

DESCOLONIZACIÓN Y ENAJENACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Elementos para anular la verticalidad del conocimiento en el Estado Plurinacional

Elmer J. Choque Mamani¹

Carina Lara Morales²

INTRODUCCIÓN

El presente artículo fue concebido con coraje y como origen y situación de clase, tras la arremetida del gobierno central a la Marcha Indígena del TIPNIS impidiendo su llegada a La Paz, utilizando la fuerza policial y brutal: Momento de quiebre de la descolonización como política estatal sin sentido. Posteriormente, se fue reforzando en base a los momentos de coyuntura nacional, desde la dinámica de la educación y los social con mira insurgente y propositiva, tras evidenciar que la educación descolonizadora no es otra cosa que la reedición de la educación como modo de reproducción de la ideología del Movimiento al Socialismo (MAS)... Nos preguntamos: ¿Qué hacer? ¿Cómo construir una lógica descomunal?

En estos últimos tiempos de trabajo de lado a lado en la implementación de la ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Perez” llegamos a la conclusión de que la educación todavía se acopla en el canon de la educación clásica y elitista. Nos extrañó que algunas maestras y maestros digan: Cuando el MAS esté fuera de la conducción del Estado, automáticamente cambiará la educación. A partir de

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación, Investigador Social y Docente Universitario, Consultor Particular del Proceso de Implementación de la Ley Educativa 070-ASEP, del Programa de Formación de Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) y de la Universidad Pedagógica (UP). Producción intelectual de texto. Email: fomesumss@hotmail.com

² Profesora de la Especialidad de Comunicación y Lenguajes. Titulada de la Escuela Superior de Formación de Maestros “Ismael Montes”. Investigadora Pedagógica y Consultora particular del Proceso de Implementación de la Ley N° 070: Moledo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) desde la Producción Intelectual de Textos. Email: carinalaram@hotmail.com

esta experiencia fuimos profundizando los desequilibrios de implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

En este contexto, el presente artículo no solamente está compuesto de bibliografía académica, sino principalmente es un análisis de vivencia y/o práctica de la ley educativa: ¿Cómo la educación descolonizadora incide en el cambio de mentalidad, en la forma de vida, en el proceso de construcción de Vivir Bien? Y para ello realizamos un abordaje de otras aristas del área social: política, cultura y sociedad. Así, no será ajeno comprender el concepto de la descolonización en su integralidad y focalizando la educación.

Así mismo, parte por redireccionar el compromiso y trabajo educativo, no reductible a lo curricular y didáctico. Implica necesariamente primero reconceptualizar el entendimiento sobre lo social, desde la representación e imaginario social, desde latitudes del siglo XXI. Y esta articulación (educativa y social) requiere asumir el pensamiento *trascendente* y, sobre todo, del *pensamiento complejo* de Morin: donde todo objeto de conocimiento no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno: pensar y escribir con conciencia social y humana.

Elementos básicos y centrales de descolonización que inciden en la estructura central del colonialismo. En efecto, el educador social dispondrá de la capacidad de hacer implícitas o explícitas las bases de descolonización, en el proyecto educativo curricular, en la gestión del conocimiento y en su relación y comprensión del entorno (desde comportamientos, valores, antivalores, culturales, étnicos). Y de esta perspectiva, desmoronar la enajenación del conocimiento por la autoridad gubernamental, es decir desde el ministerio de Educación donde se recrea el conocimiento vertical para denominar de forma simbólica: “conocimiento comunitario”.

Puesto que la descolonización no solamente es un concepto más, en lo social y educativo, sino, sobre todo, un modo de desmoronar las falencias e incoherencias educativas y prácticas sociales, para así diseminar una educación más identificada con su realidad. Además, la presente permite que la escuela no solamente sea concebida como un espacio de acumulación de conocimiento y de procesos de enseñanza - aprendizaje, sino, sobre todo, un espacio de liberación ideológica y de resistencia al sistema universal (en su modalidad colonial del saber), desinstitucionalizando la gestión del conocimiento por la

escuela y creando otras posibilidades que permitan articular las capacidades productivas locales.

El dispositivo elemental y determinante para construir esta realidad es la descolonización y queda claro que con la falta de comprensión de este concepto social construiremos una educación solamente como denominativo, con fuerte presencia de prácticas educativas básicamente coloniales (exógenas). Entonces, el presente manual de principios para comprender la descolonización educativa y social permitirá guiar y/o orientar el desarrollo de una educación nominalmente descolonizadora reflejo también en sus contenidos programáticos (exógeno y endógeno). En efecto, la descolonización se sintetiza y cobra vitalidad en sí, al articular lo histórico y social; de esta forma, sale a luz el ámbito político por constituir la infraestructura de las políticas sociales de hoy.

1. NOCIONES DE LA DESCOLONIZACIÓN: DE ORIGEN Y CENTRO

La definición de la noción de descolonización es muy variada, polémica en espacios conservadores y requiere –realmente– una revolución intrínseca para su conceptualización, porque no se somete a parámetros de riqueza conceptual moderna y, mucho menos a la hermenéutica y lógica sociológica, política, económica y cultural de occidente. En efecto: “Solamente el saber y comprender, de modo verdadero, lo que es nuestra realidad y, en consecuencia, lo que somos nosotros, aquello en que consiste nuestra mismidad, nos abre la posibilidad de trascender nuestra situación y proyectarla de modo auténtico. La posibilidad de la libertad, del poder proyectarse como futuro posible, es más real cuanto más profunda, amplia y esclarecida comprensión se tenga de la propia mismidad como contenido potencial de realización histórica.” (Bautista, 2010; 37)

Respectivamente se entiende por descolonización...deshacernos de los modelos impositivos y darnos cuenta de que hay otros prototipos mucho más humanos; como por ejemplo el vivir bien...(Simón Yampara. El Diario, 12 de marzo de 2006 citado por el ProeibAndes-UMSS). Así mismo,...la colonización va más allá del territorio y del color de la piel, ya que requiere una revolución interna, personal, que rompa paradigmas de existencia y de identidad, lo que implica trabajar sobre la incidencia para el cambio de estructuras internas y transformar las relaciones de poder, donde la dialéctica de opresor y oprimido

se diluya y se constituya el *empoderamiento desicional* sobre nuestra propia coexistencia e identidad, cambiando la estructura estructurante del sistema desde sus *raíces* (que históricamente fue cerrada y prohibida la modificación de su contenido). En otras palabras, que genere procesos de sedimentación de lo propio, pensado, practicado, conceptualizado y asumido desde la *profunda intersubjetividad consciente* (en aras del descentramiento de lo establecido y legítimo), para que aperture la intelectiva hacia aquello que se va construyendo como realidad afectiva y como rearticulación o articulación histórica y presente potencial.

Por otra parte, la descolonización implica un *cambio de sistema y no un cambio en el sistema* –parafraseando a Sztompla (1995)–. Así pues, todo proyecto político y de sociedad guarda en su concepto y acción dos ámbitos: *núcleo y entorno*, que comprende y guarda entre su más profunda naturaleza conceptual un tipo de soporte teórico conceptual único y común para éste, a ser replicado (a costa de todo) por el entorno o el colectivo, con diferentes expresiones y normas en distintas facetas, sin posibilidad alguna del cambio y/o modificación del centro teórico.

Así, la descolonización social es un *cambio de sistema*, con efecto en el entorno. Ejemplos a considerar para no caer en el cambio en el sistema son las 15 modificaciones a la Constitución Política del Estado Boliviano (incluyendo la de 1994) que como norma, acción, expresión y decisión diferente y progresiva de carácter (de núcleo) fue siempre del occidente colonial. En esta misma línea, en lo educativo la ley 1565 de Reforma Educativa, que pese a incluir como uno de sus ejes la interculturalidad, a causa de las crecientes tensiones y transformaciones sociales de reconocimiento al otro, el fondo político educativo fue siempre el mismo de la “educación colonizada de mercado”.

2. PRINCIPIOS TEÓRICOS DE LA DESCOLONIZACIÓN: NADA PRÁCTICO

Los principios de descolonización se reducen a un aspecto estrictamente teórico (clásico de la academia occidental), que no permite *objetivizar* la descolonización en un proyecto o actividad institucional o de vida cotidiana, para la cual, lo primero es comprender afectivamente dicho concepto bajo los principios guía (no determinantes, más bien concebidos como una construcción crítica-propositiva del lector). Tales principios se constituyen en un discurso declarativo, nada vivencial. Veamos:

2.1. Comprender el proceso de colonización

Antes de escudriñar la descolonización primero es necesario comprender qué es el proceso de colonización. Así el mundo que habitamos está gobernado por dos paradigmas principales. Uno artificial y el otro natural. El primero se constituye, en palabras de Aníbal Quijano...en el violento encuentro entre la Europa y la América (Abya Ala), a fines del siglo XV ... A partir del siglo XVIII y especialmente en los siglos XIX y XX tiene su mayor resonancia e impacto con la denominada MODERNIDAD, como único prototipo de vida.

Este prototipo regula y/o determina nuestro sentir, pensar y amar, que no solamente se constituye en la cotidianidad, sino también en la educación y la academia y, por lo tanto, en los procesos de investigación y la producción de conocimientos. Por ello, el gran respeto que se tiene por la ciencia no solamente se limita a la vida cotidiana y a los medios de comunicación populares, sino también resulta evidente en el mundo académico y universitario (Alan F. Chalmers).

Su máxima expresión es la globalización sentida en todo el orbe (ya sea de forma positiva o negativa, fundamentada en las bases teóricas de los padres del liberalismo económico y herederos de la Ilustración, sin duda alguna desde Adam Smith y David Ricardo (fines del siglo XVIII y principios del XIX) que conciben a la *economía* como un fenómeno mundial regido por las leyes “naturales” del mercado, con autosuficiencia para garantizar la estabilidad y desarrollo del sistema. Por lo que,...el mercado se convirtió en el escenario perfecto para un proceso de acumulación del capital de manera ininterrumpida (Calani, 2007; 22).

A partir del cumplimiento de los diez principios: disciplina fiscal, reordenamiento de las prioridades del gasto público, reforma impositiva, liberación de las tasas de intereses, una tasa de cambio competitiva, liberación del comercio internacional, liberación de la entrada de inversiones extranjeras directas, privatización, desregulación y derechos de propiedad, parsimonia expresa en el “libre mercado” o –mejor dicho– libre forma de subyugación a costa de todo.

Por otra parte, la realidad *natural* es la realidad de los pueblos indígenas originarios campesinos, expresada en la cosmovisión andina o no occidental que tiene otra concepción del mundo (diferente al sujeto capitalista y moderno) desde lo íntegro y holístico, primordialmente comunitaria y de relación

armónica con el cosmos, las deidades y la ecología. Por ejemplo, en el campo de la salud Adalino Delgado afirma que en comunidades de las provincias de Arque y Mizque la enfermedad es entendida como un desequilibrio entre el hombre y la naturaleza.

En esta racionalidad, la enfermedad para nada se asemeja a un padecimiento de tipo infeccioso o disfunción orgánica del cuerpo y así, el diagnóstico, el tratamiento y la curación tienen que ver con una concepción de salud y enfermedad propia de los comunarios. En esta concepción se advierte una relación simbólica entre el hombre y la naturaleza, donde la enfermedad es un desequilibrio relacional. Por tanto, la curación tiene que ver con una restitución de las relaciones hombre-naturaleza. En este contexto, el rito es un poderoso recurso de curación, ya que según la cosmovisión de los comunarios la enfermedad del hombre también es la enfermedad de la naturaleza y sus prácticas curativas denotan un tratamiento de ambas realidades...Y para una persona del área urbana la enfermedad es básicamente una disfunción fisiológica y/o biológica -por tanto externa- que tiene que ser restituida por la medicina facultativa y occidental.

En lo educativo, la escuela no solamente se reduce a cuatro paredes, sino se amplifica hacia la comunidad y la sociedad, en tanto el aprendizaje es para relacionarse con el colectivo. Por lo tanto se articula el pensamiento de Zemelman al insistir en la apertura de la razón hacia lo real. Y la construcción del conocimiento es colectiva, al presenciar la participación directa con los padres y abuelos de la comunidad, vía procesos vivenciales, cotidianos y reflexivos, que parten de la educación del trabajo productivo. Sin embargo, el sistema imperante occidental encubrió estas otras formas de concepción, de concepto y de práctica educativa, reduciéndolas a la institucionalización y legitimización de la escuela.

En síntesis, a estas dos formas de concepción de la vida y de la realidad, se *impone sistemática y simbólicamente el paradigma occidental* antropocéntrico. Empero, a pesar del proceso de encubrimiento y subyugación de otras formas de educación y de vida, en la actualidad todavía perviven estas prácticas educativas más pertinentes para la vida. En modo alguno la colonización se sintetiza de la siguiente forma: colonialismo (de invasión de la Corona Española en Latinoamérica en 1492; proceso de encubrimiento, subyugación y explotación del otro, cuyos efectos aún sufrimos en pleno siglo XXI), colonialismo interno (inmerso en el Estado y/o grupo social que explota a otro) y la colonialidad

del saber) geopolítica del conocimiento de matriz euro-anglo-céntrica, poder; tecnología de matriz liberal, ser sujeto; individualista, racista y de clasificación social, mediante criterios étnico raciales).

2.2. Asumir la descolonización como estilo de vida

La descolonización no es una sumatoria de conceptos y teorías; tampoco una moda (como lo son la ropa, la música y las formas de comportamiento, provenientes de contextos foráneos o extranjeros, que solamente cobran identidad un limitado tiempo de existencia). Y mucho menos un manejo conceptual desinteresado. Es decir, docentes, profesionales y estudiantes reavivan y recrean la descolonización en seminarios, libros, foros y revistas; sin embargo, en los procesos comunicacionales y de relación con el otro se opta por acentuar el individualismo (consciente e inconsciente) puesto que se piensa en descolonizar al otro, sin antes descolonizarse a sí mismo.

En este panorama, Ander-Egg se guía sobre esta situación en el ámbito investigativo, al afirmar que una persona puede haber adquirido una buena formación teórica y una buena formación sobre métodos y técnicas de investigación social y, sin embargo, ciertas actitudes vitales y ciertas características de su personalidad pueden constituir un obstáculo para la investigación. De ahí la necesidad de asumir una actitud, no como forma de ser cuanto “se hace ciencia”, sino como actitud vital en todas las circunstancias y momentos de la vida. Esto es lo que llamamos la actitud científica como estilo de vida.” (Ander-Egg, 1993; 121)

Entonces, la descolonización y la investigación se tienen que asumir en la práctica y en la COTIDIANIDAD, como estilo de vida no solamente de forma teórica, lo que supone que la descolonización educativa es un elemento teórico-empírico, para comprender (en su dimensión real) al sujeto boliviano, desde su ontología para poder proyectarse a una convivencia de vida más humana; es decir que no solamente encierra conceptos, sino principalmente otros proyectos de vida en relación armónica con el cosmos y la Madre Tierra.

2.3. No supone un retroceso total a la vida pasada

Muchos críticos y solamente críticos afirman que la descolonización supone un retroceso a la historia (pasada) en tiempos modernos y un avance

a pasos agigantados de la cientificidad y la tecnología. Por lo tanto, asumir la descolonización en pleno siglo XXI es un hecho imposible. Afirmación recurrente en espacios conservadores que no permite la apertura de posibilidad alguna hacia la finitud del orden, que no solamente se encuentra en el sistema imperante, sino también se refleja en nuestros comportamientos, actitudes, sentimientos y modos de relacionarse con el otro, es decir en nuestro sistema lógico de pensamiento. Y como afirma Morin “lo más difícil es cambiar las mentalidades” lo que supone un compromiso real y consciente y, sobre todo, un desafío con uno mismo.

Aclarar que si la descolonización supone una mirada a la historia, no quiere decir abandono del conocimiento universal sino principalmente convivir entre lo histórico y lo moderno en forma complementaria, armónica y recíproca. En otros términos se direcciona al realizar una mirada detenida a la realidad desde la antropología, básicamente desde el *rodeo antropológico*, salir de uno mismo para mirar a otros hombres y culturas con el objeto de hallar en ellos modelos de comprensión y orientación de la vida. Y desde ahí (no como un agregado pasado más, sino como un presente y, sobre todo, un futuro) volver a nuestra propia cultura para criticarla desde la visión obtenida.

En esta misma línea, se presentan las funciones de la educación con relación a la cultura: *Mantener* (como el arte, la ciencia y las costumbres transmitidos y mantenidos por la historia) y *transformar* (de dinamizar con elementos nuevos) la cultura. El logro de un equilibrio entre las dos funciones de la educación con relación a la cultura, requerirá de los aportes de la antropología general y de la antropología cultural en particular. Y lo ideal es mantener ambas funciones en una *línea equidistante*.

Además, en tiempos de democracia intercultural, se supone la existencia de otros modelos de vida y hacer educación, diferente al capitalismo, lo que tiene que ser legitimizado y asumido, más aun cuando la mayoría de la población boliviana tiene raíces ancestrales. La Constitución Política del Estado vigente reconoce la existencia de 36 culturas como nacionalidades. No existe razón lógica de afianzarse solo en un modelo, solamente en el modelo occidente, peor aún al encontrarse en crisis no únicamente a nivel de Bolivia, sino también a nivel mundial (en la mayoría de sus expresiones: Sistema de valores, relación con la ecología, modelo de estado, sistema económico, filosofía, etc.).

Por lo tanto, perpetuar con más intensidad el sistema de vida occidental será negar nuestro origen e identidad nacional, o negar la existencia del otro como sujeto diferente; que no se reduce en lo cultural sino que se amplifica eficazmente en un sistema afectivo y lógico de principios y de valores humanos.

2.4. Aplicable también en el área urbana

Añorar, sentir y presenciar un... replanteo del sistema educativo y de los planes y mallas curriculares, tanto en la gestión técnica como en la administrativa, así como de los materiales pedagógicos e incluso de la concepción de escuela y la distribución espacial de aulas...

Así mismo, una educación de acuerdo a nuestras costumbres, de acuerdo a nuestras tradiciones y de acuerdo a la necesidad de cada pueblo...(Celso Padilla, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní. Octubre de 2008)

Este aspecto llama implícita y explícitamente a repensar, cambiar y reestructurar el componente curricular desde nuestras vivencias específicas, articulando el conocimiento con la realidad, con participación directa y comunitaria de todos los agentes educativos (niños, jóvenes, docentes, padres, directivos) y legitimizando nuestras costumbres ancestrales. Entonces, una educación más pertinente con lo nuestro es asumir una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, dadas las características culturales y abigarradas de nuestro país y, en complementariedad con los avances tecnológicos y científicos de la ciencia moderna. Asumir la cosmovisión andina implica realizar una mirada y lectura a la historia, sintetizada en un proyecto socioeducativo, aplicado en todo el territorio boliviano. En caso contrario se acentuarán los procesos de diferenciación.

Es necesario puntualizar lo siguiente: La descolonización surgió del sector explotado y oprimido, como el indígena, originario y campesino. Pero la descolonización no supone solamente al área rural-dispersa o al sector campesino. También su aplicabilidad cobrará identidad en la realidad de la ciudad, puesto que todos (clase baja, media, alta o blancos, mestizos, negros) hemos sido impregnados por la colonialidad históricamente.

La descolonización educativa y social no está solamente dirigida a profesionales de origen indígena y campesino sino también a no indígenas.

Las normas constitucionales no hacen procesos de diferenciación; lo contrario será retornar al principio de identidad. Javier Medina (2008)...sostiene que cualquier ente es necesariamente idéntico consigo mismo. Enfatiza, la diferencia con cualquier otro ente distinto (Medina, 2008; 14). La descolonización en la ciudad implica reconocer al otro diferente, con otra energía diferente pero complementaria.

2.5. Desarrollo de pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico se inicia por la formación y toma de conciencia social e histórica y, sobre todo, por el desarrollo del *pensamiento multidisciplinario y transdisciplinario*, a constituirse en un reto, lo que implica incidir en lo establecido y estructurado e ir más allá de la teoría (sobre todo de personajes peritos e iconos de una disciplina determinada). Muchas veces el pensamiento crítico, al menos en nuestro país, todavía está muy enraizado en el pensamiento occidental en la mayoría de las instituciones legitimizadas y se presenta poco permeable al cambio.

En tanto, ante el surgimiento del pensamiento crítico, la contraparte es recepcionada con expresiones como algo ilógico, inaceptable, incoherente. La creatividad de producir es coartada (según la ley 070 educativa de objetos tangibles e intangibles) que incide en la baja autoestima. Pese a ello, algunos estudiantes mantienen su posición respecto al hecho o fenómeno dado, tras el surgimiento y conjugación de otros elementos positivos (de argumentos más efectivos) hasta el punto de transformarse en un aliciente más intelectual.

Dicho rechazo parte por la cabalidad y exactitud del desarrollo de la mente colonial en los procesos formativos o de profesionalización, donde docentes, doctores y especialistas, por su largo proceso de formación tienen la idea de que solamente algunos son los que saben y que únicamente ellos tienen conocimientos. Sin embargo puede surgir un momento de inflexión cuando esos conocimientos son marcados por la lógica positivista que no acepta que un estudiante o un hermano campesino disponga de un conocimiento más amplio (pese a no contar con requisitos formales de especialización). Entonces, es importante explicar la importancia de lo aprendido en interacción con la realidad desde la práctica y la vivencia.

En este panorama, el pensamiento crítico desde la descolonización no se reduce solamente a la crítica de un acontecimiento, sino también a construir una

propuesta alternativa, no únicamente nominal sino a diseño final (lógicamente estructurado). Entonces, es urgente salir de la RELACIÓN SUJETO-OBJETO, es decir, las grandes potencias mundiales producen conocimientos y nosotros reproducimos, ellas tienen cultura y nosotros no, sus pobladores saben y nosotros no. Ese aspecto se manifestó implícitamente en la *curricula oficial* de anteriores legislaciones bolivianas como el Código de la Educación Boliviana configurado bajo el enfoque *conductista* a partir de los experimentos de Pavlov, Watson y Skinner.

Así mismo la ley 1565 de Reforma Educativa fue estructurada bajo el enfoque *constructivista* de Piaget, Bruner, Vigotsk y Ausubel. De esta forma, la educación fue pensada desde *otros contextos*, que no necesariamente se adecuan al nuestro y desde *autores extranjeros-externos* que desconocen la particularidad boliviana, el ritmo de aprendizaje, el proceso didáctico, la esencia y el procedimiento de los modos de producción de conocimientos. Así, la educación boliviana se ilustra y reaviva bajo lineamientos de políticas educativas neoliberales.

En esta misma línea, el resultado es paradójico: *currículo poco y/o nada contextualizado y flexible* al contexto local evidenciándose contenidos mínimos que priorizan contenidos externos en desmedro de lo nuestro. Es la reproducción cultural e ideológica del sistema neoliberal que prioriza lo disciplinario (contenidos) relegando lo actitudinal (valores); no se producen conocimientos y saberes desde nuestro contexto inmediato, no se recuperan ni valoran las costumbres, valores y prácticas ancestrales de nuestros antepasados y abuelos. Ese currículo no permite la reflexión, creatividad, crítica, propuesta, discrepancia, análisis y posicionamiento.

En este contexto, la educación no es aquella que encamina al niño, adolescente, joven y adulto, hacia el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y morales, ya que el concepto de perfeccionamiento siempre está bajo los cánones de una determinada cultura, básicamente eurocéntrica. En esta odisea, aperturar la RELACIÓN SUJETO-SUJETO implica aceptar que las grandes potencias saben y nosotros también. Un ejemplo claro es el Modelo Pedagógico "Sociocomunitario Productivo" de la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que no representa un modelo educativo exportado ni fue construido por especialistas foráneos. Es un modelo educativo construido de la lectura

de nuestra realidad. De esta forma, el pensamiento crítico implica también que el boliviano construya su propia historia, y no esperar que otros decidan y construyan las normas de vida, el comportamiento y los modos de educación.

2.6. Desarrollar el espíritu científico e investigativo

Otro de los principios para comprender la descolonización, parte por asumir la investigación e indagación sobre los diferentes elementos presentes de la realidad, en otras palabras la FORMULACIÓN PERMANENTE DE INTERROGANTES, como por ejemplos: ¿Cuál es la ideología de la Ley 070 de Educación? ¿Cómo se evidencian los preceptos del Currículo Base en mi comunidad, barrio o localidad? ¿De qué manera la Ley Educativa resuelve y aborda los problemas reales de la educación boliviana? ¿Por qué la Constitución Política del Estado afirma que Bolivia es un país Anticapitalista, Revolucionario y Descolonizador? ¿Qué es la descolonización? ¿Cómo la puedo observar en mi vivencia cotidiana y en mi Unidad Educativa?

En otras palabras asumir la investigación concierne hacer *filosofía*. Si revisamos el origen y el concepto de filosofía, nos remitimos a las voces griegas: *philós* (amor) y *sophia* (sabiduría), por lo que, etimológicamente, la filosofía es el AMOR A LA SABIDURÍA. Y Muchas veces se critica a la filosofía por ser especulativa o idealista, que en los hechos lo es. Empero, los que son solamente críticos no se dan cuenta de que, para realmente producir conocimiento y desarrollar el espíritu científico, se parte por especular, plantear hipótesis, fundamentar críticas y proponer otras alternativas o miradas independientemente de lo establecido y legitimizado.

En este pensamiento, la filosofía es como la literatura con la que un poeta vive de la sutil y tenue ruptura de las reglas establecidas. Los mayores renovadores de la historia fueron aquellos cuya originalidad pasó desapercibida para sí mismos y para los que les rodeaban. Del mismo modo, los que se enfrascan en operaciones terminológicas acaban desentendidos de la tarea de llenar de sentido las vacías estructuras que manipulan. Son fontaneros del lenguaje y olvidan que la tarea del filósofo es construir con las palabras, que es materia deleznable, un edificio de ideas que escape al tiempo e idiosincrasia de sus construcciones. (Arana, 2004; 47). Así mismo, Aristóteles afirma que por naturaleza los hombres tenemos la necesidad de conocer (que conlleva filosofar, y no necesariamente reproducir lo conocido).

Dichas interrogantes (planteadas en los párrafos anteriores) tienen que conducir al ser humano a *buscar respuestas en diferentes fuentes*, como libros, revistas, periódicos, indagación por internet, consulta a especialistas, a profesores, etc. Como se puede observar, el desarrollo del espíritu científico tiene carácter permanente; entre planteamiento de interrogantes y la búsqueda de hipótesis plausibles, hasta el punto de asumir como estilo de vida o como cotidianidad y, no solamente como requisito formativo (cuando el maestro o maestra, designa una actividad de investigación, que será poderada por calificación o nota).

2.7. Conciencia social y política

Al respecto, según el Currículo Base, se trata de las *Dimensiones del Currículo* que orientan la formación integral y holística del los estudiantes. Estas dimensiones son: Ser (Valores y Espiritualidad), Saber (Procesos Mentales), Hacer (Aplicación y producción) y Decidir (Autodeterminación con impacto social). A continuación nos referiremos a la última dimensión por tratarse de lo concerniente.

Así el saber DECIDIR implica que el estudiante se vincule e identifique con las problemáticas y hechos sociales y políticos, desde lo local, regional, nacional e internacional, de manera responsable y consciente, particularmente en el proceso de toma de decisiones. Dicho vínculo y unidad de lo “social-formativo”, se observa por ejemplo en los procesos de investigación científica, ya que en la dinámica del proceso de investigación se vinculan entre sí tres finalidades, que son: a) el conocimiento por sí mismo, b) el conocimiento como instrumento de la práctica y c) el conocimiento como función de autorregulación de la vida social, es decir, vincula procesos de estabilidad ideológica y, consecuentemente, política. En un sentido más estricto, todo conocimiento posee ontología, gnoseología y epistemología no unitarias y crea una científicidad o racionalidad instrumental, que busca un resultado, una acción práctica y utilitaria: preservar y consolidar el modelo de acumulación de capital. La ciencia está al servicio de las multinacionales, no solamente porque desarrolla tecnología. También consolida el poder político del sistema, porque el conocimiento se vuelve lenguaje, ideología, paradigma, filosofía, valores y arte que se difunden y reproducen por medio de la educación y la comunicación masificadas, y se incrustan en el sistema jurídico, económico y político. (Mazorco, 2007:184)

Por estas razones, la escuela debe desarrollar procesos de alteridad, para la producción de conocimientos a partir de la categoría “Histórico-Política”; en tanto, el proceso de colonización por los europeos encubrió entre muchos aspectos, otras formas, procesos, mecanismos y concepciones de producción de conocimientos, distintas al modelo determinista. Es un proceso en el que dos culturas diferentes se enfrentan, una se impone sobre la otra, sin tratar de entender sus creencias o formas de vida. La cultura indígena, maneja creencias y comportamientos diferentes a la cultura europea. Esta última ve a la otra como algo bárbaro que debe ser transformado. En efecto, desarrollar la dimensión DECIDIR amerita contar con una lectura detenida y amena de nuestra realidad HISTÓRICA Y POLÍTICA, para así vislumbrar y hacer funcionar el conocimiento con la realidad sociocultural; más aún cuando nos encontramos en un proceso de transición de un país Capitalista a un país *Socialista Comunitario*, donde es de vital importancia que el estudiante exprese su acuerdo o desacuerdo, a partir de una comprensión lógica y afectiva.

2.8. Complementariedad técnica e instrumental con lo moderno

Asumir la descolonización no implica desechar el conocimiento occidental proveniente del viejo mundo y de las potencias mundiales, sino considerarlas solamente como *guías y/o orientaciones conceptuales* (que de alguna manera se articulan a nuestra realidad o como otras que no se modifican). Tampoco significa ser indiferente al mundo globalizado y a la Sociedad de la Información, lo último traducido en lo educativo la incorporación de las TICs en los procesos de formación, apropiación y aprendizaje.

Por lo tanto, este proceso considera una *complementación técnica e instrumental* con el conocimiento universal, como por ejemplo el uso de computadora, data display entre otros, provenientes del mundo globalizado. Así, no existe complementariedad a nivel epistemológico y, mucho menos a nivel ontológico, puesto que el sujeto moderno es por excelencia individualista determinado por el capital, mientras el amerindio es solidario, comunitario, determinado por las leyes naturales de la vida y de las deidades.

Cuando valoramos lo nuestro no debemos caer en la vanidad cultural y decir que lo nuestro es lo máximo. Eso es un error. Entonces, lo que tenemos que hacer es complementarnos con los actuales desarrollos de la tecnología occidental. Nuestros niños tienen que ser expertos en su cultura, pero también

tienen que manejar lo que son los actuales adelantos de la ciencia y la técnica del mundo actual. (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los CEPOS. Octubre de 2008)

En el campo científico e investigativo, en la actualidad, los enfoques cuantitativos y cualitativos no son considerados como antagónicos, sino complementarios, como por ejemplo los datos provenientes del análisis estadístico también son análisis subjetivos y cualitativos.

En algunos casos, según la naturaleza del tema de investigación, la ideología y la filosofía del investigador, en los hechos entre estos dos paradigmas (cuantitativo y cualitativo) surge un tercero como una interface desde lo sociocrítico y social cuántico.

2.9. Estudiantes y padres de familia en la gestión del currículo diversificado

Por lo general o siempre se planifica y diseña un currículo para el estudiante, pero sin el estudiante; en otras palabras la participación activa del estudiante en la definición de contenidos programáticos no es una realidad. O si existe algún indicio de participación, se reduce a socializar lo establecido previamente o se apuntan sugerencias y opiniones de estudiantes en sesiones, que de alguna manera u otra, no se reflejan en el diseño final del proyecto educativo. En síntesis no existe una participación consciente y directa de los estudiantes y los padres de familia en la elaboración del documento curricular.

Respecto a los padres de familia, es necesario aclarar que su participación por lo general a nivel decisional y teórico, parte desde su *experincia y vivencia cotidiana*, particularmente a la hora de conocer las capacidades productivas locales (debido a la condición del analfabetismo y la falta de profesonalización superior o técnica). Entonces, queda muy lejana la crítica recurrente de la mayoría de profesores o asesores pedagógicos u otros, que reza así: ¿Por qué hacer partícipes a los padres de familia en la planificación del proyecto curricular (ahora currículo diversificado), puesto que no tienen formación especializada y mucho menos un conocimiento específico respecto a las areas y/o materias?

Sobre este punto la participación de los padres de familia no tiene que reducirse nuevamente a las falencias de la Participación Popular de la 1565, que en la práctica solamente fue *controlar la asistencia de profesores y administrativos*, a organizar kermeses o velar por la infraestructura de la Unidad Educativa.

En definitiva, la definición del currículo es un proceso social, y como tal involucra la Trilogía de Participación Comunitaria en el currículo (profesores, padres de familia y estudiantes) en el marco del diálogo, la responsabilidad, la Democracia Intercultural y, sobre todo, en tiempos de descolonización. Dicha participación necesariamente tendrá que involucrar a *todo el proceso de gestión educativa*, incluyendo planificación, diseño, ejecución y evaluación de impacto social.

2.10. Conocer desde la razón y el cosmocimiento

En este contexto, los grupos humanos construyen realidades simbólicas coherentes a sus sistemas de comprensión del mundo. En algunos casos, estos sistemas se inscriben en el marco de una concepción integral de la materia que vive, es decir, en la concepción de un entorno que como el ser humano, integra conciencia, materia y energía. Así se vive lo trascendental. Según Eliade (1996) en las “sociedades arcaicas el conocimiento del origen de cada cosa (animal, planta, objeto cósmico, etc.) confiere una especie de domino mágico sobre ella”, que no es otra cosa que percibir la energía de las cosas como vitalidad o vida.

En más de las veces, esta realidad no forma parte de una SIGNIFICACIÓN RACIONAL; sino de una SIGNIFICACIÓN EMOCIONAL o de sentimiento en medio de la materia que vive. Así, los mismos atributos de vitalidad del ser humano lo tienen las plantas, los ríos, los cerros, los animales, el Sol, la Luna y otros; por tanto, el contexto se presenta como un todo que integral y vitalizado.

El vivir más allá de la racionalidad es una experiencia cotidiana del ser humano y, existen referencias significativas de que el ser humano constantemente vive una experiencia que trasciende lo racional. Esta concepción de integralidad del pasado, presente y futuro implica ver la vida como una totalidad y no limitada por reglas del buen pensamiento. Así, se trasciende a lo extraracional a prácticas de espiritual donde la vida se manifiesta en medio de la vitalidad de las cosas o en medio de la materia que vive.

Es decir, no solamente se puede comprender un fenómeno de la realidad, únicamente mediante el acercamiento a éste, a partir de una gama de teoría conceptual, sino también mediante el corazón. En esta línea, según Hans Kung, Blas Pascal merece ser colocado junto a Descartes. Ambos de la misma época,

franceses, matemáticos, católicos, clásicos de la literatura francesa y grandes pensadores, aunque muy distintos entre sí. Descartes fue ante todo un filósofo y Pascal un apologeta, aunque otro filósofo francés, lo coloca también entre los grandes de la filosofía francesa. Lo cierto es que ambos fueron apasionados buscadores de la verdad y han dejado una profunda huella en la historia del pensamiento. Pascal señala que junto a la razón especulativa existe la “lógica del corazón”.

- Conocemos la verdad no solamente por la razón sino también por el corazón (110).
- El corazón tiene sus razones que la razón no conoce; lo sabemos de mil maneras (423).

Así mismo, Wild del Campo citando a Castañeda afirma que el *sentimiento* es un dispositivo más de conocer, entonces la razón desarrollada en su máxima capacidad llega a un punto en que se agota en sí misma, dejándonos dentro de un universo incomprensible e insostenible. En efecto la “racionalización” o “logocentrismo” no es el único medio de abordar y/o solucionar un problema de investigación; en otras palabras no es solamente revisar una gama de libros, textos y documentos de investigación temática. Así se quebranta el orden constituido de la ciencia moderna en términos estructurales, puesto que la relación cognoscente no es el único medio que identifica al sujeto de estudio.

En este mismo sentir, las últimas investigaciones afirman que el conocimiento está en los genes, dentro del ADN-ARN que establece una combinación e intracombinación con la realidad. Desde nuestra propia estructura interna biológica se denomina *Híper comunicación* con el medio ambiente. Lo manifestado no quita valor a los instrumentos, métodos y técnicas de investigación, para resolver y/o abordar los problemas o temas de investigación. En síntesis es el verdadero tratamiento investigativo *equilibrio técnico-actitudinal* del “corazón/sentimientos y técnicas/métodos de investigación científica”.

2.11. Asumir la crisis del sistema capitalista en la sociedad y en la educación

En la actualidad es muy evidente la incompatibilidad del modelo económico mundial con la idiosincracia de cada Estado, al haberse realizado un transtocamiento sistemático histórico sociocultural –como el caso de los

países latinoamericanos abigarrados culturalmente- por lo que la **Crisis del Sistema Capitalista** es una realidad viva. En el caso boliviano el modelo de mercado, cobra énfasis y predominio en las políticas sociales de corte nacionalista y, luego neoliberal que instituye la naturaleza y filosofía del *Estado* (con raíces en la colonia de 1535, posteriormente *legitimizado* en la república de 1825 y en 1952) mediante el “conducto eferente” (educación, medios de comunicación y religión) bajo conceptos de Políticas de Ajuste Estructural, Desarrollo Sostenible, Modernidad y principios de libertad, igualdad de derechos, Democracia, etc.

Entonces, el trasfondo es la reducción y paso de la condición humana a un proceso de conversión como “prototipo de vida”, donde prima el *capital* como factor determinante de las relaciones interpersonales, desarrollo social e incluso como modelo y concepción de la ciencia. Eso se expresa en control cultural, dependencia, valoración de lo ajeno-externo en desmedro de lo nuestro, aculturación, subyugación, homogenización de pensamiento, violación de los derechos humanos y reproducción de conocimientos, en una sociedad plural y singular (como Bolivia, Perú, Colombia y Ecuador).

La crisis del sistema capitalista, fagocitada en tiempo, espacio e historia a nivel latinoamericano e incluso en el orbe entero, es un *fenómeno paradójico*; al acrecentar dichas problemáticas (a pesar de contar con el control del Estado boliviano “toma del poder” mediante la inversión de capital extranjero, apoyo de organismos internacionales, como el BM y el FMI) no resolvió los *problemas de fondo y de estructura* del país. Esto permite generar otras respuestas, alternativas y/o modelos de Sociedad y de Estado diferentes al Capitalismo. En este horizonte se configuran dos hechos bastante particulares como respuesta a esta crisis del sistema occidental, como el caso de la conformación del Estado Plurinacional y el paradigma del Vivir Bien en Bolivia.

En esta línea, en tiempos de descolonización la conformación del Estado Plurinacional es un hecho al aprobarse la Nueva Constitución Política del Estado Boliviano (2009) vía acontecimiento constituyente, que en su capítulo primero de Modelo de Estado, el artículo I señala que 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. Por consiguiente la pluralidad no solamente es del colectivo, sino también del Estado.

La anterior Constitución Política del Estado con la reforma de 1993, reconoce la diversidad cultural y lingüista de la población bajo el término de sociedad pluricultural, pero no al Estado. No es lo mismo definir al Estado como Plurinacional que a la sociedad como pluricultural. Entonces, es necesario remarcar que la construcción del Estado Plurinacional no es tema de debate meramente intelectual, aunque tiene su vertiente intelectual. Es un tema de hecho práctico, de realidad. Que nos sintamos e iguales mestizos, aymaras, quechuas, guaraníes, mojeños y trinitarios, sin que ninguna cultura se sienta superior a la otra, esa es la plurinacionalidad... Un bloque de poder histórico construido a partir del ensamble de varias matrices culturales, lingüísticas e históricas que dan lugar a un bloque de poder plurilingüístico, pluricultural... El Estado Plurinacional no es solamente una construcción ideológica, sino principalmente *refleja la esencia de la pluralidad cultural, lingüística, económica, educativa y epistémica del contexto boliviano*.

Al ser una recomposición nacional no puede ordenarse según las exigencias institucionales de una rearticulación estatal. La recomposición estatal debe asumirse desde los contenidos que encarna el carácter nuevo de nación que emerge como recomposición. En tal caso, el contenido plural no puede leerse cuantitativamente, que es la lectura normal, sino de modo cualitativo. Esto quiere decir: lo *pluri* de lo plurinacional no estaría indicando la suma agregada de identidades dispersas y opuestas entre sí; lo *pluri* no se constituye numéricamente sino históricamente (Bautista, 2010; 27).

Así mismo la constitución del Estado Plurinacional no se realiza desde una mirada multicultural; que afianza otras formas de homogenización de las relaciones sociales tras el debilitamiento del Estado-Nación patrocinado por las potencias mundiales y organismos internacionales. Reconoce la igualdad de culturas, pero no en igualdad a la cultura universal occidental, donde la clase dominante es el eje articulador del núcleo “económico, estatal e ideológico” esencialmente *monocultural*, reduciendo así la democracia en ciertos derechos específicos (de pobres, indígenas y migrantes) y cierta participación. En todo caso se cambió el multiculturalismo por el “pluralismo” para eliminar el etnocentrismo partiendo de la forma de gobierno desde la alteridad que requiere

una lectura y comprensión cualitativa desde lo endógeno de los sucesos –y no como un agregado pretérito- para un despliegue a la reconceptualización.

Y el segundo hecho (como respuesta a la crisis capitalista) es configurar el paradigma del **Vivir Bien**. Entonces existe una simbiosis política efectiva entre el Estado Plurinacional y el Vivir Bien. Así, Vivir Bien implica acceso y disfrute de los bienes materiales en armonía con la naturaleza y las personas. Es la dimensión humana de la realización afectiva y espiritual. Las personas no viven aisladas sino en familia y en un entorno social y de la naturaleza. No se puede Vivir Bien si los demás viven mal o si se daña a la naturaleza. Según la ideología dominante, todo el que quiere vivir mejor disfruta de una mejor calidad de vida.

De modo general asocia esta calidad de vida al Producto Interior Bruto de cada país. Sin embargo, según los pueblos indígenas originarios –de Bolivia–, la vida no se mide únicamente en función de la economía. Estos pueblos ven la esencia misma de la vida... toda forma de existencia tiene categoría de igual. En una relación complementaria, todo vive y todo es importante. La Madre Tierra tiene ciclos, épocas de siembra, épocas de cosecha, épocas de descanso, época de remover la tierra, épocas de fertilización natural. Así como el cosmos tiene ciclos, la historia tiene épocas de ascenso y descenso, la vida tiene épocas de actividad y pasividad.

El Vivir Bien tiene su génesis o modo de vida en las culturas ancestrales y en la actualidad se constituye en un desafío, puesto que la impregnación sistemática del colonialismo vive en el pensamiento y la forma de obrar e interaccionar –y con fuerza en el área dispersa/urbana– y cambiar, implica todo un proceso difícil (donde la fuerza de las legislaciones básicamente coercitivas tiene poca incidencia en las formas de cambio de pensamiento). Concepto y práctica que necesariamente adquirirán consistencia lógica propia y sobre todo “cristalización de estructura” como referente de explicación y análisis de la constitución y dinámica de la realidad en sus diferentes campos: Educativo, Cultural, Económico, Político y Filosófico.

Así mismo, en aymara se dice “suma qamañatakija”, que significa “para vivir bien o vivir en plenitud, primero hay que estar bien”. Saber vivir implica estar en armonía con uno mismo; “estar bien” o “sumanqaña” y luego, saber relacionarse o convivir con todas las formas de existencia, desenvolvernos en armonía con todos y todo, en una convivencia donde todos nos preocupamos

por todos y por todo lo que nos rodea. Lo más importante no es el hombre ni el dinero, lo más importante es la armonía con la naturaleza y la vida...que apunta a una vida sencilla que reduzca nuestra adicción al consumo y mantenga una producción equilibrada sin arruinar el entorno. Así, el ser humano es con la naturaleza y el cosmos, desde la paridad de la indianidad.

En ese sentido, Vivir Bien es vivir en comunidad, en hermandad y, especialmente, en complementariedad. Es una vida comunal, armónica y autosuficiente. Compartir sin competir...Vivir bien no es lo mismo que vivir mejor, el vivir mejor es a costa del otro. Vivir mejor es egoísmo, desinterés por los demás, individualismo, solamente pensar en el lucro. Porque para vivir mejor se hace necesario explotar al prójimo. Se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos.

En efecto, el Vivir Bien implica atravesar el orden racional y mostrar sus contradicciones para que el entendimiento se desplace hacia la ejercicio y juicio crítico del fundamento (de forma que la academia y la ciencia “desmoronen y reordenen” la cualidad ontológica del ser humano en relación directa con su entorno, en términos de “sistema único”) donde la convivencia del ser humano no esté mediatizada por la acumulación desenfrenada y competitiva del capital económico-financiero. Necesidad presentada como posibilidad y disponibilidad común, que asiente un nuevo sentido de vida desde lo comunitario, la unidad, el todo articulado e igualdad de valor.

Es importante mencionar que el Vivir Bien como respuesta a la Crisis Global es una respuesta gubernamental boliviana que hace un llamado a un cambio paradigmático de los modelos conceptuales, epistémicos y vivenciales que rigen las relaciones humanas en todo el planeta, así como las relaciones entre el hombre y la naturaleza, que aspira a constituirse en una opción de vida para cualquier ser humano “en Bolivia y el Mundo” (Cancillería boliviana, 2009: 6). Sobre lo segundo, en enero de 2009, en el Fórum Social Mundial, celebrado en el estado brasileiro de Pará, Leonardo Boff, ante miles de jóvenes de todas las razas y colores, señaló que el actual sistema o modelo económico está en una fase terminal y que el desafío no es remediar lo que no tiene arreglo, pero sí buscar nuevas alternativas.

En efecto, existen bases legales como las siguientes: Convenio N° 169 de la OIT del 7 de junio de 1989, Declaración de las Naciones Unidas sobre

los Derechos de los Pueblos Indígenas del 7 de septiembre del 2007, Estados Plurinacionales, Constitución Política del Ecuador (2008), Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) y Retos de los nuevos Estados Plurinacionales. De esta manera, frente a la crisis del capitalismo el paradigma del Vivir Bien resulta una propuesta pertinente en nuestro contexto local e incluso internacional.

3. ERRORES DE LA DESCOLONIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

A nuevo años de nacimiento del Estado Plurinacional y a siete años de implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) de la Ley Educativa 07 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”; ambos se reduce una doctrina e ideal al no encontrar correspondencia vivencial “del día a día”, como palabras que no tienen eco y que la finalidad práctica de los conceptos es otra, diferente a la manifestada en documentos, normas, decretos, etc. En virtud a ello, la educación descolonizadora, comunitaria, productiva, de aprendizaje para la vida, científica, etc. descansa en una legalidad obligada, como también en una legitimidad forzada.

Así la reedición de la comunidad política (en pleno siglo XXI desde el Estado boliviano) se piensa de forma aislada, seleccionando los valores y prácticas que se naturalizan (a través de la coerción y manipulación mediática de los medios de comunicación y la educación) y ni el propio maestro generalmente es consciente de la liberación. Como se ha mencionado la teoría simbólica tiene una función tradicionalmente rectora de la retención, benevolencia y estatización del pensar en base a los lineamientos del Estado; en este caso desde los lineamientos del Ministerio de Educación, pero no es consciente. Se trata pues de que “la teoría siempre se jode ante la práctica.” (Alejo Carpinter)

La escuela tradicional, por ejemplo, ha utilizado el currículo para legitimizar la educación, lo que ocurre con la ley 070 ¿A caso se preguntó a los estudiantes lo que querían aprender? ¿Acaso los padres de familia no pueden construir una educación más pertinente desde su experiencia de vida y formación, como la escuela Ayllu? ¿Acaso los representantes de la educación ante el Congreso Nacional de Educación no fueron militantes de la política del MAS? Otra cosa es la teoría concebida por los especialistas gubernamentales y otra es la práctica y vivencia de los estudiantes, maestros y padres de familia. La teoría se impone sobre todas las cosas en dos caminos: *por coerción y voluntad*.

Así la descolonización como principio de “liberación” no es una realidad sino un argumento teórico de la clase política. En este contexto, los principios de la educación descolonizadora –descritos en el anterior apartado– tienen su rostro práctico. Veamos:

- Comprender el proceso de colonización; falta de comprensión profunda por las autoridades nacionales y la colectividad en general.
- Asumir la descolonización como estilo de vida; no hay un pedagogía del ejemplo desde las autoridades gubernamentales; por lo tanto, solamente es teoría.
- No supone un retroceso total a la vida pasada; desde la visión occidental de grupos de poder.
- Aplicable también en el área urbana; vigencia de la mentalidad eurocéntrica (Vigencia del colonialismo interno).
- Desarrollo de pensamiento crítico; desde la dimensión de decidir, que solamente es un espacio retórico: deliberación.
- Desarrollar el espíritu científico e investigativo; enajenación de la producción de conocimientos por el Ministerio de Educación, con maestros y maestras como sujetos de legitimación y no de producción.
- Conciencia social y política; castigando la acción de masas como contraproducente.
- Complementariedad técnica e instrumental con lo moderno; tecnología que permite realizar una mirada e interpretación somera de la realidad.
- Estudiantes y padres de familia en la gestión del currículo diversificado como agentes de legitimación en la planificación y gestión curricular.
- Conocer desde la razón y el cosmocimiento; primero y segundo desde la razón pura, con poca o ninguna sensibilidad humana.
- Asumir la crisis del sistema capitalista en la sociedad y en la educación; no solamente en la educación, sino también en la política y en la economía. Educación intercultural y descolonizadora solamente como capital cultural y nada más.

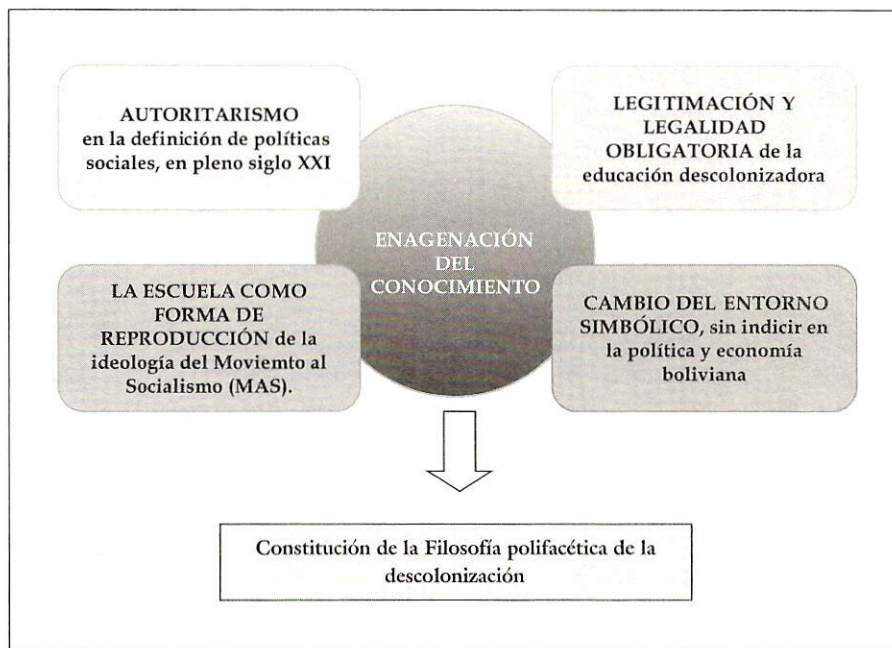
4. Enajenación del conocimiento en la educación descolonizadora

En este punto, se analiza cómo el MESCP parte de la enajenación del conocimiento, en su constitución y naturaleza interna, ya que en la externalidad, la educación descolonizadora es lo mejor que puede pasar en la historia educativa, asumida por los agentes del Estado Plurinacional. Empero, es urgente interpelar al núcleo de producción de conocimientos que descansa en autoritarismo, legitimidad obligatoria, nuevas formas de reproducción desde la escuela y cambio solamente del entono cultural, sintetizado en la Filosofía Polifacética Descolonizadora. Autoritarismo, en tanto no se pregunta a la sociedad de forma directa sus inquietudes y propuestas; la política educativa se impone desde el mecanismo de la Democracia Representativa (solamente representate, que responde en su generalidad al MAS); además, se obliga simbólicamente al maestro y/o docente a asistir a un curso de capacitación y actualización (como es el caso del PROFOCOM) planificado por el ministerio de Educación y se persuade de no asistir a otros fuera de esta instancia gubernamental.

La educación descolonizadora, integral y holística, comunitaria entre otros, es una estructura de reproducción de la ideología del MAS. Según García Linera (2009) en el “socialismo comunitario”, se adiestra a los niños y a los jóvenes para seguir el sendero ideológico del partido de gobierno. Los contenidos son una especie de mediación simbólica para la no resistencia. Y la revolución educativa es solamente curricular; en otros términos, existe una sobrecarga exagerada de la lectura de cosmovisión andina: estrategia política para que la mayoría nacional se acople de forma efectiva, por lo que la economía y la política son capitalistas, según Félix Patzi (2008). Veamos este análisis en la siguiente gráfica ilustrada:

Gráfica

ENAJENACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Todo ello recae en la constitución de la “filosofía polifacética” de la descolonización. La construcción y el establecimiento paradigmático tienen dos polaridades distintas: filosofía polifacética y filosofía concresiva. Empero, en este acápite solamente se caracteriza a la primera polaridad que crea *distintas acepciones* sobre una cosa o hecho, abriendo un *profuso debate* a nivel interno y externo sobre si estos conceptos inspirados por adeptos o intelectuales, expresan un alto grado de significado y causan una *satisfacción efectiva*.

Varios autores, encaminan la **revolución** y la **liberación** de esquemas preestablecidos para cimentar otras concepciones filosóficas desde su contexto. Así por ejemplo: “Tenemos que crear una nueva semántica que nos permita dar sus verdaderos nombres a las creaciones humanas reemplazando la palabra 'imperio' con la expresión la 'gran comunidad' o la vertía con nuestro AYLLU, etc.” (Reinaga, 2001;11). Por otra parte: “Ruptura epistemológica; es decir una nueva mirada, nuevos ojos, un cambio de visión del mundo social. En otras palabras, un cuestionamiento a los conceptos, métodos y modos de

pensamiento tanto del sentido común como del sentido científico venerado.” (Bourdieu, 1995; 118-189-192-193)

Ambas expresiones, de cara a los cambios políticos, culturales y académicos, se manifiestan solamente como SUBJETIVIDAD FILOSÓFICA (y no como objetividad y, mucho menos como metodología) que descansa en un modelo conceptual único, que inicia una *imposición o una ofensiva* de envergadura para imponer al mundo entero el nuevo decálogo de los mandamientos de dicho modelo (como lo es el paradigma occidental, nacionalista, republicano, etc.) dirigido a regir la vida en las futuras décadas de forma sistemática e ininterrumpida.

En definitiva, toda construcción paradigmática tiene un primer momento de “filosofía polifacética” que sustantivamente establecerá un paradigma objetivo de “filosofía concresiva” (segundo momento) en nuestras relaciones cotidianas. Es necesario advertir el peligro de la F.P. que dado el advenimiento conceptual da lugar o posibilita la existencia de un *proceso retardado* o demasiado extenso de filosofía, unificando el vacío filosófico. En otras palabras dicho modelo o concepción solamente es PURA FILOSOFÍA, que descansa en el juego consciente de la mente humana. En este panorama es necesario aunar esfuerzos intelectivos para que la descolonización social y educativa no exista solamente en el imaginario filosófico (filosofía polifacética).

En definitiva, la descolonización de la educación es una construcción de la clase política (ministerio de Educación), por lo que la sociedad y la escuela son receptáculos de conocimientos y saberes; la instancia gubernamental (ahora Estado Plurinacional) decide *qué es lo que se debe hacer y que es lo que no se debe hacer*. Existe un margen (tipo anillo social delimitado) de producción de conocimientos; maestro y/o docente que produce fuera de este margen es sancionado de forma disciplinaria (incluso expulsado y perseguido). En otras palabras, solamente podemos producir lo que la clase política quiere que se produzca únicamente en el marco del *proceso de enseñanza y aprendizaje*, sin nexo político y social. Así la sociedad y los actores educativos delegan su capacidad de producción de conocimientos y saberes a la clase política (ministerio de Educación).

No es posible realizar alguna modificación de la currícula oficial, a los lineamientos y al proceso de gestión, en las instancias de la Dirección de Unidad Educativa, Dirección Distrital y Dirección Departamental de Educación que

solamente cumplen la función de administración, no de gestión y producción. Así, la producción de conocimientos es vertical y autoritarista; no se consulta de forma directa a los actores educativos (únicamente a través de los representantes que por lo general responden a la lógica del partido político en ejercicio; que valida a la clase política sin ningún cuestionamiento).

Por lo manifestado, la enajenación del conocimiento en el marco de la educación descolonizadora es un mal necesario para la vigencia de la clase política (ministerio de Educación) y sostener dicha vigencia corresponde a los maestros y/o docentes: quieran o no. Entonces, la educación descolonizadora es solamente teoría y discurso –y nada más, amén–. Irónicamente, mientras la población boliviana interpela al conocimiento vertical, se requiere la adopción de un criterio dialéctico que no sea materialista, puesto que el motor del desarrollo histórico reside en las condiciones socioeducativas.

5. DECLIVE DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

La dinamicidad de un país y de una sociedad históricamente y, aún en la actualidad, se sostiene sobre dos pilares: el sistema convivencia armónica y la generación de conocimientos (tecnología y ciencia, etc.) –aspectos que hacen a la institucionalidad de la escuela–. Lo ideal y adecuado es que ambos pilares se mantengan de forma “equidistante” puesto que si uno de ellos se superpone sobre el otro, estaremos hablando de una “crisis paradigmática”.

Por lo concerniente se realiza más énfasis en lo simbólico (cultural) por encima de la producción de conocimiento, de modo que se instaura en juicio crítico de correspondencia entre la escuela y el conocimiento, donde el primero se asocia y refuerza a la mega estructura conceptual, con limitada incidencia y reflejo en la práctica de la sociedad, no solamente como acontecimientos y hechos someros sino como una práctica nucleodireccional de formas paradigmáticas. De tal manera se observa que la producción se circunscribe de forma dependiente al sistema simbólico (cambio de entorno). En otras palabras se manifiesta el fenómeno del declive del conocimiento, razón de ser de la educación: de aprendizaje para la vida.

Dada la presencia del artificio de producción la crisis de la escuela, respecto a la producción de conocimientos y la investigación, se genera en el sector estudiantil. Hay “ceguera de producción estudiantil” y en igual grado

docente. Expresan sus quejas, opiniones y críticas respecto a la crisis de la escuela y la academia –aspecto digno de manifestación–. Sin embargo, carecen de argumentos de producción, acuñándose en el despectivo de *docentes y autoridades con limitada actualización*. Lo inédito es que dicho despectivo es reflejo de su propia identidad productiva porque no tienen un rendimiento escolar favorable, ausencia de valores y principios humanos, no producen conocimiento y no vinculan un proyecto de producción de conocimiento con la escuela.

En definitiva, el declive del conocimiento se suscita en tanto no es una prioridad la producción de conocimientos, sino un error. Un error de investigación que se cobija en la poca comprensión del MESCP. No tienen otro camino; generalmente no se encuentran encargados de dirección ya que lo consideran un peligro, un error, posibilitar el acceso a un estudiantes más capacitado; una vez en la toma de autoridad puede afectar negativamente a los actores educativos, ya que pregonará la resonancia social estructural y de pensamiento de sujeto trascendente; por lo tanto, prefieren mantenerlo solo como docente ajeno. En esta situación solamente puede hacer la transformación o en el término marxista hacer la revolución desde libros y la teoría, sin incidencia alguna en la práctica social. Así, la clase política organiza la condición relacional de acción y concepción de reproducción, preestablecida por el sistema mayor (estructurado desde el discurso de la globalización y el multiculturalismo, que piensa a la escuela geopolíticamente).

6. EXPLICACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL TRASTROCAMIENTO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Se incurrió en el error de desplazar la continuidad humana hacia el ser de la modernidad, por lo tanto de la intersubjetividad artificial que *actúa* como propia en condiciones de alto grado de desigualdad y negación humana y de la interiorización e internalización de la historia y tiempo del sistema de dominación ufanándose de eso en ámbitos académicos y cotidianos, no proclives a la sensibilidad humana; bueno, en algunos casos se puede observar su dudosa o tibia adhesión, según el aliciente de plusvalía que beneficie a sí mismo.

Habrá dos vertientes; la primera será el *segregacionismo filosófico* que producirá la existencia de la segunda, el *extravío epistemológico*. En este entendido, se inicia el trastrocamiento de la gestión del conocimiento; causa principal y determinante de la NO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS y, por ende, de la preproducción cultural. Además, dicho trastrocamiento también se entiende como desaciertos inhumanos, relacionando con las dos guerras mundiales, que hasta el día de hoy tienen sus secuelas en la historia de la humanidad.

6.1. Segregacionismo filosófico

Es necesario reiterar lo que entendemos por filosofía. Consecuentemente, la filosofía se estructura a partir del origen de dos voces griegas: *phil s* (amor) y *sophia* (sabiduría), por lo que, etimológicamente, la filosofía es el **amor a la sabiduría**. Para realmente comprender el segregacionismo filosófico es de mucha importancia situarlo en un tiempo y espacio. Sin embargo, como es de nuestro conocimiento, la dinámica y la naturaleza de la filosofía desde su origen hasta nuestros días, es bastante amplia con características particulares, en diferentes momentos históricos de la humanidad. A raíz de ello, planteamos comprender a la filosofía en cuatro momentos históricos (focalizado el último momento, que concierne a la temática en sí) que son: momento de *origen filosófico*³, segundo momento de *matriz de las ciencias*⁴, tercer momento como *independización de los saberes*⁵ y por último el *segregacionismo filosófico*.

El cuarto momento de *segregacionismo filosófico* cobra vitalidad en la medida que la filosofía es fragmentada connatural y metodológicamente de los mecanismos de hacer ciencia, es decir el asombro es sustituido por la *duda metódica* cartesiana que conduce a estructurar, crear y posibilitar el conocimiento, en tanto se duda de todo, pero no de la existencia; por ello mismo –el autor expresa– *cogito, ergo sum*, “pienso, luego existo”. Esboza en su libro “Discurso del Método” la búsqueda de la verdad, vía el “método científico” que proporciona la certeza absoluta mediante la deducción de

³ En este entendido, el primer momento de la filosofía nace con la existencia del ser humano sobre la faz de la Tierra, en cuanto se interroga sobre la existencia de la realidad que lo circunda. Específicamente esta concepción desemboca en la Antigua Grecia hacia finales del siglo VI a. C. caracterizada por una forma de pensamiento más racional por excelencia.

⁴ El segundo momento, cuando la filosofía es la primera ciencia que articula a varios campos del saber, como astronomía, religión, moral, matemáticas, etc.

⁵ El tercer momento cuando los campos del saber se independizan de la filosofía, como por ejemplo la astronomía, la física, matemáticas, educación, moral, política, economía, etc.

ciertos axiomas⁶ geométricos y matemáticos, a partir del racionalismo cuya doctrina filosófica...es la *omnipotencia e independencia de la razón humana* para alcanzar la verdad. (Dardichon, 2007:21)

Este hecho separa la teoría de la práctica, la vida de la ciencia, el ser humano de su realidad. En otras palabras, conduce al ser humano a asumir todas las teorías como verdades absolutas y, por tanto, aplicables a todo tipo de contexto. Consecuentemente, no considera la dinámica y la dialéctica de la realidad y, mucho menos del conocimiento, en la medida en que la filosofía se estructura a partir de criterios matemáticos y axiológicos que tienen un carácter de estatismo; en tanto, sometidos a una experimentación reiterativa darán los mismos resultados. A la luz de este hecho, es necesario preguntarse: ¿Será que la vida solamente se basa en criterios matemáticos? ¿Qué es de los valores, actitudes y comportamientos?

Entonces, el ser humano ha sido reducido a un ser reproductor de sistemas de pensamientos ajenos al suyo. Dicho esto, cuando para acercarse a una filosofía se está armando ya no solamente con un par de conceptos... que una larga tradición problemática ha establecido frecuentemente o ha sobrecargado de reminiscencias es también con una rejilla especulativa donde aparece ya la figura clásica de un antagonismo. “El debate operatorio que se dispone uno a instituir dentro o a partir de esa filosofía corre el riesgo de parecer menos una escucha atenta que un someter a cuestión...” (Derrida, 1989). Como rol organizador de una inquisición simbólica que introduce previamente aquello que se pretende encontrar, expresado también, como una violencia a la fisiología propia del pensamiento⁷. En este pensamiento a la reproducción de conocimientos le precede una reflexión y la racionalización establecida como fondo y filosofía a posteriori y conclusiva, de aquello que se quiere presentar como nuevo y novedoso.

Por otra parte, dada la existencia de esta separación de la filosofía de los mecanismos de la producción de conocimientos y saberes, en los procesos formativos, es evidente que el amor a la sabiduría se ha reducido al *rechazo de la sabiduría*, en la medida en que no consideramos la amplitud del objeto de

⁶ Principio evidente, admitido sin demostración. Concretamente se puede observar en las matemáticas a partir de la *consistencia lógica* al articular un sistema axiomático, que no permite la autocontradicción lógica o la deducción simultánea contraria.

⁷ DERRIDA Jacques, opcit, p. 2.

estudio de la filosofía como único dispositivo de hacer ciencia y conocimiento. Por lo que habitualmente no nos preguntamos aspectos como los siguientes: ¿Por qué expresa este autor esta afirmación? ¿Cuál fue el modelo de vida que plantea la Reforma Educativa? ¿Cuáles son los fundamentos ideológicos intrínsecos que subyacen en la nueva Ley Educativa? ¿Cuál es la ontología de un país socialista? Y mucho menos plantearnos hipótesis plausibles que guíen o determinen la comprensión o entendimiento de estos hechos y/o circunstancias singulares. Por lo tanto el amor a la sabiduría también se entiende como el estático filosófico epistemológico, (y no dinámico) que no permite la construcción de conocimientos. En otros términos la filosofía no es sinónimo de la lectura declarativa.

Muchas veces se critica a la filosofía por ser especulativa o idealista. Pero los críticos no se dan cuenta de que realmente producir conocimiento pasa por *especular, plantear hipótesis, fundamentar críticas y proponer otras alternativas o miradas independientemente de lo establecido y legitimizado*, es decir FILOSOFAR que –posteriormente– permite la materialización y objetividad (a partir del recorrido de la filosofía polifacética a la filosofía de la concreción).

La filosofía es como la literatura, con la que el poeta vive de la sutil y tenue ruptura de las reglas establecidas. Los mayores renovadores de la historia fueron aquellos cuya originalidad pasó desapercibida para sí mismos y para los que les rodeaban. Del mismo modo, los que se enfrascan en operaciones terminológicas acaban desentendidos de la tarea de llenar de sentido las vacías estructuras que manipulan. Son fontaneros del lenguaje y olvidan que la tarea del filósofo es construir con las palabras, que es materia deleznable, un edificio de ideas que escape al tiempo e idiosincrasia de sus construcciones. (Arana, 2004; 47). Así mismo, Aristóteles afirma que por naturaleza los hombres tenemos la necesidad de conocer (que conlleva filosofar, y no necesariamente reproducir lo conocido). Entonces descolonizar la educación implica remover la epistemología de producción de conocimientos desde la filosofía de la concreción.

6.2. Extravío epistemológico en la producción de conocimientos

A raíz de la expresión manifiesta del trastrocamiento de la gestión del conocimiento –como es de nuestro entendimiento– posibilita y/o determina el segregacionismo filosófico, que supone la existencia del extravío

epistemológico. Lo último será objeto de tratamiento en el presente acápite, luego de brindar la noción de epistemología. En este horizonte, la epistemología es una rama de la filosofía que se estructura de dos voces griegas: *episteme* “conocimiento” *logos* “teoría”. Es la teoría del conocimiento como fenómeno o conciencia, constituyendo así, la *fenomenológica del conocimiento* sobre la base de dos elementos: sujeto cognoscente (conciencia) y objeto de conocimiento (realidad) vinculados por la relación cognoscente del sujeto sobre el objeto⁸.

El extravío epistemológico cobra vitalidad, en tanto existe una toma de conciencia en dos niveles: la primera toma de conciencia asertiva y la segunda toma de conciencia profusa, donde ambas se incompatibilizan y pierden el norte en la travesía de generación de conocimiento, refugiándose sincera e ingenuamente en lo ya establecido o lo ya dicho. El primer nivel, se caracteriza por reconocer y aceptar que hace unas décadas, las discusiones epistemológicas se esforzaban en mantener la hegemonía explicativa de UN SOLO MODO DE CONOCIMIENTO, el de occidente. Que como ideología, como modelo de conocimiento y como realidad institucional está siendo cuestionado y hasta subvertido. Donde formación sin pensamiento epistemológico es como una música sin sonido y la actual formación, con poca reflexión epistemológica resulta ser una gran irresponsabilidad⁹. Dicho de otro modo, simplemente se entabla el sentido de comprensión ininterrumpida de crisis y falencias del conocimiento occidental, sin posibilidad de generación de otros fundamentos teóricos alternativos al de occidente.

El primer nivel determina el segundo de toma de conciencia profusa; por la escasa visibilidad de una mirada y una reflexión más profunda de constitución ontológica y gnoseológica de la metodología de la ciencia y los procesos de

⁸ La descripción de este fenómeno es abordada por diversas corrientes filosóficas a partir de la dicotomía entre sujeto y objeto. Por ello mismo, J. Hessen plantea el debate y la reflexión epistemológica de la posibilidad, origen, esencia, forma y criterio de verdad del conocimiento. El idealismo representado por Kant trasciende la caracterización de la esencia del conocimiento, respondiendo a las preguntas clásicas: ¿Será que el objeto determina al sujeto? ¿O el sujeto determina al objeto? ¿Cómo se pueden conocer las cosas? Básicamente... ha sido denominado *idealismo trascendental*, porque transforma al objeto que trasciende en objeto trascendental. El objeto deja de ser trascendente (independiente de mí) para convertirse, en términos de Kant, en trascendental (objeto para el sujeto). J. Hessen; Teoría del conocimiento, citado por Mazorco, p. 121.

⁹ Proyecto de *Reflexiones epistemológicas para el cambio académico en la UMSS*, organizado por la Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación (SOCCED) y el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIFHCE), gestión II/2008.

gestión del conocimiento. Es decir, persisten y se aceleran los grados de lejanía de lecturas de otras epistemologías de la ciencia, como la Física Cuántica¹⁰, el principio de incertidumbre¹¹ y la Teoría o la Epistemología del Caos¹².

La epistemología permitirá edificar la fisonomía de una ciencia de la vida para la producción de conocimientos. Así, la epistemología es un ámbito ubicado en el fondo de las aristas científicas, por lo tanto, sin luces al quiebre epistemológico y de relación cognoscente. Un ejemplo de construcción de otra fisonomía de la ciencia se realiza a partir de los planteamientos de Adalino Delgado (2007), que en su libro *la tesis en su mano*, plantea otra forma de asumir los procesos de construcción de la tesis, en el ámbito de las ciencias

¹⁰ Es el estudio del mundo microscópico de la física, que a partir de los postulados de Max Planck (1900) con la teoría de Planck, Louis de Broglie con la "Dualidad Onda-Corpusculo" y Heisenberg (1927) a partir del "Principio de Incertidumbre" sostienen que la esencia de la naturaleza subatómica no se estructuraba por las leyes determinadas, que los electrones se comportan de forma diferente frente a un mismo experimento reiterativo, como si fuesen ondas y luces. En este entendido, esta concepción difiere bastante de la Física Clásica al estudiar el mundo macroscópico donde el universo se estructura a partir de leyes determinadas, que supone un orden relativo del universo. Por lo tanto, son posibles la predicción, la medición y el control de principios básicos del método científico propio de las ciencias exactas y naturales.

¹¹ Werner Karl Heisenberg (1901-1976) físico alemán, en 1927, en sus estudios científicos de la mecánica cuántica, afirma que no se puede determinar, simultáneamente y con precisión arbitraria, ciertos pares de variables físicas como son, por ejemplo, la posición y el momento lineal (cantidad de movimiento) de un objeto dado. En otras palabras, cuanto mayor certeza se busca en determinar la posición de una partícula, menos se conoce su cantidad de movimiento lineal y, por tanto, su velocidad. Esto implica que las partículas, en su movimiento, no tienen asociada una trayectoria bien definida. En otras palabras, el principio de incertidumbre no sabe ni sabrá nunca hacia donde se dirige, que el conocimiento científico está a merced de los caprichos imprevisibles del universo donde el efecto no sigue necesariamente a la causa.

¹² Por una parte, según Carlos Álvarez de Zayas (2004) en su obra "Epistemología del Caos", no se expresa que nada es predecible, nada es determinista, nada es previsible, nada se corresponde con las regularidades, con las leyes, con la causalidad. Los hechos confirman que las supuestas leyes no operaron y estaban de más. Consecuentemente, lograr articular al hombre con su realidad, la teoría con la práctica y al objeto con el sujeto-fragmentados por un orden metodológico asumido como prototipo de vida de hacer ciencia- entonces, a partir de un enfoque filosófico "Complejo, Dialéctico y Holístico" basado sobre tres principios, que son: relación de lo objetivo y lo subjetivo, caracterización holística del objeto y relación de la teoría y la práctica. Por otra parte, desde un enfoque social, Luis Rojas Aspiazu (2007) en su obra "El Orden y el Caos: momento constitutivo y racismo" describe el orden desde una concepción colonial; en tanto, la subalternación impuesta a los pueblos y culturas indígenas expresada en la violencia física y simbólica que ejercieron y siguen ejerciendo las culturas criolla y mestiza. En efecto, la otra cara de la realidad encubierta es el caos de los pueblos indígenas y campesinos, históricamente sometidos al orden de occidente, en esencia será la "deshabitación en pos de los hábitos propios y la estrategia de poder festejar la vida".

sociales y humanas. Es decir, antes de abordar la investigación descolonizadora es necesario realizar una reflexión y quiebre epistémico con el enfoque positivista que conlleva a *asumir otra actitud intrínseca e intersubjetiva en las formas de concebir la vida, de sentir, de la concepción de la ciencia y del conocimiento, de la relación con los otros y la cultura.*

7. INSTITUCIÓN DE LA POLÍTICA SALVAJE DESCOLONIZADORA

El propósito de contrarrestar, desmoronar y resquebrar los muros del doble filo de las Políticas Sociales de Descolonización del gobierno, implica diseminar en la población boliviana la Política Salvaje Descolonizadora como hábito formativo y de vida, descrito detenidamente por Luis Tapia (2008) como acción que anula al orden establecido por el Gobierno, que no forma ciudadanos, sino soldados para defender su ideología y política desde la educación, que no solamente valora la cultura ancestral como tal, sino valora los componentes socioculturales; política e ideológicamente favorables a la ideología de gobierno (momento de selección cultural, sin rasgo de igualdad socialista comunitaria).

En otros términos la PSD “...es una metapolítica en varios sentidos. Es una reflexión crítica y práctica de las formas de dominación existentes, que va más allá de ellas; tiende a ser transcultural, a trascender varias políticas u órdenes políticos como horizonte ético-intelectual. La PSD pretende ir más allá de la política estabilizadora...” (Tapia, 2008:118). Desde aquí, asumir la Política Salvaje implica despojarse de la institucionalidad y formalidad aparente, en tanto la política salvaje tiene su génesis, acción directa y de masas desde la informalidad creativa sin mediación política.

A la luz de este planteamiento, concierne comprender el concepto de orden como: “...no es si no las innumerables modernas formas de violencia simbólica sobre los pobres, las mujeres, los niños, las culturas y las sociedades...diseñado por el Estado...el sistema escolar es el más consecuente custodio del orden y el mecanismo óptimo de su reproducción...” (Cf. Rojas, 2007:11-49). Entonces, el Gobierno del Estado Plurinacional dictamina normativas, decretos, leyes y resoluciones con trasfondo político e ideológico, para mantener y/o reforzar el orden de violencia simbólica en la población.

Por otra parte el “caos es ruptura con el poder...inconformidad hasta el punto de tocar el fondo, hasta traspasar...el lenguaje y discurso oficial del Gobierno, para incursionar como cultura la independencia intelectual y moral(Cf. Rojas, 2007:16-29). Dada la alta intensidad de desacuerdo y crítica al pensamiento y discurso oficial de gobierno, queda desplazar acción, actitud, sentimiento y dirección de insurgencia o rebeldía, no para ser problema, sino para buscar la constitución de una sociedad sin determinismo político.

Es necesario puntualizar que la colonialidad de saber se ha ido diluyendo y modificando (desde la Asamblea Constituyente donde nace la Constitución Política del Estado y el Estado Plurinacional del Vivir Bien), pero no ha desaparecido; solamente cambiamos de patrón y/o autoridad que dictamina los *contenidos* a asumir por la población. De la dependencia clásica de los Organismos Internacionales (como el BM, FMI, UNESCO), bajo el denominativo de “Políticas de Ajuste Estructural” se asumían contenidos foráneos y exportados como mercancía y, ahora, pasamos a la contemporánea forma de dependencia, pero, desde el Estado “Descolonizador”, como ente máximo y suprahumano, de estructurar y desestructurar la acción social.

El discurso político insurgente (de naturaleza declarativa y aparente), reza así: “Somos gobierno de los pobres, de los indígenas, de los movimientos sociales, de los excluidos históricamente por más de 500 años...y como tal...tenemos que defender a como dé lugar el *proceso de cambio*...para que no retornen los neoliberales, los vende patrias, etc.”¹³. Palabras insurgentes, que se fraguan en la “realidad”, puesto que se observa cada vez a más pobres aglutinados en el comercio informal, un indígena que acalla a los propios indígenas o a sus propios hermanos (caso TIPNIS), movimientos sociales dirigidos (sin independencia sindical), defender el proceso de cambio implica acatar órdenes e instrucciones de arriba (únicas y exclusivas del Estado y de sus instituciones) de forma sistemática. En efecto, los sujetos socialistas a nombre de los pobres, indígenas, movimientos sociales, obran al igual o en mayor grado que los sujetos neoliberales.

En definitiva, en ambas situaciones, desde el determinismo internacional y nacional la colectividad académica no puede sentir, pensar, opinar, escribir y producir conocimientos, con libertad y autonomía de pensamiento, ya que

¹³ Discurso actual recurrente del Gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), manifestado en los actos gubernamentales.

los funcionarios públicos (soldados del Estado) se encuentran en alerta para eliminar cualquier tipo de indicio de anomalías que salen fuera del marco común de la ideología de Gobierno. La simple pronunciación de la expresión Política Salvaje Descolonizadora, hace que la juventud y la colectividad boliviana asuman la descolonización como crítica y actitud permanente. ¡No solamente como teoría y discurso culturalista sino para asumir el rol verdadero de producir conocimiento para la liberación social del Estado, lo que implica desnudar el segundo episodio de la violencia simbólica en el territorio boliviano!

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, Ezequiel, "Técnicas de Investigación Social", 24ª Edición, San Isidro-Argentina, 1993.
- ARANA, Juan. "El Caos del Conocimiento. Del árbol de las ciencias a la maraña del saber". Ediciones EUNSA, Navarra-España, 2004.
- ÁNGELES, María. "La Investigación-Acción: como estrategia de cambio en las organizaciones, como investigar en las instituciones educativas". 3ª reimpresión, Editorial Strella, Buenos Aires-Argentina, 2006.
- BAUTISTA, Rafael, "¿Qué significa el Estado Plurinacional?" Reflexiones Urgentes 1, Rincón Ediciones, La Paz-Bolivia, 2010.
- CALANI, Franklin, "Capitalismo globalizado rumbo al colapso", Editorial Arte Imagen, Facultad de Ciencias Económicas y Financieras-UMSA, La Paz-Bolivia, 2007.
- CHALMERS, Alan, "¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?" Segunda Edición, Siglo Veintiuno, de Argentina Editores, 2002.
- DARDICHON, Francisco. "Filosofía Moderna". Editorial Verbo Divino, Cochabamba-Bolivia, 2007.
- DATRI, Edgardo, "Introducción a la Problemática Epistemológica, una perspectiva didáctica de las tensiones en la Filosofía de la Ciencia", Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe-Argentina, 2004.
- DELGADO Adalino, "Pre Textos Educativos. Revista Boliviana de Educación", Editorial Kipus, N° 7, 2007. Cochabamba – Bolivia.
- GARCÍA L. Álvaro. "El Estado Plurinacional" Discursos y Ponencias del Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia, N° 7, IV Seminario Taller "la Nueva Bolivia". La Paz – Bolivia, 10 de marzo del 2009.

- GÓNGORA Mario E. "Modelos Matemáticos de Investigación Psico-Social". Universidad Nacional de San Antonio del Cusco. Editorial Universitaria. Cusco-Perú. 1995.
- HUANACUNI, Fernando M. "Buen Vivir/Vivir Bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas". Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, Lima Perú, 2010.
- KOYRE, Alexandre. "Estudios e Historia del Pensamiento Científico". Siglo Veintiuno Editores, México, 1995.
- MAZORCO, Graciela. "Filosofía, Ciencia y Saber Andino". Posgrado-FCE-UMSS, ESTREUS impresores, Cochabamba-Bolivia, 2007.
- MINISTERIO DE CULTURAS Y VICEMINISTERIO DE DESCOLONIZACIÓN "Encuentro Departamental del proceso de descolonización", La Paz-Bolivia, 2010.
- MEDINA, Javier, "Ch'ulla y Yanantin, las dos matrices de civilización que constituyen a Bolivia", Garz Azul impresiones y editores, La Paz – Bolivia, 2008.
- MERCADO B. David R. Seminario Internacional. El Vivir Bien: Una alternativa de Transformación. Documento de sistematización, organizado por el ministerio de Planificación del Desarrollo, en la ciudad de La Paz entre los días 3 y 5 de noviembre del 2009.
- Nueva "Constitución Política del Estado", 2009.
- Ley N° 070 de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Perez", 2011.
- PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LIDERAZGOS INDÍGENAS, "Educación y Descolonización en Bolivia", FUNPROEIB ANDES-UMSS, Módulo 9 guía del participante, Cochabamba-Bolivia, 2008.
- QUIJANO, Aníbal, "Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina", en Edgardo Lander, Modernidad y Universalismo, Nueva Sociedad, Venezuela, 1991.
- ROBLIN, Jacqueline. TEXTO GUÍA: Asignatura de Antropología Cultural. Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Carrera de Ciencias de la Educación, sexto semestre, 2008.

- SAMAJA, Juan, "Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica", Eudeba, 3º Edición, Buenos Aires-Argentina, 2003.
- TAPIA, Luis, "Política Salvaje", Muela del Diablo Editores, La Paz-Bolivia, 2008.
- TAPIA, Luis, "Pensando la Democracia Geopolíticamente", Muela del Diablo Editores, La Paz-Bolivia, 2009.