

Posibilidades de producción de conocimiento desde la epistemología pluricultural en Bolivia

Production possibilities of knowledge from the epistemology pluricultural in Bolivia

Possibilidades de produção do conhecimento a partir da epistemologia pluricultural na Bolívia

Tania Aillón Gómez*

Resumen: Esta ponencia trata sobre las posibilidades de despliegue de la epistemología pluralista (alternativa a la visión liberal), como base de producción del conocimiento, en una sociedad como la boliviana, caracterizada por la profundización del desarrollo de las relaciones mercantiles, a partir de la puesta en marcha del proyecto histórico de desarrollo del capitalismo andino amazónico del Movimiento al Socialismo (MAS). A partir del análisis de contenido de la Nueva Ley Educativa (Avelino Siñani-Elizardo Pérez) y de datos empíricos, sobre los resultados de las reformas socioeconómicas impulsadas por el MAS, se identifican las contradicciones que ponen en tela de juicio la posibilidad de que la denominada revolución educativa, tenga las bases estructurales requeridas para su ejecución.

Palabras clave: Epistemología pluralista. Reforma educativa. Revolución Educativa.

Abstract: This paper discusses the possibilities for deployment of pluralistic epistemology (alternative to the liberal view), as production base of knowledge, in a society like the Bolivian, characterized by the deepening of the development of market relations, from the startup of the historical development project of Andean Amazonian capitalism of “Movimiento al Socialismo” (MAS). Based on an analysis of the content of the New Education Law (Siñani-Elizardo Avelino Pérez) and empirical data on the results of socio-economic reforms promoted by the MAS, identifies the contradictions, which put into question, the possibility of the so-called educational revolution, has the structural bases required for its execution.

Keywords: Pluralistic epistemology. Educational reform. Educational revolution.

Resumo: Este artigo discute as possibilidades de implantação de epistemologia pluralista (alternativa à visão liberal), como uma base de produção de conhecimento em uma sociedade como a boliviana, caracterizada por um maior desenvolvimento das relações de mercado, a partir do lançamento do projeto histórico de desenvolvimento

* Docente Investigadora del Instituto de Estudios Sociales y Económicos (IESE) en la Universidad Mayor de San Simón - Cochabamba. E-mail: <ledaillon@hotmail.com>

do capitalismo andino amazônico do Movimento ao Socialismo (MAS). A partir da análise de conteúdo da Nova Lei de Educação (Avelino Siñani-Elizardo Pérez) e dados empíricos sobre os resultados das reformas socioeconômicas promovidas pelo MAS, são identificadas contradições que colocam em questão a possibilidade de que a chamada revolução educacional tenha as bases estruturais exigidas para sua execução.

Palavras-chave: Epistemologia pluralista. Reforma da Educação. Revolução educacional

[E]n toda forma de sociedad es una determinada producción y sus relaciones las que asignan a las demás producciones y sus relaciones rango e influencia. Es una iluminación general en la que se mezclan los restantes colores y que modifica sus tonalidades específicas. Es un éter especial que define la gravedad específica de todo lo que existe en él (MARX, 1978, págs. 108-109)

El planteamiento de la cuestión

En Bolivia, en el marco de las reformas políticas, económicas y culturales que se ha propuesto llevar adelante el gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS); desde mediados de los 2000, destacan dos reformas (dentro de un proyecto mencionado como unitario) de desarrollo de una sociedad más democrática, que incluya a los sectores sociales tradicionalmente marginados en la historia colonial y neocolonial del país; los sectores populares urbanos y rurales; entre los que se encuentra, en distinto grado, identificada la población indígena proveniente de una diversidad de etnias (Aimara, Quechua, Guaraní, etc.). Por una parte, destacan en el plano económico-social, las políticas de integración y fomento a una pléyade de pequeños y medianos productores; para que se constituyan en la base social del proyecto expresado por el MAS, como proyecto de desarrollo de un “capitalismo andino amazónico”. Por otra parte, se pone en marcha una denominada “Revolución Educativa”, con la Nueva Ley de Educación: Avelino Siñani-Elizardo Pérez¹, que tiene como núcleo central, la inclusión en el currículo escolar, de los valores, prácticas y conocimientos de las culturas nacionales no tomadas en cuenta antes. Todo esto, en consideración; según los precursores de la Nueva Ley de Educación, a que la educación colonial, que a toda costa negó la identidad indígena, fue comprendida como la imposición de ciertas prácticas y concepciones del mundo que surgieron y se desarrollaron en occidente, presentándolas como las únicas y las mejores. Con dicho principio, se convirtió

¹ El nombre de la ley hace homenaje a los principales precursores y ejecutores del proyecto educativo indigenal de mayor relevancia histórica en Bolivia, la denominada Escuela Ayllu de Warisata.

en una razón totalizante que fue eliminando al resto de las concepciones del mundo. En otras palabras, lo que hizo la casta o clase dominante en el poder, es haber acoplado; estructuralmente, tanto el sistema como el entorno externo; es decir, todo el sistema ajeno (PATZY, 2013). De ahí que Bolivia, como otros países de la región, fue una sociedad pastiche que imitaba; exactamente, lo que hacen otros sistemas foráneos; en nuestro caso, todo lo que hace la modernidad en la civilización occidental. De esa manera, no forjó ninguna identidad nacional, generando exclusión, dispersión, diáspora; por lo tanto, negación de la identidad o de lo propio (PATZY, 2013).

En esta situación, la Nueva Ley Educativa, inspirada en un pluralismo epistemológico, alternativo al defendido por el liberalismo; según sus precursores, pretende enseñar y aprender los dos troncos de civilizaciones en términos de reciprocidad y complementariedad. Eso significaría que las personas que solamente provienen de la civilización occidental (modernidad)², ahora incorporen en sus sistemas de enseñanza y aprendizaje, todo lo que viene de las civilizaciones indígenas, y en reciprocidad, las personas que son de las civilizaciones indígenas, complementen sus conocimientos con todo lo que viene de la modernidad (PATZY, 2013). Es aquí donde situamos nuestra pregunta de reflexión, pregunta relacionada con esta búsqueda de conocimiento, en base a la armonía y la complementariedad entre dos visiones ontológicas y epistemológicas tan diversas, como la capitalista-liberal y la comunitaria, en un proceso de desarrollo económico en el que sobresale la lógica de acumulación de capital y acumulación originaria de capital, que alimenta la dinámica productiva de pequeños y medianos propietarios, como parte del proyecto de desarrollar el capitalismo en Bolivia, ahora con rostro indígena³.

En la medida en que, la base social de desarrollo del capitalismo andino amazónico (lo pequeños y medianos productores del campo y las ciudades), debido a su lógica mercantil, no abreva en la práctica (aunque en el discurso lo hagan), de las fuentes de la cosmovisión andina, sino que se retroalimenta de valores y prácticas capitalistas que impone y ha impuesto, tradicionalmente (en una sociedad neocolonial como la boliviana), la fracción burguesa dominante

² A estala entenderemos como el proceso histórico por el que se reguló de forma estricta la conducta de los individuos, para que éstos consigan diferenciarse y se torne civilizados, frente a los grupos inferiores de la sociedad colonial (los indios). Se trata de una diversidad de códigos y de reglas para la configuración y el condicionamiento de las “buenas costumbres” y la modelación de los comportamientos hacia costumbres menos rudas y más finas. Según Norberto Eliás (1989), se trataría de las transformaciones “psicogenéticas”, es decir, de los cambios graduales que en la conducta de los individuos, sucedieron inicialmente en occidente y que se buscó trasladar a las sociedades colonizadas, para llevar adelante un “proceso de civilización”.

³ Al respecto son emblemáticos los procesos de acumulación originaria de capital, que mediante políticas que favorecen el acceso al crédito, de excepción de impuestos, de promoción de mercados y hasta de excepción al respeto a los derechos laborales, dirigidas a medianos y pequeños productores, se llevan adelante en sectores como la minería, la agricultura (producción de quínoa) y la manufactura.

(la burguesía transnacional en alianza con las burguesías nativas) la que, como toda fracción dominante, ejerce su poder, a través de una visión del mundo (una filosofía, una moral, unas costumbres, un “sentido común”), es que nos preguntamos: ¿Cuáles son las posibilidades del despliegue epistemológico pluricultural, como visión de producción y transmisión del conocimiento de las nacionalidades bolivianas oprimidas, en el marco de desarrollo del capitalismo andino amazónico en la era del MAS en Bolivia?

Las bases epistemológicas de la Nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez

El pluralismo epistemológico, en el que se sustenta la “Revolución Educativa” siguiendo a sus ideólogos, permea la Constitución Plurinacional implementada en la era del MAS, cuando declara que *Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país*. Se trata del establecimiento institucional de la diversidad del país que; además, constitucionaliza los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y que busca oponerse a la concepción pluralista moderna (liberal), en la medida en que ésta se basa en una epistemología universalista y homogeneizadora que niega la diferencia e impone visiones abstractas de vida; como menciona Prada:

[L]a crítica de-colonial parte de apreciaciones de la diferencia y de la pluralidad, cuestiona el pensamiento universal, el pensamiento moderno, sacando a luz las relaciones y estructuras de dominación perdurables. Apunta a construir un pensamiento propio, actualizando las cosmovisiones indígenas, interpretando las resistencias, las rebeliones y las transgresiones heterogéneas de los pueblos que rompen con su condición colonial. (PRADA ALCOREZA, 2013, p. 10).

Frente a la epistemología moderna, esta perspectiva opone el pluralismo epistemológico que se refiere a la existencia de heterogéneas epistemes, a la necesaria concurrencia de éstas, a su reconocimiento y; por lo tanto, a la búsqueda de diálogo hermenéutico. La importancia del pluralismo hermenéutico no sólo radica en esta heterogeneidad; sino también, en que se plantea como episteme ancestral, como episteme resistente, como episteme alterativa, de los saberes y cosmovisiones nativas, además de reconocer otros saberes, los saberes de la gente, los saberes culturales, los saberes concretos, descalificados por las ciencias (PRADA ALCOREZA, 2013). Este pluralismo epistemológico nos llevaría; de acuerdo a sus precursores, al horizonte abierto de la interculturalidad emancipadora, más allá de la multiculturalidad liberal, que concibe una jerarquía cultural, desde el núcleo de la cultura moderna, haciendo concesiones “democráticas” a las otras culturas nativas. En cambio la interculturalidad emancipadora se plantea un descentramiento respecto de la cultura dominante,

la moderna, y concibe la equivalencia cultural, comprendiendo la posibilidad civilizatoria de todas las culturas. En este sentido, se puede decir que esta visión epistemológica rompe con el multiculturalismo y se aviene a la interculturalidad, que tiene como horizonte el respeto y la convivencia, el diálogo y el aprendizaje mutuo entre grupos culturales, aceptando la legitimidad de distintas concepciones de “vida buena” e inclinándose por promover relaciones igualitarias entre grupos culturales⁴.

De esta forma, la epistemología pluralista, establecería un horizonte cultural alternativo al capitalismo y a la modernidad, que permitiría el encuentro armonioso entre el conjunto de seres, componentes y recursos de la madre tierra, horizonte nacido de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, concebido en el contexto de la interculturalidad. Esta visión en la dimensión socioeconómica, se traduciría en un patrón de desarrollo fundado en el precepto de “vivir bien”, entendiéndose a éste, como el “acceso y disfrute de los bienes materiales y de realización afectiva, subjetiva, intelectual y espiritual en armonía con la naturaleza y en comunidad con los seres humanos (Plan Nacional de Desarrollo: 2006-2010). Desde esta perspectiva, el “vivir bien” no sería lo mismo que “vivir mejor”, que es; precisamente, el paradigma de la civilización occidental, donde lo principal es el dinero, donde prima el individualismo sumamente egoísta, el desinterés por los demás, donde sólo se piensa en el lucro. En este paradigma, para vivir mejor frente al prójimo, se hace necesario explotar, vivir a costa del otro, competir y concentrar la riqueza en pocas manos. Por lo tanto, el “vivir bien”, dice, “está reñido con el lujo, la opulencia y el derroche, está reñido con el consumismo, con no trabajar, mentir, robar someter y explotar al prójimo, atentar contra la naturaleza...” (HUANACUNI, 2010, p. 38 apud PATZY, 2013, p. 1023).

Con esta visión de mundo, dentro de la dimensión educativa, el pluralismo epistemológico recogería una demanda democrática, en tanto que la epistemología pluralista que se propone, es una ruptura epistemológica con las formas de pensar modernos (PRADA ALCOREZA, 2013)⁵. Dentro de esta *interculturalidad emancipadora se plantea un descentramiento respecto de la cultura dominante, la moderna, y concibe la equivalencia cultural, comprendiendo la posibilidad civilizatoria de todas las culturas*. El pluralismo epistemológico nos llevaría a la democracia de los

⁴ Por consiguiente, mientras el enfoque multicultural mantiene la perspectiva de un pluralismo jurídico desigual, donde priman las normas y los valores de la cultura liberal, el interculturalismo apuesta por un pluralismo jurídico igualitario, capaz de generar mecanismos institucionales para promover el diálogo entre culturas (CRUZ, 2013).

⁵ No hay que olvidar que el pensamiento pluralista, el pensamiento de lo plural, es diferente del pluralismo del pensamiento. El pensamiento pluralista supone una ruptura epistemológica, en tanto que el pluralismo del pensamiento reclama un necesario eclecticismo; en el mejor de los casos, una tolerancia democrática de las distintas formas de pensar (PRADA ALCOREZA, 2013).

saberes; por lo tanto, a la necesaria transformación estructural de la educación; sobre todo, nos llevaría al desenvolvimiento del proyecto descolonizador. La pregunta crucial del pluralismo epistemológico, que se propone, en relación a la transformación educativa y respecto a la descolonización es: ¿cómo generar la transformación educativa?

Los principios epistemológicos en el contenido de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez

La respuesta desde una perspectiva descolonizadora intercultural de la política pública, radicaría no en una negación de la modernidad e imposición de la identidad; sino que sin necesidad de renunciar a la identidad, se podría; tranquilamente, *acoplar operacionalmente* todos los entornos externos de la modernidad; es decir, todo lo que viene de la civilización occidental. Esto significaría, en términos prácticos, que a nivel del entorno, el currículo podría estar compuesto, tanto por el entorno interno, como por el externo, por lo propio y lo ajeno, por lo que es de las civilizaciones indígenas y por lo que viene de las civilizaciones occidentales; eso no afectaría en nada al sistema; en este caso, al sistema comunitario, y por lo tanto, tampoco a la transformación de la sociedad.

En esta medida, el modelo educativo fundado en la pluriculturalidad como visión epistemológica surge; según sus precursores, para superar el conductismo y constructivismo occidental, que se arraigaron en el pensamiento y desempeño del maestro y maestra, modelo educativo que no logró adecuarse a las prácticas pluriculturales del país. De ahí que el “Modelo Educativo Socio-comunitario” estaría dirigido a “promover un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el cosmos y una formación integral y holística del estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir.” (Ministerio de Educación, 2012, p. 15 apud PATZY, 2013).

En consecuencia, los contenidos del nuevo currículo, enfatizan el rescate de los conocimientos, saberes y la cultura de las civilizaciones indígenas, ya que éstas se conciben como formadas por el paradigma del “vivir bien”. Se resalta el concepto de equilibrio o armonía como eje central en todo tipo de relaciones para desarrollar lo que se llama “cultura de la vida” (PATZY, 2013). La concepción descolonizadora de este nuevo modelo educativo, se plasma también; de acuerdo a sus representantes, en la nueva forma de implementación del idioma nativo, que establece la enseñanza en idioma materno y el inicio al acceso hasta el inicio formal del aprendizaje oral de la segunda lengua en los dos cursos de la denominada educación inicial. La segunda lengua (castellano o lengua original en este caso) desde el primer a tercer grado, sería desarrollada en forma oral, lectura

y escritura, hasta que a partir de cuarto curso de primaria, la segunda lengua, sea originaria o castellana, se aplicaría en los procesos de aprendizaje en todos los campos de conocimientos, planteados en el nuevo currículo. De este modo, se pretendería que el joven salga hablando y escribiendo los dos idiomas (originario y castellano) como idiomas oficiales declarados en la nueva Constitución Política del Estado.

Desde la perspectiva ontológica holística, que sustenta esta nueva ley, el concepto de holismo como desarrollo integral del ser humano, traducido en los conceptos de *ser, saber, hacer y decidir*, sería la alternativa pedagógica a la forma tradicional del currículo occidental, que siempre fue disciplinar y que; según los técnicos del Ministerio, respondía a un orden intrínseco y no a ámbitos concretos de la vida. Por eso es que, frente a esas áreas disciplinares, se plantean ahora los siguientes campos de saberes y conocimientos: a) Campo de cosmos y pensamiento b) Campo de vida, tierra y territorio c) Campo de comunidad y sociedad y d) Campo de ciencia, tecnología y producción.

De esta forma, se han incorporado en el currículo, los denominados ejes articulares, los cuales son: educación intracultural, intercultural y plurilingüe, educación en valores socio comunitarios, educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria y educación para la producción⁶. Se nota un esfuerzo de ser coherentes con el discurso ecologista respecto a la “Madre Tierra” y el “Cosmos”; de esa manera, desde la visión de sus precursores, se estaría haciendo la “revolución educativa” como un modelo verdaderamente alternativo.

Esta visión holística integra también; a su modo, una respuesta a la necesidad de formar fuerza de trabajo para las demandas de la estructura productiva del país, en el marco de lo que denominan un modelo económico mixto⁷(planteado en la Constitución Política del Estado) que, según sus precursores, implica desarrollar una educación que promueva un impacto en la

⁶ El nivel de la educación inicial estaría orientado a desarrollar capacidades básicas de carácter cognitivo, psicomotriz y socio-afectivo vinculadas a las actividades cotidianas, para lograr una conceptualización de su contexto. Aquí se ampliaría el uso oral de la lengua materna y se iniciaría el acceso oral y el inicio formal de aprendizaje de la segunda lengua. El nivel primario comprendería la formación básica, intracultural, intercultural y plurilingüe; sería integral y cualitativo por estar orientado a desarrollar capacidades vocacionales, potencialidades humanas, actitudes investigativas de las ciencias, la técnica y la tecnología orientadas a la identificación cultural y lingüística, todo ligado a los valores socio-comunitarios. En esta percepción, conceptos como intra e interculturalidad plurilingüe están muy dirigidos a las comunidades originarias; por eso el programa señala que se “parte de las experiencias, saberes, conocimientos y tecnología propias de las comunidades originarias, complementados con conocimientos de la diversidad cultural” (Ministerio de Educación, 2012, p. 25 apud PATZY, 2013).

⁷ Se trata de una economía que combina, la producción de tipo comunal, la pequeña y mediana producción de pequeños y medianos productores nativos, con la producción de las grandes transnacionales que operan en el país y que en los planes de desarrollo del MAS, se identifican como socias estratégicas.

matriz productiva del país, así como la recuperación e incentivo sobre el uso adecuado y perdurable de todos los recursos naturales y estratégicos. Ello exigiría una formación acorde a las potencialidades y necesidades productivas locales, regionales y nacionales, a partir de las prácticas y experiencias propias sobre el cuidado y conservación de los recursos en armonía con la vida, la Madre Tierra y el Cosmos. (Ministerio de Educación, 2012 apud PATZY, 2013). Así se ha instruido a las unidades educativas de cada región, zona y barrio, que los planes mensuales, bimestrales y anuales del desarrollo curricular deban elaborarse en el marco de los “proyectos socio productivos”. Estos proyectos; a su vez, en el área rural, deben partir de las especialidades productivas de la zona y de los barrios en las ciudades. Es decir, en una zona altioplánica se deben elaborar proyectos productivos de papas, quinua, cebada, por ejemplo, y en los valles, sobre la producción de maíz, verduras, legumbres, etc.

Con el fin de operacionalizar el mencionado proyecto; el nivel secundario, en sus dos primeros años, sería de formación y orientación vocacional, en relación a las especialidades de las sub-áreas de Agropecuaria, Industrial, Comercial, Servicios, Turismo, Artes, Salud y Educación Física y Deportes. Esta fase constituiría el cimiento fundamental, para la formación posterior; por lo cual, al final el estudiante podría elegir una de las especialidades.

Posibilidades y alcances de la “revolución educativa” sustentada en la epistemología pluralista

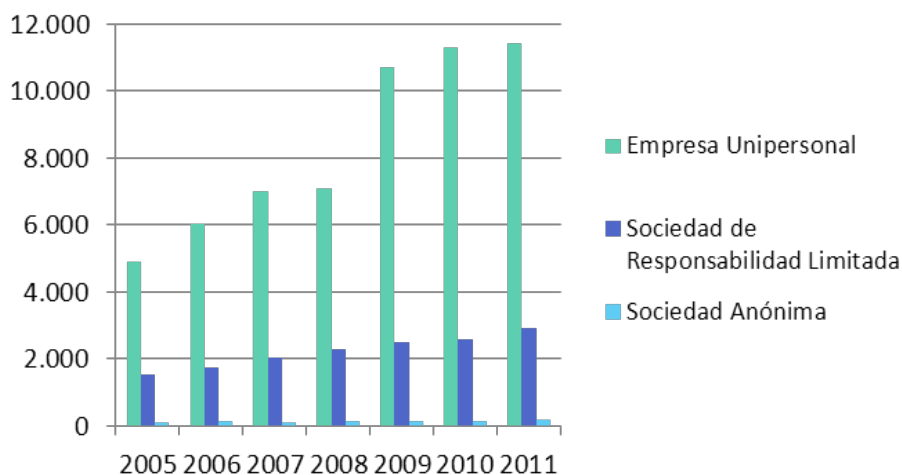
Una valoración de las posibilidades de realización de la denominada “revolución educativa”, sustentada en la epistemología pluralista asumida por los precursores de la Nueva Ley de Educación, nos lleva a reflexionar sobre los alcances de despliegue que tiene (en una formación económico- social como la boliviana), esta interculturalidad emancipadora que plantea un descentramiento respecto de la cultura dominante, la moderna, y concibe la equivalencia cultural; es decir, la posibilidad de establecer una verdadera democracia de los saberes, en base a la transformación estructural de la educación, donde se desarrolle el proyecto descolonizador, que se busca ejecutar a través de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Esta preocupación nos remite a la pregunta que se plantea Gramsci, sobre sí: ¿Puede haber una reforma cultural, es decir, una elevación civil de los estratos deprimidos de la sociedad, sin una precedente reforma económica y un cambio en la posición social y en el mundo económico?, en la medida en que de acuerdo al mismo Gramsci: “[U]na reforma intelectual y moral no puede dejar de estar ligada a un programa de reforma económica, o mejor, el programa de reforma económica es precisamente la manera concreta de presentarse la reforma intelectual y moral” (GRAMSCI, 1975 apud GRUPPI, 1978, p. 31).

En el caso de Bolivia ¿qué alcance tuvieron estas reformas económico-sociales que sostendrían la posibilidad de una democratización de saberes, entre la visión de mundo de los pueblos originarios, que promueve la reforma educativa y la visión moderna, sustentada por la economía capitalista?

En la medida en que las principal reforma económica efectuada por el gobierno del MAS, se centró en una redistribución de la renta petrolera, para promover estabilidad política (en base a la dotación de bonos y subvenciones a los sectores sociales más deprimidos) y a la política de fomento al desarrollo del capitalismo andino amazónico; encontramos más bien, una situación paradójica en la que, las relaciones sociales proclives a reproducir; a escala ampliada, los valores mercantiles (los mismos que rompen con la perspectiva del “vivir bien” y; más bien, coinciden con “vivir mejor”) se expanden; es decir, el paradigma de la civilización occidental, que según sus críticos, se trataría de un paradigma donde lo principal es el dinero, donde prima el individualismo sumamente egoísta, el desinterés por los demás, donde sólo se piensa en el lucro, la explotación, la competencia y la concentración de riqueza en pocas manos, encuentra las bases materiales para su expansión. Sustentamos nuestra postura con datos que en lugar de mostrarnos que el régimen promueve una suerte de retorno a las relaciones sociales de reciprocidad, que sustentarían la filosofía del “vivir bien”, lo que se ha ido produciendo es un proceso de centralización de capitales de pequeña y mediana escala, a medida que las relaciones sociales capitalistas se expanden disolviendo formas no capitalistas de producción.

Como se observa en la siguiente información, un indicador de la creciente centralización de capitales de pequeña y mediana escala ha sido el crecimiento sin precedentes, entre 2005 y 2011, de las unidades empresariales unipersonales y de las cooperativas, que para mantenerse en el mercado, tienen que recurrir a todo tipo de medios que alimentan valores de competitividad y mercantilización de las relaciones sociales y que niegan con su práctica, la solidaridad y la complementariedad, como valores útiles para enfrentar la dura competencia del mercado.

Gráfico 1 - Creación de empresas registradas (2005-2011)



Fuente: Castro; Aillon y Piejko (2014), en base a datos de la Unidad de Análisis de Políticas Estatales (UDAPE).

Tabla 1 - Creación de nuevas cooperativas (2003-2012)

| | 2003 | | 2007 | | 2012 | |
|-------|--------|---------------|--------|---------------|--------|---------------|
| | Número | Variación (%) | Número | Variación (%) | Número | Variación (%) |
| Total | 58 | n/d | 101 | 57 | 207 | 49 |

Fuente: Castro; Aillon y Piejko (2014), en base a datos del Instituto Nacional de Estadística - INE y el Observatorio de Trabajo y Empleo en Bolivia – OTEB.

Si la dinámica de la formación social boliviana, no se desenvuelve reproduciendo relaciones sociales de producción de tipo comunitario, sino más bien, disolviéndolas y reproduciendo relaciones sociales de tipo capitalista, el resultado ha sido la reproducción de la explotación y las desigualdades a distintos niveles. Esta dinámica de desarrollo económico, en base a la expansión de las relaciones capitalistas de producción, se produjo aumentando la precariedad de las condiciones del empleo, en la medida en que estas pequeñas y medianas unidades económicas, son las que en mayor grado escapan a los controles institucionales de cumplimiento con los derechos laborales. Otro indicador de que una epistemología sustentada en la horizontalidad de los saberes, la solidaridad, la complementariedad, como base de producción del conocimiento, no hace sentido, es que durante el auge económico que caracteriza el período (pese a las políticas redistributivas del gobierno, con bonos y subvenciones) han existido ganadores y perdedores, entre los primeros, se cuentan los empresarios que se

apropian de la mayor parte de la riqueza producida en el país. Del crecimiento del PIB, en el periodo 2005-2010 (etapa de mayor auge económico), son los empresarios los que tiene mayor participación en la distribución de la riqueza producida, mientras que la participación de las remuneraciones al empleo, tendió al estancamiento y a la caída en los últimos años (VELASCO, 2012).

Esta expansión de las relaciones capitalistas de producción genera contradicciones, entre el discurso ecologista de respeto a la madre tierra y una economía sostenida en el extractivismo de recursos naturales, con efectos negativos para el medio ambiente. Contradicción que se ha traducido; también, en enfrentamientos del gobierno del MAS con comunidades indígenas en el occidente y en el oriente del país. Comunidades que defendían sus condiciones de vida y sus formas de relacionarse con la naturaleza, frente a la invasión de empresas transnacionales a sus territorios nativos. En este sentido, son emblemáticos los conflictos en el “TIPNIS” y la región de “Mallku Cota”⁸. En ambos casos, el régimen defendió y defiende una política de disolución de las formas comunales de reproducción de la vida y está a favor de una visión desarrollista de corte occidental; que en todo caso, niega los postulados del “vivir bien” en armonía con la vida, la madre tierra y el cosmos y muestra que la política redistributiva del actual gobierno, ni siquiera consideró como posibilidad el otorgar a los pueblos indígenas el derecho de decidir de forma autónoma el goce y disposición de los recursos naturales que forman parte de su hábitat.

¿Cómo se explica, esta incongruencia entre el discurso sobre desarrollar, a través de la “revolución educativa”, una sociedad sin explotados ni explotadores, una sociedad del “vivir bien” en comunidad con los otros seres humanos y con la naturaleza y una política socioeconómica que promueve la expansión de las relaciones capitalistas de producción y la lógica en la que éstas se sustentan, negando las bases materiales de posibilidad, del despliegue de una epistemología pluralista? Nosotros pensamos que, en la medida en que la fracción dominante de la burguesía, continua siendo la gran burguesía transnacional, que aliada con la pequeña burguesía nativa (representada por el MAS) gobierna el país, la misma termina imponiendo su visión de mundo; es decir, subordinando a la fracción de la burguesía y pequeña burguesía nativas a sus objetivos, pese al discurso populista y antiimperialista que dicha fracción en el gobierno, pueda enarbolar. En la medida en que esta fracción gobernante no ha roto con las relaciones sociales de producción capitalistas y; más bien, las reproduce y expande, a través

⁸ Se trata en el caso del TIPNIS, de un conflicto, entre indigentes originarios de esta región y el gobierno, porque éste último, quiere realizar a toda costa, un proyecto de construcción de carretera, que parte el territorio originario en dos y atenta contra el medio ambiente. En el segundo caso, el conflicto en “Mallku kota”, se desarrolló entre indígenas originarios de la región y transnacionales mineras, los primeros se oponían a la explotación minera, por los devastadores efectos ecológicos que acarrea la explotación de las minas en la región.

de su política económica, lo que le queda es subordinarse a la visión de mundo de la fracción dominante.

De forma concreta: ¿por qué decimos que es la burguesía trasnacional es la fracción de clase, verdaderamente dominante en el país?, porque de ella depende el funcionamiento del Estado, porque es ella la que provee, al propio régimen del MAS, los recursos materiales para sostener su legitimidad. La burguesía trasnacional es la que controla los principales medios de producción, en un país neocolonial como Bolivia (ORELLANA, 2010); son estos grandes propietarios, los que proveen la principal proporción de la renta, con la que se reproduce el Estado. En consecuencia, el propio proyecto de desarrollo de capitalismo andino amazónico, que sostiene el régimen, depende de los recursos que le entregan las transnacionales.

Así, bajo distinto ropaje, se vuelve a reproducir, el planteamiento de los clásicos del marxismo; según el cual, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es; al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone; con ello, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan; por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios, para producir espiritualmente. Esta situación reedita los planteamientos de autores como Díaz Polanco en el entendido de que el pluralismo solo puede realizarse como proyecto emancipatorio si considera los cimientos socioeconómicos y el régimen de dominación política que están en la base de todas las desigualdades (de clase, nacionales, étnicas o de género) (DÍAZ POLANCO, 2005).

Sin embargo; al mismo tiempo, esta fracción de la clase dominante, que continua explotando los recursos naturales del país; para mantener la estabilidad política necesaria para “hacer negocios”, requiere difundir una ideología que mantenga a los subordinados en su lugar; para esto, necesita de la alianza con la fracciones pequeño burguesas y de la burguesía nativa (base social del régimen del MAS). De esta forma, mientras el discurso de la epistemología plural sirva para adormecer a los subordinados y se mantenga en el plano de las reformas aceptables (que no ponen en tela de juicio las relaciones sociales de producción imperantes), para la fracción de la clase dominante, ésta puede incluso estar de acuerdo o permitirse ampliar la democracia, para mantener su hegemonía y su capacidad de producir consenso, dentro de la propia batalla política e ideológica que debe librar (GRUPPI,1978). Por ejemplo, la universalización en todo el sistema escolar de los contenidos del conocimiento de las sociedades indígenas, concebido en el currículo de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ministerio de Educación, 2010), como el paradigma del “vivir bien”, que significa la obligatoriedad para todos, de aplicar este currículo, tanto a nivel rural como urbano, no es un peligro para la fracción de la clase dominante en el poder; si al

mismo tiempo, se continua en el plano material, incentivando la expansión de los valores mercantiles, en un medio socioeconómico (tanto en el área urbana como en gran parte del área rural) donde está ausente la propiedad social (comunitaria) y donde las diversas formas de la propiedad privada (grande, mediana y pequeña) se constituyen en la negación misma de una educación fundada en el paradigma del “vivir bien”, porque está en primer lugar, la obtención de ganancia de los dueños de la propiedad privada.

En el mismo sentido, la Reforma Educativa de la etapa neoliberal, bajo el paradigma de la educación intercultural y bilingüe, reconoció para las sociedades indígenas, la enseñanza en su propio idioma, las festividades, las ceremonias, la tecnología, la medicina tradicional, pero nunca promovió el sistema económico, político y jurídico bajos sus propias formas de administración comunal. Así, el sistema lingüístico y cultural de las sociedades indígenas, se refuncionalizó al sistema capitalista que continuó vigente, pese al reconocimiento de los sistemas culturales de las sociedades indígenas (PATZY, 2013).

No es casual; entonces, que incluso los ideólogos más radicales, que en sus inicios sostuvieron el proyecto político del MAS (ahora apartados del MAS), califiquen a la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, como muestra de la inconsecuencia del régimen, en la medida en que dicha ley, da mayor énfasis a la concepción cultural o a prácticas y sistemas de creencias del cosmos y la tierra, y abandona las características de las relaciones sociales económicas y políticas del sistema comunitario; o simplemente, se las deja como un elemento menos importante (PATZY, 2013). Por lo tanto, el discurso que se genera contra el capitalismo no enfatiza en las relaciones sociales de producción; es decir, en el sistema de explotación y/o enajenación; sino solamente, en el modelo industrial que dañó a la naturaleza. De ahí que; también, en el plano político e ideológico; como base de la educación socio-comunitaria, se enfatice; solamente, en una sociedad armoniosa, cimentada en una ideología descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora, sin discriminación ni explotación (Ministerio de Educación, 2012 apud PATZY, 2013), pero no se logra precisar, cuál sería esa sociedad en términos de relaciones sociales. Patzy se pregunta; en este sentido: ¿qué elementos del sistema social llevan al cambio de sistema y qué otros sólo a los cambios de reforma, o sea cambios dentro el mismo sistema? Desde el punto de vista de estos disidentes del gobierno, el “vivir bien” sólo puede realizarse en un sistema comunitario, que en la visión aymara sería el “ayllu”; es decir, en castellano, la comunidad, comprendida como “unidad y estructura de vida”⁹.

⁹ El ser humano es sólo una parte de esta unidad, ya que, según esta argumentación, los animales, insectos, plantas, montañas, el aire, el agua, el sol, incluso lo que no se ve, los ancestros y otros seres, son parte de la comunidad y se relacionan con los seres humanos en mutuo respeto. De ahí que los humanos son hijos de la Madre Tierra y del Cosmos (HUANACUNI, 2010 apud PATZY, 2013).

Paradójicamente, el ayllu en Bolivia no es una realidad económica y social que emerja poderosa; sino que, por el contrario, languidece bajo la presión de las relaciones capitalistas desde mediados del siglo XIX; más aún, después de la reforma agraria de 1952, cuando la gran mayoría de los campesinos se convirtió en pequeño propietario parcelario y las formas de propiedad comunal de la tierra entraron en un proceso de franca disolución; en la actualidad, en las ciudades impera la pequeña propiedad privada y la columna vertebral de la economía está; como mencionamos, en manos de las transnacionales (LORA ORTUÑO, 2014).

En este contexto: ¿cuáles son las grandes limitaciones a que se enfrenta la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, para irradiar la epistemología pluralista en la que se funda? Quizá pueda hacer sentido en los limitados ámbitos donde superviven las formas de propiedad comunitaria (colectiva) de la tierra, porque la escuela integrada en la comunidad puede reproducir prácticas comunales que hacen sentido a la filosofía del “vivir bien”, de la complementariedad, la solidaridad, el respeto a la naturaleza, etc.; debido a que aún se puede acceder a tierras cultivables y a que sus habitantes comunarios están en condiciones de dedicar su tiempo a la producción de la unidad educativa, porque forma parte de la producción de la misma comunidad. Pero, en Bolivia, como mencionamos, existen otras realidades donde impera la pequeña y mediana propiedad privada (parcelaria en el campo) (expandida en el marco de las políticas socioeconómicas del actual gobierno) y la gran propiedad privada y es esta realidad la que marca el rumbo de los saberes, de las formas de impartir y reproducir el conocimiento.

Las escuelas rodeadas por la propiedad parcelaria y por la gran propiedad privada, no podrán acceder a espacios productivos en los que produzcan colectivamente ¿qué campesino parcelario o empresario industrial cedería parte de su posesión a la educación? Es por eso que en este ámbito socio económico, la educación comunitaria está condenada a vivir aislada (LORA, 2014) y/o a reproducir los valores mercantiles de la modernidad, a la que; paradójicamente, se condena en el discurso.

La posibilidad de remontar esta realidad; bajo el régimen actual, sustentado por el bloque histórico formado por la burguesía transnacional y por la pequeña burguesía y burguesía nativa emergentes, es casi nula; en la medida en que el propio régimen del MAS se alimenta de la reproducción de las relaciones de dominación de la fracción burguesa dominante y de la alianza establecida con la oligarquía terrateniente; a la vez que dichas fracciones de la burguesía cuentan con la estabilidad política requerida para “hacer negocios”, gracias a la hegemonía, que en base a un discurso indigenista y populista, ha conseguido el MAS. Esta estabilidad política se alimenta también, de los propios resultados que tuvo la política redistributiva que llevó adelante el MAS, a través de bonos como el “bono Juancito Pinto”, dirigido a bajar los altos índices de abandono de las

escuelas. Bonos que se han constituido en una importante palanca de legitimación y que en el campo educativo han tenido efectos notorios: Si el año 2006 se tenía una tasa de abandono escolar de 6.6% en el área rural, en el año 2013, esta tasa de abandono cayó hasta 2.2 %; mientras que en área urbana esta tasa cayó de 4.4% a 1.4%. Del mismo modo que la tasa neta de matrícula subió de 92,7% a 99.8% entre 2006 y 2012; mientras que la tasa de término neta a sexto de primaria subió de 34, 4% a 55,5% entre 2001 y 2012 (Ministerio de Educación: 2013). Resultados significativos, en relación a una mayor participación de la población de bajos recursos, en la formación escolar, pero que; sin embargo, aún no nos dicen nada sobre el impacto que la educación fundada en la epistemología plural, propuesta por los ideólogos de la Nueva Ley Educativa, tiene para el desarrollo de una “revolución educativa”. El desarrollo de los propios indicadores que midan el impacto de la epistemología plural propuesta, constituye ya un importante desafío para sus precursores.

En esta situación ¿dónde queda la posibilidad de despliegue de la epistemología pluralista que sustenta la “revolución educativa”, que promueve la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez? Parafraseando a Durkheim (2013) si en realidad dicha ley no promueve una revolución cultural: ¿cuál es la función social que cumple dentro del proyecto histórico del MAS y sus aliados? No cabe duda, que tiene como función, ampliar el consenso del régimen, en base al sentimiento de inclusión que toca a las amplias mayorías indígenas del país. Capas que se identifican con el discurso descolonizador y democrático de la reforma educativa, identificación que garantiza la estabilidad política requerida.

En este sentido, la epistemología pluralista que sustenta una visión de interculturalidad; supuestamente radical, anti moderna y anticapitalista, dentro de un proyecto reformista que no rompe con las relaciones de producción dominantes; paradójicamente, sirve para producir el espejismo de la horizontalidad de los saberes, espejismo que en los hechos, en el seno de relaciones sociales jerarquizadas (dónde la posición dominante, la tienen las relaciones sociales capitalistas) abre el espacio, para profundizar el proceso de disolución de las formas comunales de producción, que constituirían la base material de reproducción de la propia epistemología pluralista de cuño intercultural, como concepción de producción de conocimiento y saberes, basados en el pensamiento andino.

Consideraciones finales

Las reflexiones expuestas nos remontan a la clásica discusión de las ciencias sociales, sobre la relación entre la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva de la realidad; al debate sobre las posibilidades emancipadoras de la educación en los límites que impone la estructura económica de la sociedad de

clases; a la discusión teórica de la relación entre estructura y superestructura y al debate sobre los alcances de una reforma educativa, cultural y moral (que es la que; en último término, promueve el discurso de la epistemología plural, al proponer el respeto a las distintas visiones de mundo, de horizontalidad y democracia), sin romper con la estructura económico-social dominante.

En consecuencia, esta reflexión nos confronta a la posibilidad, para las clases subalternas, de gestar una lucha contra hegemónica; es decir, que a partir de las reformas puestas en práctica, en el marco de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, se abran puntos de visibilidad, que permitan a los sectores sociales subalternos, romper con el espejismo de una supuesta horizontalidad de saberes y de cosmovisiones, mostrando la impostura del bloque histórico dominante, para impulsar la construcción de una nueva hegemonía que transforme la relación existente entre estructura y superestructura; es decir que, desbroce el camino de construcción de una base económico-social que coincida con las aspiraciones de igualdad, solidaridad, complementariedad y respeto entre humanos y entre éstos y la naturaleza, que el discurso de la epistemología pluralista promueve. Dialécticamente, la existencia misma de las contradicciones y paradojas que se plantean en el proceso de aplicación de la supuesta “revolución educativa”, implica la posibilidad de generar una síntesis que las resuelva.

Antes de finalizar (por la preocupación que nos reúne en este coloquio internacional, sobre las perspectivas epistemológicas que promueven la investigación en educación en América Latina), es necesario hacer notar que lo expuesto a lo largo de esta ponencia, pone en el orden del día; por una parte, el carácter de clase de toda perspectiva epistemológica y; por otra parte, la primacía de la perspectiva ontológica sobre la epistemológica; como se puede ver, la gran limitación de la epistemología pluralista que sustenta el interculturalismo, para la reforma educativa, radica en no comprender a la realidad como una realidad jerarquizada, en base a las reglas de la competencia que la sociedad capitalista promueve; por lo que una perspectiva epistemológica centrada en la horizontalidad de saberes, que encubre que los sectores que dominan económicamente, son los que tienen preeminencia en la producción de conocimiento y saberes; está de principio destinada al fracaso; es más, como analizamos, puede convertirse en su contrario; es decir, puede servir para reproducir desigualdad y dominación, al transformarse en arma ideológica de las diversas fracciones de clase y cultura dominantes.

Referencias

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Informe Estadísticas Educativas**, La Paz, 2013.

BOLIVIA. Ley de Reforma Educativa – Ley 1565, de 7 de julio de 1994. Disponible en: <<http://www.filosofia.org/mfa/fabo994a.htm>>. Acceso en: 16 marzo 2015.

BOLIVIA. Decreto n. 29272, de 21 de septiembre de 2007. Tiene por objeto aprobar el Plan Nacional de Desarrollo - Bolivia Digna Soberana y Democrática para vivir bien lineamientos estratégicos 2006-2011. **Gaceta Oficial de Bolivia**, La Paz, 21 sept. 2007.

CASTRO, L.; AILLON, T.; PIEJKO, M. Las paradojas de la política de regulación laboral del gobierno del MAS. In: **Reunión grupo de trabajo Clacso implicancias de políticas públicas y la regulación laboral sobre el trabajo en América Latina (2000-2009)**. Montevideo: Universidad de la República, 2014. 1 CD.

CRUZ, E. Pluralismo jurídico, multiculturalismo e interculturalidad. **Criterio Jurídico**, Santiago de Cali, v. 13, n. 2, p. 69-101, 2013.

DÍAZ POLANCO, H. Los dilemas del pluralismo. In: DÁVALOS, P. (Comp.). **Pueblos indígenas Estado y Democracia**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005. p. 43-66.

DURKHEIM, E. **De la division du travail social**. Paris: Puf, 2013.

ELIAS, N. **El proceso de la civilización: investigaciones sicogenéticas y psicogenéticas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

GRUPPI, L. **El concepto de hegemonía en Gramsci**. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978.

LORA ORTUÑO, M. La educación productiva en la reforma masista no va más allá del conductismo capitalista. **Bolpress**, Opinión, Periodismo ciudadano, 2014. Disponible en: <<http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2014021801>>. Acceso en: 1 mayo 2014.

MARX, K. **Líneas fundamentales de la crítica de la economía política**. Barcelona: Crítica, 1978.

ORELLANA, L. ¿Quién manda en el sector hidrocarburos? **Revista Búsqueda**, Cochabamba, v. 20, n. 36, p. 35-78, 2010.

PATZY, F. Dos concepciones contrapuestas de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz, v. 17, n. 30, p. 57-85, 2013.

PRADA ALCOREZA, R. **Epistemología, pluralismo y descolonización**. 2013. 98 p. (Ensayo referente para la exposición en un seminario sobre Epistemología(s) pluralista (s) y descolonización, organizado por FUNPROIEIB, SAIH Y FHCCE de la UMSS, en Cochabamba, a fines del 2012. También fue referente, en una etapa de mayor elaboración, en el Coloquio sobre Epistemología de-colonial, organizado por el Post grado de la carrera de literatura de la UMSA, en La Paz, en abril del 2013).

VELASCO, E. **Gestión salarial en Bolivia: buenas prácticas laborales**. La Paz: Labor, 2012.

Recebido em 09/11/2015

Versão final recebida em 20/03/2015

Aceito em 23/03/2015