MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 14

Ciencias Sociales

La antropología y sociología en la enseñanza de la historia

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 14
Ciencias Sociales
La antropología y sociología en la enseñanza de la historia
Documento de Trabajo

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 14 "Ciencias Sociales - La antropología y sociología en la enseñanza de la historia"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño
Franklin Nina
Dalia Nogales

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

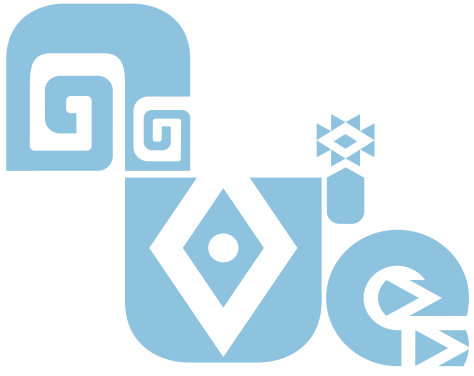
Presentación **3**

Introducción **5**
Objetivo holístico 6
Criterios de evaluación 6
Uso de lenguas originarias 7

Momento 1
Sesión presencial 8

Momento 2
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa 26
I. Actividades de autoformación 26
Tema 1: La antropología y la sociología en la interpretación histórica del proceso de colonización 27
Lecturas de trabajo para el tema 1 28
Tema 2: La antropología y la sociología en la comprensión de la realidad sociocultural boliviana 32
Lecturas de trabajo para el tema 2 33
Tema 3: La antropología y la sociología en el análisis crítico del proceso descolonizador 46
Lecturas de trabajo para el tema 3 48
II. Actividades de formación comunitaria 55
III. Actividades de concreción educativa 55

Momento 3
Sesión presencial de socialización 56
Producto de la Unidad de Formación 56



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.

2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos,

de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Introducción

En la Unidad de Formación N° 14 continuamos trabajando aspectos concretos que orientan el sentido de la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. En ese sentido, dando continuidad a la Unidad de Formación N° 13, el material propuesto será trabajado desde las Áreas de Saberes y Conocimientos. En la presente Unidad de Formación se propone desarrollar el proceso de articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, además de continuar con el proceso de profundización de las Áreas como parte del proceso de autoformación.

En el **Momento I,** Sesión Presencial, desarrollaremos el proceso metodológico de articulación de los saberes y conocimientos de las Áreas a través de un "acontecimiento" narrado y/o problemática de la realidad, el cual es problematizado a partir de los sentidos de los campos y el enfoque de las Áreas para vincular esa problemática con los procesos educativos que desarrollan las y los maestros. Esta parte de la Unidad de Formación muestra la importancia de la problematización y de las preguntas para promover un uso crítico de los contenidos que puedan abrirse a las exigencias de la realidad.

Es necesario aclarar que la utilización del "acontecimiento" como un elemento articulador obedece sólo a fines didácticos del proceso formativo del PROFOCOM; por tanto, no es un nuevo elemento de la estructura curricular. En el desarrollo curricular de los niveles del Subsistema de Educación Regular el elemento articulador predominante es el Proyecto Socioproductivo.

Para el **Momento II**, de construcción crítica y concreción educativa, en las actividades de autoformación trabajamos tres temas o contenidos formativos del Área o especialidad para su profundización. Los temas son abordados a partir de preguntas y están orientados a promover la reflexión crítica a partir de lecturas de textos propuestas para este fin1.

Al igual que en la Unidad de Formación Nº 13, en esta parte seguiremos trabajando la problematización de nuestras Áreas de Saberes y Conocimientos para perfilar los nuevos enfoques de Área que propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para su abordaje.

Por último, la presente Unidad de Formación plantea las actividades de Formación Comunitaria y de Concreción Educativa, ambas dirigidas al planteamiento de actividades que permitan la transformación

1 Las lecturas de los textos propuestos deben ser abordados de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben generar el debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros abran el debate y profundicen los temas del área abordados.

de la práctica educativa de maestras y maestros en función de la apropiación crítica de las propuestas de este material que ponemos a disposición.

En la sesión Presencial (8 horas) trabajaremos organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) se trabajará en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTEs); y en la Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad puede organizarse por Áreas de Saberes y Conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Debemos tomar en cuenta que en los casos que una o un facilitador deba trabajar, además, con la Unidad de Formación de Primaria Comunitaria Vocacional, es importante realizar una organización y proceso adecuado de manera que ambos niveles desarrollen adecuadamente esta Unidad de Formación.

Objetivo holístico

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos a través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

Criterios de evaluación

SABER

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad.

- Comprensión de la importancia de la integración de saberes y conocimientos y de articulación del currículo con el Proyecto Socioproductivo.
- Apropiación crítica de los contenidos profundizados en cada área de saberes y conocimientos.

HACER

Mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos.

- Articulación de los elementos curriculares con el plan de acción del Proyecto Socioproductivo.
- Integración de los saberes y conocimientos de las Áreas al interior del Campo y entre Campo de Saberes y Conocimientos con el Proyecto Socioproductivo.

SER

A través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo.

- Actitud comprometida en el trabajo al interior de las CPTEs.
- Respeto por la opinión de la o el otro.

DECIDIR

Para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

- Transformación de la práctica educativa en función de responder a la realidad de la comunidad.

Uso de lenguas indígena originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación. De acuerdo al contexto lingüístico, se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.

Asimismo, esta experiencia desarrollada en los procesos de formación debe ser también desplegada por las y los maestros en el trabajo cotidiano en los espacios educativos en los que se desenvuelven.

Momento 1
Sesión presencial

Para iniciar la sesión presencial, la o el facilitador anuncia que en la sesión presencial de 8 horas se hará énfasis en el trabajo del proceso metodológico de la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, lo que involucra la participación activa de todas las áreas en el desarrollo de actividades comunes, por Campos y por Áreas.

PROCESO METODOLÓGICO DE LA ARTICULACIÓN DE LAS ÁREAS

1. Partir de la problematización de la realidad desde el sentido de los Campos y el enfoque de las Áreas

Uno de los criterios centrales del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es vincular a la educación con la realidad; es decir, vincular la educación a los procesos histórico políticos de nuestras comunidades, pueblos, barrios, ciudades y el país en su conjunto; de esta manera, se busca partir de nuestros problemas/necesidades/potencialidades para que el desarrollo de los procesos educativos pueda convertirse en un mecanismo que coadyuve a transformar nuestra realidad.

En este sentido, el elemento central para la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos son justamente nuestros problemas/necesidades/potencialidades, ya que esta realidad atraviesa a todas las Áreas sin distinción. Dentro del Currículo Base, el Proyecto Socioproductivo cumple el rol articulador de las Áreas en el desarrollo de los procesos educativos, ya que representa aquel problema/necesidad/potencialidad de nuestro contexto que vamos a priorizar para transformar. Por tanto, las y los maestros desarrollarán los procesos de articulación en sus Unidades Educativas a través del mismo.

La problematización nos vincula con la realidad de un modo crítico, pues es una forma de cuestionar a la misma desde un determinado lugar y proyecto de sociedad, en nuestro caso, desde los sentidos de los Campos de Saberes y Conocimientos que expresan la direccionalidad política que plantea la estructura curricular. La problematización plantea preguntas y problemas irresueltos e inéditos que nos involucran en su desarrollo y resolución, es decir, permite abrir espacios para la transformación de la realidad; por tanto, no está dirigida sólo a explicar y/o describir fenómenos u objetos ajenos a nosotros.

Bajo este contexto, la problematización de un “acontecimiento” de la realidad para trabajar la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos se refiere a plantear preguntas sobre un determinado hecho para cuestionarlo críticamente desde los criterios que plantean los Sentidos de los Campos y/o el Enfoque de las Áreas, y de esta forma vislumbrar las formas en las que podemos vincular las problemáticas de la realidad con los procesos educativos.

Es importante aclarar que por temas didácticos el proceso metodológico de la articulación de las Áreas, que desarrollaremos en la sesión presencial, se realizará a partir de la narración de un “acontecimiento” o problema de la realidad; éste, entonces, será el punto de partida para realizar el proceso metodológico de la articulación de las Áreas.

No hay que confundir, entonces, a la narración del “acontecimiento” o problema de la realidad con la que iniciamos este ejercicio de articulación de las Áreas, como un “nuevo” elemento dentro de la estructura curricular. Como se ha aclarado, simplemente es un recurso que usamos con fines didácticos en el proceso de formación en el PROFOCOM.

Actividad 1

Organizados en grupos por Campos de Saberes y Conocimientos realizamos la lectura crítica y minuciosa de la narración del "acontecimiento"[2] o problema de la realidad propuesto en la Unidad de Formación.

"Acontecimiento"

HISTORIAS DE AMOR, VIOLENCIA Y FEMINICIDIO EN BOLIVIA[3]

Mi nombre es Lis, soy una mujer que se casó muy joven, como todas las mujeres de mi comunidad, y ya tengo un niño muy pequeño… siempre pensé que mi vida iba ser feliz cuando me casara y más feliz sería cuando tengamos un niño varón, pues las mujeres solo vienen a sufrir a este mundo, era algo que me decía mi mamá siempre, pero la verdad es que nunca me imaginé que tendría en mi vida hechos de violencia contra mí y mi pequeño hijo.

La realidad me mostró que la crueldad existe y se desquita contra la mujer que parió, la mujer pobre, la mujer campesina, y esto lo digo porque fuimos sometidos por un grupo de malas personas que hasta la fecha son favorecidas por la retardación de justicia y amparadas por administradores de justicia que sólo favorecieron a los culpables, al eximirlos de toda culpa y toda pena, y poniendo sobre mis hombros todo el dolor y toda la pena.

Yo vengo de una ciudad llamada Tupiza, en la provincia Sud Chichas, de Potosí; allí es donde mi pareja me golpeaba y mi comunidad me culpaba por dejarlo y denunciarlo, y mi familia y mis amigos se alejaron de mí por denunciar a mi marido y por pedir que ya no me pegue más, y fue allí donde todos me conocían en donde no encontraba soluciones o personas que me ayuden. Por eso me fui a la capital, a La Paz, creyendo que por tener un lindo nombre esa ciudad, allí encontraría tranquilidad y apoyo, pero fue en vano, sólo encontré más soledad e injusticia.

Allí había personas que solo escuchaban lo que decía, pero no me ayudaban en nada, solo me hacían revivir una y otra vez la pena, el recuerdo amargo, la injusticia que duele y sangra cada vez que vuelvo a contar mi historia a los llamados expertos en la justicia, expertos en ayudar a la víctima, pero que lo único que hacían era abrir más la herida.

Desde la mujer forense que me trató muy mal y me hizo sentir culpable, pues ella me retaba y me hacía llorar más de lo que yo ya lloraba, después fui a muchos lugares que sólo me hacían repetir una y mil veces la misma historia, la misma desgracia, el mismo sufrimiento y sólo lo hacían para no leer el expediente.

Ellos sólo me prometían cosas que después no cumplían. Lo que sí me pedían era que fuera a muchos lugares, que llenare muchos papeles, que pague muchos certificados y que cuente de nuevo mi historia, mi dolor, pero de tanto repetirlo ya no quería hablar, pues era otro golpe a mi vientre que a nadie le daba pena, y que nadie me daba consuelo.

2 Este primer paso para la articulación de las áreas en la Unidades Educativas se desarrollará a partir de una lectura crítica del problema, necesidad o potencialidad de nuestra comunidad definido para el Proyecto Socioproductivo.

3 Testimonio extraído de Historias de amor, violencia y femicidio en Bolivia en: www.pueblos-originarios.com.ar (visitado a 19:40 del 11 de febrero de 2014) Para mayor profundidad referirse al texto original.

A veces camino sola por la calle mucho tiempo, sin destino, matando solo el tiempo, y pensando en cómo matarme; para colmo, no tengo lugar seguro para quedarme, pues en donde me alojo no piensan que tengo un hijo, solo quieren que pague el alquiler, y si no tengo para pagarle me echan, y no tengo trabajo estable, pues cada audiencia, que después se pospone, cada examen, cada solicitud que debo buscar, lo hago yo personalmente, y debo salir muy temprano o faltar al trabajo y así no hay trabajo que dure, pues a nadie le importa los problemas ajenos, y nadie le interesa en darme ayuda, y los refugios de mujeres golpeadas están llenos y no puedes estar mucho tiempo adentro; tampoco es fácil que reciban a mujeres de otras ciudades.

Lo cierto es que siempre tienen excusa para no ayudarte, lo cierto es que siempre termino sola, y sin soluciones.

Y todos los que te dicen que te van ayudar, todavía espero su ayuda después de un año; para colmo, todavía mi pareja me llama para amenazarme, y todavía no puedo volver a la casa de mis padres, pues me culpan de que yo soy la culpable de que mi marido se enoje conmigo.

A veces cuando veo mucha gente concentrada, pienso si les contara mi historia, si les gritara mi desgracia a algunos de ellos, que charlan, festejan, bailan, se emborrachan y pelean, algunas de esas personas me escucharían, realmente me escucharían.

Creo que no… a fin de cuentas la vida tiene tantos riesgos que me da lo mismo…

Actividad 2

Problematización del “acontecimiento” o problema de la realidad desde el Sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos

Reunidos en grupos de Campos de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestro Campo de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del “acontecimiento”.

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera nuestro Campo de Saberes y Conocimientos está vinculado a la problemática descrita?

2. ¿De qué manera desde el Campo Comunidad y Sociedad se coadyuvan en la construcción de una cultura con igualdad y respeto mutuo en la sociedad actual?

3. ¿Cómo desde la práctica de los saberes y conocimientos de las NPIOs se puede transformar una sociedad con alto grado de violencia en una comunidad con principios y valores sociocomunitarios?

4. ¿Cómo la violencia generada por los seres humanos también afecta a otros seres que tienen otra forma de vida?

5. ¿De qué manera se expresan las diferentes formas de violencia hacia la mujer en mi comunidad?

6. Después del análisis y reflexión realizados, registramos las ideas relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 3

Problematización del "acontecimiento" o problema de la realidad tomando en cuenta la naturaleza, las características y el enfoque de cada Área.

Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestra Área de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del "acontecimiento".

Para realizar esta actividad nos guiamos por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué causas sociohistóricas generan las diversas formas de violencia que se manifiestan en nuestra realidad?

2. ¿Cuáles son los causas que promueven la pérdida de los principios y valores sociocomunitarios en las NPIOs?

3. Desde su vivencia y perspectiva histórica, analice la justicia ordinaria y justicia comunitaria, estableciendo sus características y consecuencias.

4. ¿Cómo construimos una sociedad sin violencia e injusticias a partir de la familia, escuela, comunidad?

Después del análisis y reflexión realizados, anotamos los elementos más relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 4 (1ra. plenaria)

Para conocer la manera en que cada Campo de Saberes y Conocimientos interpreta la problemática planteada en la narración del "acontecimiento" y para tener una visión global de cómo se está asumiendo la misma desde las Áreas de saberes y conocimientos, desarrollamos una plenaria donde se exponga los resultados de la reflexión desde:

a) Las conclusiones y/o aportes de cada Campo.
b) Desde las conclusiones y/o aportes de cada Área de saberes y conocimientos que estén presentes.

Para realizar esta actividad se deberá delegar a responsables por Campos y Áreas, procurando ser concreto en la exposición que realicen.

La plenaria podrá plantear ajustes y la profundización de la reflexión en los Campos y Áreas que lo requieran.

2. Articulación de contenidos de los Programas de Estudio en función del acontecimiento y/o problemática de la realidad

La reflexión y problematización generada en los anteriores puntos debe permitirnos delinear criterios comunes para todas las Áreas y darle sentido y orientación crítica a nuestra planificación curricular y práctica educativa4. Esta problematización debe ayudarnos a una selección y articulación de contenidos (desde cada Campo y Área) acorde a la problemática y/o realidad de nuestro contexto educativo.

La definición del sentido de nuestra planificación curricular nos permitirá articular de manera más pertinente la selección de nuestros contenidos (para no caer en respuestas mecánicas, a la hora de definirlos).

4 Que sería el momento de reflexión política, ya que en éste se plantea la manera en cómo encaramos las problemáticas de la realidad desde los sentidos que orientan a los Campos de Saberes y Conocimientos y el enfoque de las Áreas. Aquí no se trata solamente de un uso meramente temático de un problema para transversalizarlo en las Áreas, sino se trata de plantear la transformación de los problemas de la realidad desde una orientación política de construcción de la realidad.

Actividad 5

Tomando en cuenta la reflexión generada en las anteriores actividades, se seleccionan los contenidos de los Programas de Estudio de cada Área en función a la situación de la realidad planteada en la narración del "acontecimiento".

A continuación se presenta un ejemplo de articulación de contenidos de cada Área del Campo Comunidad y Sociedad en función del acontecimiento, para el año de escolaridad correspondiente, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Contenidos afines al acontecimiento.
- Que sean tomados de los Programas de Estudio del Currículo Base y/o regionalizados.
- Interrelación de los contenidos de las Áreas del Campo.

ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD					
Ciencias Sociales (1er año de escolaridad)	**Comunicación y Lenguajes**	**Artes Plásticas**	**Educación Musical**	**Educación Física y deportes**	**Lengua Extranjera**
1. Invasión, conquista y colonización prehispánica y europea. 2. Procesos políticos, ideológicos y económicos que consolidan el colonialismo y la colonialidad. 3. La sociedad comunitaria y la práctica de valores intraculturales e interculturales.	1. Contexto y situación comunicativa • La lengua como instrumento de descolonización • Comunicación e información 2. Visión crítica de medios de comunicación e información 3. Comunicación y educación • La violencia simbólica en el lenguaje. Medios de comunicación y educación	1. Artes gráficas: la publicidad y los medios publicitarios 2. Elementos que configuran el lenguaje plástico y visual de nuestras culturas (observación para la creación) 3. Dibujo y pintura artística (aplicación de la temática)	**1. La música en la sociedad comunitaria y la práctica de valores** 2. Convivencia intercultural en la práctica de las expresiones musicales 3. La voz humana en los proyectos de vida biosicosocial.	1. Actividades físicas de mayor práctica en la comunidad 2. Cultura corporal 3. Alimentos para la actividad deportiva	**La comunidad y la diversidad cultural** 1. Presentación de la persona en comunidad 2. Mi familia en comunidad 3. Características de mi comunidad 4. La violencia simbólica en el lenguaje **La cotidianidad, apariencia física y personalidad** 5. Mi apariencia física, personalidad y emociones

ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD					
Contenidos de formación complementaria					
Ciencias Sociales	**Comunicación y Lenguajes**	**Artes Plásticas**	**Educación Musical**	**Educación Física y deportes**	**Lengua Extranjera**
La antropología y la sociología en: 1. La interpretación histórica del proceso de colonización. 2. La comprensión de la realidad socio-cultural boliviana. 3. El análisis crítico del proceso descolonizador.	1. Visión crítica de medios de comunicación e información 2. Comunicación, ideología y educación 3. Comunicación y educación	1. Percepción visual (Leyes de la percepción Gestalt) 2. Composición en Dibujo y Pintura, fotografía, afiche. 3. Técnicas de Dibujo y Pintura no tradicional	1. Música sociedad y consumismo 2. Música, identidad y poder 3. Música educación y transformación	1. Actividades coordinativas y desarrollo corporal 2. Capacidades físicas condicionales comunitarias 3. Cultura corporal para vivir bien	1. Visión crítica de medios de comunicación e información 2. Comunicación, ideología y educación 3. Comunicación y educación

Luego del análisis y reflexión de la articulación de contenidos, pasamos a la siguiente actividad:

Realizamos un ejercicio similar al ejemplo y los criterios de la actividad anterior, tomando en cuenta los Programas de Estudio del Currículo Base y del Currículo Regionalizado, registrando en el siguiente cuadro la articulación de contenidos del Área para otro año de escolaridad en función del acontecimiento presentado.

ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD					
AÑO DE ESCOLARIDAD: ……..					
Ciencias Sociales	**Comunicación y Lenguajes**	**Artes Plásticas**	**Educación Musical**	**Educación Física y Deportes**	**Lengua Extranjera**

3. Problematización de los contenidos seleccionados en función del "acontecimiento" o problemática de la realidad

Una de las exigencias centrales del MESCP para maestras y maestros tiene que ver con la necesidad de realizar un desarrollo crítico, creativo y pertinente de los contenidos curriculares para superar prácticas educativas repetitivas y memorísticas.

Por lo tanto, los contenidos curriculares propuestos en los Programas de Estudio no son contenidos cerrados y definidos que simplemente haya que reproducir; por el contrario, son la base sobre la cual maestras y maestros tenemos que dotar a los procesos educativos de un sentido pertinente a nuestra realidad, es decir, desplegarlos desde nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

De esta manera, no se entiende al desarrollo de los contenidos como un fin en sí mismo, como nos han acostumbrado los anteriores modelos educativos; desde el punto de vista del MESCP, los contenidos y su desarrollo son el medio para desplegar procesos educativos vinculados a la vida y para responder a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestra realidad. Por tanto, los contenidos tienen que ser trabajados según las exigencias de los diversos contextos, de nuestro país, con pertinencia.

¿Cómo vinculamos los contenidos de los Programas de Estudio con nuestra realidad para darle un sentido pertinente? Para lograr este cometido se requiere abrir los contenidos en función de las problemáticas/necesidades y/o potencialidades de la comunidad que están orientando los procesos educativos en un determinado contexto. Esta apertura y vinculación de los contenidos con la realidad se logra a través de su problematización, es decir, a partir de preguntas que redefinan al contenido, que sin perder su naturaleza expresen una orientación específica referida a nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

Como ya está establecido en la estructura curricular, la realidad de nuestra comunidad o los problemas/necesidades/potencialidades se presentan priorizando éstos en el Proyecto Socioproductivo, para que a partir del mismo se desarrolle la planificación anual bimestralizada; entonces, el elemento central para problematizar nuestros contenidos y para darle un sentido pertinente son aquellos problemas/necesidades/potencialidades planteados en el PSP.

Si partimos de un problema común a todas las Áreas de saberes y conocimientos, ya sea el Proyecto Socioproductivo o, en este caso (la sesión presencial), la narración del "acontecimiento", para lograr generar la articulación de las Áreas, los contenidos de los Programas de Estudio seleccionados en cada una de ellas tienen que ser problematizados en función de la problemática común ("acontecimiento").

De esta manera, la problematización de los contenidos que se desarrolle en función de una determinada problemática de la realidad plantean preguntas que le dotan a los contenidos de una orientación y un sentido específico referido a las necesidades/problemas/potencialidades del contexto.

Es importante tomar en cuenta que la problematización estará referida a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestro contexto inmediato, es decir, a nuestra comunidad, barrio, ciudad.

Así se tiene un contenido que se ha transformado en una o en varias preguntas, que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos con las y los estudiantes.

Ejemplos:

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Ciencias Sociales	• Invasión, conquista y colonización prehispánica y europea.	Violencia y feminicidio en Bolivia	¿Qué causas sociohistóricas generan las diversas formas de violencia que se manifiestan en nuestra realidad?

Actividad 6

Después de la selección de contenidos que se realiza para cada Área, se procede a su problematización a partir de los siguientes criterios:

- Se plantean preguntas para abrir el contenido en función del "acontecimiento" o problema de la realidad con el que estamos trabajando la articulación de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras expresarán toda la discusión realizada en las actividades anteriores, es decir, deberá expresar también el Sentido de cada Campo y Enfoque de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras plantean tareas nuevas/inéditas que posibilitan orientar las prácticas educativas para transformar una determinada realidad. No son preguntas cerradas, explicativas ni descriptivas, son preguntas que llevan a la acción.

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad

4. Concreción curricular a partir de los contenidos problematizados

Llegados a este punto nos encontramos con preguntas que serán la base para la concreción educativa. Como hemos visto en la actividad anterior, las preguntas son la forma en que los contenidos adquieren pertinencia para desarrollar los procesos educativos en función de los problemas de la realidad.

Esto no implica que lo que sabemos sobre el contenido se niega o se deja de lado. El conocimiento acumulado de maestras y maestros sobre un contenido específico será el fundamento sobre el cual realizaremos cualquier adaptación o búsqueda de respuestas a preguntas inéditas producto de la problematización. De lo que se trata es de darle sentido a los contenidos; por tanto, no se trata de un desarrollo enciclopédico y temático de los mismos. Entonces, los contenidos trabajados a partir de la formulación de preguntas nos plantea buscar su resolución en el mismo proceso educativo, donde con la participación de las y los

estudiantes, maestras y maestros y comunidad educativa producimos conocimiento al responder a las preguntas planteadas, lo que involucra transformar nuestra práctica en varios sentidos.

Partir de una pregunta en el quehacer educativo es partir sabiendo que como maestras y maestros no tenemos el "CONTROL" de todo el proceso educativo y sus resultados, es decir que, como la pregunta es inédita, nosotros como maestras y maestros, al igual que las y los estudiantes, no conocemos las respuestas a priori y tampoco las encontraremos en referencias bibliográficas o en Internet como un contenido definido. Partir de la pregunta nos lleva a arrojarnos a la búsqueda de respuestas, es decir que en el proceso educativo que promovemos también nos corresponde aprender. En un proceso de estas características, también las relaciones establecidas con las y los estudiantes se reconfiguran, ya que como estamos partiendo de la realidad del contexto, es decir de los problemas/necesidades/potencialidades de la comunidad, barrio, ciudad, hay que tomar en cuenta que las y los estudiantes tienen saberes y conocimientos profundos de la realidad donde viven y, por tanto, a nosotras como maestras y maestros nos tocará también abrirnos a escuchar y aprender de las y los estudiantes, de la misma manera con madres, padres de familia y la comunidad en general.

Partir de preguntas de la realidad implica desarrollar procesos educativos "creativos", es decir que es un proceso que involucra la producción de conocimiento y la producción de una nueva realidad, lo que implica superar una reproducción acrítica de los contenidos y perfilar su desarrollo pertinente y útil para la vida.

Actividad 7

A partir de las preguntas que problematizan los contenidos, realizadas en la actividad anterior, planteamos orientaciones y/o actividades que posibiliten dar respuestas pertinentes y viables a las mismas.

Las orientaciones que se planteen deberán tomar en cuenta que este proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que estamos formulando tendrán que ser resueltas con la participación de las y los estudiantes y, si fuera necesario/viable, con la comunidad en un proceso educativo. Por lo tanto, se deberá procurar proponer actividades que permitan trabajar los cuatro momentos metodológicos: Práctica, Teoría, Valoración y Producción.

A continuación elaboramos las orientaciones metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes y viables a las preguntas formuladas en la anterior actividad:

Área de saberes y conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad	Orientaciones metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes a las preguntas

Actividad 8 (2da plenaria)

Después de trabajar los puntos 2, 3 y 4, se expondrán los resultados, conclusiones y dudas de las actividades en plenaria.

Registramos las conclusiones de la plenaria:
•

Lectura complementaria

La lectura nos permite reforzar conocimientos sobre la temática desarrollada.

VIOLENCIA E INTERCULTURALIDAD
Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy

Silvia Rivera Cusicanqui
Carrera de Sociología, UMSA

VIOLENCIA FRONTERIZA Y VIOLENCIA INTERNA

Hemos visto hasta aquí dos tipos muy distintos de violencia colonial: la violencia fronteriza y la violencia interna. Un ejemplo de la primera son las incursiones de compañías madereras en las TCOs indígenas, las usurpaciones de tierras por ganaderos o productores de soya. El caso de la Laguna Corazón es paradigmático, ya que reproduce la violencia colonial vigente desde 1532 a través de la usurpación territorial y el sometimiento laboral. Un ejemplo de la segunda tiene relación con el ámbito doméstico. Por un lado, está la relación interétnica, cargada de violencia, entre los dueños de casa de élite y las sirvientas indígenas que incluso viven en esos hogares. Los niveles de invisibilidad y segregación de esa población trabajadora en las casas de clase media y alta, e incluso entre las élites aymaras de la ciudad, permiten cuotas de explotación extraordinaria, además de moldear una conciencia sumisa y alienada en las subordinadas. En este terreno, es notable –en el plano de la acción comunicativa– el caso de Inocencia Flores, la cholita mártir de Oruro. Inocencia Flores era una migrante de Carangas a la ciudad de Oruro, que a sus 17 años se empleó como sirvienta en casa de un patrón. Éste la violó y asesinó a puñaladas, llegando a descuartizarla, hasta que fue encontrado el cuerpo y establecido el culto en el cementerio de esa ciudad. Desde los años 1980, en que ocurrió el asesinato, hasta hoy, la tumba de Inocencia en el cementerio de Oruro es uno de los sitios de culto más importantes de la región. Se pueden ver innumerables velas y flores, exvotos de creyentes agradecidos que vienen desde dentro y fuera de las fronteras del país. Imagínense cuánta gente se ha enterado y ha comentado sobre este

caso de violencia interétnica y sexual. Se ha creado en torno al hecho una conciencia difundida sobre la existencia de un espacio de violencia doméstica que no es siquiera mencionado por la ley. Si bien la Ley de la Trabajadora del Hogar establece derechos generales a la dignidad y al respeto, la ley sobre Violencia Intrafamiliar excluye, desde el título, a ese tipo específico de violencia doméstica que es el abuso y la sobreexplotación de la trabajadora del hogar. Incluso el discurso sobre la violencia doméstica ha dado alimento al racismo de las élites, que presuponían la existencia de un mayor grado de violencia doméstica en las sociedades cholo-indígenas. Lo que ocurre es que el escándalo público suele ser un mecanismo de control de la violencia, lo que la hace más visible entre los sectores subalternos. En cambio entre las élites, la violencia se oculta, se esconde en el ámbito privado: la violencia física se maquilla y la violencia psicológica se esconde tras la gran infraestructura de psicólogos y consejeros familiares, que están prestos a mantener esos hogares en la apariencia de la equidad, en la parodia de la civilidad y la democracia.

En suma, podríamos sintetizar las insuficiencias del pensamiento reduccionista sobre la violencia en los siguientes puntos. a) Reducir la violencia doméstica tan sólo a los casos "intrafamiliares" induce a pasar por alto la violencia simbólica y física que se ejerce dentro del hogar pero fuera de los vínculos familiares –específicamente sobre las trabajadoras del hogar– facilitando así su ocultamiento y naturalización. b) Reducir la etnicidad a los compartimientos estancos de los mapas y limitarse a observar los patrones de violencia propios de cada etnia o pueblo indígena, equivale a ser incapaz de ver las fuentes de la violencia en las instituciones aculturadoras en los intersticios entre los territorios étnicos y el Estado. Un caso al punto es la investigación de Andrew Canesa (2006) en una comunidad de Larecaja, en la que se muestra justamente el papel de la escuela y el servicio militar en la violencia conyugal. El servicio militar produce dos tipos de violencia: una violencia física, que se ejerce sobre el cuerpo de los conscriptos indígenas y rurales, y una violencia psicológica, que mella su dignidad y su identidad, dejando secuelas más profundas y duraderas. Pero no todo es sufrimiento. La compensación que trae consigo el servicio militar es la democracia sexual del prostíbulo. Ello genera una forma de ciudadanía perversa, que se traduce en la permanente frustración por su vida sexual y familiar en la comunidad. Canesa relaciona al prostíbulo con el servicio militar como los dos grandes mecanismos creadores de una ciudadanía de segunda clase, colonizada. Porque es a través del prostíbulo que el conscripto accede a mujeres de toda casta y color, aunque a cambio de dinero. Estos placeres compensatorios y efímeros les hacen volver a sus comunidades a despreciar a sus compañeras, a violentarse con sus hijos. Tanto el palo por ser indio en el cuartel, como la construcción de una masculinidad hegemónica a través del prostíbulo, se combinan para hacerle odiar su cuerpo, su familia, su condición cotidiana de subordinado. Volver del cuartel a un hogar monolingüe, a una familia soterrada y con dificultades de supervivencia, volver al desprecio del vecino de Sorata o a los gestos de superioridad del maestro altiplánico, representa una fuente constante de frustraciones. De modo que ese pequeño respiro fuera de los territorios étnicos, el hecho de haber salido de la comunidad hacia el mundo de la ciudadanía y hacia la universalidad de los derechos y obligaciones, convierte al varón de esa unidad doméstica en un resentido, que detesta a su familia y le tiene bronca a su propia comunidad, porque es como si tuviera conciencia de que ellas son un lastre para su aspiración a "civilizarse".

En esto consiste la introyección violenta de elementos machistas y etnocidas que se da en el cuartel. A largo plazo, con ello se trastocan profundamente las relaciones internas de la comunidad y la familia, se cambian las mentalidades y los imaginarios, se proyecta en los hijos la insatisfacción por su condición indígena. Por su parte, las mujeres incursionan a su modo en el mundo exterior. A través del trabajo doméstico y del comercio en ferias y ciudades, ellas elaboran sus propios itinerarios de tránsito más allá de las fronteras étnicas, hacia las grandes ciudades o circuitos transnacionales. Su potenciamiento económico no les dota, sin embargo, de mayor autonomía o poder de decisión en sus hogares. En

el mismo estudio de Canesa se observa la paradoja de que las mujeres de esa comunidad producen muñecas "étnicas" para el mercado mundial con el apoyo de una ONG, pero ninguna de sus hijas juega con esas muñecas. Las niñas prefieren muñecas tipo Barbie, mientras sus mamás fabrican en tela muñecas indígenas, cholitas de tez oscura que se exportan al mercado mundial. El nexo con el mercado mundial, que es una señal de modernidad, no es sin embargo condición de ciudadanía, no permite que esas mujeres gocen de ningún estatus, a la par que proyecta en ellas modelos de feminidad, cada vez más alejados del mundo comunal. A su vez, la incursión de los hombres al cuartel les brinda una ciudadanía de segunda y los vuelve patrones de la casa, renegados de su identidad y de su comunidad. Hablar de violencia de género sin tocar estos escenarios intersticiales que son los que vinculan a las sociedades indígenas con el resto del país, es una forma de ceguera y de simplificación. Hablar de violencia doméstica –a menudo entre la patrona y la empleada, es decir, entre mujeres– sin reparar en las formas sutiles y abiertas de violencia que surgen en los hogares a raíz de diferencias en la cadena colonial de jerarquías culturales, viene a ser una grave omisión en las leyes que hemos mencionado.

Como ya lo hemos dicho, el hecho de considerar a esas treinta y seis etnias territorializadas y circunscritas como estancadas en un pasado premercantil remoto, conduce a negarles su condición de coetáneas, su condición de sujetos, actores y partícipes en las demandas y desafíos de la modernidad. Un grave error es el afincar la modernidad tan sólo en las élites mestizo-criollas dominantes, ya que hay pruebas de larga data de la participación indígena en los mercados. La modernidad de la sociedad indígena en cada momento de la historia se hizo patente desde el siglo XVI, cuando se conforma el gran mercado interno colonial centrado en la boyante ciudad minera de Potosí, cuya "capacidad de arrastre regional e interregional de mercancías" –el concepto es de Assadourian (1986)– integraba a través de una densa red de rutas al oriente con el occidente, a la costa con la sierra y el altiplano. En un estudio sobre la temprana Colonia, Luis Miguel Glave (1989) ha mostrado el papel de la coca y de la plata en la articulación mercantil de vastas regiones virreinales. La coca, mercancía indígena por excelencia, sirvió de equivalente general y de complemento al salario minero, instalando el uso instrumental de la hoja y alejándola de sus usos rituales. Sin embargo, la modernidad del mercado interno potosino no dejaba de tener un tinte étnico. Comunidades enteras se vincularon al mercado especializándose en algún producto o servicio, y manteniendo sus vínculos con la economía del trueque y la verticalidad ecológica. Ello demuestra que la modernidad más orgánica y duradera, fundada en la universalidad de los intercambios mercantiles, fue la modernidad indígena, que desde el siglo dieciséis creó formas inéditas de ciudadanía, formas de etnicidad transfronteriza, mecanismos de transculturación enriquecedores y sincréticos, que construyeron una modernidad más "nuestra" (cfr. Chatterjee 1997).

Es evidente que esas formas de mercantilización comunal eran más modernas que los emprendimientos exportadores y rentistas de la oligarquía. Los indios no tenían el lastre de relaciones señoriales, y es justamente la pervivencia de relaciones señoriales lo que mejor revela cuán ficticia resulta ser la modernidad mestizo-criolla, hecha de poses y palabras impostadas. La miopía de las ciencias sociales permite entronizar la dicotomía tradición modernidad inspirada en la antropología norteamericana, en tanto que una lectura inspirada en la historiografía nos permite descubrir esos espacios inéditos de modernidad étnica, y la ubicua presencia de las mujeres en los trajines y mercados coloniales. Qué raro les ha debido parecer a los españoles ver mujeres en los tambos vendiendo y comprando. Lo que indican las fuentes es que les resultó tan extraña esa presencia femenina, que sólo se les pudo ocurrir que vendían sus cuerpos, por que miraban a través del lente interpretativo español y europeo, para el cual la presencia pública de mujeres solas era señal de prostitución. Hay pocas fuentes que rescatan la dinámica mercantil femenina, pero la investigación histórica de Pauline Numhausen hace muy buen uso de ellas. En Mujeres indias y señores de la coca desentraña las diversas modalidades del nexo con el mercado, desde posiciones subordinadas a formas de acumulación autónomas, que desarrollaron

las mujeres del Gato (castellanización de qhatu) y su papel fundamental en los intercambios de la plata y la coca. La compatibilidad de las mujeres con el mercado puede entenderse mejor si atendemos a los papeles rituales de las mujeres, como lo hace Joseph Bastien (1996). Este antropólogo norteamericano llama a las mujeres del ayllu Qäta de Charazani las ritualistas de los márgenes, mostrando que los varones se especializan en los rituales propiciatorios localizados en el centro civilizado de la comunidad (rituales a las chacras, casas y todos los espacios culturales), en tanto que las mujeres se especializan en los ritos de los márgenes: en los ríos o en las alturas de pastoreo, en aquellos espacios de frontera entre cultura y naturaleza, donde la comunidad entra en contacto con fuerzas externas y desconocidas. Allí las mujeres operan –como en sus tejidos y canciones- una domesticación de lo salvaje (ver Arnold et al. 1992).

Este proceso de conexión con el exterior que ritualmente ejercen las mujeres es perfectamente compatible con su predominio en el comercio. El comercio es el nexo de la comunidad con el mundo, entonces la colocación de las mujeres en la estructura de la sociedad indígena les otorga el poder de mediar con el exterior y con las fuerzas desconocidas y caóticas de la fertilidad, de lo silvestre y del mercado. Por eso es comprensible la capacidad femenina de integrarse al mercado potosino y a los circuitos del trajín colonial. Históricamente tenemos esta presencia femenina en los mercados, que va a marcar muchos elementos que diferencian a la sociedad boliviana de sus vecinas. Bolivia se parece más a las sociedades africanas. El sólo hecho de ver tantas mujeres en las calles, ver la dinámica mercantil que ellas manejan y su contacto con el dinero, nos está hablando de una modernidad indígena de larga data, cuyo uso del dinero es ciertamente diferente al que propone la “ética protestante y el espíritu del capitalismo” (Weber [1922]1969), como lo ha mostrado un reciente trabajo de María Teresa Vargas (2007).

No obstante, la presencia de las mujeres en el mercado resulta teniendo un costo muy alto, y ese es el problema. Los hombres han pasado mucho más por el filtro aculturador de la escuela y el cuartel, o sea los dos instrumentos de la violenta pedagogía ciudadana que impone el Estado logocéntrico y autoritario en la mente y el cuerpo de los varones indígenas. Esta contradicción la analiza Lucila Criales en su trabajo sobre las mujeres migrantes de Caquiaviri, que producen mantas de vicuña y sustentan los mayores gastos del hogar, en tanto que los varones gozan de empleos estatales mal remunerados, que cubren una parte muy pequeña del presupuesto doméstico (Criales 1994). Evidentemente, en estos hogares la jefatura es femenina, aunque esto no lo revelen las estadísticas. Sin embargo, la condición india o chola de las mujeres avergüenza a los varones en los espacios públicos. Cuando hay que hacer presencia en espacios como el colegio o las oficinas del Estado, los varones relegan a las mujeres. Ellas mismas se autoexcluyen de esos espacios para no avergonzar a sus hijos. Pero la otra cara se da en la fiesta rural, cuando retornan periódicamente a sus pueblos de origen para bailar en honor a su santo patrón. Allí las mujeres despliegan su prestigio y generosidad pagando bandas, ofreciendo cerveza, vistiendo a sus cónyuges con la mejor ropa de morenada para lucir sus éxitos urbanos (Criales 1994). Es una suerte de compensación por el silencio y el ostracismo que viven en la ciudad, a pesar de sus altos niveles de ganancia con el lucrativo oficio de tejer y vender mantas de vicuña.

La política de las mujeres

Una implicación política de lo anterior tiene que ver con el deterioro persistente de la democracia en el interior de organizaciones como los sindicatos, juntas vecinales y asociaciones gremiales. Parte de toda la herencia de la lucha anticolonial ha sido la hipocresía y la doble moral. Cuando hay una situación gravemente desigual, el oprimido no puede enfrentarse abiertamente al opresor, entonces adopta un discurso sumiso y solapado, y urde la resistencia por detrás. El doble discurso, la mentira, la aceptación aparente y la conspiración solapada han permitido resistir la disciplina de la hacienda y la

presión tributaria del Estado, y han hecho florecer la economía informal, el contrabando y la piratería. Pero también esa permanente violación de las normas, esa tenaz resistencia antifiscal se ha convertido en un arma de doble filo que se ha volcado contra sus propios actores. Hay un grave proceso de deterioro de la democracia en los sindicatos, asociaciones y juntas, porque resulta que hay un discurso formal hacia afuera, en público, en asamblea, un discurso principista y retórico, que alude siempre al bien común y al deber ser del sindicato. Pero donde verdaderamente se definen las cosas es en los "amarres" electorales y clientelares. El escenario de los amarres es el bar, y es un mundo estrictamente masculino, en el que están dadas todas las condiciones para excluir o instrumentalizar a las mujeres. La mujer que resbala en eso va a perder totalmente su prestigio, va a entrar en un escenario masculino y alcohólico, va a ser sometida a acoso sexual o va a ser parte de los "amarres" de clientela. Y con ello, va a perder completamente legitimidad para la representación pública de las mujeres.

Eso explica por qué el machismo de los sindicatos se reproduce con tanta facilidad. Es muy difícil para las mujeres entrar en el ámbito masculino de las farras o los amarres prebendales; allí se ejerce sobre ellas una enorme violencia simbólica. Si las mujeres tienen que pasar por la cama del dirigente para tener un espacio de poder, imagínense qué terrible, qué brutal el mecanismo de violencia simbólica que está detrás y la falta absoluta de democracia que hay en ese esquema. Este es un escenario de violencia que resulta directamente del fenómeno de la aculturación y la colonización de las instituciones y organizaciones indígenas y populares. Es un escenario intersticial, más allá de las fronteras de los treinta y seis mapas étnicos oficiales. En ellos no caben los gremios, las juntas vecinales, las zonas de colonización, los escenarios interétnicos de la ciudad o la comunidad religiosa. Este es otro tipo de violencia del que se desentienden las leyes: la violencia interna e internalizada, la violencia doméstica producto del esquema invasor instalado en las conciencias de los invadidos. El "enemigo interior" (Nandy 1993) que ha sido introyectado y que reproduce los esquemas de valoración hegemónicos en la subjetividad de los subalternos.

Es evidente la brecha que hay entre los discursos y las prácticas sindicales o gremiales. En el discurso se dicen palabras muy bonitas, se habla de conocer las leyes y se inculca una cultura letrada y del debate. ¿Pero de qué sirven las leyes si no se puede hacer la otra política, la de los amarres y componendas? ¿Qué posibilidad tienen las mujeres de entrar en esa lógica de los amarres, y qué implicaciones tiene esto para la democracia? ¿Qué posibilidad tienen para hacer frente a esa política corrupta e intransparente, para imponer una ética y una lógica más fuerte, que permita valorizar sus saberes, practicar sus modos propios de debate y resolución de conflictos? La práctica del akhulli, por ejemplo, tiene que ver con la transparencia, con el qhananchawi, o sea con el clarificar las cosas, con el hacer claridad a través del diálogo. Estas formas de conversación ritualizada están al margen de la política oficial, de la vida cotidiana de los sindicatos, y aún no vislumbro los puentes entre ambas esferas. Pero en los momentos de rebelión indígena y popular (como entre el 2000 y el 2005), esta ética y esta política resurgen y organizan las rabias, dotan de sentidos morales al poder insurgente de las comunidades y barrios sublevados.

Indianizar el país

Todo lo anterior apunta a algunas consecuencias prácticas del trabajo sobre violencia e interculturalidad, en especial para las instituciones de desarrollo y aquellas que trabajan con mujeres. Para abordar la violencia doméstica habría que trabajar con los varones, no sólo porque el problema son ellos, sino también porque el trabajo con mujeres suele crear una doble vida, un mundo de libertad aparente, hecho de cursillos, talleres y debates, en contraste con el silencio y la violencia que se viven en el hogar, donde se tienen nuevamente que callar, someter, subordinar. Una posible salida a este dilema

es romper con esta compartimentación étnica y de género. Lo propio sucede con las organizaciones indígenas, donde las agendas externas auspician conductas impostadas, lecturas de lo indígena como asunto de minorías y como adorno multicultural del neoliberalismo. Hay que enfatizar que Bolivia es una excepción absoluta en América por la condición de mayoría que tiene la población indígena. Todas las propuestas de reforma multicultural del Estado parten de modelos para minorías. No hay un modelo de Estado o de organización política que contemple una mayoría demográfica y una hegemonía cultural indígena. Salvo en el África, donde las minorías blancas han sido expulsadas de muchos países, no se ha intentado crear modelos interculturales en los que las mayorías secularmente oprimidas se hacen cargo del gobierno y de las reformas estatales. Desde mi punto de vista, en una situación como la boliviana, debería apuntarse hacia la indianización del conjunto de la sociedad.

Pongamos por caso la llamada justicia comunitaria. Lo fundamental de una reforma en la justicia boliviana es que la ley no esté del lado de quién paga más. Si comparamos la justicia indígena con la justicia oficial, vemos que su fundamento no es quién puede pagar al juez, sino quién tiene razón, y cómo resarcir el daño, cómo lograr un arrepentimiento del infractor –incluso con fuertes presiones psicológicas y rituales– y, sobre todo, cómo reintegrar al arrepentido a la vida de la sociedad. Estos elementos son tan interesantes, que la justicia boliviana en su conjunto podría inspirarse en ellos, y sería una mejor justicia, una que no busque el castigo del culpable, sino su arrepentimiento, su reinserción, el reparar el daño cometido, devolver lo robado y reconciliarse con la comunidad. ¿Por qué entonces no puede indianizarse la justicia boliviana? ¿Por qué no podemos hacer una sola justicia, basada en los principios indígenas, que se ajustan mejor a las condiciones de nuestra sociedad? ¿Por qué tenemos que aferrarnos a un sistema impostado, falaz y tramposo? ¿A título de qué vamos a creer que perderlo será perder gran cosa? Cuando en realidad, si pudiéramos reinventar el país sobre la base de un modelo indígena sería mucho mejor.

Por ello es que comencé esta presentación criticando el carácter reduccionista de las reservas o territorios indígenas, y una vez desarrollado el argumento, creo que se puede concluir que el mapa étnico oficial no es sino una reactivación del colonialismo interno, que ha permitido a las élites mestizo-criollas escamotear las luchas indígenas y reciclarse en su control sobre el aparato del Estado. Ahora son ellos los asesores, los consejeros, los nuevos operadores de políticas públicas, los certificadores de la indianidad. Porque hoy en día son las élites y las oligarquías regionales las que hablan de originarios y de reformas multiculturales. El discurso de la indianidad ha sido totalmente expropiado y manoseado, y así de paso se hace la vista gorda a los nuevos escenarios transculturales del mundo moderno. Actualmente yo creo que la mayoría de indios e indias reales ya no viven en un solo espacio, son migrantes itinerantes, que tienen propiedad en El Alto, en Buenos Aires y en su comunidad; es gente que transita por rutas de larga distancia y que cruza múltiples fronteras, sin por ello perder su condición de despreciados, ni su potencial como portadores de formas alternas de modernidad y de comunidad. Pero para ellos no hay lugar en la política indígena oficial, y podríamos decir que el gobierno de Evo Morales no ha alterado estas visiones, que combinan muy bien con la lógica liberal de “un ciudadano, un voto”, impuesta en la convocatoria a la Asamblea Constituyente.

En términos de la política de las organizaciones indígenas, mientras éstas no asuman su propia diáspora como portadora de derechos y demandas al Estado, mientras no peleen por los derechos de las trabajadoras del hogar, por sus migrantes temporales, sus conscriptos y estudiantes universitarios, no creo que podamos verdaderamente replantear los dilemas de la violencia y la interculturalidad. Y si vamos más lejos, quizás recién entonces podremos replantear los problemas de género que verdaderamente interesan, aquellos que ocurren en los intersticios, en los márgenes, en los espacios migratorios, en los espacios multiculturales. No es nada raro que sea justamente la zona de colonización de Alto Beni

la que le permitió despertar la conciencia a Luciano Tapia, como lo cuenta en su autobiografía (1992). Habiendo sido minero, comunario y colonizador, es en este último espacio interétnico donde encuentra una explicación de su realidad, que se afinca en su identidad como indio. No es precisamente en su ayllu o en el interior de las fronteras de su grupo étnico que Tapia descubre su condición cultural y política y la proyecta a la lucha electoral. Yo diría que muchos de los dirigentes indianistas han tomado conciencia de su proyecto político a través del paso por el cuartel, por la universidad, o por los sindicatos de colonizadores. Es ahí donde han podido comprobar que la igualdad ciudadana era una falacia, y que había discriminación. Habría que entender esos escenarios interculturales como aquellos en los que hay más trabajo por hacer, si de democracia étnica y de violencia se trata.

Para mí la etnicidad como mapa es una lectura masculina, en tanto que la etnicidad desde el punto de vista de las mujeres podría compararse más bien con un tejido, por su naturaleza intercultural. En el tejido las mujeres incorporan lo ajeno para domesticarlo, para suavizarlo, y éste es el acto femenino por excelencia. Esto está detrás de las relaciones mercantiles y de las mediaciones con el mundo externo. Yo creo que esto plantea ciertos dilemas en torno a la temática de la violencia. La pretensión de este artículo ha sido básicamente superar el nivel meramente esencialista y estático de interpretación de la cuestión indígena y hacernos cargo de una realidad que es mucho más compleja, que rebasa las fronteras y que plantea grandes desafíos. Muchas de las cosas más serias que se han hecho a este nivel se han hecho fuera de los mapas étnicos y se han hecho en los escenarios urbanos, en las zonas de colonización como el Chapare o Alto Beni. No es una casualidad que justamente esas formas de plantear la etnicidad como parte de un proyecto político más amplio, e incluso la posibilidad de un presidente indígena, han salido del Chapare y no de los ayllus del altiplano. Nótese que el Chapare no figura entre los treinta y seis mapas étnicos del multiculturalismo oficial.

Momento 2
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTEs. A él corresponden las actividades de Autoformación, Formación Comunitaria y las de Concreción Educativa.

I. Actividades de autoformación

En la autoformación, cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, por lo que debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Preguntas problematizadoras por Tema.
2. Lecturas de trabajo de nuestra Área de Saberes y Conocimientos.
3. Actividades de análisis y reflexión de la problematización de las lecturas de trabajo y otros.

En las unidades educativas donde haya la posibilidad de hacer un trabajo entre varios docentes de la misma área, estas actividades deberán ser desarrolladas de forma colectiva.

Tema 1:

La antropología y la sociología en la interpretación histórica del proceso de colonización.

Preguntas problematizadoras

1. En nuestra práctica de aula, ¿cómo y en qué aspectos del desarrollo de contenidos, la sociología y la antropología nos ayudan a comprender e interpretar los hechos o acontecimientos sociales? Reflexionamos y explicamos en el siguiente recuadro:

Desde la antropología	Desde la sociología

2. ¿Qué "estrategias metodológicas", que correspondan a la antropología y la sociología, utilizamos para el análisis de un hecho histórico concreto?

Hecho histórico	Estrategia metodológica

3. ¿Cómo enseñamos la historia mediante la metodología comparada, desde las visiones de la racionalidad y el imaginario del colonizador (europeo) y el colonizado (indio), tomando como referencia el contexto histórico de 1492.

Desde la racionalidad del colonizado	Desde la racionalidad del colonizador	Otra alternativa

4. Mediante un debate planteamos: ¿cómo la antropología y la sociología ayudan a (visibilizar) la comprensión de las diferentes problemáticas de la realidad educativa para superar el Colonialismo interno?

Planteamos problemáticas de la realidad educativa	Propuesta para superar el colonialismo interno

Lecturas de trabajo para el tema 1

Lectura 1

La invención de América y de América Latina

Una estrategia analítica que permite evidenciar cómo hemos naturalizado ciertas ideas como las de América y América Latina, Latinoamericano y Latino consiste en trazar su emergencia y sedimentación. Las Indias Occidentales o América emerge como el nuevo continente en el imaginario europeo años después de que Colón desembarcara por vez primera en el Caribe insular en 1492. O'Gorman, en su conocido libro La invención de América ([1958] 2006) cuestiona la simplista narrativa del 'descubrimiento' mostrando cómo, al contrario, sólo años después emerge la idea de América o de las Indias Occidentales como el Nuevo Mundo. Este Nuevo Mundo, el cuarto continente, se inscribe en la imaginación geográfica de la época que supone una jerarquización de los continentes a partir de hermenéutica teológica cristiana. Las transformaciones en esta imaginación son examinadas en la primera parte del libro de Mignolo, quien además afirma: "La idea de 'América' no puede comprenderse sin la existencia de una división tripartita del mundo previa al descubrimiento/invención del continente, con sus correspondientes connotaciones geopolíticas cristianas" (2007c: 48).

Las nociones de Nuevo Mundo, Indias Occidentales o América no sólo son acuñadas por los europeos, sino que en algún momento de la historia empiezan a reproducir una supuesta anterioridad, centralidad o arrogancia de Europa. Anterioridad, puesto que el Nuevo Mundo lo es con respecto al Viejo Mundo; centralidad, ya que son Indias Occidentales en relación con Europa que se erige como referente espacial; o arrogancia, en tanto América refiere al nombre y en honor a un europeo que encarnaba el saber paradigmático de las nacientes ciencias. En este sentido, Mignolo subraya que "la idea de América, entonces, es una invención europea moderna limitada a la visión que los europeos tenían del mundo y de su propia historia" (2007c: 33). La idea de América supone una proyección de la imaginación colonial en la cual Europa define la historia, nombra y organiza los espacios y poblaciones. Esta idea no se refiere simplemente a un entidad identificable en el mapa, sino que expresa la perspectiva e intereses europeos: "La 'idea' de América no es solo la referencia a un lugar; funciona, sobre todo, a partir del poder y el privilegio de enunciación que permiten convertir una idea inventada en 'realidad'. Al imponerse con la emergencia de la idea de América la imaginación geográfica eurocentrada como expresión de la dominación colonial europea, otras posibles cartografías y modalidades de representación de sus geografías y gentes fueron silenciadas:

[…] América, en tanto el cuarto continente anexado a la cosmología cristiana tripartita, no fue una "realidad objetiva". Fue, en cambio, una construcción semántica cuyas consecuencias políticas, económicas, epistémicas y éticas surgieron de la obliteración de las conceptualizaciones indígenas de Anahuac, Tawantinsuyo y Abya-Yala, entre otras nociones espaciales.

El silenciamiento y periferialización de las poblaciones y espacios colonizados en el Nuevo Mundo fue al mismo tiempo la visibilización y posicionamiento de Europa. Dussel (2000) muestra cómo Europa era una entidad periférica en el sistema-mundo existente en el siglo XV. No obstante, Europa adquiere centralidad en gran parte con la apropiación del trabajo y las riquezas de las poblaciones y territorios del Nuevo Mundo (es decir, con el nacimiento del sistema mundo moderno).

Por su parte, la idea de América Latina es inventada en la segunda mitad del siglo XIX. Supone la de América, a la que se le agrega la inflexión de Latina. Más de tres siglos después de la invención de la idea de América, y como consecuencia de las transformaciones derivadas de las independencias de España y Portugal, las élites criollas encuentran en la noción de latinidad un referente que les permite establecer unas identificaciones con una supuesta herencia compartida que encontraba en Francia su anclaje paradigmático. Mignolo es enfático en asociar la emergencia de la idea de América Latina al posicionamiento e intereses de los criollos ya en el poder: "[…] "América Latina" no es un subcontinente sino el proyecto político de las élites criollo-mestizas" (2007c: 82).

Un proyecto político de las élites criollas en el poder que reclama una especificidad de la latinidad mirando a Francia como referente civilizacional para hermanar a países de descendencia hispana y lusitana en aras de contrarrestar la creciente influencia de los Estados Unidos y sus afanes imperiales en el continente. Inglaterra, por su parte, se beneficiaba comercialmente de este proyecto de latinidad en tanto contrarrestara la creciente demanda de mercados por parte de los Estados Unidos. De ahí que deba entenderse la emergencia de la idea de América Latina en las respuestas de las élites criollas mestizas y blancas descendientes de españoles y portugueses a los reordenamientos y disputas de los poderes imperiales europeos (francés e inglés) y estadounidense en ascenso en el siglo XIX. En palabras de Mignolo: "[…] América 'Latina' es el proyecto político de las élites criollas —de ascendencia europea— que lograron la independencia de España y que, a cambio, contribuyeron a la reorganización de unos 'imperios sin colonias', como lo fueron Inglaterra y Francia durante el siglo XIX" (2007c: 202).

La latinidad es un designio global imaginado e implementado fundamentalmente por Francia que logra interpelar profundamente a las élites criollas de las excolonias españolas y portuguesas. La latinidad significaba un relegamiento (y en muchos casos una negación) de las herencias y presencias de indianidad y africanidad en las poblaciones existentes en sus propios países. El éxito de la idea de América Latina es expresión de relaciones de poder al interior de los países que surgen de los procesos de independencia de España y Portugal, donde las élites criollas se siguieron identificando con Europa y su legado para subalternizar a los sectores poblacionales que por factores de clase, raciales o culturales no correspondían a sus ideales civilizacionales: "El hecho de que fuera la latinidad, y no la indianidad y africanidad, la que se impusiera como el nombre del subcontinente tiene simplemente que ver con la circunstancia que quienes contaron la historia eran descendientes de europeos y se identificaron con el sur de Europa y fundamentalmente con Francia".

En suma, como lo argumenta Mignolo en un reciente artículo en respuesta a las reseñas y recibimientos de su libro, el origen y la operación de la idea de América Latina debe ser entendida como un diseño global que abarca diferentes esferas de la vida social: […] la idea de América Latina es una idea que tiene como horizonte imperial el control de la economía y la autoridad (en el que entraba el conflicto

de intereses imperiales de Francia frente a EE.UU.), el control del conocimiento, de la subjetividad de los sujetos coloniales, del género y la sexualidad mediante el modelo de familia cristiana-colonial terrateniente y burguesa y de la normatividad sexual. Para Mignolo, este diseño global encarnado por la idea de América Latina se transforma en las últimas décadas con la consolidación de movimientos indígenas y afrodescendientes en algunos países de la región, así como los gobiernos como los de Evo, Chávez, Lula y Correa. Esto no solo ha empoderado a sectores poblacionales que habían estado relegados en los proyectos de nación articulados por las élites criollas hispano y lusitano descendientes, sino que también ha permitido una resignificación de las nociones de lo latino y la latinidad (como en afrolatinos). Una especie de optimismo de estar ante transformaciones epocales que no se comprenden con un simple giro a la izquierda, es lo que para Mignolo está en juego: "En la medida en que indígenas y afros ya no puedan ser contenidos y silenciados, los latinos (aquí me refiero a la población de descendencia europea y latina en América del Sur) tampoco podrán mantener su privilegio sobre aquellos, 'integrándolos' generosamente en sus formas de vivir, de pensar, de sentir y de concebir el futuro" (2007c: 204).

Fuente: Restrepo Eduardo. Inflexión Decolonial. Colección a la política de alteridad. 2010. Págs. 150-154

Lectura 2

La conquista 1: La dominación colonial y su huella perdurable

"El ciclo colonial (...) constituye un sustrato profundo de mentalidades y prácticas sociales que organizan los modos de convivencia y sociabilidad en lo que hoy es Bolivia, estructurando en especial aquellos conflictos y comportamientos colectivos ligados a la etnicidad, a través de lo que aquí denominamos colonialismo interno. En el período colonial formal, la polarización y jerarquía entre culturas nativas y cultura occidental se valió de la oposición entre cristianismo y paganismo como mecanismo de disciplinamiento cultural. Esto implicaba la culpabilización y destierro del "hereje" o de todo aquel sospechoso de serlo (esto incluía a la mayoría de indios y mestizos) a un mundo pre-social y sub-humano de exclusión y clandestinidad cultural" (Rivera 1993).

La dominación colonial se asentó en tres pilares: el tributo per cápita que se cobró primero en especie y luego en dinero, a través de la tasa o renta de la encomienda que el cacique debía entregar al encomendero para que éste a su vez lo remitiese a la Corona de España; la mita o turno laboral obligatorio en las minas e ingenios de Potosí, que afectaba a la séptima parte de los varones de 18 a 50 años, cuyo salario servía para pagar el tributo a la encomienda; y la catequización forzada y extirpación de idolatrías, que sometió a los originarios de los Andes a la pérdida de sus dioses, al desmantelamiento de sus creencias y prácticas rituales, y que los condenó por siglos a la práctica clandestina de su religiosidad y de su cultura.

El Estado colonial administraba el territorio del antiguo Tawantinsuyu a través de las Audiencias, las capitanías de mit'a y los pueblos de reducción. Los caciques de la élite hereditaria andina servían de intermediarios y ejercían el gobierno indirecto sobre los súbditos de la Corona. Hacia fines del período colonial esta función mediadora legitimada en los moldes de parentesco y reciprocidad de la cultura indígena fue erosionándose al convertirse el cacique cada vez más en aliado abierto y cómplice de las extorsiones coloniales.

A las pugnas de legitimidad de los años 1730-1750 le sucedió una serie de revueltas antifiscales contra el reparto forzoso de mercancías que realizaban los corregidores con ayuda de sus tenientes y en complicidad con los caciques, a quienes retribuían con un porcentaje de las ganancias del reparto. Todo ello culminó con las revueltas antifiscales y nacionales de los aymaras y qhichwas en Cusco con Tupak Amaru, en Chayanta con los hermanos Tomás, Dámaso y Nicolás Katari y en La Paz con Tupaq Katari.

El Estado colonial no logró remontar la crisis del sistema de autoridad andino después del ciclo de rebeliones indígenas de los años 1780-1781; hasta el inicio de las guerras de la independencia, la autoridad cacical no logró reconstruirse y el mando quedó disperso en manos del "común", a través de segundas, principales y jilaqatas, que se convirtieron en formas rotativas y democráticas de autoridad, tal como las conocemos hasta hoy a través de la etnografía.

Un efecto perdurable de las mentalidades del Estado colonial en la Bolivia de hoy es la vigencia de sistemas clasificatorios étnico-culturales que permean las relaciones de clase, de poder y de distinción social. La manía clasificatoria colonial que dividía el mundo en "indios", "españoles" "castas" y otras subdivisiones se prolongó hasta hoy en el lenguaje cotidiano a través de términos despectivos como "puro", "t'ara", "birlocha", "chota" y otros.

Fuente: Rivera S. Gestión Pública Intercultural, Pueblos Originarios y Estado. 2008, Págs. 11-12.

Actividad 1

Analizamos y comprendemos la connotación antropológica y sociológica de los siguientes nombres que se dieron a nuestro continente en el proceso del desarrollo histórico y sociocultural.

Nombres	Connotación antropológica	Connotación sociológica
América		
América Latina		
Latinoamérica		
Indoamerica		
Abya Yala		

Actividad 2

En las anteriores lecturas, ¿qué acontecimientos destacan los autores para el análisis e interpretación desde la antropología y la sociología? Reconoce y registra en el siguiente recuadro.

Acontecimientos de interpretación antropológica	Acontecimientos de interpretación sociológica

Actividad 3

Desde nuestro contexto, ¿qué herramientas de análisis antropológico y sociológico utilizamos para comprender las costumbres y tradiciones heredadas de la Colonia que quedan como resabios en tu comunidad, ciudad o barrio?

Costumbres y tradiciones de la comunidad o barrio heredadas de la Colonia	Herramienta de análisis antropológico	Herramienta de análisis sociológico

Actividad 4

Desde el contexto de trabajo, recuperamos “acontecimientos” que tengan connotación colonial para luego realizar un análisis antropológico y sociológico.

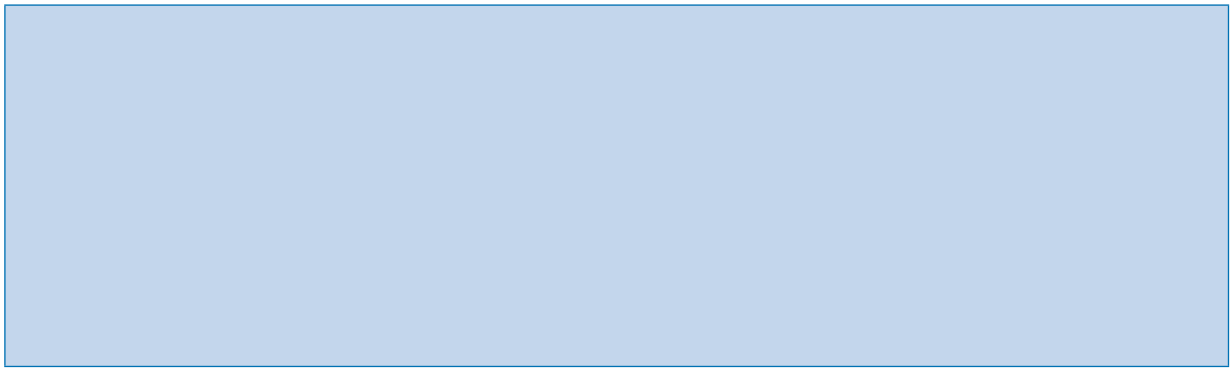
“Acontecimiento”	Análisis antropológico	Análisis sociológico
1		
2		

Tema 2

La antropología y la sociología en la comprensión de la realidad sociocultural boliviana.

Preguntas problematizadoras

1. Desde el punto de vista socioantropológico, durante el periodo colonial y republicano, ¿bajo qué criterios se establecía la “clasificación social” en Bolivia?



2. Las concepciones socioantropológicas que subyacen en la comprensión y construcción de la categoría INDIO… de manera negativa, ¿cómo transformamos esa visión discriminatoria por otra de respeto intracultural e intercultural en nuestra práctica educativa?

3. Desde el área, ¿qué orientaciones metodológicas utilizamos para la enseñanza de la diversidad histórica, social y cultural de Bolivia?

Lecturas de trabajo para el tema 2

Lectura 1

Sousa Santos, Boaventura. **Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes.**
En: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. ISBN 987-1183-57-7
Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf

Sociología de las ausencias

La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producida activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente. ¿Cómo se producen

las ausencias? No existe una única manera, sino cinco modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten.

La primera es la monocultura del saber y del rigor: la idea de que el único saber riguroso es el saber científico y, por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico.

Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental.

Al constituirse como monocultura (como la soja), destruye otros conocimientos, produce lo que llamo "epistemicidio": la muerte de conocimientos alternativos. Reduce realidad porque "descredibiliza" no solamente a los conocimientos alternativos sino también a los pueblos, los grupos sociales cuyas prácticas son construidas en esos conocimientos alternativos. ¿Cuál es el modo en que crea inexistencia esta monocultura? La primera forma de producción de inexistencia, de ausencia, es la ignorancia.

La segunda monocultura es la del tiempo lineal, la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante. Y como van adelante, todo lo que existe en los países desarrollados es, por definición, más progresista que lo que existe en los países subdesarrollados: sus instituciones, sus formas de sociabilidad, sus maneras de estar en el mundo. Este concepto de monocultura del tiempo lineal incluye el concepto de progreso, modernización, desarrollo y, ahora, globalización. Son términos que dan idea de un tiempo lineal, donde los más avanzados siempre van adelante, y todos los países que son asimétricos con la realidad de los países más desarrollados son considerados retrasados o residuales. Entonces, la segunda forma de producción de ausencias es la residual, lo que ha sido llamado pre-moderno, simple, primitivo, salvaje, etc. Ya puede observarse cuál es la implicación de esta monocultura: en este modelo, es imposible pensar que los países menos desarrollados puedan ser más desarrollados que los desarrollados en algún aspecto. Se pueden pensar algunos aspectos que son totalmente funcionales para los países del Norte; los países menos desarrollados, por ejemplo, pueden tener paisajes mejores para el turismo, pero nada más.

La tercera *monocultura es la de la naturalización de las diferencias* que ocultan jerarquías, de las cuales la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes. Al contrario de la relación capital-trabajo, aquí la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia, porque los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son "por naturaleza", y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad; de este modo se naturalizan las diferencias. Esta es otra característica de la racionalidad perezosa occidental: no sabe pensar diferencias con igualdad; las diferencias son siempre desiguales. Por consiguiente, el tercer modo de producir ausencia es "inferiorizar", que es una manera descalificada de alternativa a lo hegemónico, precisamente por ser inferior.

La cuarta monocultura de producción de ausencia es la *monocultura de la escala dominante*. La racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una escala dominante en las cosas. En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización. ¿Qué es el universalismo? Sencillamente, es toda idea o entidad que es válida independientemente del contexto en el que ocurre. Por su parte la globalización es una identidad que se expande en el mundo y, al expandirse, adquiere la prerrogativa de nombrar como locales a las entidades o realidades rivales.

Es decir, no hay globalización sin localización. Cuando globalizas el McDonald's, localizas tus comidas: las tornas étnicas, locales. Y no hay universalismo sin particularismo.

Y aquí, en estas dos formas, hay una manera de crear ausencias, que es lo particular y lo local. La realidad particular y local no tiene dignidad como alternativa creíble a una realidad global, universal. Lo global y universal es hegemónico; lo particular y local no cuenta, es invisible, descartable, desechable.

La última monocultura es la *monocultura del productivismo capitalista*, que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza. Es la idea de que el crecimiento económico y la productividad mensurada en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta.

Esta es una manera contraria a toda otra forma de organizar la productividad. Por ejemplo, para los indígenas o los campesinos, la productividad de la tierra no es definida en un ciclo de producción sino en varios, porque la tierra está productiva este año, al año siguiente no se la cultiva para que descanse, y luego volvemos a empezar. Toda la selva está organizada de esta manera. Entonces, hay otra lógica productiva que no cuenta. La lógica productiva es una novedad de la racionalidad occidental que existe desde hace casi cien años, cuando nacieron los productos químicos en la agricultura y la tierra pasó a ser productiva en un ciclo de producción, porque los fertilizantes cambiaron el concepto de productividad de la naturaleza, que apareció al mismo tiempo que el concepto de productividad en el trabajo. Todo lo que no es productivo en este contexto es considerado improductivo o estéril. Aquí, la manera de producir ausencia es con la "improductividad".

Hay cinco formas de ausencia que crea esta razón metonímica, perezosa, indolente: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo. Todo lo que tiene esta designación no es una alternativa creíble a las prácticas científicas, avanzadas, superiores, globales, universales, productivas. Esta idea de que no son creíbles genera lo que llamo la sustracción del presente, porque deja afuera como no existente, invisible, "descredibilizada", mucha experiencia social. Si queremos invertir esta situación –a través de la Sociología de las Ausencias– hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen, pero son invisibles o no creíbles, estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes. Nuestra sociología no está preparada para esto, nosotros no sabemos trabajar con objetos ausentes, trabajamos con objetos presentes; esa es la herencia del positivismo. Estoy proponiendo, pues, una sociología insurgente.

Si es así, esta falta, esta ausencia, es un desperdicio de experiencia. La manera en que procede la Sociología de las Ausencias es sustituir las monoculturas por las ecologías, y lo que les propongo son cinco ecologías, donde podemos invertir esta situación y crear la posibilidad de que estas experiencias ausentes se vuelvan presentes. Las cinco ecologías son las siguientes.

La *ecología de los saberes*. No se trata de "descredibilizar" las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista "anti-ciencia"; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. Lo discutiremos con el tiempo. Estamos en contra de las jerarquías abstractas de conocimientos, de las monoculturas que dicen, por principio, "la ciencia es la única, no hay otros saberes". Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo

real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce. No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la Luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos. ¿Es acaso una coincidencia que el 80% de la biodiversidad se encuentre en territorios indígenas? No. Es porque la naturaleza allí es la Pachamama, no es un recurso natural: "es parte de nuestra sociabilidad, es parte de nuestra vida"; es un pensamiento anti-dicotómico. Entonces, lo que tengo que evaluar es si se va a la Luna, pero también si se preserva la biodiversidad. Si queremos las dos cosas, tenemos que entender que necesitamos de dos tipos de conocimiento y no simplemente de uno de ellos. Es realmente un saber ecológico el que estoy proponiendo.

La segunda es la *ecología de las temporalidades*. Lo importante es saber que aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos. Los campesinos, por ejemplo, tienen tiempos estacionales muy importantes. En comunidades de África, el tiempo de los antepasados es fundamental. He vivido la experiencia con las autoridades tradicionales en África: si estamos en una reunión, los antepasados forman parte de esa reunión; no están "antes", están presentes. Y lo he vivido también en la selva, con los Ticunas en Colombia y Brasil. Es otra concepción del tiempo, porque los que están "antes" están con nosotros; es una concepción mucho más rica. Debemos entender esta ecología de temporalidades para ampliar la contemporaneidad, porque lo que hicimos con la racionalidad metonímica es pensar que encuentros simultáneos no son contemporáneos. El campesino africano o latinoamericano puede encontrarse con el ejecutivo del Banco Mundial: es un encuentro simultáneo, pero no contemporáneo, porque el campesino latinoamericano o africano es "residual" y el ejecutivo es "avanzado". Lo importante, entonces, es reconocer que el campesino es a su manera tan contemporáneo como el ejecutivo, y eliminar el concepto de residualidad. Para esto hay que dejar que cada forma de sociabilidad tenga su propia temporalidad, porque si voy a reducir todo a la temporalidad lineal, estoy obviando todas las otras cosas que tienen una lógica distinta de la mía. Cuando el subcomandante Marcos dice "pudimos estar callados durante 500 años", para nosotros es incomprensible. También les puedo contar historias maravillosas de diferentes tipos de temporalidad que muestran cómo es realmente necesario tener esta ecología. En un proyecto en el que estábamos trabajando en Colombia, había una lucha muy grande por la explotación de petróleo en la Sierra Nevada de Santa Marta, donde viven los U'was, un pueblo indígena que amenazó con suicidarse colectivamente si se explotaba el petróleo en sus tierras por una razón sencilla: el petróleo es sangre de la tierra, y la sangre de la tierra es su propia sangre; sin sangre no se vive. En el siglo XVII, cuando los españoles intentaron colonizar esta región, las familias de los U'was realmente se mataron: cayeron de un acantilado al lago, y quedó sólo un grupo de familias para mantener la tradición. Esta era una amenaza muy grande, y en cierto momento el Ministro de Medio Ambiente de Colombia decidió hablar con los "taitas", los jefes indígenas. En helicóptero llegó a la Sierra Nevada para reunirse con ellos y averiguar por qué no aceptaban la explotación de petróleo diciendo que eran territorios sagrados. En la reunión, el Ministro habló y los taitas calladitos. El Ministro preguntó por qué no hablaban, si era que no querían hablar con él. Hasta que un taita dijo: "No, nosotros queremos, el problema es que tenemos que consultar con los antepasados". El Ministro preguntó qué tiempo llevaría esto, y el taita contestó: "Mira, depende de la luna, eso lo consultamos a la noche". Y quienes conocen su etnología saben que esto es cierto, que no era una farsa, era lo que pensaban. El Ministro dijo que él no se podía quedar de noche, que el helicóptero no tenía luces suficientes, y que ya había perdido dos horas de su tiempo conversando. Se fue y los taitas siguieron sin hablar. Y claro, al día siguiente los diarios de Bogotá decían: "Los taitas no quieren hablar con el Ministro". Sí, querían hablar, pero en su tiempo… La ecología de las temporalidades es, a mi juicio, imprescindible.



La tercera es la *ecología del reconocimiento*. El procedimiento que propongo es descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas. O sea: mujer y hombre son distintos después de que nosotros utilicemos una sociología ecológica para ver lo que no está conectado con la jerarquía. Las diferencias que permanezcan después de eliminar las jerarquías son las que valen. Más adelante vamos a hablar del principio de igualdad y el principio de la diferencia.

La cuarta es la *ecología de la "trans-escala"*, muy importante hoy para el FSM y para nuestro trabajo, y que constituye la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales. Nosotros, como científicos sociales, fuimos criados en la escala nacional, como la política, como todo. Los antropólogos trataban un poco lo local; los sociólogos y los científicos políticos, lo nacional. En este marco, todo lo que es local será embrionario si puede conducir a lo nacional: los movimientos locales son importantes si pueden tornarse nacionales. Pero hoy tenemos que ser capaces de trabajar entre las escalas, y de articular análisis de escalas locales, globales y nacionales. Es muy difícil, porque nunca observamos fenómenos en las ciencias sociales. Observamos escalas de fenómenos, y por eso muchos de los discursos de los ejecutivos, o de las agencias transnacionales, tienen una escala para ver los fenómenos que no es la nuestra, o que no es la de los obreros o los campesinos. Por lo tanto, hay que analizar cómo es posible ver a través de las escalas.

Y finalmente está la *ecología de las productividades*. En el dominio de la quinta lógica, la lógica productivista, la sociología de las ausencias, consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó.

Los movimientos de campesinos por el acceso a la tierra y a la propiedad de ésta, o contra mega-proyectos de desarrollo (por ejemplo, las grandes represas que obligan a la deslocalización de muchos miles de personas); movimientos urbanos por el derecho a la vivienda; movimientos económicos populares; movimientos indígenas para defender o recuperar sus territorios históricos y los recursos naturales que en ellos fueron descubiertos; movimientos de las castas inferiores en la India con el objetivo de proteger sus tierras y sus bosques; movimientos por la sustentabilidad ecológica; movimientos contra la privatización del agua o contra la privatización de los servicios de bienestar social: todos ellos basan sus pretensiones y luchas en la ecología de las productividades.

Quiero dedicarme ahora a analizar la crítica de la razón proléptica. Las ecologías nos van a permitir dilatar el presente con muchas más experiencias que son relevantes para nosotros. Ahora vamos a intentar contraer el futuro: sustituir un infinito que es homogéneo, que es vacío –como decía Walter Benjamin– por un futuro concreto, de utopías realistas, suficientemente utópicas para desafiar a la realidad que existe, pero realistas para no ser descartadas fácilmente. La crítica de la razón proléptica es hecha por otra sociología insurgente, la Sociología de las Emergencias. Mientras que la razón metonímica es confrontada con la Sociología de las Ausencias, la razón proléptica es enfrentada por la Sociología de las Emergencias.

Intentaremos ver cuáles son las señales, pistas, latencias, posibilidades que existen en el presente que son señales del futuro, que son posibilidades emergentes y que son "descredibilizadas" porque son embriones, porque son cosas no muy visibles. A nosotros, en las ciencias sociales, por ejemplo, no nos gustan las pistas, las señales. Trabajamos con indicadores. Pero los médicos, en la salud, trabajan con pistas, señales; los detectives también. Nosotros somos muy escépticos acerca de las posibilidades

de la emergencia. Entre la nada y el todo –que es una manera muy estática de pensar la realidad– les propongo el "todavía no". O sea, un concepto intermedio que proviene de un filósofo alemán, Ernst Bloch: lo que no existe pero está emergiendo, una señal de futuro.

Así, en esta Sociología de las Emergencias tenemos que hacer una ampliación simbólica, por ejemplo de un pequeño movimiento social, una pequeña acción colectiva. A veces somos culpables de "descredibilizar": "esto no es una democracia local, no tiene sustentabilidad". Por el contrario, sin romanticismos, debemos buscar credibilizar, ampliar simbólicamente las posibilidades de ver el futuro a partir de aquí. Y esta Sociología de las Emergencias no tiene mucho tiempo para abordar esta nave; de alguna manera, la razón metonímica debe ir un poco en paralelo con la distinción. La razón que es enfrentada por la Sociología de las Ausencias torna presentes experiencias disponibles, pero que están producidas como ausentes y es necesario hacer presentes. La Sociología de las Emergencias produce experiencias posibles, que no están dadas porque no existen alternativas para ello, pero son posibles y ya existen como emergencia.

No se trata de un futuro abstracto, es un futuro del cual tenemos pistas y señales; tenemos gente involucrada, dedicando su vida muriendo muchas veces por esas iniciativas. La Sociología de las Emergencias es la que nos permite abandonar esa idea de un futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto, basado en estas emergencias: por ahí vamos construyendo el futuro. Lo que estoy proponiendo es un doble procedimiento: ampliar el presente y contraer el futuro, a través de procedimientos y herramientas que estamos discutiendo.

El último problema es que la Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias van a producir una enorme cantidad de realidad que no existía antes. Vamos a confrontar con una realidad mucho más rica, todavía mucho más fragmentada, más caótica. ¿Cómo encontrar sentido en todo esto? Si nosotros mismos estamos rechazando el concepto de progreso como tiempo lineal, como idea de que hay un sentido único de la Historia, ¿es posible pensar un mundo nuevo sin estar seguros de que surgirá? No tenemos recetas para ese mundo. Por eso, ya no se trata del concepto del socialismo científico: es otra idea mucho más abierta. Tampoco es la idea de Rosa Luxemburgo, "socialismo o barbarie". Rosa abrió la propuesta de Marx al decir: la del socialismo no es la única posibilidad, está la posibilidad de la barbarie, y hay que luchar para que una de ellas sea la que se realice. Nosotros estamos todavía más abiertos: hoy decimos que otro mundo es posible, un mundo lleno de alternativas y posibilidades.

Esta fragmentación nos va a llevar a otra cuestión: ¿cómo generar sentido a partir de esto? ¿Cuál sería la receta de la razón indolente que nosotros hemos compartido en la ciencia occidental? Una respuesta sencilla sería: vamos a crear la teoría general de estas cosas, de todas estas experiencias. Yo les digo que no. No es posible hoy una epistemología general, no es posible hoy una teoría general. La diversidad del mundo es inagotable, no hay teoría general que pueda organizar toda esta realidad. Estamos en un proceso de transición, y probablemente lo posible sea aquello que llamó un universalismo negativo: en este momento, en este tránsito, no necesitamos de una teoría general. No es posible, y tampoco es deseable, pero necesitamos de una teoría sobre la imposibilidad de una teoría general. Estamos de acuerdo en que nadie tiene la receta, nadie tiene la teoría.

Esto va a crear otra manera de entender, otra manera de articular conocimientos, prácticas, acciones colectivas, de articular sujetos colectivos. Pero no nos podemos quedar con una fragmentación total, porque entonces ¿cómo se produce sentido? ¿Cómo es posible articular, por ejemplo, el movimiento

feminista con el indígena, el campesino o los urbanos? No puedo reducir toda la heterogeneidad del mundo a una homogeneidad que sería de nuevo una totalidad y que dejaría afuera a muchas otras cosas. Entonces no es posible la teoría general. Pero, ¿cómo producir sentido? Mi propuesta es un *procedimiento de traducción*.

La traducción es un proceso intercultural, intersocial. Utilizamos una metáfora transgresora de la traducción lingüística: es traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin "canibalización", sin homogeneización. En ese sentido, se trata de una traducción al revés de la traducción lingüística. Intentar saber lo que hay de común entre un movimiento de mujeres y un movimiento indígena, entre un movimiento indígena y otro de afrodescendientes, entre este último y un movimiento urbano o campesino, entre un movimiento campesino de África con uno de Asia, dónde están las distinciones y las semejanzas. ¿Por qué? Porque hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad. Un ejemplo sencillo: los movimientos indígenas de este continente nunca hablan de emancipación social sino de dignidad y respeto, que son dos conceptos básicos. El movimiento obrero habla todavía de emancipación y de lucha de clases. Las feministas usan mucho el concepto de liberación, también los afrodescendientes. Es necesario no preferir una palabra a otra, sino traducir dignidad y respeto en emancipación o en luchas de clases, ver cuáles son las diferencias y cuáles las semejanzas. ¿Por qué? Porque hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa. Creemos que ese es el principio fundamental de la epistemología que les propongo y que llamo la *Epistemología del Sur,* que se basa en esta idea central: no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos. Por tanto, hay que intentar una manera nueva de relacionar conocimientos; es por ello que les propongo el procedimiento de la traducción. Por ejemplo, con el concepto de "derechos humanos" hago una traducción intercultural entre este concepto –que es de hecho un concepto occidental–, el concepto de *umma* del Islam y el concepto de *dharma* en el hinduísmo: son tres conceptos distintos para hablar de la dignidad humana. Todos tienen problemas, todos están incompletos, pero hay que hacer la traducción entre ellos, mirar su relatividad, su incompletud.

En nuestra concepción, por ejemplo, hay una simetría tramposa entre derechos y deberes, porque en nuestra cultura generalmente hablamos de derechos humanos pero no de deberes humanos. La simetría es que no podemos conceder derechos a quienes no podemos exigir deberes, sólo podemos otorgar derechos a quienes tienen deberes. Por eso, en nuestra cultura de derechos humanos la naturaleza no tiene derechos: porque tampoco tiene deberes. Las generaciones futuras no tienen derechos, porque tampoco tienen deberes. Esto no es así en el concepto de *umma* ni en el de *dharma*, pero estos conceptos tienen otros problemas: miran la dignidad en términos colectivos y también hay que mirarla en términos individuales. Nunca he visto sufrir a una sociedad físicamente; sufren hombres y mujeres, hay un elemento individual en el sufrimiento humano que es innegable, y eso debe ser visto por los derechos humanos.

No hay ninguna cultura que sea completa, y entonces hay que hacer traducción para mirar la diversidad sin relativismo, porque los que estamos comprometidos con cambios sociales no podemos ser relativistas. Pero hay que captar toda la riqueza para no desperdiciar la experiencia, ya que sólo sobre la base de una experiencia rica no desperdiciada podemos realmente pensar en una sociedad más justa. Este procedimiento de traducción es un proceso por el cual vamos creando y dando sentido a un mundo que no tiene realmente un sentido único, porque es un sentido de todos nosotros; no puede ser un sentido que sea impartido, creado, diseñado, concebido en el Norte e impuesto al resto del mundo, donde están las tres cuartas partes de las personas. Es un proceso distinto, y por eso lo llamo la *Epistemología del Sur.* Tiene consecuencias políticas –y naturalmente teóricas– para crear una nueva concepción de dignidad humana y de conciencia humana.

Lectura 2

"Todo lo que caduca merece perecer" (análisis de la rebelión de septiembre y octubre de 2003 en Memoria testimonial de la "Guerra del gas"

Patzi, Félix (2004). Pp. 11-13

De febrero a octubre

Por eso, en febrero de 2003, para solucionar el déficit fiscal el gobierno optó por asaltar el bolsillo de los trabajadores mediante la creación de un impuesto al salario. Sin embargo, se encontró con una población totalmente diferente a la de su anterior gobierno. Fue un movimiento que respondió con la rebelión urbana. Fue una acción colectiva que provenía de distintas historias y estructuras, que articulaba la defensa de sus salarios en unos casos y la defensa del mercado interno en otros. No era un movimiento que provenía desde la economía política, tampoco desde la identidad étnica, era un movimiento multiforme unido por el rechazo al "impuestazo". Fue un movimiento que puso en cuestión la democracia representativa y el modelo neoliberal de la economía. El Estado no pudo ni siquiera controlar el amotinamiento de su propio aparato de represión (la Policía). Los días 12 y 13 de febrero de 2003, al gobierno no le quedaba más que observar cómo se hacían añicos los ministerios, las oficinas de la Alcaldía de El Alto y las oficinas de los partidos de gobierno que simbolizan el poder y la dominación.

La rebelión de febrero develó la emergencia de un nuevo tipo de actores y la nueva forma de lucha. Por primera vez los jóvenes, sin contar con una organización estructurada, se convierten en protagonistas decisivos en la derrota de la política del gobierno. Por otro lado, también aparece la ciudad del El Alto como un nuevo actor colectivo que recrea las formas organizativas más comunitarias. Son actores que surgen sin pertenecer a estructuras organizativas tradicionales, pero que muestran señales de su capacidad de transformación.

Febrero también develó la polarización de la sociedad. Unos no solamente demandaron el cambio del modelo económico, sino empezaron a plantear la democracia directa y el cambio del sistema capitalista. Otros empezaron a vaticinar la defensa del sistema económico y el sistema de representación.

Por lo tanto, octubre no fue un fenómeno coyuntural, fue el resultado del proceso de acumulación de las luchas sociales y el quiebre de la sociedad dominante que se inició el año 2000. El gobierno del MNR, pese a esta situación, siguió empeñado en llevar adelante hasta las últimas consecuencias el proyecto de dominación basado en la apropiación del excedente por las transnacionales y hace efectivo el Decreto Supremo No. 24806 que reconoce el derecho de propiedad de las transnacionales de hidrocarburos en boca de pozo, es decir, en la explotación y comercialización del gas y el petróleo. Gonzalo Sánchez de Lozada dicta ese decreto 4 días antes de que termine la primera gestión de su gobierno.

Lo mismo sucede después. Mientras el MIP y MAS se encontraban peleados y fragmentados, el MNR aprovecha para dictar leyes antimovimiento, como la Ley de Seguridad Ciudadana que en su punto central penalizaba el bloqueo de caminos, tecnología de lucha usada por los indígenas a partir del año 2000 y que fue muy eficiente para poner en jaque al gobierno y a la dominación del capital. Para el gobierno será también el momento de concretar la venta de gas por medio de las transnacionales, de ahí que difunda la campaña de exportación del gas natural hacia Estados Unidos.

Para el movimiento social, éste era un franco desafío y particularmente para el movimiento indígena traía el recuerdo histórico de saqueo de los recursos que hicieron los blancos sin tomar en cuenta a este sector de la población. Fue el momento en que los indígenas tomaron conciencia de ser parte de esa decisión y en lo posible despojar a la élite blanca del poder.

Por eso, en octubre los protagonistas de la historia son los indígenas que logran sacar del gobierno a Gonzalo Sánchez de Lozada. La población indígena que había ocupado la mayoría de los espacios geográficos de las ciudades, se constituyó en la mayoritaria del país. Por más que ya no hablen el idioma nativo e incluso no practiquen ninguna pizca de la cultura indígena, octubre fue la lección de que estaba siendo tratada de igual manera que en la Colonia. La matanza de octubre devela todo ello. Pero también hizo nacer la conciencia de pertenencia a todos aquellos que inclusive habían empezado a negar su cultura. Por eso la solidaridad hacia los que murieron fue movida por la pertenencia étnica.

La organización comunitaria

Pero octubre no sólo fue una lucha de la gente indígena, sino fue el espacio en el que revivieron las nuevas formas de organización y el proyecto de sociedad más comunitario en áreas urbanas. Fue el ayllu descontextualizado del área rural que nació en las ciudades como alternativa y utopía de sociedad. Se diseñó un sueño de economía y política conforme a la visión indígena, una visión que podemos llamar *sistema comunal o sistema del ayllu*. Es un tipo de sociedad donde no se da lugar al nacimiento de las élites de dominación, por lo tanto, a las diferenciaciones sociales surgidas a partir de la enajenación del trabajo. Dicho sistema comunal —en lo económico— consiste en que los medios de trabajo y los recursos naturales son de propiedad comunal y/o colectiva con una distribución privada en calidad de posesión, es decir, los miembros de una comunidad y/o el conjunto de trabajadores, constituidos en asamblea, son los propietarios de los recursos existentes dentro del territorio, pero usufructuados y trabajados en forma privada y familiar. A cambio de este usufructo privado y, al mismo tiempo, en tanto miembro de la comunidad, se tiene además derecho de voz y voto. Como poseedor privado de las parcelas está obligado a prestar servicios a la comunidad en todo lo que es el sistema de autoridad, pasar fiestas o ciertos trabajos comunales.

Por eso la gestión económica, política y cultural funciona como sistema único y no como campos diferenciados, tal cual ocurre en la lógica liberal. Esto hace que la estructura del poder comunal sea totalmente diferente al sistema liberal, ya que aquí la *decisión* no está centrada en el individuo o en grupos de personas; o sea, el individuo o el grupo no tiene poder en sí mismo, sino la colectividad. De ahí que el representante sólo exprese la decisión adoptada por la colectividad en una reunión, asamblea o cabildo; por ello, el representante es revocable en cualquier momento, si es que no cumple o no expresa la decisión de la colectividad.

Entonces, en esta forma de política no se niega la representación, sólo que a diferencia del sistema liberal el representante no es quien monopoliza el derecho de decidir ni ha autonomizado técnicamente esa capacidad de decidir. La soberanía no se delega sino que se mantiene en su fuente de surgimiento. Por eso el representante, en esta forma de política, no es de ninguna manera el designado para mandar, sino simplemente para organizar el curso de la decisión común y coordinar con otros los pasos concretos hacia objetivos colectivos. En este sentido, el que “manda” dentro de esta forma de política, “manda porque obedece”, ya que se sujeta sólo a lo que es la decisión común.

En la forma comunal de la política, el representante no es voluntario, como sucede en la forma liberal, sino es elegido por turno y todos tienen que ejercer obligatoriamente para seguir manteniendo

su acceso a los bienes materiales como miembros de esa colectividad. Esto elimina totalmente el poder de una élite y la representación mediante partidos políticos. En este sentido, el poder comunal obedece a la lógica de servicio y no a la de la ganancia, tal cual lo es en la forma liberal.

Esta visión de la sociedad es la que fue negada y subalternizada por la idea del progreso que culminó con la universalización de la forma liberal de la economía y política. Ahora, los movimientos indígenas van reivindicando al sistema comunal o ayllu como una propuesta alternativa al sistema liberal. Evidentemente, no es un sistema cerrado que niega los avances del occidente, sino es un sistema abierto que pretende acoplar de manera subordinada todos aquellos elementos del occidente bajo un ethos comunal o ayllu.

El Alto, mayo de 2004 13

Lectura 3

"La formación de la conciencia nacional"

ZAVALETA MERCADO, René, Edit. Los Amigos del Libro, (1990) Paz-Bolivia. p. 19-24

INTRODUCCIÓN

Un judío italiano dio a los ingleses Victorianos el signo de lo que debían ser. Fue el cinismo saludable de Benjamín Disraeli el que dijo: "Prefiero los derechos de los ingleses a los derechos del hombre". La vida de una nación suele ser, en efecto, más complicada que la vida de los individuos, y las virtudes de éstos no tienen que ser necesariamente las de aquélla. De tal manera, para la formación del Imperio, Shakespeare que, según Joyce es después de Dios el hombre que más ha creado, resulta un socio de Drake, el bucanero. Los piratas financian el genio de los artistas y subvencionan su gloria, pero tal cosa es posible sólo a partir de la existencia de un poder nacional y, en aquel tiempo de la ferocidad del crecimiento inglés, el rey expresaba a los vasallos, y por esa vía, "cada hombre había sido Primer Ministro y cada mujer, se susurraba, había sido la querida de un rey".

El razonamiento de Disraeli no era gratuito. En Inglaterra, la única manera de que se realizaran los derechos del hombre era haciendo que existieran a través de los derechos de los ingleses; pero si éstos no se cumplían, los mismos derechos del hombre se empobrecían hasta no ser sino una abstracción desconocida, a lo sumo, un alimento exótico de los franceses. La consecuencia de esta exacta adecuación de los principios generales a los intereses nacionales tenía que traducirse en lo que Engels escribió acerca de los obreros ingleses. "Me pregunta usted —decía— qué piensan los obreros ingleses acerca de la política colonial. Lo mismo que de la política en general. Aquí los obreros se aprovechan con la mayor tranquilidad del mundo del monopolio colonial de Inglaterra".

Eso pensaban Disraeli y, en consecuencia, los mismos obreros de Inglaterra. Los ideólogos de las semicolonias, en cambio, se gratifican con el juego de los grandes términos, con un universalismo implacable, minucioso y jibarizado. Bolivia ingresa así a la defensa de la civilización occidental o a la lucha por la revolución mundial. Bien se podría argüir en sentido de que si la revolución mundial existe tendrá que ser, aquí, como revolución boliviana, si es que en efecto las cosas comienzan por el principio, y también se puede afirmar que, para defender a la civilización occidental, el país debería primero compartir los

atributos temporales de eso que se llama civilización occidental. La alienación prefiere, empero, hablar de revolución mundial o de civilización occidental y no de la lucha de la nación por ser efectivamente nación. Los bolivianos resultan defendiendo los derechos de los ingleses.

A ojo de buen cubero, la semicolonia aparece, en efecto, como la colección airada de covachuelistas orondos, de esperpentos egregios y de coroneles borrachos, y todo esto que vivimos, que llamamos la historia de nuestras patrias, simula apenas la broma mortal de un destino desordenado y festivo en el que las víctimas se complacen, explicando con fábulas la verdad de su degüello. La semicolonia resulta la provincia del mundo. Las luces de las patrias centrales la alucinan y se entrega su mentalidad provincial al encantamiento de las malas abstracciones, fruta cálida a causa de la cual el hombre del margen, a manera de pensar en los problemas del universo, olvida instalar agua potable en su pueblo. Esta escuela de los ensueños mejor subalimentados lo exculpa, asimismo, de algunos descuidos: es un caballero que, por leer traducciones de libros fuera de moda, no vacuna a sus hijos contra la viruela. “El loco —escribió hace 29 siglos Homero— se instruye a su costa”. Con una sombría limpidez, el alienado piensa los argumentos con los que se ha de perder.

Existe, por cierto, una suerte de metafísica para consumo de colonizados y sólo así podemos explicar las tristezas, los embrollos y deserciones varias de la inteligencia latinoamericana cuyo temperamento generosísimo la ha conducido con frecuencia a elaborar las doctrinas en las que estaban interesados los enemigos de sus países. Por eso, algunos agrios consideran que en este continente los que saben leer y escribir, escriben, leen y piensan contra su país. Pero la conciencia de la víctima no es necesaria para que la tragedia ocurra. Como, con más frecuencia de lo que se supone, las apariencias corresponden en último término a la realidad, decir que el hombre de las semicolonias es un fantoche de sí mismo y un dueño de nada no es sino una peyoración para expresar lo que es cierto de veras. Se trata, en efecto, de un ser que no se ha identificado y bien se puede escribir a la vez que es un ser incompleto, que es la imitación de lo que debe ser la caricatura de él mismo, que sólo alcanza a vivir una parte de su propio destino. En el sentido más devastador de estas palabras, debe decirse que es un desterrado en su propio lugar. Pues bien, estos fracasos individuales son tan numerosos que se convierten en un problema histórico. Quizá sea cierto sin remedio que “sólo se puede definir lo que no tiene historia” pero se sabe a la vez que la historia es la única que nos define, en la medida en que el hombre, a pesar de que siempre es un animal que huye, puede lograr arraigo, rostro y tiempo, es decir, una identificación.

En estas páginas, de una manera por demás sintética, he procurado enumerar los elementos con los que los bolivianos de los últimos treinta años han tratado de lograr una identidad para sí mismos y para su país. Naturalmente, yo soy un escoliasta comprometido, he sido en muchos aspectos una suerte de testigo implicado y, a lo último, un participante secundario. Ahora los años se han apoderado de los hechos que entonces no pertenecían sino a sus ejecutores y acaso por eso, explotando a la mala la invitación que me hizo Gregorio Selser, me preocupa escribir acerca de este tiempo poblado por la multitud de los sucesos que crecen cuando se han cumplido, por la militancia de las gentes que una vez se negaron a la estupefacción y el vacío, y también, como era previsible, por propósitos no siempre dichosos, tiempo que, además, hizo a los hombres haciéndoles creer que lo hacían.

En determinados aspectos la memoria de mis ojos documenta lo que mi exilio escribe. Recuerdo, por ejemplo, y ahora sé por qué hubo quienes pensaban que conocer es recordar, el 9 de abril de 1952 bajo el absoluto cielo de metal azul de Oruro, cuando los mineros de San José se descolgaron desde la rora de los cerros del contrafuerte, tomaron la ciudad y dieron fin a la marcha de los regimientos del sur sobre La Paz. Con sus harapos vistieron el día que, de otra manera, habría pasado desnudo y sin historia. Nosotros, pequeñas gentes mediterráneas de un país violento no hacíamos cosa distinta que

atestiguar como fisgones, sólo a la caza de los movimientos de la tolvanera allá donde se pronunciase, sobresaltados con la noticia de aquellos juegos épicos y quizá, sin quererlo, al estar tan próximos al sudor de los hechos en los que no participábamos, nos alejábamos del destino de inutilidad y perspicacias que amenaza a los white collars de semejantes regiones, que entonces no conocían otros amos que Patiño y el frío, husmeando ambos entre las kopajiras. No sé por qué me parece que a los combatientes de aquellas horas sin cesar les abundaban las ropas sobre su disminuida carne de mestizos infatigables, pobres como el primer hombre, inverosímiles y heroicos con un modo local del heroísmo que se compone de cierta incanjeable fraternidad entusiasta, de una apagada ternura desdeñosa y también de una falta sistemática, por decir vigilada, de teatralidad. También en La Paz, en las angostas calles con muchos años, en La Paz con techos de tejas españolas y entonces temblorosa, tres días, los tiradores odiaban el Sol que los cegaba y tantas horas, los fusiles se escupían de pared a pared y sabían, vagamente y a la vez de un modo poderoso, de la Revolución, aun después de seis años, de un suicida, de un colgado, de miles de muertos indocumentados, en la lucha que había empezado la María Barzola, la "perra fiel del socavón". ¿Quién sabe ahora de esas horas? Era la tarde limpia, pura como un balazo. Era también una definición de balazos extramuros de aquel cuartel terroso, una conjuración de los khestis, caótica y feroz como el corazón de un cholo, un alboroto largo en el que los desterrados en su propio suelo, los hombres de Bolivia, enseñaron la fuerza de sus brazos y el calor de su sangre.

El tiroteo, a decir verdad, no era cosa demasiado insólita para nosotros. Sin embargo, era claro y a la vez impreciso que había sucedido algo nuevo. Fue un día decisivo para los bolivianos que tenemos alrededor de los treinta años. Hasta entonces, no habíamos vivido sino en la servidumbre de las buenas intenciones incontaminadas y en la niebla emocionada de epopeyas librescas. Vivíamos en la algarabía de la provincia triste, en el trabajo de los dogmas satisfechos y el miedo doctrinal, en un estado —que Tamayo llamaba de duda racial— en el que todas las ideas nos bastaban porque carecíamos de ideas activas. Pero las buenas abstracciones no servían para sacarnos del agravio natural, de la frustración infalible que nos esperaba de no haber llegado aquel día de abril, día que fue de sangre cumplida y de muerte derramada, pero también de un nacimiento histórico. Entonces, el sueño nos devolvió a la historia porque, de una manera o de otra, los hombres siguen la suerte del lugar en que viven y es inútil huir. No se podía esperar que sus seres se realizaran en una nación que se frustraba. Supimos que cada hombre es, en cierta medida, del tamaño de su país y que la nación es un elemento del yo, que el yo individual no se realiza sino a través del yo nacional.

Pero es un historia que viene de muy lejos, y que como todas las historias, tiene varias caras. Es el proceso de la formación de la idea que la nación quiere tener de sí misma.

R. Z. M.

Actividad 1

Tomando en cuenta la lectura 1 sobre el punto de vista de las cinco formas de producción cultural de las ausencias en la racionalidad occidental, ejemplificamos comparativamente desde la visión andino-amazónico y registramos en el siguiente recuadro.

Formas de producción de las ausencias	Ejemplos en la racionalidad andino-amazónico
Monocultura del saber y del rigor:	
Monocultura del tiempo lineal	
Monocultura de la naturalización de las diferencias	
Monocultura de la escala dominante	
Monocultura del productivismo capitalista	

Actividad 2

De las lecturas anteriores elaboramos tres preguntas problematizadoras con sus respectivas respuestas, estableciendo conclusiones.

Preguntas problematizadoras	Respuesta	Conclusiones

Actividad 3

Analizando críticamente la lectura 2, seleccionamos contenidos de los programas curriculares del área que se relacionen a las problemáticas de esta lectura, y para su desarrollo curricular planteamos las orientaciones metodológicas.

Contenidos seleccionado	Orientaciones metodológicas

Tema 3

La antropología y sociología en el análisis crítico del proceso descolonizador

Preguntas problematizadoras

1. ¿Qué actitudes de los estudiantes de la unidad educativa o núcleo identificamos como conductas descolonizadoras en el ámbito de la antropología y la sociología?

2. ¿Qué problemáticas de la colonización tomamos en cuenta para la construcción de nuestra propia teoría de la descolonización?

3. ¿Qué actitudes discriminatorias identificamos del colonialismo interno en nuestras relaciones sociales cotidianas en la comunidad educativa?

4. ¿Qué hechos identificamos en nuestra realidad histórica local como conductas descolonizadoras?

Lecturas de trabajo para el tema 3

Lectura 1

Proceso de descolonización

Roberto Choque Canqui. Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio (2011), La Paz, páginas 37 al 40

I. La descolonización como proceso político y sociológico

La descolonización es un proceso político, ideológico y sociológico cuyo propósito es dar fin a una situación colonial de un territorio habitado por pueblos y naciones sometidas a una serie de sumisiones y explotaciones.

En este sentido, el estudio del proceso colonial está "frecuentemente provocado por la necesidad de captar las relaciones de tipo colonial como fenómeno social de larga duración" (Europa y América Latina). Es decir, no únicamente conocer las relaciones de las sociedades modernas y capitalistas. La situación colonial ejerce una gran influencia, afectando a todas las instancias de la sociedad, puesto que cada tipo de colonización posee las características de una "experimentación" obligada y compleja.

Por tanto, el estudio del problema de las clases sociales no sólo consiste en reducir a las llamadas sociedades avanzadas, sino que es indispensable conocer las relaciones establecidas entre éstas y las sociedades que se inscriben en el marco de su dependencia, en la medida en que ellas afectan a la dinámica de las relaciones entre las clases o instancias socioculturales (Balandier, 1973: 33-47).

De manera que para nosotros, que estamos dentro de los países en vías de desarrollo, implica un desafío implementar las acciones de lucha con el propósito de suprimir el colonialismo en todos los aspectos socioculturales, jurídicos, religiosos, políticos, económicos y las prácticas coloniales. Para ello, es necesario implementar los mecanismos políticos, educativos y legislativos adecuados a fin de frenar el colonialismo que ha generado el racismo, la opresión o dominación, la discriminación, la xenofobia y las formas de intolerancia. Es un proceso largo y complejo pero, si hay voluntad política y decisión del propio Estado Plurinacional, se podrá lograr en un determinado tiempo prudente, teniendo en cuenta un estudio sistematizado y planificado para este procedimiento. El proceso de descolonización necesita una política decisiva para atacar los resabios coloniales que impiden salir de la dependencia y la sumisión de los pueblos indígenas y afro-bolivianos. Para ello, no sólo se necesita exigir y aplicar las normativas, sino contar con políticas de alto impacto y la implantación de un sistema educativo orientado hacia la política de descolonización mental y prácticas coloniales. De esta manera, se podrá dar fin al colonialismo mental y las actitudes paternalistas en las entidades administrativas públicas y privadas, y en las organizaciones sociales, políticas y culturales. El colonialismo, para nosotros, prácticamente se remonta al siglo XVI, aunque sus efectos siempre han tenido variantes políticas y económicas en los diferentes espacios geográficos. La descolonización significa conocer la dimensión del proceso colonial desde la invasión hispana o europea hasta nuestros días. La resistencia de los mexicas y los neo-inkas a la invasión hispana y el rechazo a la evangelización a través del movimiento Taqi Ongoy hasta el asesinato de Túpak Amaru I, tiene un contenido político, filosófico y sociológico para los pueblos que han soportado más de quinientos años de opresión y discriminación. La resistencia a todas las formas del proceso colonial, hasta las rebeliones indígenas de fines del siglo XVIII, ha podido evidenciar la experiencia de lucha incansable de nuestros pueblos, sometidos a una serie de opresiones y sumisiones.

En el caso hispanoamericano o de América Latina, pareciera que el manejo del concepto colonia recién empieza desde 1808, con la publicación de un documento de la Junta Suprema Central en España afirmando que "los vastos y precisos dominios que España posee en las Indias no son propiamente colonias o factorías como las de otras naciones, sino una parte esencial e integrante de la monarquía española" (Guerra, 1993: 134-135) (Razonar en términos de "colonias" y "factorías", en ese momento, iba contra todo lo que habían sido las Indias de acuerdo a las leyes indianas y en el imaginario de los llamados "criollos americanos", imbuidos de las ideas independentistas.

Posteriormente, con la constitución del Estado-nación, con las políticas liberales, lo colonial va adquiriendo su sentido ideológico con nuevos potentados económicos y políticos en detrimento de los sectores populares y la población indígena, porque la política de nuevas reformas agrarias continuó sirviendo para la expoliación de las tierras de las comunidades indígenas. Con la dotación de esas tierras expoliadas a los nuevos hacendados de tipo feudal, los indígenas, desposeídos de sus tierras, se vieron sometidos a la servidumbre para nuevos explotadores e incluso a su exterminio, como ocurrió en algunos países latinoamericanos. Igualmente, la esclavitud afro continuaba beneficiando a los nuevos explotadores en sus haciendas. La oligarquía criolla implementó el colonialismo interno con las prácticas coloniales; así, mediante el modo de producción capitalista, sometió a los pueblos indígenas a la servidumbre (como mano de obra esclavista) en las haciendas de tipo feudal tanto en Centro América como en los Andes. En este sentido, la colonialidad resultó ser "uno de los elementos constitutivos de patrón mundial del poder capitalista", que se sustentó y se sustenta en la imposición de una estructura racial/étnica de la población del mundo como patrón de poder "en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal" (Quijano, 2009:149). El colonialismo, conforme a los procesos históricos, tuvo que ver en sus acciones con distintas formas de procedimiento. Sin duda, el colonialismo, desde la Segunda Guerra Mundial, ha contado con distintas formas prácticas, así sea peninsular en América y del inglés en la India. Estas distintas formas particulares no pueden estar aisladas por tener implicancias políticas y económicas en las diferentes regiones geográficas. Parece interesante la percepción de Walter Mignolo sobre el colonialismo, que se define "por la lógica de la colonialidad que lo hizo posible y le dio y le da su forma de existencia". Por tanto, "el giro descolonial" consiste en desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías del pensamiento que determinan la colonialidad del saber y del ser, y la justifican en el discurso de la Modernidad, el progreso y la gestión 'democrática' imperial.

Sin embargo, es importante tomar muy en cuenta que "el control actual del conocimiento opera fundamentalmente en la economía y en la teoría política". Frente a esta situación, estaríamos colocados en una encerrona, porque "cualquier intento de pensar con categorías que provengan del bengalí, del aymara, del árabe, del ruso, del bambara, etc., queda condenado al fracaso". Sin embargo, contentarse con esta afirmación no sólo resulta ser pesimista, sino ser derrotado antes de emprender la lucha de valoración de nuestras lenguas ancestrales, especialmente aymara y qhichwa, con un propósito de construir nuevas categorías del pensamiento. Obviamente, las lenguas dominantes que contienen categorías de pensamiento y normas disciplinarias controlan el saber mediante los artificios magistrales como excelencia y conocimiento experto (Mignolo, 2006: 10-11). Para descolonizar las lenguas imperialistas o colonialistas, evidentemente se necesita construir nuevas categorías del pensamiento estudiando las lenguas ancestrales, especialmente para las investigaciones etnolingüísticas, filosóficas, etno-matemáticas y otras. En este caso, los pueblos originarios o indígenas, teniendo su capacidad de decisión, pueden asumir el control sobre sus lenguas ancestrales construyendo las categorías del pensamiento.

Lectura 2

Hacia la Descolonización de las Ciencias Sociales Latinoamericanas. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos.

Juan José Bautista S.
La Paz-Bolivia 2012

Primer Momento. De la sociedad moderna a la comunidad trans-moderna

Una lectura no economicista del tomo I de El Capital, pero tampoco afincada en los prejuicios del marxismo del siglo XX, nos está permitiendo comprender cómo Marx fue paulatinamente mostrando cómo el capitalismo para poder constituirse como tal, necesitó ir destruyendo poco a poco toda forma de vida comunitaria, es decir, toda otra forma de vida distinta a la forma de vida social que produce el capitalismo como su correlato, porque éste (el capitalismo) para poder constituirse en la forma de producción dominante, tenía y tiene que producir permanentemente no sólo mercancías capitalistas, o relaciones de mercado capitalista, sino su asociación o conglomerado humano pertinente, es decir, una forma de agrupación humana que fuese producto de su propia forma de producción y reproducción subjetiva, hecha a imagen y semejanza suya. Por ello es que el capitalismo desde el principio estuvo reñido siempre con toda otra forma de vida que no estuviese a la altura de sus necesidades y expectativas. Por ello mismo, desde el principio las hizo "aparecer" como pre-modernas, o sea literalmente inferiores. Veamos un poco lo que nos dice Marx:

> Las cosas, en sí y para sí, son ajenas al hombre y por ende enajenables. Para que esta enajenación sea recíproca, los hombres no necesitan más que enfrentarse implícitamente como propietarios privados de esas cosas enajenables, enfrentándose, precisamente por eso, como personas independientes entre sí. Tal relación de ajenidad recíproca, sin embargo, no existe para los miembros de una entidad comunitaria de origen natural, ya tenga la forma de una familia patriarcal, de una comunidad índica antigua, de un estado inca, etcétera. El intercambio de mercancías [capitalistas diríamos nosotros] comienza donde terminan las entidades comunitarias, en sus puntos de contacto con otras entidades comunitarias o con miembros de éstas. Pero no bien las cosas devienen mercancías en la vida exterior, también se vuelven tales, por reacción, en la vida interna de la comunidad... Si las cosas son intercambiables, ello se debe al acto de voluntad por el que sus poseedores resuelven enajenarlas recíprocamente... La repetición constante del intercambio hace de él un proceso social regular. Con el paso del tiempo es forzoso que se produzca por lo menos una parte de los productos del trabajo con la intención de volcarlos en el intercambio. A partir de ese momento se reafirma, por una parte, la escisión entre la utilidad de las cosas para las necesidades inmediatas y su utilidad con vistas al intercambio. Su valor de uso se desliga de su valor de cambio.

¿Qué es lo que Marx está describiendo no sólo en este pasaje, sino en casi todo el tomo I de El Capital? La sistemática desintegración que produce o promueve el capitalismo cuando produce sus propias relaciones sociales. Primero porque para que existan "las cosas" en cuanto cosas, o dicho en lenguaje técnico, "en sí y para sí", éstas tienen que haberse separado de los seres humanos para poder aparecer como "cosas en sí y para sí" independientes de los productores, esto es, tiene que haberse producido una realidad en la cual los seres humanos puedan concebir que hay productos que ahora son "cosas" con las cuales ya no hay una relación estrictamente subjetiva y que por ello ahora pueden ser concebidas como cosas "independientes" del ser humano y no relacionadas con él o con su vida, es decir, tiene que haberse producido objetivamente en la realidad la relación sujeto-objeto, contexto en el cual puede ahora aparecer y existir en sentido estricto la mercancía capitalista, es decir, la producción

de una cosa que en sí misma es enajenable. Como dice Hinkelammert, el capitalismo impone desde afuera a la realidad algo que previamente no existía en ella (como son las relaciones entre cosas o relaciones humanas cosificadas), y después de que ha producido esto objetivamente, extrae de la misma realidad que ha creado (ahora cosificada y mercantilizada), lo que previamente ha introducido y que antes no existía (que son las relaciones sociales capitalistas), para afirmar luego que la realidad "es" así, que ha sido siempre así y que en el futuro siempre lo será.

Sólo entonces estos entes, ahora llamados "cosas", pueden aparecer literalmente enajenables, o sea ajenos al ser humano, es decir, como mercancías. Sin embargo para que se dé la realización de la mercancía como acto de compra y venta, es decir, para que la relación de ajenidad sea recíproca, es preciso que ambos seres humanos en cuanto comprador y vendedor se enfrenten a sí mismos como "propietarios privados" de cosas que en sí mismas ya son enajenables, por lo cual precisamente ahora pueden ya no sólo aparecer, sino que enfrentarse como personas "independientes" entre sí, es decir, sin relación humana alguna, como si constitutivamente fuesen ajenos entre sí, lo cual es constitutivo de la relación social, lo cual a su vez se constituye en el contenido de lo que ahora se puede llamar propiamente "sociedad moderna". Pues bien, este tipo de relación ajena, independiente y de enfrentamiento, ¿acaso no es el tipo de "relación social" que Marx tan magistralmente describe y cuestiona a lo largo de decenas y decenas de páginas en el Capital, que es típica de la sociedad moderna, pero no así de otro tipo de relación humana? No por casualidad Marx nos dice inmediatamente que:

> Tal relación de ajenidad recíproca, sin embargo, no existe para los miembros de una entidad comunitaria de origen natural, ya tenga la forma de una familia patriarcal, de una comunidad índica antigua, de un estado inca, etcétera. El intercambio de mercancías comienza donde terminan las entidades comunitarias.

¿Qué significa esto? Que una relación de ajenidad, de enfrentamiento, de independencia, es decir, sin relacionalidad alguna, es típica de la relación social, pero no necesariamente de otro tipo de relación humana. Por eso Marx afirma categóricamente que este tipo de "relación de ajenidad recíproca" no existe para una entidad o forma de vida comunitaria. Por ello mismo continúa diciendo que el intercambio de "mercancías capitalistas" (agregaríamos nosotros) comienza donde terminan las relaciones comunitarias. Por ello para Marx es imposible que exista el capitalismo sin que exista también la sociedad moderna. La una es condición de existencia del otro.

Recordemos brevemente que en Europa antes de la modernidad no existía lo que hoy llamamos "sociedad moderna", sino solamente comunidades medievales en las cuales lo que se desarrollaban eran relaciones comunitarias de vida, en las cuales no existía el individualismo del individuo moderno tal como hoy lo conocemos, sino personas o seres humanos con conciencia más o menos comunitaria, ligadas a la tierra y a las comunidades. Cuando surge el capitalismo es cuando surgen poco a poco este tipo de relaciones sociales, las cuales no sólo son producidas por el capitalismo, sino que también la hacen posible a él, ¿por qué? Porque la sociedad moderna es también un producto del capital, tal y cual lo es también la mercancía y el dinero capitalista. Dicho de otro modo, el capitalismo cuando produce la mercancía y el dinero capitalista, lo que hace es también producir la subjetividad del sujeto (por la repetición constante de ese proceso) con la cual es producida y reproducida la mercancía como mercancía capitalista y el dinero como dinero capitalista, y cuando estos sujetos se desarrollan y amplían es cuando éstos van produciendo poco a poco esta entidad o agrupación humana llamada ahora sociedad.

¿Qué quiere decir esto? Que si queremos hablar de la transición del capitalismo y la modernidad hacia otra forma de vida, también tenemos que ponernos a pensar en qué es aquello que le va a seguir a este producto típicamente capitalista y moderno, que es la actual sociedad moderna en franco proceso de

descomposición. Dicho de otro modo, se puede pensar en la transición del capitalismo al socialismo, presuponiendo la existencia y continuidad de la sociedad moderna, porque tanto el capitalismo como el socialismo son productos de la modernidad, lo mismo que el burgués y el obrero, por ello mismo ambos tienen conciencia moderna, pero no se puede pensar en otra forma de vida distinta de la moderna presuponiendo la existencia y continuidad de su concepción de sociedad, sino que se trata de ir más allá de las contradicciones que ella ha producido y sigue produciendo. Tematizar los presupuestos con los que la sociedad moderna se ha constituido se torna por ello central en esta reflexión.

Cuando el capitalismo llegó a América Latina, como muchos saben hoy, este continente estaba poblado por pueblos y naciones cuya forma y estructura de vida estaba profundamente atravesada por relaciones comunitarias de vida, al interior de las cuales no existían el tipo de relaciones típicas de las sociedades modernas, es decir, no existían el individuo separado o enfrentado a otro individuo propietario de cosas enajenables como competidor, pero tampoco los seres humanos estaban enfrentados a la naturaleza como cosa u objeto. La forma "social" de vida no existía, no sólo porque como estructura no estaba concebido al interior de estas culturas y civilizaciones, sino porque su forma de producción y reproducción de la vida no producía este tipo de relaciones sociales, sino relaciones comunitarias. Esto quiere decir que una forma de producción no sólo produce valores de uso o de cambio, sino que también produce sus propios sujetos y sus respectivas comunidades o, en el caso del capitalismo y la modernidad, su idea y concepto de sociedad.

Es decir, la producción no produce solamente productos o mercancías, sino también su humanidad o subjetividad pertinente a ese tipo de producción, y es lo que en última instancia posibilita la reproducción de esa forma de producción. Así como la subjetividad burguesa pone una objetividad burguesa, la subjetividad comunitaria pone también una objetividad comunitaria. Cuando el marxismo del siglo XX cuestionó al capitalismo, nunca cuestionó a la subjetividad que la hizo posible, por eso siguió pensando en la extensión o desarrollo de ésta en términos de socialismo. Tanto el burgués o el obrero son productos no sólo del capitalismo, sino también de la modernidad. A partir del burgués se deducía la sociedad capitalista, y a partir del obrero, la sociedad socialista, pero ambos comparten el mismo fundamento: la modernidad. Son parte del proyecto de la modernidad; por eso no lo pueden trascender, sino sólo perpetuar.

Hasta hace muy poco era casi sentido común pensar que más allá de la sociedad moderna no había un más allá. Que las formas comunitarias de vida no sólo que habían quedado en el pasado, sino que literalmente habían sido superadas y puestas en caducidad por la forma de vida de la sociedad moderna. Sin embargo, desde fines del siglo pasado algunos pueblos amerindianos, cuya estructura comunitaria de vida aún no ha sido totalmente destruida, como los andino-amazónicos, poco a poco empezaron a darse cuenta de que su forma de vida no había sido tan atrasada, inhumana o poco racional, o como hasta el mismo Marx del 1867 decía: natural; sino que frente a la crisis ecológica que azota a todo el planeta, y la constante producción de miseria a escala mundial, producida no sólo por el capitalismo, sino también por la sociedad moderna producida por éste, las formas de vida comunitarias se presentaban y se presentan ahora como una alternativa más racional.

Cuando nos dimos cuenta de esto, es cuando empezamos a pensar seriamente en que retomar o recuperar esas formas comunitarias de vida, como una literal opción para ir más allá del entrampe que el capitalismo y la modernidad nos habían sumido, era algo que debía ser pensado en su debida radicalidad. El problema que se nos presentaba en ese entonces era, ¿cómo hacer este pasaje? Es decir, si la modernidad es el pasaje de la comunidad medieval a la sociedad moderna, ¿cómo hacer el pasaje de la sociedad moderna a lo que ahora empezamos a llamar comunidad trans-moderna? ¿Por qué

trans-moderna? Porque las comunidades a las cuales nos referimos no nacieron con la modernidad, sino mucho antes que ella, atravesaron toda la modernidad como dominadas, negadas, sometidas y subyugadas, pero sin haber sido destruidas del todo por esta modernidad occidental, y además, como su historia no tiene antecedentes en la cultura occidental, su proyecto como forma de vida y cosmovisión tiende hacia algo distinto que la tradición moderna y occidental. Esta transmodernidad a la cual nos referimos tiene ahora rostro amerindiano.

La forma de vida que estas comunidades produjeron nunca se propuso ni se propone dominar al trabajo humano, mucho menos a la naturaleza; es más, lo que siempre intentó hacer es desarrollar formas de relacionalidad de respeto, de reconocimiento y de equilibrio no sólo al interior de las comunidades, sino también entre lo humano y la naturaleza. El capitalismo, como producto típicamente moderno, intentó desde el principio dominar el trabajo humano y la naturaleza; por eso los constituyó desde el principio en "objetos" de dominación. La degradación del ser humano a objeto empezó con la negación de la humanidad de los pueblos, culturas y civilizaciones amerindianas. La degradación de la naturaleza a objeto fue precedida por la literal "quema de brujas" que la naciente modernidad hizo con la sabiduría ancestral de sus sabios y sabias, y que realizó a la perfección la ciencia natural, quien para conocer, o sea dominar a la naturaleza, la convirtió en objeto y la economía en mercancía.

El socialismo, como un intento de superar la dominación del trabajo humano, dejó intacto su pretensión de dominio de la naturaleza. Porque la modernidad por constitución es el desarrollo de la subjetividad que domina, controla y somete todo lo que se le enfrenta. Es cierto que Marx muestra cómo el capitalismo explota inmisericordemente a la naturaleza y que por eso se podría hablar de una posición ecológica en Marx. Pero no es lo mismo concebir a la naturaleza como naturaleza que como Pachamama. Concebir a la naturaleza como sujeto implica una ruptura epistemológica de insospechables consecuencias para la ciencia y la filosofía modernas. Pero también hay que decir que el concebir a la naturaleza como Pachamama implica una ruptura existencial de consecuencias inimaginadas para los cientistas o filósofos críticos, porque el problema en última instancia ya no es de apropiarse de otros saberes solamente, sino de la producción y reproducción de una forma de vida distinta de la forma de vida moderna.

Por ello, para estas comunidades amerindianas, concebir a la naturaleza como objeto está literalmente fuera de su campo de racionalidad; por eso se la concibe como madre, y a los demás seres humanos como familiares, lo mismo que a los espíritus. Dicho de otro modo, cuando se ve al mundo moderno desde estas otras concepciones de la vida y la naturaleza, la modernidad aparece literalmente como "irracional" cuando cosifica, objetualiza y mercantiliza lo que no se puede concebir ni tomar como objeto o mercancía enajenable. La devastación de la naturaleza y la constante acumulación de miseria a escala mundial es la consecuencia lógica de toda esta irracionalidad de la racionalidad moderna. El problema entonces es ¿cómo recuperamos y desarrollamos lo que de racional está contenido en estas comunidades y que aún no se ha perdido del todo? Porque el problema no es volver o retornar a ese pasado comunitario, sino producir en el presente y hacia el futuro relaciones humanas de tipo comunitario, que superen realmente las relaciones sociales que produjo económicamente este capitalismo y culturalmente esta modernidad. En este punto, el problema que nos aparece no gira en torno del método o los pasos que hay que seguir para hacer ese pasaje, sino el relativo al criterio, concepción o cosmovisión con la cual se puede hacer ese pasaje, lo cual en nuestra perspectiva tiene que ver con la teoría del fetichismo en Marx, tal cual ahora nos los expone Hinkelammert.

Actividad 1

¿Qué hechos descolonizadores nos plantean los autores, qué características describen y cómo planteamos desde nuestra realidad prácticas descolonizadoras?

Hechos descolonizadores	Características	Proponemos prácticas descolonizadoras
•	•	
•	•	
•	•	

Actividad 2

Desde el análisis crítico de las lecturas, ¿qué valores sociocomunitarios podemos recuperar para aportar a la descolonización de nuestra sociedad?

Valores sociocomunitarios	Análisis desde la antropología y la sociología

Lecturas obligatorias del Área de Ciencias Sociales

- Ticona Alejo, Esteban. *Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)*. Plural Editores. La Paz, Bolivia, 2005.
- Samanamud, Jiovanny. "Interculturalidad, educación y descolonización", en *Revista: Integra Educativa* Vol. III / Nº 1.
- Bautista, Juan José. "Del pensamiento colonial a la descolonziación de la conciencia nacional-popular", en *Crítica de la razón boliviana.* Rincón Ediciones, 2010.

II. Actividades de formación comunitaria

– Lectura obligatoria común: Freire, Paulo. P*edagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI. 2008.

Leer de manera anticipada el texto y reunidos en nuestras CPTEs, con el aporte de maestras y maestros, elaboramos un ensayo crítico que exprese la problematización de las lecturas a partir de nuestra práctica educativa.

El ensayo crítico-reflexivo se desarrollara bajo las siguientes características:

Nº	Aspectos	Especificaciones
1	Extensión del ensayo	– De 2 a 4 páginas
2	Estructura del ensayo	– Introducción – Un desarrollo temático de sus argumentos y reflexiones – Conclusiones – Referencias bibliográficas
3	Papel	– Tamaño carta – Impreso en una sola cara de la hoja
4	Márgenes	– Izquierda 3.5 cm – Derecha 2.5 cm – Arriba 2.5 cm – Abajo 2.5 cm
5	Tipo y tamaño de letra	– Arial Nº 12
6	Párrafos	– Interlineado 1.5
7	Sistemas de cita	– APA o MLA
8	Carátula	

III. Actividades de concreción educativa

A partir de la metodología desarrollada en la sesión presencial, realizamos la articulación de las Áreas, cumpliendo nuestra planificación anual bimestralizada. Este proceso de articulación de las Áreas se realiza en relación al PSP. Es importante tomar en cuenta que este proceso debe ser llevado a cabo con la participación de las y los colegas de nuestro nivel (aunque no sean parte de nuestra CPTE).

La experiencia desarrollada en el proceso de articulación de las áreas en nuestra unidad educativa deberá ser sistematizada; se podrán tomar en cuenta los siguientes ámbitos o aspectos para dicha tarea:

Elementos curriculares:

- **Elaboración de materiales educativos:** Uno de los elementos curriculares a recuperar de las concreciones de la planificación curricular pueden ser los materiales educativos; por ejemplo, cómo la elaboración y aplicación de estos materiales ha permitido el desarrollo de un currículo articulado. Puede suceder que el uso de determinados materiales educativos sea el elemento que permita la articulación de las áreas.
- **Diseño de estrategias metodológicas:** Aquí se podrían haber diseñado e implementado metodologías específicas que, siguiendo las orientaciones metodológicas, sirvan para abordar un currículo articulado. Es probable que ciertas actividades permitan una mayor articulación de contenidos de diferentes áreas; o, por otra parte, puede reflexionarse –en la sistematización– sobre problemáticas sociales (por ejemplo, si la problemática es la violencia basada en género, se puede requerir reflexionar sobre cómo la didáctica tradicional ha ayudado a menospreciar los aportes realizados por las estudiantes y proponer didácticas transformadoras en el sentido que sean despatriarcalizadoras).
- **Proceso de evaluación.** La evaluación también es un elemento curricular que se concretiza en el desarrollo curricular articulado; por ejemplo, será importante reflexionar cómo evaluar el desarrollo de las dimensiones en el desarrollo de un currículo articulado; probablemente pueda abrirse a la evaluación de varias maestras y maestros a la vez, etc.
- **Producción de conocimientos y recuperación de saberes.** Al partir de la problematización de la realidad o problematización de los contenidos, se tiene muchas posibilidades de abrir espacios de producción de conocimientos; por otra parte, las metodologías investigativas también pueden proyectar la articulación de contenidos tanto como la profundización de una especialidad. Por ejemplo, la didáctica del estudio de caso (en ella se investiga un problema social desde varias ciencias, participan estudiantes de un mismo curso con maestros de diferentes materias, investigando un problema del contexto o recuperando saberes del contexto pero desde varios puntos de vista, que en este caso son los propios de cada área de saberes y conocimientos).

Las y los participantes elegirán una o más de estas opciones que están presentes en la planificación y desarrollo curricular. La importancia de sistematizar uno de estos ámbitos está en que se mostrará cómo estos elementos curriculares permiten o coadyuvan en la planificación y desarrollo de un currículo articulado.

Momento 3

Sesión presencial de socialización (4 horas)

Para la socialización presentaremos los productos de la Unidad de Formación 14.

PRODUCTO DE LA UNIDAD DE FORMACIÓN

a. Informe de sistematización del proceso de articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos en el ámbito o aspecto elegido.
b. Ensayo elaborado por la CPTE a partir de la lectura obligatoria común.
c. Informe de la realización de las actividades propuestas en la Autoformación, en el Segundo Momento.

Bibliografía:

CHOQUE Canqui, Roberto (2011). "Proceso de descolonización". En: *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*, La Paz, Bolivia, pp. 37 al 40.

BAUTISTA S., Juan José (2012). "De la sociedad moderna a la comunidad trans-moderna". En *Hacia la Descolonización de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos, Rincón ediciones, La Paz, Bolivia.

BAUTISTA S. Juan José (2010). *Crítica de la razón boliviana*, capítulo "Del pensamiento colonial a la descolonziación de la conciencia nacional-popular", Rincón ediciones, La Paz, Bolivia.

BOAVENTURA, Sousa Santos (Agosto 2006). Capítulo I. "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". En publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. ISBN 987-1183-57-7. Disponible en la world wide web:ttp://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf.

PATZI, Félix (2004). De febrero a octubre, "Todo lo que caduca merece perecer" (análisis de la rebelión de septiembre y octubre de 2003", en *Memoria testimonial de la Guerra del gas*. Pp. 11-13. El Alto, La Paz, Bolivia.

RIVERA, Cusicanqui, Silvia (2008). *Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy*. Carrera de Sociología, UMSA.

RIVERA, Cusicanqui, Silvia (2008). La conquista 1: La dominación colonial y su huella perdurable. En *Gestión Pública Intercultural, Pueblos Originarios y Estado*, pp. 11-12.

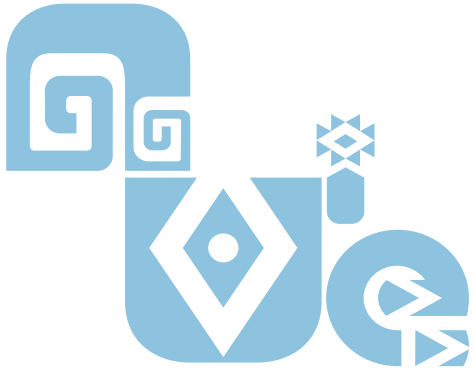
RESTREPO, Eduardo (2010). "La invención de América y de América Latina", en: *Inflexión Decolonial.* Colección a la política de alteridad, pp. 150-154.

SAMANAMUD, Jiovanni (2013). "Interculturalidad, educación y descolonización". En Revista: *Integra Educativa* Vol. III / Nº 1.

TICONA Alejo, Esteban (2005). *Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)*. Plural Editores. La Paz, Bolivia.

VILCA, Nelson. *Historias de amor, violencia y feminicidio en Bolivia*. Comunicación e investigaciones derechos humanos www.Pueblos originarios.com.ar. junio 10 2013

ZAVALETA Mercado, René (1990). *La formación de la conciencia nacional*. Ed. Los Amigos del Libro, La Paz, Bolivia, pp. 19-24.





"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"