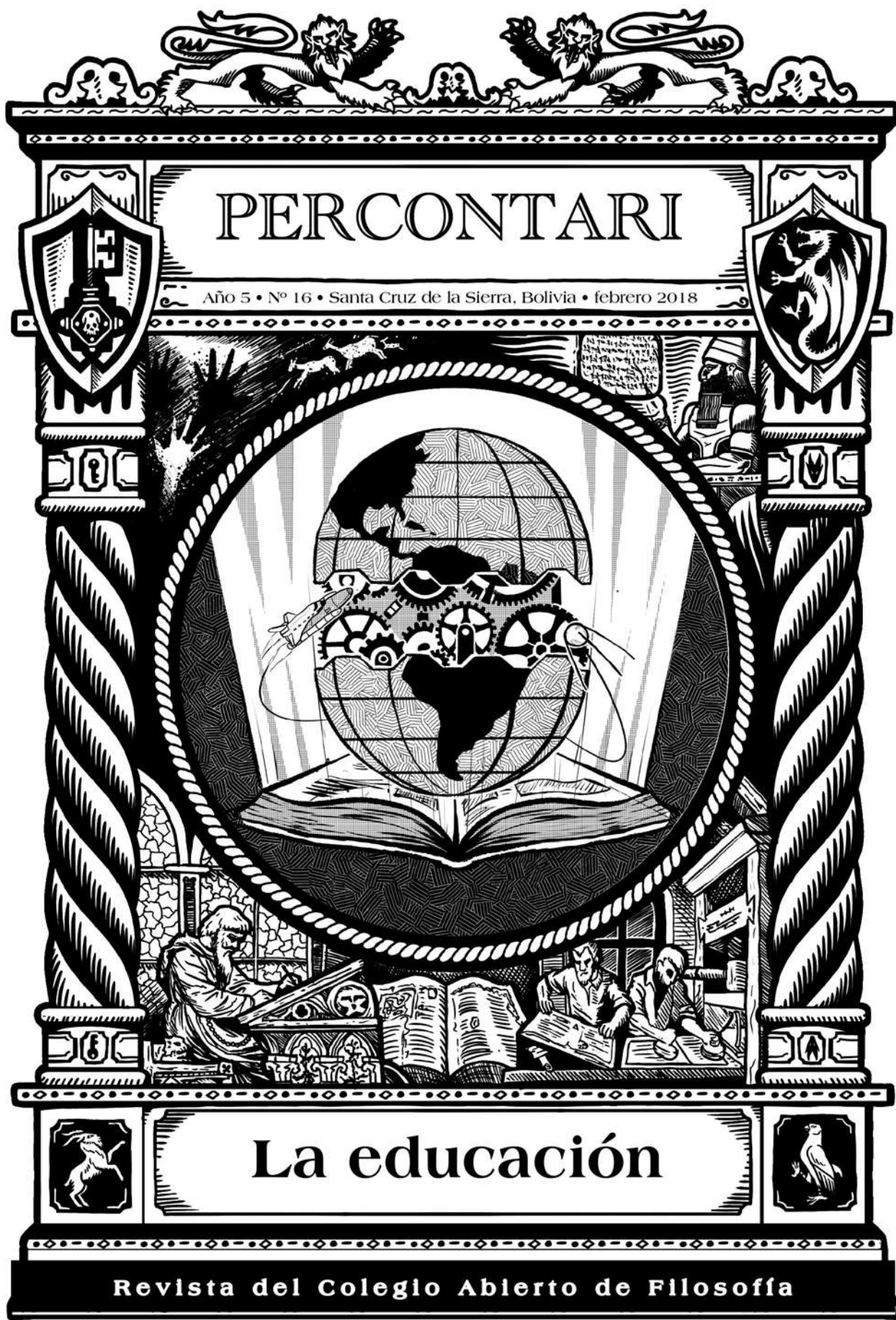


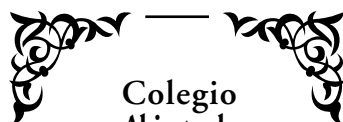


PERCONTARI

Año 5 • Nº 16 • Santa Cruz de la Sierra, Bolivia • febrero 2018

La educación

Revista del Colegio Abierto de Filosofía



Colegio Abierto de Filosofía

Percontari es una revista del
Colegio Abierto de Filosofía.

*Filosofar significa estar en
camino. Sus preguntas son más
esenciales que sus respuestas y
toda respuesta se convierte en
nueva pregunta.*

Karl Theodor Jaspers

Dirección

Enrique Fernández García

Consejo Editorial

H. C. F. Mansilla

Roberto Barbey Anaya

Blas Aramayo Guerrero

Alejandro Ibáñez Murillo

Andrés Canseco Garvizu

Ilustración

Juan Carlos Porcel

Artista invitada

Patricia Ibáñez Murillo

Seguimiento editorial



Gente de Blanco
DL: 8-3-39-14

facebook.com/
colegioabiertodefilosofia
revistapercontari@gmail.com
revistapercontari.blogspot.com

Con el apoyo de:



Instituto de Ciencia, Economía,
Educación y Salud

IMAGO MUNDI



CONTENIDO

La crisis de la universidad	5
Fernando Mires	
Las ambigüedades de la educación	9
Marco Antonio Del Río Rivera	
Miradas desde la filosofía de la educación: de Grecia a la globalización	16
Erika J. Rivera	
Curiosidad y autoeducación	25
Juan Carlos Porcel	
El valor de la ciencia	27
Gustavo E. Romero	
Vigencia de la ética	29
Mario Mercado Callaú	
Educación... ¿para qué?	31
Delmar Apaza López	
La idea de educación que abrazamos	37
Henry Pablo Ríos Alborta	
Una educación verdaderamente liberadora	39
Carlos Morales Peña	
La educación boliviana: epítetos y mutaciones legislativas	41
Juan Marcelo Columba Fernández	
La construcción cultural del poeta Franz Tamayo a través de la <i>Creación</i> de la <i>pedagogía nacional</i>	45
Freddy Zárate	
El problema de la evaluación en la educación boliviana (1825-2015)	47
Gustavo Pinto Mosqueira	
Reflexión filosófica sobre la educación intercultural	60
Blithz Lozada Pereira	
Libertad para elegir: la propuesta educativa de Milton Friedman	72
Emilio Martínez Cardona	
Filósofos de la vida	73
Mario Javier Tobón Román	
Una educación para la libertad de pensamiento	77
Alexis Prieto Peña	
La educación en cuatro tiempos	79
José Nostas Raldes	
La muerte de los maestros	80
P. A. F. Jiménez	
Educación y familia	83
José María Fraile Blázquez	
Educación como compromiso de vida	85
Daniel A. Pasquier Rivero	

Artículos

- Contreras, M. E. (1999), "Reformas y desafíos de la educación", en Fernando Campero P. (direc.), *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*; La Paz: Harvard Club de Bolivia. pp. 483-507.
- Martínez, F. (2001), «La implantación de una nueva pedagogía oficial: El "sistema gradual concéntrico" y su recepción en Bolivia», en *Archivos y Bibliotecas Nacionales de Bolivia. Anuario 2000*; Sucre-Bolivia. pp. 249-265.
- Pinto Mosqueira, G. (2012), «Esbozo histórico de la educación en el Oriente Boliviano y sus desafíos», en Equipo de Trabajo de Jatupeando, *Santa Cruz y sus 200 años de Independencia. Historia, procesos y desafíos*; Santa Cruz-Bolivia: PIEB-El País. pp. 331-363.

Pinto Mosqueira (2011), Educación en Bolivia. El caso de la Ley "Avelino Siñani-Elizardo Pérez". Conferencia en el Hotel Los Tajibos, Santa Cruz de la Sierra, jueves 7 de abril. 14 pp.

Web

Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, www.saintandrews.edu.bo/avelino/3.doc. (25-12-2015).

Entrevistas

- Maestra de Secundaria, Santa Cruz de la Sierra, 11 de enero de 2016.
- Maestra de Primaria, Santa Cruz de la Sierra, 11 de enero de 2016.

Reflexión filosófica sobre la educación intercultural

Blithz Lozada Pereira

El conocimiento no es la refracción del rayo, sino el rayo mismo a través del cual llega a nosotros la verdad.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del espíritu*.

1. Valor de la educación y actualidad de la interculturalidad

La educación es el principal vehículo para constituir sociedades pluralistas y tolerantes en las que los múltiples sentidos se acepten y se respeten, en las que ningún estilo de vida se sobreponga a los demás ni los aplaste. Tiene la posibilidad de impulsar diversidad de proyectos individuales de vida creando las condiciones para un libre despliegue de las cosmovisiones religiosas, éticas y culturales. Para esto, con ayuda de la filosofía, la educación protagoniza el rol de promover la comprensión intercultural, haciendo de la interpretación y la tolerancia del *otro* la garantía de su realización.

Comprender al *otro* implica asumir la responsabilidad de restituir el conocimiento en el mundo; es la apertura para dar de sí mismo y recibir de *otro*. Es enseñar y aprender, es tolerar, aceptar y respetar a los demás, procurando que las ideas, acciones y formas de afirmación de cada uno no vulneren las creencias, las opiniones, las acciones y las afirmaciones del prójimo. En

el momento histórico presente, especialmente para las culturas otrora intrusivas y colonialis-
tas, es un imperativo moral desplegar pautas de comprensión de lo diferente desbrozando los obstáculos que se presentan en la puesta en marcha consciente de una comunicación de igual a igual. En educación, los contenidos occidentales y la cultura moderna tienen el imperativo simbólico compensatorio de efectivizar una comunicación racional y constructiva con quienes ocuparon tradicionalmente el rol oprimido y el lugar subsidiario, expoliado y minusválido.

Considerando el valor de las culturas, cualquier afirmación relativa o manifestación de alguna identidad asumida por un grupo es legítima, verdadera y plausible. Es *legítima* de modo universal, pero es *verdadera y plausible* solamente para las personas que comparten el *mundo de vida* respectivo: quienes forman parte de la cultura en cuestión y se solidarizan con tal identidad. Las expresiones culturales son justas, es decir, tienen derecho universal a afirmar su

específica posición asertiva, si y solamente si *no* vulneran, no agreden, no ofenden, no impiden ni deterioran el ejercicio del derecho de quienes no comparten esa cultura ni ese *mundo de vida*, debiendo tener cada persona, una oportunidad similar para afirmar su cultura, realizando su *mundo de vida* como tuvieron ocasión quienes afirmaron antes lo suyo.

El *mundo de vida* permite al individuo y a los grupos adoptar determinadas orientaciones de acción con la guía del sentido común, en el presente histórico, a partir especialmente de la preeminencia de la cultura moderna y el alcance global de la civilización occidental. Sin embargo, también es posible que el *mundo de vida* refiera sistemas culturales de interpretación e imágenes del mundo que los individuos sostienen y pongan en marcha, caracterizados como saberes míticos o religiosos. Los sistemas culturales incluyen contenidos compartidos por la comunidad o el grupo, de manera que garanticen coherencia y plausibilidad en una considerable diversidad de acciones. La acción es *racional* si se constituye y justifica según el *mundo de vida* moderno, con coherencia y consistencia vinculante; siendo *irracional* si, después de haberse asumido un *mundo de vida* determinado –posible y frecuentemente, por ejemplo, con contenido mítico y étnico– el sujeto lo detracta, distorsiona y viola siguiendo sus impulsos y motivaciones accidentales, decisivas para elegir la peor acción de un abanico de opciones.

Una tendencia que debe ser erradicada por atender contra los derechos de los demás, es la *intolerancia culturalista*. Cuando a nombre de los derechos de una cultura cualquiera se pisotean los derechos de quienes no pertenecen a tal cultura; cuando a título de “expresiones o movilizaciones culturales” se agrede en contra de manifestaciones humanas disímiles; cuando la adscripción a una supuesta identidad cultural o a una posición ideológica es el ardid retórico para amedrentar, agredir, silenciar o reprimir; en fin, cuando se pone en escena la *intolerancia culturalista*, entonces aparece como universalmente *inaceptable*. En tales casos, los contenidos locales que le pertenecen pierden legitimidad de afirmación. La legitimidad es universal y se aplica a toda expresión particular, renovándose cíclicamente, solamente si es *tolerante*, esto significa que las manifestaciones culturales son

legítimas si y solamente si *no* vulneran el derecho de toda expresión cultural de asentirse.

Aplaudir los ardid retóricos que justifican los atropellos de la *intolerancia culturalista* y eventualmente ser parte de tales atropellos –o aprovecharse de ellos– refleja una identidad inconstante, agresiva e irracional que la educación debería denunciar y en ningún caso reproducir ni adoptar como modelo. Cuando prevalecen intereses, motivaciones o desplazamientos que subrepticamente convierten a los sujetos en actores movilizadores para esgrimir sin ambages argumentos peregrinos cínicamente repetidos y amplificados como si se tratara de las causas verosímiles que justificarían sus decisiones, cabe identificar tales discursos como *irracionales*. No solo porque serían extraños a cualquier argumentación sensata, sino porque específicamente, contradirían el *mundo de vida* inicialmente asentido por el discurso del sujeto de acción.

No obstante, es fundamental que la educación descubra y valore las verdades relativas manifestadas en las múltiples expresiones culturales compartidas, explicando cómo la comprensión individual favorable de tales expresiones genera adscripciones particulares de identidad. Sin embargo, la educación debe mantener también presente el valor universal de los conocimientos científicos, cuanto es imprescindible que no ceje de proclamar la rectitud absoluta de las normas morales exentas de heteronomía, defendiendo la inteligibilidad autónoma de las expresiones simbólicas libres. De modo complementario, es conveniente que el contenido *universal* proclamado por la educación, sea crítico en torno al conocimiento, la moral y las formas simbólicas globales. Tal contenido debe ser continuamente sometido a la crítica racional sin límites, de modo que los discursos teóricos, prácticos y estéticos sean desmenuzados críticamente sin restricción, con mayor insistencia porque no fundan su validez en apelaciones de privilegio por su supuesto carácter *cultural*, o porque invocarían mitos o creencias. Se trata de contenidos *verdaderos y justos* universalmente porque resisten la fuerza destructiva de los argumentos inteligibles que los asedian.

Aquí radica una diferencia esencial con los discursos culturalistas que la educación debe desenmascarar y combatir. Las apelaciones de los hablantes con sesgo intolerante y fundamento culturalista inobjetable refieren aspec-

tos emotivos y exaltaciones personalistas que buscan la manipulación de la conciencia y la *cosificación* del sujeto, convirtiendo a los oyentes en autómatas de acción con complejo de culpa o con prerrogativa de víctima. Es decir, la intolerancia culturalista y la cultura de masas que promueven tales discursos son anti-educativas por definición.

La enseñanza de la ciencia y de una visión moderna del mundo con base en el sentido común contribuye enormemente a que el educando forme criterio para discernir acerca de los contenidos y valores universales ínsitos, sea en cualquier saber tradicional, las manifestaciones simbólicas, las cristalizaciones lingüísticas y no lingüísticas, o sea en las acciones comunicativas, estableciendo su racionalidad y civilidad que permita el entendimiento deseable entre hombres y mujeres, niños y adultos, ministros y cobradores de autobús.

La educación es el medio para evitar que el sujeto de hoy sea un destinatario pasivo y una marioneta de la información; es el instrumento para evitar que la persona se convierta en un objeto masivo cosificado de la manipulación de los medios. No es suficiente que la educación no manipule al sujeto; además, debe luchar contra toda forma de cosificación que digite la producción cultural de las masas con goces estéticos fundados en el consumo y en los excesos de diversión grotesca. Debe formar el carácter y la inteligencia para denunciar la domesticación de la conciencia de las masas inclusive —o especialmente— en lo concerniente al placer, el entretenimiento y el uso del tiempo libre. La educación debe denunciar la manipulación del lenguaje, la falacia de la necesaria integración del sujeto a procesos obsecuentes que son solo escurridizos anzuelos tragados con las migajas de la prebenda; debe desnudar la irracionalidad de las pulsiones sadomasoquistas de poder de los Estados totalitarios, satisfactores de los instintos gracias al sometimiento medroso y zalamero al líder y a prácticas subhumanas repulsivas. En fin, la educación debe dejar al descubierto cómo el sujeto es fetichizado como mercancía cultural en el nuevo milenio, objetivándolo y valorizándolo gracias a las tecnologías de los medios de comunicación.

Denunciar la reducción de la cultura a mercancías delimitadas por los medios es una labor que la educación debería propiciar. La educa-

ción tendría que reivindicar el sentido profundamente humano y el potencial constructivo de la comunicación en pos del entendimiento y en contra de la manipulación. La superación de las distancias en el tiempo y el espacio, la sincronía en el intercambio de mensajes y la infinita e instantánea disposición de materiales y contenidos útiles para la educación, deberían ser los mecanismos para el crecimiento personal y la mejora de la cualidad humana, tanto de formadores como de educandos. Por lo demás, es preciso que la formación regular reivindique el valor universal del tribunal de la razón, de modo que el entendimiento entre los seres humanos comprometa a todos en la construcción de un mundo tolerante recíprocamente, dialógico y razonablemente vinculante.

La educación regular provee las herramientas esenciales para aprender y los contenidos básicos para desarrollar capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar la propia calidad de vida, tomar decisiones y seguir aprendiendo. De este modo, forma la responsabilidad de las personas para que respeten y enriquezcan su herencia cultural, lingüística y espiritual, y para que contribuyan al desarrollo colectivo a la altura del momento histórico en el que se encuentran, educando a otras personas, fomentando el imperio de la justicia, protegiendo y preservando el medio ambiente y tolerando los sistemas sociales, políticos y religiosos distintos a los propios. La educación debe difundir una cultura de paz y solidaridad en entornos de multiplicidad y diferencia.

Asimismo, la educación es un escenario de continua transformación, siendo evidente su constante diversificación, la ampliación constante de sus destinatarios y la modificación de sus contenidos. En varios sentidos, se dirige a las personas que se encuentran en situaciones cruciales de vida; permite que cada uno se conozca a sí mismo, forje su identidad y delinee sus gustos, intereses y aptitudes en contextos que influyen o determinan sus expectativas y futuro. Desde los años noventa, particularmente en la región latinoamericana, se ha facilitado la formación gratuita y obligatoria en primaria y secundaria. El propósito ha sido fomentar la equidad abriendo las puertas de escuelas y colegios a más estudiantes; la ampliación de la cobertura ha incorporado a los sistemas educativos, poblaciones heterogéneas con capitales

culturales diversos, ha ocasionado la disminución ostensiva de la calidad y ha explicitado desafíos respecto de la integración de contenidos étnicos y culturales combinados con la ciencia universal y la cultura moderna.

En Bolivia, esta disfunción es evidente, siendo patentes también abruptas diferencias de calidad, especialmente entre los colegios particulares y los públicos en las ciudades y, en general, entre las unidades educativas urbanas y las rurales. Las diferencias saltan a la vista al considerarse aspectos pedagógicos, curriculares y la disposición de medios y recursos. Tales condiciones son radicalmente disímiles y tienen profunda incidencia sobre la calidad del servicio. Respecto de la formación docente que se imparte a los futuros profesores, por ejemplo para secundaria, perviven modelos tradicionales y conductistas basados en la memorización y la repetición de contenidos. La innovación pedagógica es escasa, la preparación científica actualizada es nula, y, al menos, en la última década, el enfoque constructivista ha sido aplastado, pervirtiéndose la pedagogía intercultural.

La educación en Bolivia carece de articulación y calidad. La preparación de los futuros docentes es misérrima en cuanto a contenidos científicos; el desempeño del gremio está deteriorado y depravado por la impronta sindical que se resiste a evaluaciones foráneas; los diseños curriculares se dispersan en actividades que alimentan el fervor culturalista; los recursos económicos son empleados sin inteligencia ni proyección; en la elección de la carrera docente prevalece el salario seguro pese a que la labor está ampliamente desvalorada ideológica, económica y socialmente; el enfoque intercultural se ha desvirtuado por la injerencia de la intolerancia culturalista; la formación disciplinar no atisba ningún signo del futuro cercano global; se han absolutizado los caprichos chauvinistas de los destinatarios con hipérboles identitarias; se ha funcionalizado al maestro para que sea servil al régimen político; en fin, la educación oculta los indicadores que evidenciarían la paupérrima formación de sus productos: bachilleres y profesionales. En resumen, se ha multiplicado por doquier la inercia repetitiva, simplificada y estropeada; la anomia y la corrupción han cundido de forma progresivamente alarmante el conjunto de los subsistemas, prevaleciendo

una regresión histórica sin precedentes y una involución cognitiva generalizada.

Sin embargo, su potencialidad ínsita impide perder toda esperanza. Aun en tal cuadro, la educación regular en el país andino ofrece expectativas de cambio. Es dable todavía bregar porque cambie ella misma, porque auspicie transformaciones en la sociedad y porque motive en el sujeto la mejora de sí mismo, aunque esto represente enfrentar la fuerza de la corriente, de las costumbres y de la idiosincrasia generalizada. En esta tarea colectiva, el protagonista principal sigue siendo el docente como agente del cambio efectivo en beneficio del futuro de la educación del país

2. Equidad de opciones y contenido educativo científico

Las proyecciones de la educación han motivado a nivel mundial que en las últimas décadas se implementen políticas públicas centradas en el acceso masivo a oportunidades equitativas en los distintos niveles. Los estudios sobre la igualdad educativa en varios países se focalizan, por ejemplo, en los logros para que grupos de inmigrantes étnicamente diferenciados se beneficien de la apertura y la expansión educativa. También hay avances significativos contra la desigualdad de género, la discriminación de minorías y la acción contra situaciones precarias que agravan condiciones económicas, sociales y culturales adversas, influyendo en la subsistencia de analfabetismo, la cobertura insuficiente y los indicadores alarmantes de deserción escolar, reprobación y bajo rendimiento.

Universalmente se advierte el incremento de la tensión entre la equidad y la calidad de la educación, tensión que debe ser resuelta para que los sistemas educativos tengan trascendencia social y sean la causa eficiente para promover el desarrollo y la competitividad. Las políticas educativas deben implementar la igualdad de oportunidades para que, independientemente de sus limitaciones económicas y sociales, quienes tengan aptitudes y motivaciones, ingresen a las instituciones formales y se titulen rectamente realizando estudios en los distintos niveles de la educación regular. Asimismo, es imprescindible que, con criterios de selección por méritos, se dirija la formación científica y tecnológica de más alto nivel a quienes eviden-

cien el máximo aprovechamiento proyectando crear masas críticas para la investigación en las fronteras de la ciencia. Correlativamente, la educación no puede descuidar que cuando se dirija a los destinatarios masivos, busque crear competencias y habilidades útiles para la vida cotidiana y profesional, coadyuvando a la formación de las personas en un entorno humanista con el fomento de valores universales y actitudes y gestos congruentes con la vida libre, democrática, tolerante y dialógica.

Que la totalidad de la población aprenda a leer y escribir es una política incuestionable. Sin embargo, es inadmisibles que la alfabetización se instrumente como medio para la difusión de propaganda ideológica proclive al poder imperante y como un mecanismo para lavar el cerebro. Solamente es admisible que quien sepa leer y escribir; también sea capaz de comprender críticamente cualquier discurso, pudiendo asumir, defender y sustentar una posición política propia al margen de cualquier manipulación ideológica. Los discursos de igualdad de oportunidades y las políticas de alfabetización se pervierten si se implementan domesticando la conciencia de los destinatarios y fomentando la sumisión y la pleitesía de rebaño. Así, una educación que no forma para la intransigente defensa de los derechos humanos, que no favorece el disenso constructivo, que no desarrolla la personalidad autónoma, que no constituye una conciencia crítica, que no repara en inculcar valores humanistas universales y no genera actitudes de compromiso contra los excesos del poder, al contrario de formar a las personas del futuro, coadyuvando a la construcción de una sociedad mejor, pervierte su misión. Se trata de una educación que aplasta lo que debería ensalzar: la libertad de pensamiento, la integridad y dignidad, la reproducción cultural y el respeto a la diferencia, el espíritu democrático y el compromiso con uno mismo, los demás y la sociedad. Si la educación es *adoctrinamiento* para repetir consignas en medio de una represión ominosa, no merece que se la conceptúe como tal; apenas llega a constituirse un adiestramiento más o menos eficaz para estimular la inteligencia práctica haciendo de los destinatarios autómatas sin moralidad ni libertad.

Desde el ingreso al nivel inicial, el alumno, primero, y, después, el estudiante tienen derecho a gozar de igualdad de oportunidades para

culminar con éxito cada nivel, ingresando y cursando el siguiente hasta llegar al universitario y al de postgrado, eventualmente. La sociedad y las políticas educativas deben ofrecer oportunidades para que los educandos sigan trayectorias vitales que les beneficien como individuos y que otorguen bienes al entorno, no solo económicos y materiales, sino capitalizando las herencias culturales y simbólicas que forjan la riqueza, madurez y dignidad de los pueblos. En contextos marcados por la pobreza y el subdesarrollo como el boliviano, la equidad refiere atender los derechos de diversos segmentos sociales, erradicando efectivamente la alfabetización, generando capacidades críticas y preparando ampliamente a los destinatarios para el ejercicio profesional de modo que el país supere la precariedad del subempleo y la hermética cancelación de oportunidades que solo permiten efectuar labores de escasa calificación y pobre remuneración.

La mejora de la calidad de la educación no se da con indicadores como la repetición servil de consignas ideológicas; su medición concierne a los niveles de logro de los estudiantes en competencias y habilidades según el grado de la educación formal. Pero no existen parámetros absolutos, sino que siempre son relativos; es decir la calidad es necesariamente *comparativa*. La comparación regional o universal permite establecer el grado exitoso de políticas educativas que, respondiendo a las demandas locales y los requerimientos particulares, atiende también los desafíos de cada país respecto de los signos universales del conocimiento y la formación. Por ejemplo, desde el año 2000, cada tres años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos publica el *Informe del Programa internacional para la evaluación de estudiantes (Informe PISA)*. El programa evalúa la calidad de la educación en estudiantes de 15 años, de modo que los diagnósticos sirvan para corregir y mejorar los resultados, particularmente en lo concerniente a la competencia lingüística, la comprensión lectora, el razonamiento abstracto, la inferencia matemática, el conocimiento científico detentado y aplicado y las habilidades para usar provechosamente las tecnologías de información y comunicación. Para su realización es imprescindible el compromiso de los gobiernos no con propósitos de adoctrinamiento, sino con la estrategia de

hacer de la educación el principal medio para el crecimiento económico, la sustentación cualitativa de la sociedad con valores imperantes y el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación.

La muestra en cada país es entre 4.500 y 10.000 estudiantes, dividiendo las competencias lectora, matemática y científica. Se evalúa alrededor de 35 estudiantes por centro educativo, debiendo ser elegidos, al menos, 150 centros por país. Los resultados sirven para analizar con base en información cíclica, la evolución del rendimiento escolar, estableciéndose políticas educativas concernientes al sistema educativo. Las pruebas trienales ofrecen información que permite contrastar los contextos educativos, aunque cada una se focaliza en alguna de las competencias señaladas. La prueba de 2009, cuyos resultados ocupan seis volúmenes, se centró en la competencia lectora; la evaluación dada en 2012, se abocó a matemática incluyendo una parte digital con problemas de tipo financiero; en tanto que la prueba efectuada en 2015 enfatizó las ciencias, haciéndose uso de un formato digital. Al focalizarse un área de evaluación, las otras dos se realizan como sondeos de rendimiento escolar.

Los logros más altos de los países con mejor calidad se constituyen en modelos a seguir para los demás; aunque es un desafío constante y muy apremiante en distintos contextos, aplicar políticas contra la desigualdad y en pro de la expansión educativa. Así, en contextos marcados por la pobreza, la atención a la calidad educativa aparece como un propósito que no debe ser relegado por atender a la equidad. Más, si las políticas las realizan regímenes populistas como los que destacan en algunos países latinoamericanos y del Caribe. Estos, por lo general, abogan por el derecho de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y por el denuedo de derrotar al analfabetismo, pero relegan la mejora de la calidad científica de la educación, postergan la formación de habilidades profesionales calificadas, descuidan la competencia cognitiva y la eficiencia profesional, y renuncian a la capacitación para la investigación de elite.

Al parecer, se justificaría que, en contextos marcados por la pobreza, la atención a la calidad educativa esté relegada, en general, a tratar los problemas de la equidad. Sin embargo, esta justificación es apenas una coartada discursiva. Las

políticas que realizan los regímenes populistas de Latinoamérica, felizmente en franca debacle, abogan por los derechos de las mayorías, presentan a los gobiernos como los paladines de la alfabetización y de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Este discurso, además de oscurecer su propósito político de domesticar las conciencias y obnubilar el discernimiento con la manipulación ideológica intensivamente difundida, restringe la educación de alta calidad científica, reproduciendo la dependencia y subsidiariedad de las metrópolis. Es decir, el populismo latinoamericano ha forjado una educación colonizada, pobre, dependiente y absolutamente incapaz de competir dignamente en conocimientos y eficiencia, inútil respecto del desempeño profesional de punta, y rendida ante el imperativo de formar las capacidades para la alta investigación, promoviendo valores humanos que atiendan a la crítica, el derecho a la opinión propia, la libertad de criterio y el compromiso político con la sociedad.

3. La propuesta indígena y la ley 70

En noviembre del año 2004 fue publicado un texto que cuenta con la autoría de diez organizaciones indígenas y originarias de Bolivia, fue denominado *Por una educación indígena y originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*². Se trata de la propuesta del sector indicado construida para la educación del país y cuyo contenido fue varias veces defendido en eventos participativos. En general, la propuesta educativa se funda en una exigencia política e ideológica previa: el reconocimiento del Estado como una realidad plurinacional, la valoración excesiva de la democracia comunitaria, la reproducción acrítica de los usos y costumbres de los pueblos indígenas y originarios, el reordenamiento territorial con autonomía, la retórica en torno a un modelo

2 Las organizaciones coautoras fueron el Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qollasuyo, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, la Asamblea del Pueblo Guaraní, el Consejo Educativo Aymara, la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico, el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní y el Consejo Educativo de la Nación Quechua.

económico-social comunitario y la gestión de los recursos naturales. Tales contenidos fueron asumidos íntegramente por la Constitución Política del Estado promulgada en 2009.

Respecto de la educación, la propuesta indígena fue asumida en su totalidad por la Ley 70 en 2010; aunque relevaba la interculturalidad, sobrevaloró el movimiento de las naciones indígenas, concibiéndolo como ideológicamente hegemónico; aunque decía buscar relaciones igualitarias de respeto mutuo entre las culturas, incurría recurrentemente en una visión indígena etno-céntrica con intolerancia culturalista. El documento de 2004 es una combinación ecléctica sin filtro alguno, ni siquiera atendiendo a la coherencia discursiva; se trata de un texto por añadidura de iniciativas peregrinas, válidas solamente por la procedencia de sus proponentes. Sin solvencia racional, habla de la filosofía de la solidaridad y la unidad de quienes tendrían identidad étnica incuestionable, refiriendo a renglón seguido conceptos humanistas que motiven fáciles adscripciones. También afirma que la educación intercultural bilingüe sería transversal con aristas filosóficas, políticas, organizativas, territoriales y jurídicas, siendo defendida por los pueblos indígenas y originarios.

La Ley 70 asumió explícitos contenidos proclamados por los indígenas y campesinos sobre una educación plurinacional, pluricultural y plurilingüe, concediendo prerrogativas a la cosmovisión, a las identidades y a los valores culturales de los mencionados pueblos. Así, las posiciones indígenas y campesinas fueron validadas en gran parte porque presentaron un victimismo secular, refiriendo la explotación, la opresión y la pobreza como las causas que generarían exclusión y desventajas para los estudiantes que soportarían rémoras históricas de marginalidad. Como si nunca hubiese existido la Ley 1565, posiciones carentes de mínima objetividad, abominaron la educación boliviana como “uni-cultural y monolingüe”³; la denunciaron como la desvaloración de las culturas locales, aplastando la visión del mundo originaria, promoviendo la muerte de las lenguas de contenido vernáculo y priorizando contenidos foráneos en el currículum. Entre las expresiones extremas, grupos indígenas y campesinos re-

chazaron vehementemente la interculturalidad, sustituyéndola por lo “intra-cultural” –que no tuvo casi ninguna elaboración teórica– y atacaron la dignidad, la libertad, la democracia y la igualdad por tratarse supuestamente de valores de Occidente.

Así, la propuesta indígena y campesina, particularmente la referida a que sus bachilleres sean formados por profesores que irrecusablemente tengan la misma procedencia étnica, constituye el factor de depravación de la calidad educativa. Desde principios del milenio y consagrado en la Ley 70, existe el errado criterio de que la educación debe reproducir los contenidos culturales de los grupos indígenas y campesinos; y no solo la educación local, sino la nacional. Pero lo más grave de dicha intolerancia culturalista, que reproduce la endogamia en la formación docente, radica en el aislamiento cognoscitivo y, por tanto en la obsolescencia educativa, convirtiéndola en un factor retrógrado que repetiría contenidos de la vida de las comunidades, sin que sirva en absoluto para cambiar la situación de postración y subdesarrollo. Sin ninguna crítica, creer que una identidad local microscópica deba convertirse mediante la educación en una identidad común e incluso en la identidad cultural nacional, apenas garantiza la reproducción de costumbres subalternas, creencias y ritos pletóricos de supersticiones, prejuicios de toda laya, valores deleznable y la repetición de formas de organización colonial en un ambiente hermético condenado indefinidamente a carecer de relación con el mundo y, a lo sumo, a recrear lo mismo cíclicamente y por inercia.

Pese a que los derechos de los pueblos indígenas y originarios sobre el territorio, sus sistemas jurídicos, sus lenguas y la reproducción cultural, vinculan legítimas reivindicaciones educativas, la propuesta indígena y originaria no ha explicitado advertencias críticas sobre el riesgo de la intolerancia culturalista en la que incurrió tanto teóricamente como en los hechos. Es decir que la sociedad haya repetido ampliamente por varios años las reivindicaciones subalternas con contenido étnico, particularmente desde 2006, no ha permitido la articulación ni la audición de voces críticas. En educación, las peores consecuencias se verificaron con la intromisión de una visión chauvinista y sesgada de culturas autóctonas que han impactado ampliamente en la desvaloración de la ciencia y el conocimiento occidental, que

3 Por una educación indígena originaria, pp. 36-8.

se han abrogado privilegios disimétricos concepuando a la escuela –no solo la organizada para ellos mismos, sino en todo resquicio urbano y rural, privado y público– como el lugar de reproducción de *sus* características culturales, obligatorias para el conocimiento y valoración de todos. Así, la intolerancia culturalista no se ha agotado en acciones simbólicas como la inclusión de la *wiphala* en los símbolos patrios, sino que ha generado una progresiva decadencia de la formación científica de bachilleres, profesionales e investigadores, perdiéndose toda capacidad competitiva a nivel internacional sin la posibilidad de servir eficientemente al país.

Sin embargo, es posible también admitir que las categorías del pensamiento indígena se proyectan para la transformación de la educación en Bolivia de manera constructiva y moderna, toda vez que se evite el chauvinismo y exista una prevención consciente y generalizada de que dicho cambio no genere una debacle ni deterioro de la calidad del servicio. Es decir, es posible proyectar auspiciosamente que la educación boliviana incluya la formación de valores haciendo de las personas, sujetos solidarios siempre dispuestos a colaborar y ser cooperados (*ayni*); que tengan una moral sólida contraria a cualquier manifestación de corrupción lesiva de los intereses colectivos (*ama sua*), que denuncien y actúen contra toda forma la manipulación (*ama llulla*) y que tengan el imperativo de no abandonarse a la indolencia ni la holgazanería (*ama q'ella*). Se trata de una formación que respete al *otro* y lo valore como diferente, procurando el diálogo y enriquecimiento mutuo (*yanantin*).

4. El perfil del educador para el cambio

La educación es el factor determinante en la reproducción ideológica y la valoración de los hábitos sociales, advirtiéndose como decisiva la labor que despliegan los educadores. Congruente con esta idea, subsiste la presunción de que la escuela formal debe ser una extensión de las prácticas, creencias y hábitos culturales de la familia y el entorno, asignando a la función docente la labor de reproducir el pensamiento culturalista con fuerte impronta étnica. Así, en Bolivia, varias tendencias prevalecientes desde inicios del milenio han arremetido contra el imperativo universalista de la educación formal, que, en su versión más elemental, concibe un

aparato homogeneizador cuyo producto en el nivel de secundaria correspondería después de doce o catorce años de escolaridad, al bachiller sustentador de determinado perfil. La consecuencia invariable ha sido que tales arremetidas perpetúen la baja calidad y el anquilosamiento educativo, siendo elusivas de la responsabilidad docente.

Pero, aparte de realizar un rol conservador, los educadores pueden constituirse en un factor de cambio social. Para esto, es decir, para que la educación lleve a la práctica su potencial transformador, el profesor aparece de nuevo sustentando el rol protagónico, en medio de una compleja relación entre la problemática política y los cuestionamientos concernientes al sentido y los límites de la educación. Al suponerse que la transformación de la sociedad la realizarían hombres *nuevos*, al soñarse que es posible alcanzar un reino de libertad y justicia, se cristaliza la pregunta “¿cómo surgirá el hombre *nuevo* constructor de una realidad distinta superior a la existente?”.

Los profesores organizados en las entidades sindicales del magisterio protagonizaron desde 1994 hasta mediados de la primera década del siglo XXI, ideológica y políticamente, una oposición tenaz a la Ley de Reforma Educativa, motivada por una cultura institucional que resguarda sus prerrogativas, renuente a la modernización en la administración del sector y expresiva de una ostensible aversión al riesgo. Tal movilización social cuestionó, desde su origen, la validez jurídica de la Ley 1565, no se molestó en hacer propuestas alternativas que equilibren razonablemente la tensión entre la calidad y la equidad, e hizo prevalecer una lógica gremial de exclusiva reivindicación salarial contraria al diálogo democrático. Naturalmente, se opuso a toda evaluación de la calidad educativa; ¿es dable entonces esperar que los maestros sindicalizados cambien su cultura institucional?

Al apostar por cualquier proyecto que implique un cambio histórico, el hombre de la modernidad y de las ideologías del cambio se pregunta si la sociedad opresiva y aplastante del capitalismo maduro y global puede “educar” en el interior de su estructura, sujetos que sientan la necesidad de hacer germinar consigo mismos y para el colectivo social, los embriones de un futuro diferente. Es decir, la pregunta “¿cómo la sociedad y el Estado pueden *formar* personas

que obren por el cambio de las relaciones fundamentales y por la destrucción de la explotación y la desigualdad?” no encuentra una respuesta unívoca inmediata. Y es que, al parecer, solo hombres con una educación y una práctica moral diferente a las dadas en los entornos sociales constituidos pueden prefigurar expresiones y gestos de vida distintos a los predominantes. Solo individuos forjados en la exigencia de hacerse a sí mismos pueden anunciar un mundo alternativo mejor de manera auténtica.

Al parecer, solamente quienes viven de manera consciente su libertad y están comprometidos con la transformación de las relaciones de opresión, expresan de modo creativo las ilimitadas posibilidades de sus ideas, denuncian las inconsistencias de su entorno y enfrentan en sus vidas, auténtica y firmemente, los convencionalismos y restricciones de los modelos en boga, sugiriendo pautas de crítica, resistencia y acción. Pero ¿de dónde surgen?, ¿quién los educa?, ¿se forman a sí mismos?, ¿cómo pueden ser tan originales trasgresores contestatarios? Responder a tales preguntas allana el camino para establecer las pautas para que los docentes sean agentes de cambio.

Pese a la aporía sobre quién formaría a los formadores motivadores del cambio, queda claro que, si los profesores no se transforman a sí mismos, la educación no cambiará. También resulta evidente que el desempeño docente tiene un rol sustantivo en la construcción colectiva de una sociedad diferente, siendo la vocación del profesor el factor crucial para mejorarla. Si los profesores de primaria y secundaria optaron por la profesión docente, atendiendo, por ejemplo, a los tres meses de vacación anual o porque el tiempo de trabajo no incluye ocho horas diarias de encierro en un ambiente; entonces es muy probable que apenas atinen a reproducir el *establishment*. Para que sean agentes de cambio es necesario que aprecien con detenimiento los avances formativos de los estudiantes y preparen con dedicación y entusiasmo el proceso docente educativo cotidiano, siendo ellos mismos ejemplo de integridad y práctica de valores morales.

¿Cómo es posible lograr que los profesores de Estado tengan estas cualidades? La respuesta incluye salarios dignos, competencia profesional, dedicación exclusiva, capacitación permanente, asignación de cargos con base en méritos y remoción por ineptitud o carencia de ética

profesional. Si los profesores no son capaces de discernir la diferencia de rendimiento respecto de la igualdad de oportunidades, si reducen la formación al despropósito de la educación de ínfima calidad en búsqueda de una supuesta homogeneidad, como reproductores de lo establecido, perpetuarán, a través de los estudiantes, el subdesarrollo, la pobreza, la inopia intelectual y científica y la imposibilidad de bregar por una sociedad justa y libre.

La aporía de quién educa a los educadores puede resolverse si los propios formadores adquiriesen conciencia crítica sobre las circunstancias históricas y políticas en las que viven y que les motivan a crear actitudes de cuestionamiento, rechazo y liberación, inclusive de las prácticas culturales que la familia y el entorno social imponen sobre la vida de los educandos. Así, motivar el espíritu crítico y frenar la reproducción culturalista es la clave para que la educación sea el instrumento para impulsar nuevas acciones de los individuos en procura de una sociedad mejor.

Todavía es válida la concepción de que la vocación es la motivación profunda que permite una formación humanista con base en valores universales y el despliegue de una crítica constante a todo acervo cultural circunstancial, incluidos los contenidos globales que denotan prácticas consumistas, insignificantes, superficiales, indolentes y masivas, características en la vida de los jóvenes de hoy día a escala mundial. El maestro solo motivará el cambio cuando sea ejemplo de él, en la medida que muestre amor por el conocimiento, esfuerzo cotidiano por mejorar su propio desempeño, ocupación con las actividades intelectuales, predisposición a realizar y valorar la vida creativa, y una excelente actitud respecto de la comprensión científica de la cotidianeidad, la lectura permanente, la escritura regular, el análisis meditado, el cálculo cuando sea necesario, la sensibilidad en toda forma de expresión, las relaciones humanas y la predisposición de constituirse en modelo moral y de vida de los estudiantes que educa, mejorando todos como seres humanos.

La función educadora de los maestros es imprescindible para el desarrollo, superando la pobreza y mejorando la calidad de vida. Como educación de alto nivel, sus más importantes logros en países del Tercer Mundo, se advierten en lo que ingenieros y científicos inventan y en

la innovación de tecnologías, por ejemplo, facilitando el acceso y progreso de la salud, la planeación familiar y la protección de la ecología y el medioambiente. También la educación fomenta la inversión y el capital físico, siendo siempre decisiones inteligentes de política educativa, invertir en *capital cognoscitivo*, generando sostenidamente capital humano para incrementar el ingreso, el empleo, el crecimiento económico y la equidad social. Aunque, por otra parte, siguen siendo amenazas peligrosas contra las políticas educativas en los países en desarrollo, la fuga de cerebros, el subempleo y el desempleo, la extensión de la pobreza y la precariedad de la vida, además de la subsistencia de abismales diferencias socioeconómicas generadas por la desigual distribución de la riqueza.

Entre los valores del maestro forjador de un mundo diferente, se cuentan el esfuerzo y la dedicación por el progreso del país, la confianza en que la juventud construya un mundo mejor cuando tome las riendas para que la sociedad transite el camino hacia el futuro. El maestro transformador es la figura carismática e influyente para que los hombres y mujeres del futuro forjen una nueva sociedad. Solvente conocedor del saber científico de la época, debería representar un símbolo de pulcritud, corrección e integridad; debería ser un apasionado transmisor del humanismo, pensador de ideales nobles, persona de incorruptible moralidad y quien manifieste profundo respeto por las particularidades culturales que, sin embargo, tendrían que ser apreciadas bajo la lente de la crítica, con espíritu de superación, sentido común y en procura de relaciones plenas de los seres humanos, tanto entre sí, como con la naturaleza y en lo que respecta a las creencias y prácticas.

5. Pautas filosóficas para la educación intercultural

Entidades del gobierno como los institutos de investigación de las lenguas y las culturas deberían vincularse a los centros de formación docente para investigar las particularidades étnicas y lingüísticas de los pueblos indígenas y originarios. También deberían efectuarse estudios especializados para motivar la participación en torno a la implementación pedagógica de la interculturalidad. De este modo se validaría la organización educativa indígena, dotándole de

contenidos de valor universal, apoyando la descentralización administrativa y la autonomía en la gestión territorial y preservando la existencia lingüística del acervo indígena, de modo que la formación bilingüe e intercultural articule el nivel de primaria con el de secundaria y la educación superior.

Asimismo, es imprescindible una máxima exigencia a los futuros profesores de secundaria, evidenciada en la ejecución de planes de capacitación docente en interculturalidad, el uso de materiales interculturales, programas para tierras bajas, y la designación de profesores con características culturales, competencias científicas y conocimientos lingüísticos; de modo que se recreen críticamente los saberes tradicionales y se los contraste científicamente. Particular análisis científico-crítico es conveniente respecto de las creencias, las supersticiones, las tradiciones, los usos, las normas, las canciones, los proverbios, las curaciones, las costumbres y la tecnología.

Si bien sería ventajoso que los profesores trabajen en los contextos de donde procedan, esto restringiría la riqueza intercultural, quedando claro que el diseño específico del currículum en cada núcleo educativo incluiría contenidos según la realidad del entorno, con flexibilidad y perfectibilidad. No obstante, orientaciones comunes son imprescindibles. Por ejemplo, para el nivel de secundaria, convendría impartir la formación inicial en las Escuelas de maestros, con preeminencia de la proyección estratégica, sintetizando la ciencia occidental con las tecnologías simbólicas, la racionalidad instrumental con la cosmovisión holística, las pulsiones de poder con la lógica de la complementariedad y el servicio político y el monoteísmo católico con el espiritualismo panteísta de las culturas andinas y amazónicas; en fin, el liberalismo democrático de tónica individualista y el intercambio mercantil de bienes de consumo con la vivencia comunitaria y la economía de la reciprocidad. Estas son las proyecciones del enfoque intercultural: promover un giro sustantivo de las bases filosóficas que han restringido hasta ahora la educación en todos los niveles y, particularmente, la formación docente para el nivel de secundaria.

En opinión del autor, las categorías andinas permitirían dirigir la transformación de la escuela según un enfoque intercultural que reivindicaría los acervos amerindios buscando

sinergias con Occidente. Las categorías definen las dimensiones filosófica, ideológica, científica, política y pedagógica, donde las categorías indígenas y originarias irrumpen con improntas inclusivas. Se trata de la visión filosófica del *pachacuti*, la concepción teórica del *taypi*, la ciencia como *yanantin* del conocimiento, la política como *tinku* y la reivindicación del modelo pedagógico del *ayni*.

La proyección intercultural de la formación docente incorpora las categorías andinas. Por ejemplo, supone asumir una decisión política que invierta (*pachacuti*) los contenidos ideológicos y simbólicos de los diseños curriculares prevalecientes y pobremente implementados. Se trata de la confluencia (*taypi*) que la educación promueva, aunando las diferencias culturales, sociales y competitivas, en medio de las que aparecen, se rehacen y se dinamizan, múltiples expresiones de hibridación. Las nuevas identidades y los procesos de formación en educación se orientarían según el propósito de que los productos terminales, los bachilleres, sean capaces tanto de observar y usar los contenidos de Occidente, como de escudriñar en la profundidad y el alcance de los saberes tradicionales, apropiándose críticamente de ellos. Ambos mundos se integrarían en un pensamiento holístico (*yanantin*) que exige al hombre ser consecuente en su práctica diaria, siendo enemigo de la impostura y la manipulación.

El enfoque intercultural en educación mediría, enfrentaría y escenificaría un combate simbólico (*tinku*) entre los modelos políticos que rigen relaciones de poder en la sociedad; brindando pautas para crear identidades políticas, formar tendencias y estimular adscripciones a proyectos de distinto alcance. La nueva escuela proyectaría la cooperación del entorno y la concurrencia de los actores populares como interlocutores pedagógicos válidos (*ayni*) para construir la formación integral de los bachilleres de modo activo y participativo.

La valoración de la diferencia, la búsqueda de relaciones dignas, la afirmación asertiva de la propia identidad; en fin, el contraste, la medición y el consenso en el currículum orientarían la visión educativa de la nueva escuela. Se trata de extender los gestos patentes en pueblos originarios, expresivos de una tradición de tolerancia y de fértil complementación de la diferencia: tal es la preeminencia de una cosmo-

visión que señale las distancias de los aportes, estatuya su medición y promueva una relación diádica y múltiple que una y comparta. La nueva formación asumiría los principios filosóficos del mundo andino, orientando el currículum hacia la reciprocidad y la complementariedad. Realizaría un *pachacuti*, es decir, la inversión de una ideología restrictiva prevaleciente en Bolivia en las relaciones sociales y en la educación, generando la impronta de una cosmovisión incluyente que acepte y valore al otro.

El *pachacuti* en la educación destronaría el pensamiento colonial, minimizaría los efectos formativos que revitalizan la opresión y la instrumentación del poder e instauraría un sentido humanista marcado por la valoración de la hibridación cultural mestiza. La filosofía que guía el desarrollo curricular se asentaría desde el punto de vista epistemológico, en el lugar de la hibridación cultural. Enfrentaría las filosofías colonialistas impuestas en la historia de América: desde el pensamiento medieval, cristiano o ilustrado, hasta los contenidos eurocéntricos de tendencia individualista posesiva, marxista o positivista. En el currículum se identificaría la multiplicidad de formas e intensidades de racismo emergentes en la sociedad boliviana, afirmándose principios distintos. La valoración de las visiones del mundo correspondientes a las culturas andinas no implicaría desconocer las diferencias; al contrario, se visualizarían como sustantivas para marcar las relaciones sociales y políticas como disimétricas. Gracias a la plena conciencia de la disimetría, surgirían identidades culturales libres, se consolidarían los sujetos conscientes y autónomos, se recrearían los signos de adscripción y se ubicarían los roles con dignidad, unos respecto de otros. La educación contribuiría a construir un escenario de ilimitadas posibilidades de mezcla fértil e hibridación auspiciosa.

La escuela desplegaría un diseño curricular que incorpore al conocimiento universal, los saberes y las prácticas tradicionales. Expresaría y valoraría las manifestaciones genuinas de las culturas originarias, estudiando como un baluarte de Bolivia, las formas de organización social desarrolladas en contextos pluriculturales y multilingües, sin descuidar la formación científica. Contribuiría a formar a los artífices de un futuro plural, abierto, libre y democrático con

expectativas de desarrollo humano a la altura del tiempo histórico global.

Como núcleo ideológico del currículum aparece la categoría del *taypi*: las culturas indígenas y originarias de Bolivia detentan una lógica que dispone los elementos de la educación, separándola diádicamente en partes contrarias y complementarias que se limitan en un centro. Este ámbito liminal es también primordial: concentra los movimientos del microcosmos y es el lugar simbólico de la mediación. Respecto de la sociedad plural, la educación sería el *taypi* de las culturas urbanas y rurales, modernas y tradicionales, occidentales y originarias, constituyéndose en la mediación de lo indígena con lo global, el lugar primordial en el que surge la hibridación de los grupos y las nuevas adscripciones mestizas. En el *taypi* se explicitarían las diferencias, confluiría la multiplicidad de los rasgos y se construirían, innovarían y recrearían las identidades.

El enfoque intercultural de la escuela valoraría críticamente los saberes populares y tradicionales, los sistematizaría y proyectaría como contenidos científicos con valor tecnológico, útiles para aplicaciones de desarrollo social. La escuela, particularmente la secundaria, formaría al bachiller para que construya pautas de relación consigo mismo, con la naturaleza y con el entorno ecológico, según principios de mutuo sustento y equilibrio, definiendo la vida colectiva y cultural desde una perspectiva en que el entorno ecológico y medioambiental adquiriría relevancia y centralidad.

La educación intercultural asumiría la categoría de *yanantin* entendida como la unidad de contrarios no antagónicos, la síntesis de una oposición que se complementa y se refleja en espejo como partes de un todo de simetría bilateral como los miembros del cuerpo humano. Así, el original y su imagen reflejada alcanzarían la complementariedad de espejo. Se trata de una metáfora de dos universos de conocimiento conciliables: por una parte, la ciencia occidental y por otra, los saberes amerindios. Se trata de una dualidad que reúne, por una parte, las tecnologías simbólicas ancestrales con ubérrimas expresiones lingüísticas e insospechadas implicaciones sociales, y por otra, las tecnologías instrumentales del paradigma científico occidental. Se trata de la organización de la vida doméstica y comunitaria según la categoría de

reciprocidad que preserva y reproduce la naturaleza y el medio ambiente, en contraste con la economía de intercambio del individualismo posesivo y consumista, ostensivo peligrosamente de un núcleo antropocéntrico depredador.

La educación intercultural en una sociedad democrática con las características étnicas que existen en Bolivia reivindicaría al diálogo como sustantivo. Se trata de la simbiosis de formas, ventajas y soluciones que surgen en las organizaciones sociales y la vida política de las culturas. El currículum compatibilizaría la política democrática y representativa construida y heredada de Occidente, con las expresiones, modos y mecanismos de autodeterminación comunitaria, promoviendo en los estudiantes, actitudes críticas y de búsqueda de alternativas al ejercicio del poder marcado por el autoritarismo y la hegemonía, a las relaciones económicas dominantes expresivas de la explotación y el dominio, al estilo de uso del territorio condenándolo al colapso, y a la práctica de la justicia en un medio de cinismo e impunidad imperantes.

Para las culturas indígenas y originarias, el *tinku*, como categoría política y educativa, refiere un contenido intercultural. Se trata de la unidad lograda previa al conflicto y la convergencia de lo opuesto que se alterna. En distintos imaginarios, el *tinku* representa el ejercicio de funciones políticas como servicio tradicional por turno, aportando rotativamente al bien común con los propios recursos. En educación, el *tinku* se realizaría mediante la contraposición de ideas y el antagonismo de visiones del mundo de actores sociales y étnicos que sustentan distintas identidades. Pero sería una oposición que buscaría la integración y la protección de la diversidad: del conflicto surgiría un orden de alternancia para asumir roles según juegos de poder marcados por el servicio público. En el proceso, se darían momentos eruptivos y expresiones de ruptura, pero siempre se sucedería la alternancia para el bien común negándose la hegemonía, la arbitrariedad, el contubernio, la prebenda, la corrupción y el autoritarismo. La vivencia de los pueblos tradicionales sería asumida por la educación intercultural, valorando críticamente sus formas de organización, sus gestos políticos, sus poderes emergentes, la complementariedad en todas sus formas inclui-

da la de género, la democracia del acuerdo y la valoración de la diversidad del entorno natural.

La educación intercultural se asentaría sobre categorías construidas para la vida social en un mundo plural y complejo. La cooperación y el conflicto se expresarían en una pedagogía que crearía escenarios con valoraciones relativas y contraposiciones alternadas. Las comparaciones reflejarían vastos mundos de vida advirtiéndose las posibilidades y las limitaciones del diálogo entre las culturas. El objetivo sería promover el conocimiento de los *otros*, valorar relativamente cualquier signo y dar curso al flujo dinámico de las identidades. La nueva pedagogía recurriría a guiones que rebasen las restricciones del aula, alcanzando escenarios donde los actores revivieran sus representaciones.

La gestión territorial sería desplegada con genuina determinación por los grupos indígenas y originarios en contraposición a una lógica que instituya la razón política centralizada,

vertical y que económicamente reproduzca la explotación en condiciones ecológicas cada vez más indeseables e insostenibles. Desde la perspectiva de las culturas indígenas y originarias, la práctica pedagógica que realiza el enfoque intercultural sería el *ayni*. Esta categoría incluiría formas de complementariedad no simétrica, formas cooperativas por rotación de turnos y movimiento en circuitos. El *ayni* implementaría un currículum que valore la oralidad como forma cultural: el aula se trasladaría fuera de la escuela para promover una solidaridad orgánica con la comunidad según necesidades prácticas y proyecciones de interacción. Se trata de la incorporación de una pedagogía desescolarizada y espontánea que enfatice los valores simbólicos; rechace la inculturación, promueva críticamente la valoración de las creencias originarias, y auspicie expresiones mestizas de prácticas híbridadas, recreando los ritos, los mitos y los gestos tradicionales adecuándolos a la modernidad.

Libertad para elegir: la propuesta educativa de Milton Friedman

Emilio Martínez Cardona

El nobel de Economía Milton Friedman contaba que, cuando publicó en 1955 el artículo «El papel del gobierno en la educación», no imaginó que acabaría convirtiéndose en una suerte de activista de la reforma escolar, creando una fundación que promoviera la libertad de los padres para elegir la escuela de sus hijos.

Siete años después publicaba el ensayo *Capitalismo y libertad*, donde analizaba los tres grandes roles del Estado en materia educativa: (1) legislando la educación obligatoria, (2) financiando la educación y (3) administrando las escuelas.

La conclusión de Friedman era que había cierta justificación en la obligatoriedad de la educación y en su financiamiento, pero que “la administración en sí de las instituciones educativas por parte del gobierno, su ‘nacionalización’, era mucho más difícil de justificar”.

El financiamiento podía separarse de la administración. Decía que “los gobiernos podrían exigir ese mínimo de educación financiado a través de vales entregados a los padres y redimibles por una cantidad por cada niño, a ser gastados sólo en educación [...] desnacionalizando a las escuelas”.

Con esto “se ampliarían las opciones al alcance de los padres [...]. Aquí, lo mismo que en otros campos, la empresa competitiva es mucho más eficiente en complacer la demanda que las empresas nacionalizadas [...]”.

Concluía Friedman que “cuando eso se logre, un mercado competitivo de educación privada al servicio de padres que tienen la libertad de escoger la que consideran es la mejor escuela para cada uno de sus hijos demostrará cómo se revolucionará la educación”.

Y agregaba que “son las sociedades libres las que, de lejos, han permitido un mayor desa-