

Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez

Two Different Views of the Avelino Siñani-Elizardo Pérez Educational Law

Félix Patzi Paco*

Resumen

El texto analiza críticamente el documento que lleva por título Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, elaborado por el Ministerio de Educación, y que es el texto oficial que se implementará para supuestamente transformar la educación en este gobierno denominado “proceso de cambio”. Expone cómo se ha ido tergiversando los conceptos de descolonización y sistema comunitario, llevándolos simplemente a un plano más lírico, simbólico de la cuestión indígena. Hace notar que en la versión original de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, estos dos conceptos eran concebidos como un modelo de sociedad totalmente distinta al capitalismo liberal y al socialismo de Estado. De ahí que se pretendía construir desde el campo educativo sujetos capaces de implementar la sociedad comunal. En el texto se comparan estos dos modelos educativos, ambos gestados en el propio gobierno de Evo Morales.

Palabras clave: Descolonización, sistema comunitario, Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Bolivia.

* Universidad Mayor de San Andrés. Contacto: felixpatzi67@hotmail.com

Abstract:

This article focuses and analyzes critically the document “Plurinational Educative System: Curriculum Base”, of the Ministry of Education, which is the most important document aimed to change the education in Bolivia. The document was issued by current Bolivian Government addressed as “Chance process”. This article exposes how the original concepts of decolonization and communitarian system have been altered acquiring only a simplistic, lyric and symbolic tone related to the indigenous issues. The author points out that these two concepts were meant as part of a model of society very different to liberal capitalism and state socialism. The text then compares these two different educative models, both developed within the government of president Evo Morales.

Keywords: Decolonization, communitary system, Avelino Siñani y Elizardo Perez Law, Bolivia.

1. Introducción

La ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez fue elaborada al inicio de la gestión del gobierno de Evo Morales, en la que todos esperaban la transformación estructural del país. En ese sentido, una vez asumido el nuevo Gobierno, inmediatamente se redacta la Ley de Educación para ser puesta en consideración y ser aprobada en el Congreso de Educación que se llevó a cabo en la ciudad de Sucre en el mes de julio de 2006, un momento histórico en el que todavía no había la nueva Constitución Política del Estado, ya que la misma recién se aprueba en febrero de 2009.

Por eso, los principios teóricos sobre la descolonización y el sistema comunitario, que son el núcleo central y articulador de la nueva Ley de Educación, han sido orientadores para la elaboración de la Constitución Política del Estado. Sin embargo, desde la elaboración hasta la aprobación de la Ley, no sólo se ha tardado cinco años en términos cronológicos de tiempo, sino que también se ha ido cambiando en la concepción sobre dichos principios y teorías, conforme también han ido cambiando los ministros de educación. Esto por un lado, pero por otro, además y necesariamente se tenía que readecuar la nueva Constitución Política del Estado vigente.

Estos cambios se notarán esencialmente en la nueva estructura curricular, que además es el documento que opera la Ley, en otras palabras, es en el currículo donde se traduce la transformación de cualquier sistema de educación.

Sin duda, las diferencias entre la versión original que se pretendía implementar y lo que hoy es el currículo que entrará en vigencia son abismales. La idea de la versión primera sin duda sólo quedará para el registro de la historia, o quizá se retome la discusión cuando las condiciones sociopolíticas cambien hacia una verdadera transformación del país.

Bajo esta orientación, en primera instancia analizaremos los contenidos del currículo vigente y en la última parte mostraremos de manera rápida el que se deseaba implementar.

2. El debate sobre el modelo educativo sociocomunitario productivo

Sin duda, el concepto comunitario siempre fue polisémico, ya que desde las élites intelectuales y políticas se asumieron dos posiciones: la primera más cósmica y cultural y la segunda más política, pues enfatiza las nuevas relaciones sociales de producción en un nuevo modelo de sociedad.

Evidentemente, ambas corrientes de pensamiento surgieron de la concepción social del mundo de las civilizaciones indígenas, como contraste con la civilización occidental eurocéntrica. La primera (la cósmica-cultural) ha ido dando mayor importancia a la relación armoniosa entre el ser humano y la naturaleza, indicando que el ser humano sale del cosmos y es a la vez él mismo parte de ese cosmos. Varios autores, como Reinaga (1978), Tórrez (citado en Mansilla, Patzi y Medina, 2009), Huanacuni (2010) y Tórrez y Yampara (1994), entre los más visibles, plantean la noción ecológica de la reproducción de la vida, en contraste con la noción antropocéntrica occidental. Y al concepto comunitario lo han asociado recientemente con el denominado “paradigma del vivir bien”. Por eso en el documento “Currículo-Base”, el concepto de vivir bien dice que “estar bien significa vivir en armonía con la naturaleza (pachamama), eso es vivir consubstanciado con el animal y las plantas para estar en un equilibrio biosférico, entendido como una interacción holística pautada por el sistema de ritualidades que expresan la unidad del mundo material y espiritual” (Ministerio de educación, 2012:2).

De aquí entonces se entenderá la vida comunitaria como convivencia entre personas, animales y cultivos, y ese espacio sería el *ayllu*, la *marca* y el *suyo*. A esta forma de vida es a la que en el documento se llama *suma qamaña* o vivir bien, definiendo de esta manera en forma romántica y lírica a la comunidad como era antes que lleguen los españoles, a la forma en que vivían los quechuas y aymaras, en una comunidad de paz y amor equilibrado.



Este planteamiento sin duda no ha sido adecuado a la sociedad contemporánea, a la sociedad de masas, a las poblaciones que viven en las grandes ciudades y que en Bolivia fueron producto de la migración. Esto es reconocido en el mismo documento del currículo, cuando se indica “que en las ciudades el cosmos ya no existe, el aymara, en la ciudad, pierde la vertiente ontológica de la calidad de

vida y se queda restringido sólo a la vertiente doméstica y cuantitativa de la sobrevivencia”. Además, esta visión de la concepción andina ya había sido trabajada por varios filósofos, como Tórrez (2009) y Medina. Por eso quizá los críticos a la ley N° 70 tienen razón en decir que la concepción de comunidad o comunitaria es sólo válida para sociedades rurales y ancestrales, y no para las ciudades.

El segundo pensamiento sobre el modelo comunitario es el más pragmático. Parte de la observación de las sociedades indígenas en sus aspectos más institucionales, como la economía y la política, fundamentalmente. Han abstraído de la comunidad rural indígena, en el campo económico, por ejemplo, que no hay propiedad privada, sino sólo posesión privada, lo que equivaldría a decir que los comunarios sólo son propietarios de su trabajo. A partir de ese hecho han podido formalizar su propuesta de empresa comunal o comunitaria, lo que, adecuado a la sociedad de masas y de industrialización contemporánea, significaría que los trabajadores directos sean propietarios de los empresas en cualquier rama de producción, sean éstas de bienes materiales, culturales o de servicios, y como dueños de las empresas además también serían dueños del excedente o ganancia que se genera en dichas empresas.

De esa manera entra en debate cómo liberar al trabajador de la explotación y/o enajenación que ejerce la sociedad capitalista-liberal o el socialismo de Estado. De igual modo, en el campo político se ha observado cómo las sociedades indígenas administraban de manera directa el poder, es decir, cómo la propia colectividad, mediante deliberaciones colectivas, decidía sobre todos los quehaceres de asuntos públicos, y esto no era transferido a ningún tercero o a una élite política, y cómo los representantes y/o autoridades eran elegidos sin mediación

de partido político y voto secreto. Son estos elementos los que han de ser rescatados y convertidos en propuesta práctica y técnica posible de implementar en una sociedad de masas urbanas. Visto de esa manera, sin duda se constituye en una alternativa a la sociedad capitalista y socialista. En este sentido, estaríamos hablando en términos ideológicos de un tercer sistema, el sistema comunal.

Este último enfoque sobre lo comunitario es el que predominó en la redacción de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez en su primera instancia o en su versión original. Por eso se pretendía, mediante la educación, formar sujetos para la implementación del sistema comunal o comunitario como modelo de sociedad. De ahí la importancia de una formación técnica y empresarial. Eso significaba otorgar a los jóvenes una formación técnica especializada en una de las áreas de las ciencias, además de tener un conocimiento sobre manejo empresarial. De esa manera se podría en el futuro inmediato emprender con toda la generación de jóvenes la constitución de empresas comunales como base de la economía nacional. Esta propuesta también fue abandonada en la elaboración del currículo educativo vigente.

En este sentido, el currículo vigente opta por la primera versión sobre el concepto comunitario, como podemos observar en el documento Currículo-Base del Sistema Educativo Plurinacional, cuando se dice: “El actual proceso de cambio que vive el país recupera la memoria y experiencias de los pueblos y naciones indígenas originario-campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales, promoviendo un modelo educativo sociocomunitario productivo, que responde a las características de una educación en dialogo complementario intracultural e intercultural en armonía con la Madre Tierra y el Cosmos, para vivir bien.” (Ministerio de Educación, 2012:5)

Este modelo educativo surge supuestamente para superar el conductismo y constructivismo occidental, que, según sus autores, se arraigaron en el pensamiento y desempeño del maestro y maestra, y es lo que no logró adecuarse a las prácticas pluriculturales del país. De ahí que el “Modelo Educativo Sociocomunitario” estaría dirigido a “promover un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística del y la estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir.” (Ministerio de Educación, 2012:15)

De esta manera, el Ministerio de Educación ha reducido el concepto comunitario, en última instancia, a esas cuatro dimensiones (ser, saber, hacer y decidir), dándoles mayor importancia y haciendo ver esto como si realmente fuese un aporte a la educación descolonizadora. Hasta diríamos que han saturado el tema en los diferentes documentos y en espacios de socialización con los maestros, como si la transformación de la educación se redujera a eso, de ahí

que empezaron a exigir a los directores y maestros presentar planes educativos conforme a los objetivos holísticos. Además, hay que señalar que el concepto de holismo lo elaboraron fuera de su contexto, ya que esto surge de igual manera en el pensamiento occidental europeo, en contra de la especialización del ser humano que se había producido en la sociedad moderna. Sin duda, ha sido una coincidencia muy rara el parecido entre las cuatro dimensiones como cuestión holística. sido elaboradas en función de la lectura de la *chaqana* (cruz del sur, en castellano) y el pensamiento occidental.

Como se observa, se va dando mayor énfasis en la concepción cultural o en prácticas y sistemas de creencias en el cosmos y la tierra, y se abandonan las características de las relaciones sociales económicas y políticas del sistema comunitario, o simplemente se lo deja como un elemento menos importante. Por lo tanto, el discurso que se genera contra el capitalismo no ha de ser enfatizado en las relaciones sociales de producción, es decir, en el sistema de explotación y/o enajenación, sino solamente en el modelo industrial que dañó a la naturaleza.

Ahora, evidentemente la falta de claridad no se puede atribuir solamente a los funcionarios del Ministerio de educación, sino al conjunto del Gobierno, debido a que algunos consideran que la negación del capitalismo sería el socialismo, o, para otros, el modelo plural planteado en la Constitución Política del Estado, pero no el modelo comunal como tercer sistema ideológico.

De ahí que también en el plano político e ideológico como base de la educación socio-comunitaria se enfatiza solamente en una sociedad armoniosa, cimentada en una ideología descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora, sin discriminación ni explotación (Ministerio de Educación, 2012:16). Pero no se logra precisar cuál sería esa sociedad en términos de relaciones sociales.

Las relaciones sociales que superarían al capitalismo, para unos sería el socialismo y para otros el comunitarismo: ése es el debate ideológico al interior de los intelectuales y políticos que apostaron al supuesto “proceso de cambio”, ya que el sistema plural planteado por la Constitución Política del Estado para ambas concepciones es concebido como gran momento de transición histórica. Por lo tanto, la educación también tiene que adecuarse a ese sistema plural. Por eso una de las bases de la educación socio-comunitaria, en lo económico, dice:

la educación responde al modelo económico mixto planteado en la Constitución Política del Estado, que implica desarrollar una educación que promueva un impacto en la matriz productiva del país, así como la

recuperación e incentivo sobre el uso adecuado y perdurable de todos los recursos naturales y estratégicos. Ello exige una formación acorde a las potencialidades y necesidades productivas locales, regionales y nacionales a partir de las prácticas y experiencias propias sobre el cuidado y conservación de los recursos en armonía con la vida, la Madre Tierra y el Cosmos. (Ministerio de Educación, 2012:16)

Como la administración del Estado fue ocupada por los que apostaron a construir el socialismo de Estado, el comunitarismo fue condenado sólo a ser comprendido desde el plano más ético y moral de los indígenas, contrapuesto como paradigma de vida alternativo al occidentalismo racionalista y denominado con el concepto de “vivir bien”. Así se convertirá en uno de los fundamentos filosóficos de la educación socio-comunitaria.

3. El paradigma del buen vivir o vivir bien desde el plano ético y moral

La educación socio-comunitaria productiva, dice el documento del nuevo currículo, se fundamenta en el paradigma del “vivir bien”. Este concepto es definido como

el flujo de relaciones y correspondencias complementarias producidas entre los fenómenos naturales, socioculturales, económicos y cosmológicos, que dinamizan los hechos de la vida, recuperan y practican los valores socio-comunitarios para el bien común, facilitando el acceso y el uso de la riqueza en armonía con la comunidad, la naturaleza, la Madre Tierra y el Cosmos, y en convivencia comunitaria que trasciende el ámbito del bienestar material, sin asimetrías de poder en un espacio y tiempo determinados (Ministerio de Educación, 2012:23)

Fernando Huanacuni es quien mejor ha teorizado el concepto de “vivir bien”. Dice que son términos utilizados en español para describir el *suma qamaña* (aymara) o *sumak kawsay* (quechua), que para la cosmovisión de los pueblos indígenas originarios significa –dice el autor– que lo primero es la vida en relaciones de equilibrio y armonía, por lo que “*qamaña*” se aplica a quien sabe vivir y el término “*suma qamaña*” se traduce como vivir bien.

La traducción más amplia en aymara, según Huanacuni, sería:

- *Suma*: plenitud, sublime, excelente, magnífico, hermoso.
- *Qamaña*: vivir, convivir, estar siendo.

Por lo tanto –dice- el *suma qamaña* o *sumak Kawsay* es el proceso de la vida en plenitud, la vida en equilibrio material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad (Huanacuni, 2010).

Entonces, el “vivir bien” en términos generales significa para el autor “vivir en armonía y equilibrio; armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda la forma de existencia” (Huanacuni, 2010:37). Eso es –dice- desenvolvernós en armonía con todos y todo, en una convivencia donde todos nos preocupamos por todos y por todo lo que nos rodea. Por eso este planteamiento es denominado biocéntrico.

En el “vivir bien”, lo

más importante no es el ser humano ni el dinero, lo más importante es la armonía con la naturaleza y la vida (...) en comunidad en hermandad y especialmente en complementariedad, es compartir en armonía con las personas y con la naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la humanidad toda (Huanacuni, 2010: 38)

En ese sentido, para Huanacuni el “vivir bien” no sería lo mismo que vivir mejor, que sería precisamente el paradigma de la civilización occidental, donde lo principal es el dinero, donde prima el individualismo sumamente egoísta, el desinterés por los demás, donde sólo se piensa en el lucro. En este paradigma, para vivir mejor, frente al prójimo, se hace necesario explotar, vivir a costa del otro, competir y concentrar la riqueza en pocas manos. Por lo tanto, el “vivir bien”, dice, “está reñido con el lujo, la opulencia y el derroche, está reñido con el consumismo. No trabajar, mentir, robar someter y explotar al prójimo, atentar contra la naturaleza...” (Huanacuni, 2010: 38)

El “vivir bien” sólo puede realizarse, dice el autor, en un sistema comunitario, que en la visión aymara sería el ayllu, es decir, en castellano, la comunidad; ésta es comprendida por el autor como “unidad y estructura de vida”. El ser humano es sólo una parte de esta unidad, ya que, según esta argumentación, los animales, insectos, plantas, montañas, el aire, el agua, el sol, incluso lo que no se ve, los ancestros y otros seres, son parte de la comunidad y se relacionan con los seres humanos en mutuo respeto. De ahí que los humanos son hijos de la Madre Tierra y del Cosmos (Huanacuni, 2012: 53).

Como podemos observar, la definición tanto del concepto comunitario como del paradigma del “vivir bien” están planteados en el plano más ético moral, desde una visión más humanitaria, iluminista y ecologista. No propone un sistema económico y político alternativo a la democracia representativa liberal y al so-

cialismo de carácter totalitario, porque no basta decir que el ayllu o comunidad es la alternativa a la economía capitalista o el consenso en términos de decisiones políticas es distinto del de la política liberal. Inclusive no se reflexiona sobre cómo puede funcionar el ayllu/comunidad en las economías urbanas, o cómo puede ser operado el consenso en términos técnicos en la elección de representantes y autoridades en toda la sociedad de masa y en las ciudades.

Tal como está planteado, el “vivir bien” suena a lirismo, a literatura y romanticismo exagerados que no parten de una contextualización histórica; porque todos sabemos que las poblaciones antiguas, incluidas las europeas, han concebido la convivencia con la naturaleza, la cosmología, etc. Es el surgimiento de la racionalidad liberal y el industrialismo más los socialismos el que ha arrasado y eliminado todas las formas ecológicas y concepciones diversas de las sociedades antiguas. Por eso que también muchos intelectuales y políticos han criticado al paradigma del “vivir bien” como una visión “pachamamista”¹ de lo comunitario.

Nosotros consideramos necesarias dichas reflexiones ético- morales sobre el indígena, pero ubicadas en el plano del entorno y no como parte de sistema, porque las transformaciones alternativas de la sociedad precisamente vienen del campo económico y político (Patzi, 2003). De ahí que planteamos a la empresa y la democracia comunitarias como alternativas al liberalismo y el socialismo. Precisamente ésta es la diferencia entre ambas concepciones sobre el comunitarismo. Porque no basta reconocer el idioma nativo o las creencias y concepciones que se tienen sobre la vida de las civilizaciones indígenas si no se ve cómo estos elementos coadyuvan a fundar otro tipo de sociedad donde no exista enajenación ni dominación. Porque el capitalismo contemporáneo también incorporó, mediante la teoría de la interculturalidad, a los entornos indígenas (idioma, creencias), pero subsumidos a la lógica del capital y la democracia representativa.



Ludwig Meidner

1 El denominativo pachamamista, ha sido usado por los críticos, fundamentalmente de la línea marxista, para referirse a los que proponen el paradigma del “buen vivir”, debido a que éstos solamente enfatizan la adoración de la naturaleza y no resaltan las relaciones sociales de producción. El pachamamismo viene del término aymara Pachamama, que traducido sería madre tierra. En otras palabras, se estaría diciendo que sólo saben adorar a la tierra y no otras cosas más.

4. Educación descolonizadora: visión cultural de la sociedad indígena en la estructuración del currículo

El concepto de descolonización en la propuesta del Ministerio de Educación y en el currículo que se pretende aplicar, rescata, por lo tanto, la visión planteada sobre comunitarismo y el paradigma del “vivir bien”; o sea, el campo más ético-moral y cultural de las sociedades indígenas. Esto es lo que lo diferencia del currículo del Código de la Educación y de la Reforma Educativa, conocido como ley 1565, porque en estas propuestas los contenidos curriculares estaban ordenados bajo una visión solamente de la civilización occidental.

Los contenidos del nuevo currículo enfatizan el rescate de los conocimientos, saberes y la cultura de las civilizaciones indígenas, ya que éstas se conciben como formadas por el paradigma del “buen vivir”. Se resalta el concepto de equilibrio o armonía como eje central en todo tipo de relaciones para desarrollar lo que se llama “cultura de la vida”.

Lo más rescatable del nuevo modelo educativo planteado en la ley N° 70 es haber universalizado en todo el sistema escolar los contenidos del conocimiento de las sociedades indígenas, concebidos en el currículo como el paradigma del “vivir bien”. No está en los parámetros de la “etnoeducación”, que quiere decir lograr conocimientos a partir de valores y culturas propios, según las necesidades de cada pueblo, limitado a su “hogar público” o “casa adentro”, o sólo válido para sí misma, como era concebido en el paradigma de la educación intercultural y bilingüe promocionado por la reforma educativa en la época neoliberal. La nueva ley obliga a todos, sean de educación rural o urbana, a aplicar el mismo currículo. Los críticos dirán que esta forma de educación es “la universalización de la visión pachamamística de la educación”, por lo cual también es resistida por los maestros urbanos, fundamentalmente lo que tienen formación marxista y trostkista.

Otro aspecto a ser resaltado en este modelo de educación descolonizadora es la nueva concepción sobre la forma de implementación del idioma nativo. Plantea la enseñanza en idioma materno y el inicio al acceso hasta el inicio formal del aprendizaje oral de la segunda lengua en los dos cursos de la denominada educación inicial. Y desde primero a tercero sería desarrollado en forma oral, lectura y escritura la segunda lengua hasta que a partir de cuarto curso de primaria la segunda lengua, sea originaria o castellana, sería de aplicación en los procesos de aprendizaje en todos los campos de conocimientos planteados en el nuevo currículo. De este modo se pretendería que el joven salga hablando y escribiendo los dos

idiomas (originario y castellano) como idiomas oficiales declarados en la nueva Constitución Política del Estado. Sin duda esta forma de enseñanza en cuanto al idioma es una revolución para Bolivia, debido a que siempre se despreció el idioma nativo y se sometió a la población indígena a un proceso de castellanización que no pudo forjar la denominada identidad nacional.

El mayor desafío para su implementación no será la resistencia de los estudiantes, sino la de los maestros, ya que muchos profesores particularmente de áreas urbanas no saben ninguno de los idiomas nativos, y enseñar en ambas idiomas desde cuarto curso de primaria será para ellos difícil, por lo que tendrán primero que aprender la segunda lengua obligatoriamente.

Como podemos observar, la descolonización está comprendida en la incorporación obligatoria al nuevo currículo del idioma, creencias o visiones y símbolos de las sociedades indígenas en los tres niveles de educación, inicial, primario y secundario. No enfatiza en la constitución de la nueva economía y el sistema político comunitario.

Por lo tanto, la diferencia con el paradigma de la educación intercultural y bilingüe promocionado por la reforma educativa en el periodo neoliberal consiste precisamente en que el idioma, culturas y símbolos de las sociedades indígenas eran objeto de enseñanza sólo para los indígenas, excluyéndose a los no indígenas que habitan en las áreas urbanas. De ahí que separaba el sistema educativo en bilingüe para áreas rurales y monolingüe para áreas urbanas. El actual currículo, por el contrario, plantea la enseñanza universal del sistema de las sociedades indígenas en un diálogo intercultural.

5. Holismo e integralidad como ejes articuladores del currículo: la educación sociocomunitaria productiva

En el nuevo currículo planteado por el Ministerio de Educación aparece el concepto de holismo como desarrollo integral del ser humano, traducido en los conceptos de *ser*, *saber*, *hacer* y *decidir*. Ésta sería la alternativa pedagógica a la forma tradicional del currículo occidental, que siempre fue disciplinar y que, según los técnicos del Ministerio, respondía a un orden intrínseco y no a ámbitos concretos de la vida. Por eso que frente a esas áreas disciplinares, se plantean ahora los siguientes campos de saberes y conocimientos:

- a) Campo de cosmos y pensamiento
- b) Campo de vida, tierra y territorio

- c) Campo de comunidad y sociedad
- d) Campo de ciencia, tecnología y producción

Esta forma de organización del currículo no difiere mucho de la antigua forma de organización curricular. Antes se dividía el currículo en las áreas de ciencias sociales, exactas y filosóficas, cada una de ellas compuesta por varias materias. Sólo que ahora, bajo el concepto de holismo, se han cambiado los nombres pero se mantienen todas las materias tal como se las heredó del código de la educación de 1955. Además hay que indicar que en el campo de vida, tierra y territorio están innecesariamente puestas las materias de química y física, ya que debían estar en el campo de la ciencia, tecnología y producción. Ninguna tecnología y producción es posible sin química y física, pero en el currículo, como parte de la producción y tecnología sólo está la matemática. Por lo tanto, para ser más coherentes, solo las ciencias naturales y la geografía debían componer el campo de vida, tierra y territorio.

Por otro lado, en el Currículo-base se nota una concepción muy errada de la ciencia, ya que se considera ciencia como tal solamente al campo de la tecnología y la producción; a las ciencias sociales y humanísticas no se las considera ciencias, por eso el último campo se llama ciencia, tecnología y producción.

Y para que los campos no sean totalmente independientes, han incorporado en el currículo los denominados ejes articuladores, los cuales son: educación intracultural, intercultural y plurilingüe, educación en valores sociocomunitarios, educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria y educación para la producción.

Se nota un esfuerzo de ser coherentes con el discurso ecologista respecto a la “Madre Tierra” y el “Cosmos”; de esa manera se estaría haciendo la revolución educativa como un modelo verdaderamente alternativo. Por eso se ha dado mucha importancia al concepto de holismo, pero como podemos observar en la malla curricular en diferentes niveles, todas las áreas son las mismas, no había necesidad de ocupar mucho tiempo al respecto.

Y para implementar el nuevo modelo educativo se ha dividido el proceso educativo en tres niveles, los cuales son los siguientes:

- a) Nivel de educación inicial, en familia comunitaria (constituido por dos años).
- b) Nivel de educación primaria comunitaria vocacional (constituido por seis años)
- c) Nivel de educación secundaria productiva (constituido por seis años).

El nivel de la educación inicial estaría orientado a desarrollar capacidades básicas de carácter cognitivo, psicomotriz y socio-afectivo vinculadas a las actividades cotidianas, para lograr una conceptualización de su contexto. Aquí se ampliaría el uso oral de la lengua materna y se iniciaría el acceso oral y el inicio formal de aprendizaje de la segunda lengua. De ahí que la malla curricular estaría estructurada tal como se muestra en el cuadro 1

Cuadro 1
Plan de estudio
educación inicial comunitaria escolarizada
(primero y segundo grado de escolaridad)

Campos de saberes y conocimientos	Primero	Segundo
	Áreas	
Cosmos y pensamiento	Desarrollo socio-cultural y espiritual	Desarrollo socio-cultural y espiritual
Comunidad y sociedad	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes (plásticas-visuales, música, psicomotriz)	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes (plásticas-visuales, música, psicomotriz)
Vida, tierra territorio	Desarrollo biopsicomotriz	Desarrollo biopsicomotriz
Ciencia, tecnología y producción	Desarrollo de saberes y conocimientos productivos (matemática, técnica, tecnológica y productiva, computación)	Desarrollo de saberes y conocimientos productivos (matemática, técnica, tecnológica y productiva, computación)

Fuente: Ministerio de Educación, Programa de estudio, nivel de educación primaria, comunitaria y vocacional

El nivel primario comprendería la formación básica, intracultural, intercultural y plurilingüe; sería integral y cualitativo por estar orientado a desarrollar capacidades vocacionales, potencialidades humanas, actitudes investigativas de las ciencias, la técnica y la tecnología orientadas a la identificación cultural y lingüística, todo ligado a los valores socio-comunitarios. En esta percepción, conceptos como intra e interculturalidad plurilingüe están muy dirigidos a las comunidades originarias; por eso el programa señala que se “parte de las experiencias, saberes, conocimientos y tecnología propias de la comunidades originarias, complementados con conocimientos de la diversidad cultural” (Ministerio de Educación, 2012:25). En este sentido evidentemente da a entender conceptos sólo válidos para las sociedades indígenas y no urbanas.

Cuadro 2
Plan de estudio
educación primaria comunitaria vocacional
(primero a sexto curso)

Grados	Cosmos y pensamiento	Comunidad y sociedad	Vida, tierra y territorio	Ciencia, tecnología y producción
Primero a tercero	No hay áreas específicas. Se prioriza la comunicación y el lenguaje, combinando el uso del idioma nativo con el castellano y el idioma extranjero, y se desarrolla el pensamiento lógico-matemático integrado a los cuatro campos de conocimiento y saberes			
Cuarto a sexto	<ul style="list-style-type: none"> Espiritualidades y religiones 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación y lenguaje Artes plásticas y visuales Educación musical Educación física y deportes 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias naturales 	<ul style="list-style-type: none"> Matemática Técnica y tecnología

Fuente: elaboración propia en base al programa de estudio de educación primaria, comunitaria y vocacional, Ministerio de Educación.

En cuanto al nivel secundario, en sus dos primeros años serían de formación y orientación vocacional de manera integrada hacia las especialidades de las sub-áreas de Agropecuaria, Industrial, Comercial, Servicios, Turismo, Artes, Salud y Educación Física y Deportes. Esta fase sería el cimiento fundamental para la formación posterior, por lo cual al final el estudiante podría elegir una de las especialidades; de esa manera, en los cuatro últimos años sólo se formaría en una de las áreas optadas por el estudiante. El siguiente esquema permite observar este plan.

Cuadro 3
Plan de estudio
educación secundaria comunitaria productiva
(primero a sexto curso)

Grados	Campos y saberes de conocimiento			
	Cosmos y pensamiento	Comunidad y sociedad	Vida tierra y territorio	Ciencia, tecnología y producción
Primero y segundo (vocacional)	<ul style="list-style-type: none"> • Espiritualidad y religión 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y lenguaje • Lengua extranjera • Sociales • Artes plásticas y visuales • Educación musical • Educación física, deportes y recreación 	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Física • Química • Geografía 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Tecnología productiva general
Tercero a sexto (formación técnica)	<ul style="list-style-type: none"> • Espiritualidad y religión • Cosmovisiones y filosofía 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y lenguaje • Lengua extranjera • Ciencias sociales • Artes plásticas y visuales • Educación musical • Educación física, deportes y recreación 	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Física • Química • Geografía 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Optativa en: agropecuaria, industria comercio, servicios, turismo, artes, salud y educación física y deportes
Áreas				

Fuente: elaboración propia en base a propuesta curricular del Ministerio de Educación

Sin duda, la organización curricular del modelo de educación sociocomunitario productivo no difiere del código de la educación de 1955, fundamentalmente en la composición de sus materias o áreas. Este Código, que duró más de cuarenta años, estaba organizado de la siguiente manera:

- a) Básico (cinco años)
- b) Intermedio (tres años)
- c) Medio (cuatro años)

La Reforma Educativa planteada en el periodo de los gobiernos neoliberales y que duró apenas 10 años intentó reestructurar la estructura curricular de la siguiente manera:

- a) Inicial (dos años)
- b) Primario inicial y avanzado, hasta octavo (ocho años)
- c) Secundario (cuatro años)

De la misma manera, las áreas y materias también eran las mismas del Código de la educación, solamente se enfatizaba mucho en la didáctica, en desmedro del contenido del currículo.

En ambos modelos educativos el objetivo principal era fundamentalmente sacar bachilleres humanísticos; sólo se tomaba en cuenta de manera marginal la formación técnica. En este aspecto, el actual modelo, denominado sociocomunitario, tiene como objetivo principal sacar un bachiller con un perfil técnico humanístico. Eso implica que el estudiante de secundaria llevará todas las materias más la especialidad opcionalmente elegida. Sobre esto se puede prever dos resultados: primero, que el estudiante tenga una formación muy general y superficial sobre las áreas técnicas, debido a que es imposible profundizar el área técnica teniendo 15 materias. Segundo, que el alumno termine con más de 20 materias si se tratara de desglosar con otras materias con el fin de profundizar el conocimiento en áreas técnicas opcionalmente elegidas.

Precisamente para no tener estas dificultades, en la versión original –que ahora ha sido abandonada- el objetivo era sacar al bachiller con una especialidad técnica y empresarial-comunitaria en diversas áreas. Eso implicaba que en los últimos cuatro cursos de secundaria el estudiante sólo debía llevar áreas o materias de su especialidad, dejando las que no correspondieran a ésta. Esto es lo que se explicará en el siguiente punto.

6. La propuesta original: una ilusión frustrada

Como habíamos dicho, en términos históricos Bolivia había entrado desde el año 2003 en una crisis y vaciamiento, que, según Zavaleta (1986), es un momento de disponibilidad, en el cual los actores sociales van definiendo, en un campo de disputa, modificaciones adaptativas que serían cambios en el sistema, o incluso medidas para producir un cambio de sistema.

Cuando asume el gobierno encabezado por Evo Morales, en el año 2006, al parecer había una disponibilidad de todos los sujetos para hacer un cambio de sistema. Por eso es que desde el Ministerio de Educación se planteó hacer un cambio estructural de paradigma. Para hacer esto, en ese momento Bolivia necesitaba solucionar dos elementos centrales: el problema de la colonialidad o colonialismo, y el problema de la falta de potenciamiento económico; ambos intrínsecamente relacionados. De ahí que, como respuesta a estos dos

problemas, nacen: a) la descolonización, y b) la formación técnica productiva para el sistema de sociedad comunitario.

Es cierto que desde el campo de la educación no se puede cambiar todo el sistema, ya que la educación solo forma gente en el sentido de generar una concepción social del mundo y conocimientos en la destreza o habilidades para ejercer una función o un rol económico dentro la sociedad. En ese sentido, la educación sólo coadyuva a la transformación real, que viene de otros campos, por ejemplo, de la economía, la política, lo jurídico, etc. Se trataba entonces de formar personas para la transformación de la sociedad y no la transformación misma, ya que ésta última no corresponde al campo educativo.

Aquí nace el dilema; ¿qué elementos del sistema social llevan al cambio de sistema y qué otros sólo a los cambios de reforma, o sea cambios dentro el mismo sistema? Por ejemplo, la Reforma Educativa neoliberal, bajo el paradigma de la educación intercultural y bilingüe, ha reconocido para las sociedades indígenas la enseñanza en su propio idioma de la cultura, las festividades, las ceremonias, la tecnología, la medicina tradicional, pero nunca promovió el sistema económico, político y jurídico bajo sus propias formas de administración. En estos campos más bien impusieron lo que viene de la civilización occidental, tal como es la economía capitalista, la democracia representativa y la justicia ordinaria y positiva. Así el sistema lingüístico y cultural de las sociedades indígenas ha sido acoplado operacional y funcionalmente al sistema capitalista occidental. Por lo tanto, el sistema capitalista moderno continuó siendo sistema vigente, a pesar de haber reconocido los sistemas culturales de las sociedades indígenas.

Nosotros, con el único fin de diferenciar a los elementos sociales que llevan realmente a la transformación de la sociedad de quienes solamente proponen reformas, habíamos elaborado la teoría del sistema/entorno (Patzi, 2009). El sistema estaría constituido por los campos económico y político, que serían el núcleo organizador de la sociedad, mientras el entorno se agruparía en los siguientes campos y subcampos:



- a) *Caracteres geográficos*: asentamiento, tipo de vivienda, tipo de alimentación, técnicas de trabajo, tecnología, medios de transporte, ecología, meteorología.
- b) *Ritualidad, ceremonialidad y medicina*: comportamientos rituales mágico-religiosos (creencias, ritos, ceremonias y otros aspectos) y todas las prácticas medicinales, sean éstas de tipo somático (herbolaria, remedios para animales, terapia, químico-farmacéuticas) o psicosomático (psicoterapia mágica).
- c) *Expresividad*: lengua, dialecto, expresión verbal, arte, música, cinética, gestualidad, dramática, prosémica, trajes típicos, etc.
- d) *Sociabilidad*: Tipo de familia, sexualidad, erotismos, etc.

Tanto el sistema como los entornos funcionan evidentemente conforme a una visión del mundo que supone concepciones, creencias y pautas de significados histórica y culturalmente transmitidos y encarnados en formas simbólicas que sirven al ser humano para comunicarse entre sí y convivir en una realidad específica. Bajo este esquema de análisis, las relaciones de explotación y dominación se dan precisamente en el campo económico y político y el entorno solamente juega un rol legitimador de esas relaciones de dominación.

Evidentemente podemos hablar de dominación lingüística, cultural, etc. en las sociedades donde están presentes diversas culturas o civilizaciones, como la nuestra, es decir, la boliviana. En este sentido, cuando solamente se hacen políticas orientadas a modificar los campos culturales o el sistema de vida en general y no se especifica el tipo de sociedad, estaríamos dentro de la política de reformas y no de transformación. Y por otro lado, cuando sólo se enfatiza en la transformación solamente del sistema económico y político, sin cambiar los elementos culturales lingüísticos, estaríamos hablando de cambios en las relaciones sociales de producción o de poder, es decir, sistema social, pero no del sistema social total (civilización). Esta última estaría orientada a terminar con las relaciones de explotación y dominación, mientras que los cambios en el plano del entorno no necesariamente acabarían con la explotación y dominación.

Cuando se pretende hacer transformaciones en todos los campos o niveles de sociedad, es decir, tanto el plano del entorno como del sistema, estaríamos hablando de un cambio civilizacional, ya que este concepto se refiere a la visión o concepción social del mundo; o sea a la totalidad de la vida de un pueblo o nación, donde están contenidos los valores, la lengua, la religión o sistema de creencias, las normas, las instituciones económicas, políticas, jurídicas, las formas de pensamiento y las formas de vida a las que sucesivas generaciones dentro de una sociedad han dado una importancia fundamental y que las distinguen de otras civilizaciones.

En Bolivia y otros países de la región, el problema no sólo era el modo de producción capitalista y la lucha por el socialismo, sino que con el colonialismo se impuso, además del capitalismo, toda una civilización occidental que afectaba al conjunto del sistema y el entorno, es decir, al sistema social total. De ahí la necesidad de trabajar políticas de descolonización.

El colonialismo fue comprendido como la imposición a las sociedades indígenas de ciertas prácticas y concepciones del mundo que surgió y se desarrolló en Occidente, presentándolas como las únicas o las mejores de todas. Con ese principio se convirtió en una razón totalizante para luego eliminar al resto de las concepciones del mundo. Por lo tanto, la descolonización –para superar el colonialismo– tenía que ser planteada tanto desde un plano del entorno como del sistema. Y solucionar estos problemas no es sencillo, debido a que a estas alturas de la historia, por lo menos en el plano del entorno, es muy difícil distinguir lo que viene de la modernidad y lo que viene de la antigüedad. Y además Bolivia se ha convertido en una sociedad de masas fuertemente concentrada en las ciudades. Superar ese desafío era una tarea evidentemente muy complicada.

Por eso, guiados por la teoría general del sistema/entorno y la necesidad de crear una respuesta al nuevo contexto de sociedad constituida por el crecimiento urbano, por ende de sociedad de masas, en la propuesta original de la ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez se había puesto mayor énfasis en el planteamiento del sistema comunitario como nuevo modelo de sociedad, como alternativa al capitalismo y al socialismo, para terminar con el sistema de explotación económica y dominación política.

De ahí que se pretendía formar jóvenes con capacidad de implementar empresas comunales; o sea, los jóvenes, al culminar sus estudios de bachillerato, podrían asociarse para fundar su propia empresa con la finalidad de producir cualquier tipo de bien, y además dicha empresa necesariamente debía ser trabajada por ellos mismos en forma directa, y de esta manera también ser propietarios de la totalidad del excedente y las ganancias generadas en la empresa. Por eso también el currículo estaba orientado a la adquisición de una formación técnica y además una formación empresarial.

Evidentemente eso significaba fundar un nuevo tipo de sociedad, basada en nuevas relaciones sociales de producción, lo que necesariamente requería implementar otro sistema político. Por eso que en el campo político se enfatizaba que en los diferentes niveles educativos debía enseñarse sobre las características de la democracia comunitaria (Patzi, 2010), que consiste en que el poder o la soberanía radica en las deliberaciones colectivas y en donde las autoridades y representantes son elegidos sin mediación del voto secreto ni a través de un

sistema de partidos. Pensada de esta manera, evidentemente era un sistema político totalmente diferente de la democracia representativa y los sistemas totalitarios del socialismo. Por lo tanto, la descolonización no sólo era entendida en el plano del entorno, sino fundamentalmente en el de la creación de un nuevo modelo de sociedad.

6.1. La complementariedad recíproca entre la identidad y la modernidad

Uno de los debates contemporáneos es precisamente cómo encarar tanto la modernidad como lo que es propio, cómo vincular lo ajeno y lo propio, particularmente en el contexto de la denominada globalización y la revolución informática. Mucho han optado por plantear la hibridez o el mestizaje cultural (García Canclini, 2002), mientras nosotros habíamos elaborado, en la teoría general de sistema/entorno, la teoría de acoplamientos.

Hemos considerado a la modernidad como algo ajeno, en otras palabras, bajo la teoría sistema/entorno, la hemos denominado el *entorno externo*, ya que viene fundamentalmente de la civilización occidental. Y a lo que viene de las civilizaciones indígenas lo hemos llamado lo propio, el *entorno interno*, que precisamente es lo que genera *identidad*. De aquí en adelante llamaremos a todo entorno externo, modernidad, y a todo lo que es entorno interno, identidad.

Lo que ha ocurrido en nuestra sociedad desde la invasión española, hace más de 500 años, es la imposición de todo lo ajeno, tanto en el sistema como en el entorno. En otras palabras, lo que hizo la casta o clase dominante en el poder es haber acoplado estructuralmente tanto el sistema como el entorno externo, es decir, todo el sistema ajeno. De ahí que Bolivia, como otros países de la región, fue una sociedad pastiche que imitaba exactamente lo que hacen otros sistemas foráneos, en nuestro caso todo lo que hace la modernidad en la civilización occidental. De esa manera no forjó ninguna identidad nacional, generando exclusión, dispersión, diáspora, por lo tanto, negación de la identidad o de lo propio.

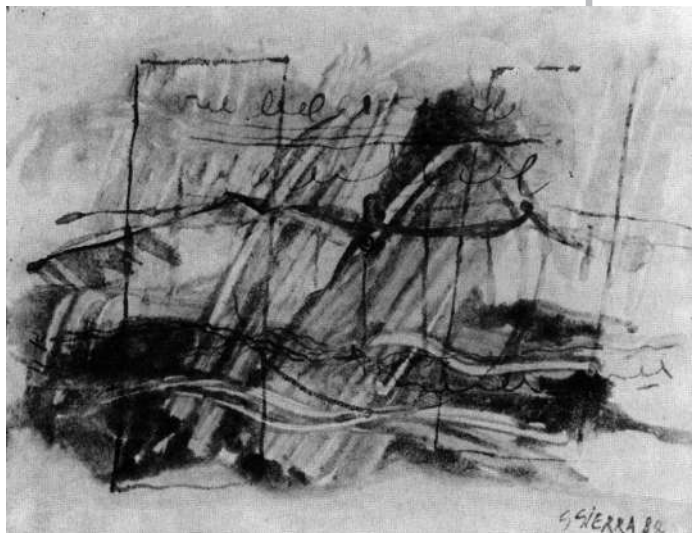
Por eso, cuando por primera vez se planteó la descolonización como una política pública, muchos la entendieron como negación de la modernidad e imposición de la identidad. Nosotros pensábamos que, sin necesidad de renunciar a la identidad, se podía tranquilamente *acoplar operativamente* todos los entornos externos de la modernidad, es decir, todo lo que viene de lo externo o de la civilización occidental.

Esto significaba en términos prácticos que, a nivel del entorno, el currículo podía estar compuesto tanto por el entorno interno como por el externo, por

lo propio y lo ajeno, por lo que es de las civilizaciones indígenas y por lo que viene de las civilizaciones occidentales; eso no afectaría en nada al sistema, en este caso al sistema comunitario, y por lo tanto, tampoco a la transformación de la sociedad, tal como estaba planteada en la primera versión de la ley educativa.

Porque al fin al cabo en Bolivia y en todos los países con problemas de colonización, el sistema social total, y fundamentalmente el entorno (idioma, creencias culturales, símbolos) son resultado de esos dos troncos civilizacionales: el indígena y el occidental, en otras palabras, son tanto identidad como modernidad. Ambos han desarrollado sistemas de acoplamientos operacionales de uno y otro lado, y es muy difícil de negar esto hoy. Vista de esta manera, la identidad no podía negar a la modernidad; eso además en términos prácticos es algo imposible para la gente en la vida cotidiana. Por lo tanto, en la nueva ley educativa lo único que se pretendía con la descolonización en el nivel de los entornos era enseñar y aprender los dos troncos civilizaciones en términos de reciprocidad y complementariedad. Eso significaba que las personas que solamente provienen de la civilización occidental (modernidad), ahora incorporen en sus sistemas de enseñanza y aprendizaje todo lo que viene de las civilizaciones indígenas, y en reciprocidad, las personas que son de las civilizaciones indígenas complementen sus conocimientos con todo lo que viene de la modernidad. Precisamente esto es lo que no ha hecho la educación colonial, a toda costa negó la identidad, es decir, lo que venía de las civilizaciones indígenas.

Pero a nivel de sistema (economía y política) no se podía pensar de igual manera, porque a diferencia de los entornos, aquí es donde se concretiza la explotación y la dominación y donde hay ese tipo de relaciones sociales sin libertad ni felicidad para los que no gozan de propiedad ni poder. Y lo que trajo la civilización occidental en este nivel de sistema es la economía capitalista o el socialismo de Estado, ambos basados fundamentalmente en la explotación del trabajador. En el campo político se introdujo la democracia representativa o la dictadura del proletariado, que derivó en totalitarismo. Por lo tanto, en el sistema de ense-



Susana Sierra, "Sonido de caracoles"

ñanza y aprendizaje no podíamos acoplar ese sistema de explotación y dominación, sino que más bien se trataba de formar en los educandos otro tipo de sociedad, una sociedad sin explotación ni dominación, es decir, precisamente la sociedad comunal o comunitaria. De ahí que era necesario formar gente con otro pensamiento, para que toda la juventud establezca en el campo económico sus empresas comunales y sean libres de explotación, aprendiendo y encarnando su conciencia en el campo político de la democracia comunitaria.

En este sentido, la sociedad comunal aparece como alternativa al capitalismo y al socialismo, aunque a nivel del entorno cuenta o incorpora los elementos de la modernidad e identidad, porque eso no afecta al sistema. Más bien la economía y la democracia comunitarias se fortalecen con la incorporación de la tecnología y la ciencia producidas por la modernidad; pero también requieren de los elementos propios para reproducirse como sistema y producir la identidad nacional. Este modelo se expresa en el siguiente cuadro:

Cuadro 4
Políticas de descolonización a nivel sistema y entorno

Campo	Entornos		
	Civilización occidental (modernidad)	Civilizaciones indígenas (identidad)	Acoplamiento operacionales (descolonización)
Visión del mundo	Lineal, antropocéntrica, explotación y dominación	Cíclica, biométrica, reciprocidad y complementariedad con la naturaleza y el ser humano	Enseñanza de ambas lógicas de pensamientos o visiones
Religión	Católico, protestante (teísta)	Politeísta	Enseñanza de diversas religiones (laico)
Lingüístico	Castellano, idiomas extranjeros	Diversidad de idiomas indígenas	Trilingüe: castellano, idioma nativo oficiales y extranjero instrumental
Artes	Artes y música considerada clásica	Diversidad de músicas y artes relacionados con la naturaleza	
Símbolos	Bandera tricolor y los diferentes escudos	Wiphala, flor de patujú y otros	Reconocimiento a la bandera nacional, escudos y símbolos indígenas. Diversidad de símbolos.
Sistema			
Económico	<ul style="list-style-type: none"> Capitalismo liberal Socialismo de Estado 	Economía comunal basada en la lógica de reciprocidades y complementariedades, localizadas solamente en actividades agropecuarias	Empresas comunales a nivel industrial
Político	<ul style="list-style-type: none"> Democracia representativa Totalitarismo socialista 	Democracia comunitaria de funcionamiento locales agrarias	Democracia comunitaria a escala nacional

Como podemos observar, en el nivel del entorno es fácil que se generen acoplamientos operacionales entre la identidad y la modernidad, y además hoy en día es muy difícil distinguir ambas prácticas, ya que ambos derivan en estilos de vida que son asumidos por todos los actores. Pero no ocurre de igual manera a nivel de sistema, es decir, en el campo económico y político, ya que proponer la economía y democracia comunitarias es negar al sistema capitalista y socialista, por eso que lo comunal o comunitario aparece como modelo de sociedad. En el sistema ya no se pueden realizar acoplamientos, como ocurre a nivel del entorno, pues son dos formas de producción y administración del poder mutuamente excluyentes. Por tal razón, la malla curricular debía reflejar ese esquema de análisis, tanto en el entorno como en el sistema.

6.2. Organización de la malla curricular de la versión original

Como habíamos dicho, el ideal de la nueva propuesta educativa era formar personas aptas para construir una sociedad comunal o comunitaria. Para ello se necesitaba no solamente adquirir conocimientos generales de ambas civilizaciones, sino se requería fundamentalmente formar gente con todas las capacidades para emprender un nuevo tipo de sistema económico y político. De ahí que se pretendía organizar el sistema de educación en cuatro niveles:

Educación inicial: primero y segundo

Educación primaria: primero a sexto

Educación secundaria vocacional: primero y segundo

Educación secundaria especializada de técnico medio: primero a cuarto

En la educación inicial no había mucho que discutir: el objetivo era desarrollar en el individuo capacidades y habilidades básicas de carácter cognitivo, psicomotriz y socio-afectivo, además de desarrollar ciertos niveles de conceptualización en torno a su contexto físico y cultural, conforme a su idioma materno y a la adquisición paulatina de la segunda lengua.

La educación primaria tenía que estar estructurada por dos ejes principales de la ciencia: las exactas o naturales y las sociales–humanísticas, lo que se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 5
Estructura de la malla curricular de primero a sexto de primaria

Grados	Ciencias exactas o naturales	Ciencias sociales y humanísticas
Primero a sexto	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Ciencias biológicas • Ciencias de la naturaleza física • Tecnología informática • Tecnologías productivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y comunicación • Historia y ciencias sociales • Geografía • Idioma extranjero • Religiones • Ciencias artísticas y musicales • Ciencias físicas y deportivas

Los contenidos sobre la descolonización, como forma de revalorización y reeducación al contexto nacional y contemporáneo de las instituciones económicas, políticas, jurídicas y culturales de las civilizaciones indígenas, precisamente debían darse con mayor énfasis en ciencias sociales y humanísticas, y en la medida de las posibilidades en las ciencias exactas o naturales. Sin embargo, eso no implicaba abandonar el conocimiento universal de los fenómenos sociales y culturales de otras civilizaciones externas a la nacional. Por eso los conceptos de intraculturalidad, interculturalidad y universalidad eran concebidos como estrategias metodológicas de enseñanza; o sea, el diseño del contenido del currículo para los primeros años fundamentalmente debía basarse en el conocimiento propio de su entorno y su contexto cultural, geográfico, físico, etc. (intra) y los siguientes cursos paulatinamente tenían que incorporar el conocimiento sistemático de las otras 36 culturas y sociedades indígenas contempladas en la Constitución Política del Estado (inter), y así sucesivamente hasta llegar al conocimiento universal.

En esta visión, la cultura es definida como

organización social del sentido o como pautas de significados. Son representaciones y orientación para la acción. Entonces, la cultura es el conjunto de formas simbólicas –esto es, comportamiento, acciones objetos y expresiones portadoras de sentido- inmersas en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, dentro y por medio de las cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y consumidas, que se presentan bajo sus tres formas: *objetivada* en forma de instituciones y de significados socialmente codificados y preconstruidos, *subjetivada* en forma de hábitos y actualizada por medio de prácticas simbólicas puntuales (Giménez, 2008: 15)

En esos términos de reciprocidad y complementariedad, el idioma nativo está considerado como enseñanza y aprendizaje obligatorio para todos a partir de tercero de primaria, lo que quiere decir que el profesor está obligado a enseñar

en los dos idiomas (castellano y nativo) en todas las materias y niveles. Solamente en los dos primeros cursos debe enseñarse a partir de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) como idioma de aprendizaje. Sin duda la versión actual refleja de mejor manera esta estructura del sistema de enseñanza y aprendizaje.

En el área de ciencias exactas lo que se pretendía era enfatizar en su aplicabilidad a diferentes procesos económicos, productivos, comerciales o que realmente sean útiles para la vida cotidiana de las personas, y no sea solo un conocimiento abstracto; además, que el aprendizaje para el estudiante no sea tedioso aburrido y fundamentalmente aplique dicho contenido en su vida práctica.

La educación secundaria vocacional, aparte de continuar desarrollando contenidos orientados hacia la descolonización, es decir, a la adquisición tanto de conocimientos que provienen de la civilización occidental euro-céntrica como de las civilizaciones indígenas, tenía que recibir orientaciones sobre las cuatro áreas de formación técnica: la tecnológica productiva, ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias artísticas y deportivas. De esta manera el estudiante de secundaria podría escoger de manera libre y voluntaria una de las áreas para su respectiva especialización técnica.

La educación secundaria especializada de técnico medio tenía que constituirse en el eje fundamental de la transformación educativa, porque es en estos cuatro años que debía formarse a los nuevos sujetos para el emprendimiento de un nuevo tipo de economía, -la comunal. Por eso que se debía otorgar conocimientos y habilidades en dos componentes: formación técnica y formación empresarial comunitaria, tal como se expresa esquemáticamente en el cuadro 6:

Cuadro 6
Estructura de la malla curricular de primero a cuarto de secundaria

Tipo de formación	Área tecnológica productiva	Área de ciencias de la salud	Área de ciencias sociales	Área de ciencias artísticas y deportivas
Formación técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Física • Química • Materias de especialidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Química • Biología • Materias de especialidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia • Geografía • Sociología • Economía • Lenguaje y redacción • Investigación • Planificación • Planes operativos anuales • Estadística 	<ul style="list-style-type: none"> • Materias de especialidad
Formación empresarial	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de empresas • Comercio exterior • Comercio interno • Marketing • Legislación empresarial 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de empresas • Comercio exterior • Comercio interno • Marketing • Legislación empresarial 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de empresas • Comercio exterior • Comercio interno • Marketing • Legislación empresarial 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de empresas • Comercio exterior • Comercio interno • Marketing • Legislación empresarial

Esto significa que cada alumno elige u opta por una de las especialidades técnicas para recibir el título de técnico medio en una de las áreas, lo cual supone dos ventajas para el país: a) que el estudiante sale bachiller con un oficio a nivel técnico, lo que le permitirá ejercer dicha profesión en su vida cotidiana y b) permite concentrar con mayor profundidad un determinado conocimiento, lo que permitirá al estudiante continuar sus estudios superiores sin ningún problema y tener mayor capacidad para generar la innovación tecnológica y científica, ya que en el nivel secundario aprendería muchos contenidos a nivel aplicativo.

La crítica a este modelo educativo precisamente venía de los dirigentes de la línea trotskista, en el sentido de que se estaría formando fuerza de trabajo barata para el mercado, para ser empleada en las empresas privadas o estatales, y de esta manera solo reproducir la explotación y/o enajenación. Sin embargo, la idea no era generar jóvenes técnicos en diferentes áreas para el mercado, sino formar emprendedores de empresas² comunales o comunitarias, es decir que dichos jóvenes, teniendo ya suficiente formación técnica, puedan asociar-

2 Entendemos por empresa solamente a la combinación eficiente de los factores de producción (medios y materiales de trabajo más la fuerza de trabajo), con el objetivo de obtener de la mejor manera los excedentes o las ganancias. En este sentido, el concepto de empresa es independiente del modo de producción o relaciones sociales de producción específicas.

se –conforme al tamaño de la unidad de producción- para ser propietarios de una empresa trabajada por ellos mismos. De ahí que serían también dueños de la totalidad del excedente o ganancia que se generaría. De esta manera se eliminaría la explotación o enajenación sea por una empresa estatal o por una privada. A esto precisamente hemos denominado educación para la constitución del modelo comunitario como alternativa al capitalismo y al socialismo.

Evidentemente, lograr que los jóvenes tengan sus propias empresas comunitarias al culminar su bachillerato no se puede concretar solamente desde el campo educativo, era necesario además crear fondos económicos desde el Estado y cambiar las normativas de las instituciones financieras para generar una especie de acumulación originaria de dichas empresas comunales o comunitarias. Es decir que los jóvenes debían tener la posibilidad de acceder a fuentes financieras para tener un capital de arranque. Sin duda, esto ya no viene del campo educativo, sino del campo político. De ahí que se necesitaba trabajar otras normas jurídicas complementarias para la efectivización de la transformación educativa.

En el actual currículo evidentemente se avanzó en el tema de la descolonización en el plano del entorno (plano cultural/lingüístico), pero se abandonó la formación empresarial para la constitución del nuevo modelo económico comunitario. Pero además se pretende formar un bachiller técnico-humanístico y no de especialidad. Precisamente en estos elementos está la diferencia entre la versión original y la actual de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

7. Conclusiones

La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez se sustenta en tres elementos filosóficos principales: la descolonización, la educación comunitaria y la educación productiva. Estos principios además han tenido dos procesos e interpretaciones distintas. El primero interpretaba o entendía los conceptos de descolonización y comunitario como una nueva relación social de producción, alternativa al capitalismo neoliberal y al socialismo de carácter estatista, como un sistema social que enfatiza la eliminación de la explotación y la dominación. De ahí que también la visión preliminar del currículo enfatizaba en la formación técnica y empresarial, con el objetivo de que los jóvenes puedan construir emprendimientos de empresas comunales.

El segundo proceso –la actual visión del Ministerio de Educación- desvirtuó la visión original de la descolonización y lo comunitario, al poner mucho énfasis en lo simbólico, ritualístico, cósmico, ético y moral de los pueblos originarios e indígenas. Desde la teoría sistema/entorno planteado en este trabajo, se redujo al plano del entorno. De ahí que se contrapuso a la cultura occidental

europea el paradigma del “vivir bien”, que es un concepto que dice mucho y al mismo tiempo no dice nada, porque no se refiere a las relaciones sociales de producción. En ese sentido, los cambios a ser implementados y exigidos por los técnicos del Ministerio de Educación se han reducido a exigir a los docentes de aula que puedan planificar y evaluar, bajo el concepto de holismo, el ser, el saber, el hacer y el decidir, que para muchos maestros se ha convertido en una trivialidad sin sentido ni es considerado como una transformación estructural de la educación. Por eso este planteamiento es considerado como la visión más romántica y lírica de la descolonización y lo comunitario. Sin embargo, es la que está vigente.

Recibido: abril de 2013

Evaluado por: F.G.R.

Aceptado: abril de 2013

Referencias

1. García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
2. Giménez Gilberto. “*Materiales para una teoría de las identidades sociales*”. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 2008.
3. Huanacuni, Fernando. *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, CAOI, 2010.
4. Mansilla, H.C.F.; Patzi, Félix y Medina, Javier. *Visiones del des-conocimiento entre bolivianos*. Oruro: Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, fBDM, 2009.
5. Ministerio de Educación. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, impresión no editada, 2012.
6. Patzi, Félix. *Sistema comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal*. La Paz: Vicuña, 2003.
7. ----- *Sistema comunal e identidades culturales contemporáneas*. La Paz: Vicuña, 2009.
8. ----- *Tercer sistema: modelo comunal para salir del capitalismo y del socialismo*. La Paz: Vicuña, 2010.
9. Reinaga, Fausto. *La razón y el indio*. La Paz: Imprentas Unidas, 1978.
10. Tórriz, M. y Simón Yampara. *La pacha y la pachamama en la producción*. Paper, CADA, La Paz, Bolivia, 1994.
11. Zavaleta Mercado, René. *Lo nacional popular en Bolivia*. México: Siglo XXI, 1986.



Marcelo Callaú: Esfera-mundo
Foto: Archivo Cecilia Bayá