

Consideraciones sobre el modelo de educación Sociocomunitario y productivo

Javier Paredes Mallea

Investigador del Instituto Internacional Integración

Convenio Andrés Bello

jparedes@iiicab.org.bo

RESUMEN

Todo modelo de educación contiene tres preguntas cuyas respuestas definen en buena medida su contenido y orientación. La primera pregunta es el ¿Para qué? del modelo, la respuesta a esta interrogante determina el contenido de su dimensión política e ideológica. La segunda pregunta es el ¿Qué?...tipo de conocimientos se deben aprender-enseñar a partir de este modelo, su respuesta define el contenido epistemológico del modelo de educación. Una tercera, y no necesariamente la última, pregunta es el ¿Cómo? del modelo, es decir, la orientación que vaya a tener la dimensión metodológica del modelo, que implica la forma concreta de su implementación.

A lo largo del artículo se responden estas tres preguntas y otras complementarias, las respuestas fueron pensadas en función del modelo de educación sociocomunitario y productivo, considerando la construcción de una sociedad descolonizada y no capitalista.

Palabras clave: Educación comunitaria, intraculturalidad, descolonización, anticapitalismo.

ABSTRACT

Every education model contains three questions, and their answers substantially define their content and orientation. The first question is the “What for?” of the model, and the response determines the content in its political and ideological dimension. The second question is the “What?”...type of knowledge is to be taught and learned based on this model; its answer defines the epistemological content of this education model. A third, but not necessarily last, question is the “How?” of the model; in other words, the orientation that the methodological orientation of the model is going to have, which implies the concrete manner of its implementation.

This article examines these and other complementary questions and presents answers in terms of the socio-communitarian and productive education model, contemplating the construction of a decolonized and no-capitalist society.

Keywords: Community education, intra-culturality, decolonization, anti-capitalism.

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehementemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

(Augusto Monterroso, El eclipse)

Indudablemente, fray Bartolomé Arrazola se había equivocado. Los astrónomos mayas, de forma distinta, con métodos diferentes, habían llegado a las mismas conclusiones que la ciencia elaborada por los astrónomos europeos. Sin embargo, de esto no se percataron los conquistadores que llegaron después de fray Bartolomé, llegaron en masa, en largas columnas, con grandes ejércitos, lo diezmaron todo, no sólo los códices de los astrónomos mayas, sino los tejidos y kipus de los incas, las wak'as de los aymaras, marcaron con cruces las estelas de piedra para exorcizarlas, impusieron su sello a todo lo que encontraban diferente y peligroso. Todas las formas de cultura, distintas y distantes de su visión del mundo fueron reducidas a nada. Y reducidos también los indígenas nómadas a pueblos urbanos, les extirparon en vida sus mentes y sus corazones, fueron sacrificados no al dios sol, sino a la diosa razón. La pesadilla de fray Bartolomé se hizo realidad pero esta vez, los sacrificados una y

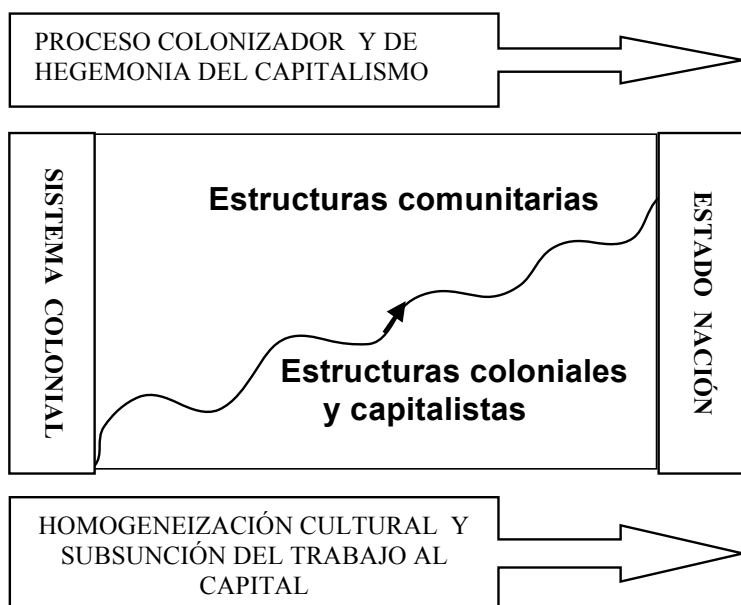
otra vez, siglo tras siglo, fueron los indómitos indígenas. El conocimiento producido en Europa prevaleció, para subordinar y someter a miles de naciones indígenas; con el eclipsamiento de sus conocimientos se opacaron también casi hasta el exterminio sus formas de organización social y económica, sus riquísimas formas de vida.

La cultura europeo-occidental se hizo universal gracias a las condiciones materiales que le proporcionaba, primero, el poder colonial y posteriormente, el poder del sistema capitalista. El denominado hoy, conocimiento “universal” es el otrora conocimiento local europeo, que se hizo universal a costa de poner sobre la piedra de los sacrificios del colonialismo y capitalismo a los indígenas de nuestro continente y del mundo, a sus conocimientos, a sus formas de producción y reproducción social, cultural y económica.

Los conquistadores pensaban que habían llegado a un continente vacío y consideraban también vacías las culturas que en él habitaban, desprovistas de todo o contenidas por tradiciones salvajes, bárbaras y atrasadas. Razón por la cual consideraron imprescindible y con premura, darles buenas costumbres, una fe que les permita redimirlos del pecado, enseñarles a trabajar para que progresen, educación para que sean alguien en la vida, que aprendan de astronomía, en fin, transmitirles su cultura, ya sea mediante métodos impositivos, la mayor de las veces, o en otros casos, utilizando estrategias más sutiles. En una palabra *colonizarlos*. Y por si las injusticias fueran pocas, al colonialismo se articuló el naciente capitalismo, combinación nunca antes vista por los pueblos originarios.

Podemos describir el proceso colonizador y de subsunción al capital, como el proceso de desestructuración de las formas de producción y reproducción de vida comunitaria de las naciones y culturas originarias que habitaron este continente, por parte del sistema colonial-capitalista, a través de sus instituciones. En este proceso se desarrolló una relación inversamente proporcional entre el desarrollo del colonialismo-capitalismo y el desarrollo de la comunidad. Es decir, que mientras las estructuras y formas de organización del colonialismo-capitalismo iban creciendo, paralelamente las estructuras comunitarias disminuían. Este largo proceso continuó hasta la constitución y posterior desarrollo de los Estado-nación republicanos.

En el siguiente esquema podemos ver de forma gráfica esta relación:



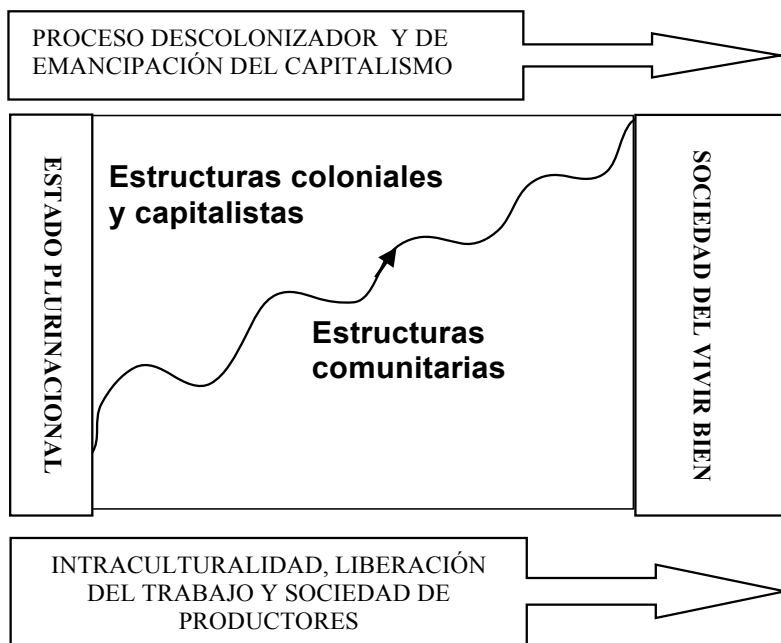
Es evidente que el proceso colonizador no recorrió un camino llano y sin obstáculos, así como tuvo momentos de repunte y avance acelerado, también transcurrió por momentos de lucha y resistencias por parte de los pueblos indígenas originarios y las clases populares, reflejado en la línea ondulada que marca estos procesos de avance y retroceso, de subordinación y resistencia. Sin embargo, la tendencia de estas tensiones a largo plazo fue desfavorable para las estructuras comunitarias. El largo recorrido del colonialismo de más de tres siglos, no culminó con la independencia y el nacimiento de los Estados nacionales americanos. La estructura republicana, que en sus inicios cuestionó duramente las instituciones coloniales, con el pasar de los años, se doblegó ante el enorme peso del colonialismo, dando pie de forma progresiva al capitalismo, que se levantó sobre los cimientos puestos por el colonialismo europeo.

Sin embargo, pese a la arremetida del colonialismo en contra de las comunidades indígenas, éstas no desaparecieron por completo, y sus formas de organización social, económica y cultural persisten. Si bien las comunidades dejaron de ser lo que fueron antes de la colonia, hoy; y a pesar de haber sido penetradas por el colonialismo y el capitalismo; en diferentes grados y dimensiones en su estructura nuclear, continúan practicando formas comunitarias de vida y de reproducción socialigualitarias, distintas al capitalismo. Son estas comunidades locales, las células constitutivas fundamentales para la organización del nuevo Estado (Batalla, 1994:238).

Un Estado Plurinacional como el que queremos construir, libre de colonialismo y de capitalismo, debe y tiene que desarrollar, fortalecer y consolidar de forma

progresiva un tejido social, económico y cultural en base a la lógica civilizatoria contenida en los genes de la comunidad indígena. Para avanzar y contar con un futuro esperanzador para todos los habitantes de nuestro continente, debemos girar la cabeza no hacía adelante, ese adelante colonial y capitalista sino el adelante-atrás el de nuestros ancestros, para construir una comunidad sí, pero en condiciones superiores (Marx, 1974).

El punto de partida actual, en Bolivia, para desarrollar un proceso contrario a la colonización es el Estado Plurinacional, pero no es el fin último, nuestro horizonte va más allá, donde se visibiliza un orden civilizatorio diferente al construido por el capitalismo y el colonialismo. Donde la **forma comunidad** (García, 2009) sea la forma básica y compleja de organización de la sociedad del Suma qamaña, Sumaj kawsay, de la Tierra sin mal, de la Loma santa, de Ñande reko, ivi maraei, del Socialismo comunitario o simplemente de la sociedad del Vivir bien, o de todas ellas juntas y complementadas. Pero este camino no es sencillo de recorrer, existen luchas y resistencias de parte de las clases dominantes, que no quieren perder sus privilegios ni el poder que las perpetúan en la cúspide de la pirámide social.



Ésta lucha incluye la apropiación y significación del concepto del Vivir bien, del cual el capitalismo verde y su séquito de ecologistas intentan despojarlo de su contenido anticapitalista y civilizatorio, “rescatando” sólo los aspectos convenientes al discurso que promueve la ‘complementariedad’ y ‘equilibrio’ entre todos los seres humanos —entiéndase entre capitalismo y pueblos indígenas—. Debe quedar claro que para conseguir

un verdadero ‘equilibrio’ entre el ser humano y la naturaleza y, entre seres humanos, la condición fundamental es que el capitalismo desaparezca de la faz de la tierra.

La colonización utilizó como estrategia articuladora la *homogeneización cultural*, que además de medio se convirtió en un fin en sí mismo. Esta homogeneización tomó como referente único la cultura de matriz occidental. La descolonización debe utilizar como estrategia equivalente una que haga frente a la homogeneización cultural, la estrategia que se perfila como prometedora para alcanzar este objetivo es, la *intraculturalidad*. En contrapartida, a la hegemonía del capitalismo que subsume de forma creciente todas las formas de trabajo, se debe anteponer su enfática liberación y, promover la organización socialigualitaria de productores. Es importante entender que colonialismo-capitalismo son dos caras de una misma moneda, que si sólo combatimos a una de ellas, creamos una ilusión de aparente lucha, donde al final ambas caras prevalecen. Son dos procesos paralelos y conjuntos, descolonización y liberación del trabajo del capital. Y obviamente son dos procesos que deben ser considerados en la construcción de un nuevo modelo de Estado, en general y, en la implementación de un nuevo modelo educativo, en particular.

En relación a este último, existe la tendencia a entender la educación comunitaria —en un sentido restringido—, solamente como el modelo educativo donde se permite la *participación* de la comunidad. En esta lógica, la educación comunitaria sería equivalente a formas de participación en la educación que implementan las comunidades. Mientras más participe la comunidad más comunitaria sería la educación. Esta forma de concebir lo comunitario como equivalente de participación es reduccionista, ya que le quita la característica fundamental que la define, su carácter descolonizador. Si bien la participación de la comunidad puede ser un elemento de la descolonización, la descolonización no puede reducirse a la participación de la comunidad.

El sistema educativo, hecho a imagen y semejanza del sistema colonial-capitalista se estructuró como el mejor mecanismo para reproducir sus estructuras económicas y sociales. Al mismo tiempo, se erigió, por su carácter colonial, a partir de la negación y subordinación de las formas de reproducción que habían desarrollado las culturas indígenas, es decir de sus formas de educación. Estos dos elementos no deben separarse si es que se tiene por objetivo, no sólo desestructurar el sistema colonial sino también socavar las bases del capitalismo como forma civilizatoria, hasta lograr su efectiva desaparición.

El sistema capitalista, en muchos países, con el afán de renovarse permanentemente a costa de mantener su estructura intacta y, como una forma de atenuar la creciente organización de la sociedad civil y la aparición de movimientos sociales, promueve e incentiva en muchos casos, el ejercicio de derechos colectivos —además de los individuales—, incluyendo los derechos de los pueblos indígenas, derechos de

género y de los que denomina otras minorías. El reconocimiento de las culturas indígenas se realiza sin embargo, en este contexto, y en muchos casos a condición de la incorporación e inclusión de los indígenas y otros grupos a las lógicas del capital. Esta estrategia de separar sutilmente lo colonial de lo capitalista le garantiza la posibilidad de renovación en tiempos de descolonización.

El análisis de los componentes y mecanismos que le dan forma al tipo de educación que desarrolló el sistema colonial-capitalista, nos proporciona una ventaja mayor que si sólo viéramos estos aspectos en una de sus caras. En primer lugar, al abordar el tema de lo colonial se puede identificar no sólo las formas en que se manifestó la subordinación a la que fueron sometidos los indígenas, sino también, se puede realizar el análisis de los elementos que caracterizan la educación comunitaria, los componentes y mecanismos de las formas de reproducción comunitaria y, las maneras en que se articulan con sus formas de producción (intraculturalidad). En segundo lugar, se puede utilizar el contraste y comparación de las relaciones y componentes de lo comunitario con lo capitalista y, a partir de esta contrastación, vislumbrar un cúmulo de herramientas y recursos para poder desarrollar la educación comunitaria, que de forma progresiva vaya reemplazando el sistema educativo colonial-capitalista. En otras palabras, la comunidad se proyectaría como el horizonte civilizatorio poscapitalista que podría superar las contradicciones del sistema colonial-capitalista.

Hasta aquí nos hemos referido a la **dimensión política** del *modelo de educación sociocomunitario y productivo*. Este modelo educativo, en última instancia es determinado por su carácter político. Ya hace algunos años, Paulo Freire (2009) nos hacía notar la relación inseparable entre educación y política. Y por el contrario, fueron y son los enfoques de la educación funcionales al capitalismo, los que concibieron y conciben la educación como algo neutro, libre del influjo de los intereses económicos, ideológicos y políticos de los grupos, clases o culturas. Esta visión aparentemente apolítica, objetiva, científica, libre de impurezas ideológicas, de peligrosas tendencias políticas, corresponde en el fondo a la mirada profundamente ideológica y política del más exacerbado capitalismo, es común oír y leer —por ejemplo— en el discurso de los partidarios de estas nocivas perspectivas, de una “Educación para todos”.

Si quienes implementen el modelo educativo sociocomunitario y productivo, dejan de lado su dimensión política: *contribuir en la construcción de una sociedad en función de la matriz civilizatoria basada en la forma comunidad*, no harán otra cosa que ponerle la alfombra de bienvenida al colonialismo-capitalismo. Si esto ocurre, en los hechos construirán, a partir de la educación, una sociedad basada en la matriz civilizatoria capitalista.

Adecuando las palabras de un pensador chino, podríamos decir que: la educación no es más que la continuación de la política por otros medios.

Una segunda dimensión que es fundamental en la implementación del nuevo modelo educativo y del currículo, es su **dimensión epistemológica**. A partir de ésta, surgen un conjunto de problemas que es necesario mencionar y, que podrían resumirse a partir de la respuesta a la pregunta: *¿Qué se debe aprender-enseñar?* Tiene que ver con el tipo de conocimiento que se aprenderá-enseñará, con su naturaleza, con su origen, con su estatuto epistemológico, con el tipo de verdad que genera, entre otros problemas de éstas características. Comencemos por el último elemento, el problema vinculado con la noción de ‘verdad’.

Se ha tenido por mucho tiempo la convicción, desde la perspectiva de las ciencias, que la verdad es el resultado del proceso de investigación científica, que es el producto acabado de la rigurosidad metódica de la aplicación de teorías, métodos y técnicas comprobadas. Se ha comprendido que la verdad es la consecuencia de estos procesos internos de la ciencia y, que los factores externos a estos procesos no influyen ni determinan la producción de la verdad científica. Aceptar éste último hecho, implicaría consentir que la ciencia carece de objetividad y que sus resultados estarían a merced de las opiniones y percepciones de índole subjetivo. Lo que obviamente daría fin con la mentada neutralidad de la ciencia, con su carácter apolítico y sobre todo cuestionaría su pretendida universalidad.

Bourdieu en *Los usos sociales de la ciencia* (2008), describe el campo de los científicos, como un campo de lucha, en el que la ‘verdad’ es el trofeo en disputa. Los científicos establecen estrategias de lucha para posicionar sus verdades, construyen mecanismos que legitiman los saberes descubiertos, establecen redes de publicaciones e instituciones que valoran y evalúan la verdad de los conocimientos producidos. Se puede entender, que la producción y circulación de la verdad en cierta medida puede ser definida por este tipo de relaciones “externas” al proceso de generación de la prueba científica. O si se quiere posterior a este proceso. Otros, podrían, sin embargo, entender ambos procesos como fases de un solo proceso continuo.

Por otro lado, la objetividad del científico en relación a la observación de los objetos ha sido cuestionada y puesta en tela de juicio, desde diferentes perspectivas y campos de la propia ciencia. Así por ejemplo, el físico alemán Heisenberg demostró con el *principio de incertidumbre*, que el hecho de observar diminutas partículas de materia, provoca cambios en el objeto observado. Por otro lado, sabemos que la aplicación de encuestas o entrevistas —en las ciencias sociales—, provoca en los encuestados variaciones en las respuestas, no previstas con anticipación, surge el ‘efecto de legitimidad’ (Bourdieu, 2002:26) que determina el contenido legítimo de las respuestas que una persona coloca en un cuestionario o brinda en una entrevista, es decir, responde lo que se espera que responda de acuerdo al contexto legítimo en el que se encuentre. Sus respuestas serán determinadas socialmente.

A pesar de existir estas observaciones y críticas, el estatuto del conocimiento científico, reconocido a partir de la aplicación de una metodología “rigurosa”, “sistemática”, “objetiva” epistemológicamente se ha hecho hegemónica y ha orientado la producción, desarrollo, circulación y consumo de los conocimientos.

Sin embargo, este reconocimiento es válido sólo para los conocimientos de matriz occidental. Otros tipos de conocimientos, generados y producidos por otros grupos humanos, al no tener la cualidad del conocimiento científico, no son considerados como un conocimiento válido ni que estén al mismo nivel ni epistemológico ni metodológico y, en consecuencia sus conclusiones estarían alejadas del conocimiento de la verdad. Este tipo de conocimiento fue denominado de muy diversas formas: conocimiento tradicional, práctico, subjetivo, cotidiano, concreto, popular, generalmente este tipo de conocimiento es asociado directamente a los conocimientos producidos por los pueblos indígenas, percibido en todos los casos como un conocimiento inferior en relación al conocimiento científico.

Lévi-Strauss en *El pensamiento salvaje*, reconoce la existencia de los conocimientos de los pueblos indígenas, a los que denomina ‘ciencias de lo concreto’. Estos conocimientos, por existir, en su opinión, se deberían legitimar sus principios y reconocerles sus derechos. Indiscutiblemente, la actitud de Lévi-Strauss, difiere de la de muchos de sus colegas, para quienes su opinión, imaginamos no tendría ningún fundamento. Sin embargo, hay que preguntarse ¿Es necesario que la ciencia reconozca y legitime este otro tipo de conocimientos? ¿Cuál es la justificación para que suceda esto? De ocurrir este reconocimiento y legitimación ¿No se estará asumiendo implícitamente la superioridad de la ciencia en relación a los conocimientos indígenas?

Pérez y Argueta (2011) nos indican que son muchos los autores que han señalado la necesidad de legitimar, sistematizar, escribir, formalizar y convalidar los saberes tradicionales. Para cumplir con esta tarea se requeriría utilizar instrumentos desarrollados por la ciencia occidental. El objetivo de estos procesos sería convertir estos saberes tradicionales, de conocimientos “difusos” en conocimientos “objetivos”; de conocimientos con valor “local” a conocimientos con valor “universal”. Sin embargo; en este afán legitimador, estos procesos —nos advierten— podrían derivar en procesos de expropiación de sus conocimientos. Las denominadas etnociencias como la etnobotánica, etnomedicina, agroecología, etnomatemáticas, etc. habrían abierto esta senda. El mito de lo universal como equivalente de superioridad y de lo local como inferioridad ha sido uno de los pilares sobre los cuales se ha levantado la vulnerable estructura capitalista.

No existe duda alguna de que la ciencia desarrollada a partir de la matriz occidental, ha contribuido a resolver muchos problemas y necesidades humanas; sin embargo, también lo han hecho los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, con

sus propias ‘metodologías’ y con sus propias características epistemológicas, distintas a la ciencia occidental. Estos conocimientos han generado técnica y tecnología que a los pueblos indígenas les ha permitido vivir de acuerdo a parámetros distintos a los de occidente. Llegando a desarrollar sistemas económicos y sociales sin que generen grados de diferenciación y jerarquización de clases sociales, como los existentes en el capitalismo. Con una cosmovisión distinta en su comprensión de la naturaleza, y del lugar que ellos ocupan al interior de ella.

Consideramos que es importante visualizar espacios y mecanismos donde tanto la denominada ciencia como los conocimientos tradicionales puedan coexistir. De hecho coexisten, pero en espacios y para objetivos diferentes: la ciencia legítima circula en la academia, en los centros de educación institucionalizada, mientras que el conocimiento tradicional se mueve sobre todo en las comunidades rurales y la periferia de las ciudades. No se pueden encontrar libros de texto escolares con conocimientos tradicionales, en las aulas de escuelas y universidades no se “reconocen” estos saberes y por ende ni se los menciona y mucho menos se los practica. Estos espacios son hegemonizados por la ciencia y los científicos de diferentes disciplinas y, por aquellos que la repiten, reproducen y transmiten.

Sin embargo, no queremos que se entienda que solamente demandamos espacios y mecanismos que probablemente tiendan a *escolarizar* o *institucionalizar* los conocimientos comunitarios indígenas, cuando de lo que se trata es que la escuela se *comunitarice*, pierda su carácter colonial-capitalista. Esto debe ser tomado muy en cuenta por quienes diseñan, planifican e implementan políticas educativas, currícula nacionales y regionales de educación, por quienes hacen materiales educativos, por quienes nunca se preguntaron que al cumplir estos roles de planificadores, que idean y crean planes y materiales curriculares para otros y sin los otros —maestros(as), comunarios, estudiantes, trabajadores, etc.—, no se cuestionaron jamás que estaban reproduciendo otra forma de colonialismo. Donde unos piensan lo que otros aplicarán.

Este hecho ha derivado en formas de colonización del saber. La legitimación y reconocimiento implícito que la institución escolar le brinda a los conocimientos científicos, al introducirlos a su currículo —en verdad el currículo escolar exclusivamente ha estado hasta el presente organizado en función de los contenidos disciplinares de la ciencia occidental—, posiciona a la ciencia por encima de los conocimientos tradicionales. Además que la propia forma: de currículo, es propia de la ciencia pedagógica occidental. Todo esto puede provocar directamente en los estudiantes una actitud de rechazo y menosprecio hacia los conocimientos tradicionales, porque éstos no son utilizados, legitimados por la escuela. En nuestro contexto, este problema presenta mayor gravedad ya que existe población estudiantil de origen indígena. Deberíamos pensar en formas de construcción de un currículo que en estructura y forma sea comunitario es decir sea menos currículo y (con)

tenga más rasgos de las formas de aprender-enseñar de las comunidades ¿Cuál es la forma equivalente al currículo en la educación no escolarizada de las comunidades? ¿Cómo debería ser el currículo que esté en correspondencia con la construcción de un Estado Plurinacional? Y para más adelante preguntarnos ¿Cómo debería ser la educación en una sociedad del Vivir Bien?

Por otro lado, el actual sistema escolar (que abarca desde la educación inicial hasta los cursos de postgrado) al constituirse a partir de la matriz de la ciencia, determina también la legitimación de las jerarquías sociales dadas por el capital cultural que con ella se obtiene. Uno se gradúa como bachiller, licenciado o doctor, o simplemente pasa de un grado a otro de la primaria o secundaria a partir de un reconocimiento de los aprendizajes que una persona debe poseer para cada uno de estos niveles. Los títulos académicos en esencia y, en contextos de legitimación exclusiva de la ciencia occidental, llevan en su vientre la semilla del colonialismo. Y en consecuencia, llevan consigo la garantía para que se continúen reproduciendo estructuras inequitativas al interior de la sociedad.

¿Cómo podemos atenuar esta situación o, mejor eliminar de raíz este tipo de problemas?

Desde el mundo de la academia resulta difícil, porque implica en muchos casos que los miembros de la academia desciendan del sitio de privilegio que desde antiguo ocuparon. Implica abandonar privilegios que incluso le permiten ganancias de todo tipo, desde reconocimiento social —prestigio— hasta ganancias de tipo económico. Por esta razón, este proceso de descolonización en el saber, será no a corto plazo, su aceleración dependerá de variables que surjan más allá de la academia; como por ejemplo, la valoración que hagan los pueblos indígenas de sus propios conocimientos y de la capacidad de generar procesos de transformación en las escuelas de sus comunidades, a partir de la construcción de currícula regionales —o lo que vaya a llamarse—, que incorporen, desde luego sus conocimientos. No sería la primera vez que las comunidades tengan la necesidad de refuncionalizar la institución escolar a favor de sus propios intereses, lo hicieron en las primeras décadas del siglo pasado cuando, por ejemplo, líderes indígenas vieron en la escuela y el aprendizaje de la escritura como medios adecuados para defender sus tierras comunitarias.

Así mismo, dependerá de la capacidad de movilización de los pueblos, para desarrollar estrategias de resistencia cuando el currículo se torne colonialista y estrategias de adhesión, soporte y fuente de cambio cuando el currículo educativo sea descolonizador al interior del Sistema Educativo, en todos los subsistemas de educación (regular, alternativa y especial y, superior). Tal como explicamos en nuestro esquema, líneas arriba, estas fuerzas en tensión luchan a partir de sus representantes para que una u otra forma de educación y de currículo se imponga como hegemónico.

El discurso de la interculturalidad aún no ha sido comprendido a cabalidad por grandes sectores de la academia y, aún estamos lejos de que sea encarnada y asumida en sus estructuras. No se comprende que la interculturalidad debe estar mediada por procesos de descolonización y lucha contra las estructuras que el sistema capitalista ha forjado para poder reproducirse, no tan sólo como sistema económico y social, sino también cultural, civilizatorio y por ende como sistema de conocimientos que le es funcional.

Otro problema fundamental, derivado de la dimensión epistemológica del modelo de educación, tiene que ver con los sujetos que deben enseñar y con aquellos que deben aprender ¿Quién debe ser el que enseñe? ¿Quién debe ser el que aprenda?

La escuela al ser producto de la modernidad capitalista, y como parte de la especialización ascendente y de la división social del trabajo, le ha conferido a la maestra(o) el privilegio de reproducir y transmitir los conocimientos científicos. Generalmente, este problema pasa desapercibido o se atenúa al tratárselo como problema meramente metodológico, es decir, que se lo analiza en función de la relación maestra(o)-estudiante. Se ha visto el problema a partir de, cuáles pueden ser las mejores estrategias que el maestro debe utilizar para transmitir los conocimientos a los estudiantes. La didáctica se ha desarrollado en función de estas preocupaciones. Si bien estos aspectos son importantes y están ligados. No se debe sustituir la pregunta del ¿Quién enseña/aprende? por la relativamente más sencilla ¿Cómo se debe enseñar/aprender?

En nuestro contexto y en este tiempo son muy pocas las naciones y pueblos originarios que lograron formar estudiantes en la educación superior, tanto en universidades, en Escuelas Superiores de Formación de Maestros como en Institutos Superiores de Formación Técnica. Esta falta de profesionales tuvo repercusiones negativas en la conservación y desarrollo de la cultura y lenguas de estos pueblos y naciones.

Son dos los problemas que podemos identificar: el primero el que los pueblos y naciones originarios y afrobolivianos tengan la necesidad de formar en la educación superior a sus futuras generaciones y, en segundo lugar, el que miembros de la comunidad (sabios/as, ancianos/as, autoridades originarias y otros/as) de estos pueblos puedan enseñar en la escuela. La incorporación de miembros de la comunidad en el proceso aprendizaje-enseñanza es otro paso de la comunitarización de la escuela. Y a la inversa los/las docentes tendrían que interactuar con los comunarios en los procesos de aprendizaje-enseñanza fuera de la escuela. Ambos caminos no deben ser excluyentes entre sí, sino complementarios. Las instituciones educativas al ser tradicionalmente reproductoras de los conocimientos y ciencia occidental, no sólo ha excluido los conocimientos y ciencia ancestrales de los pueblos originarios, sino también ha excluido a quienes producen este otro tipo de conocimiento.

Una forma un poco ingenua e incompleta de ver este problema y de resolverlo es pretender introducir los conocimientos indígenas a la institución escolar realizando investigaciones etnográficas. En este sentido puede existir la tentación de ir a la comunidad —docentes y estudiantes— para recuperar sus conocimientos y extrapolarlos a la escuela, sacándolos de su contexto. Este tipo de procesos generalmente termina en la folklorización y disecamiento de los conocimientos y ciencias indígenas. Si se quiere realizar investigación en la comunidad ésta no tiene que excluir a los/las comunarios. Cualquier investigación que aún se desarrolle dentro del paradigma racionalista o naturalista, contraviene la construcción de una educación comunitaria, ya que todavía se moverá dentro de la lógica ‘sujeto observador’- ‘objeto observado’. Una opción interesante para desarrollar procesos más horizontales de investigación es la investigación acción participativa sustentada con los aportes del colombiano Orlando Fals Borda.

Es importante entonces, que quienes son los/las directos productores de un tipo de conocimiento sean —en lo posible— quienes enseñen-aprendan tanto en los espacios y momentos donde se producen estos conocimientos, como en los espacios y momentos escolarizados. La escuela debe ir a la comunidad y la comunidad, a la escuela. La comunidad brinda las posibilidades de aprender-enseñar en el trabajo, en la vida y para la vida. La escuela aislada de la comunidad ha devenido en sus formas sofisticadas, en el desarrollo de estructuras que separan el trabajo intelectual del trabajo manual, pilar elemental del colonialismo-capitalismo.

El construir una escuela comunitaria y productiva implica entonces el desarrollar mecanismos de articulación entre escuela y comunidad, entre escuela y barrio. Toda comunidad urbana o rural desarrolla actividades productivas, la escuela, a partir de sus actividades pedagógicas debe vincularse a estas actividades productivas. Lo intracultural se fortalece también de dos maneras: por los contenidos de la cultura que son desarrollados en la escuela y por la participación de miembros de la comunidad en el proceso aprendizaje-enseñanza. Todo esto nos lleva a buscar la respuesta a una tercer conjunto de preguntas: ¿Cómo aprender/enseñar? ¿Cuándo aprender/enseñar? ¿Dónde se aprende/enseña?

Estas preguntas tienen que ver con la **dimensión metodológica** del modelo. Implica hablar de los sitios de aprendizaje-enseñanza. De los momentos y de la forma en que se deben desarrollar estos aprendizajes. Un rasgo de la educación de los pueblos y naciones originarios es el que no separa la teoría de la práctica, el trabajo del aprendizaje, el trabajo intelectual del trabajo manual, la planificación de la evaluación, se aprende haciendo, se hace aprendiendo. Esta manera de desarrollar la vida comunitaria debe impregnar la vida escolar. Los horarios mosaicos deben desaparecer para dar paso a formas integradas del currículo escolar, integración no sólo de disciplinas científicas de raíz occidental sino también de ciencia originaria. Los temas y problemas generadores de aprendizaje, por ejemplo, deben remplazar

a formas tradicionales de enseñanza. El aprendizaje basado en problemas es otra alternativa metodológica para ser desarrolladas en las escuelas comunitarias. Se debe aprender-enseñar en todos los contextos necesarios, dentro y fuera de la escuela.

Son estas tres dimensiones: la política-epistemológica-metodológica, que deben considerarse como indisolubles. Vayan como primeros elementos para reflexionar en torno al modelo de educación sociocomunitario y productivo, intracultural, intercultural y plurilingüe. En otros artículos, tendremos la oportunidad de profundizar varios aspectos apenas aquí enunciados.

Bibliografía

- Bonfil Batalla, Guillermo** 1994. México profundo. Una civilización negada. México. Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre** *La lectura una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier*. En: Chartier, Roger. 2002. Prácticas de la lectura. La Paz. Plural Editores.
- Bourdieu, Pierre** 2008. Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freire, Paulo** 2009. Política y educación. México. Siglo Veintiuno editores.
- García Linera, Álvaro** 2009. Forma valor y forma comunidad. Aproximación teórico-abstracta a los fundamentos civilizatorios que preceden al Ayllu Universal. La Paz. CLACSO. Muela del Diablo editores. Comuna.
- Leví-Strauss** 1972. El Pensamiento salvaje. México. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, Carlos** 1974. Proyecto de respuesta a Vera.I. Zasulich. *Obras Escogidas en tres tomos, t. III. Moscú*. Editorial Progreso.
- Monterroso, Augusto** 1995. El eclipse y otros cuentos. Madrid. Alianza Editorial.
- Pérez, M. y Argueta, A.** 2011. Saberes indígenas y Diálogo intercultural. México: Cultura científica y saberes locales.