

## **El impacto de las reformas educativas en el sistema educativo en Bolivia, 1994 al 2011. Sus relaciones entre los deseos y las realidades**

*José Antonio Arrueta*

### **Introito**

El propósito de este texto es efectuar un análisis de las orientaciones socio políticas, culturales y pedagógicas de las leyes 1565 (1994) y 070 (2010), desde el punto de vista de una pragmática en el sistema educativo nacional.

En el momento en que escribo este artículo, Bolivia vive una educación sin norte, habida cuenta que la Reforma Educativa ha sido reemplazada por otro cuerpo legal propiciado por el actual gobierno con la propuesta de Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” para la Educación boliviana. Las opiniones que contiene este artículo están basadas principalmente en información de bibliografía citada, algunas investigaciones que forman parte del banco de tesis del PROEIB Andes y de percepciones personales.

Después de más de una década de la instalación de la Reforma Educativa en Bolivia, con la Ley 1565 de julio de 1994, varios estudiosos y profesionales interesados en ella, han realizado diversos balances sobre sus logros y limitaciones. Algunos más agudos que otros, la mayor parte casi siempre, desde los factores políticos que dicha reforma contiene –como no podía ser de otra manera- otros desde un enfoque más pedagógico. En ambos casos se encuentra presente de alguna manera, una dicotomía en las opiniones de los “usuarios” de esta reforma educativa, es decir, por un lado, padres y madres de familia que opinan a favor de ella por los logros alcanzados por sus hijos, sobre todo en materia de lenguas vernáculas aplicadas en la enseñanza en el aula para poblaciones indígenas; o, por el contrario, quienes opinan en contra sugiriendo que es mejor hacer más eficiente la enseñanza enfatizando el castellano en todas las asignaturas de enseñanza. Como es de suponerse, gran parte de las evaluaciones y opiniones redundan en torno al uso de lenguas en el aula, sean indígenas o el castellano.<sup>1</sup>

Una primera conclusión, *grosso modo*, es la presencia de las lenguas indígenas en varias experiencias escolares, lo cual ha implicado mejorar los logros en la enseñanza escolar, por lo menos así se manifiesta en gran parte de las opiniones recogidas. Este logro además, se matiza por el hecho de que experiencias de enseñanza de algunas lenguas indígenas, como el quechua, el aimara y el guaraní, se han incorporado en escuelas urbanas y privadas con relativo éxito e interés por parte de estudiantes y de padres de familia, en claro reconocimiento y apoyo a la diversidad social y cultural del país, lo cual implica parte del enfoque sociopolítico de la Reforma Educativa.

El aspecto pedagógico ha sido reforzado, ciertamente, a partir del enfoque *constructivista* de la educación aplicada al aula, aunque no se han desechado del todo las prácticas de un enfoque *conductista* que terminó combinándose de soslayo en la enseñanza escolar, bajo el dominio y preponderancia del primer enfoque mencionado. Esto implicó que una tradición en la enseñanza escolar iniciara un proceso de cambio y reemplazo por otras prácticas pedagógicas asentadas en los conocimientos previos a la escuela, que el niño posee; a los aprendizajes situados desde el punto de vista socio-histórico insertos en los programas, y a una estimulante disposición del entorno de aprendizajes para los estudiantes orientado hacia el aprendizaje cooperativo basado en la noción de

*Zona de Desarrollo Próximo* de Vygotski, reflejado, incluso, en el ordenamiento y disposición de las aulas (arquitectura y mobiliario), todo esto con notorio mejoramiento de la relación profesor-estudiante.

Si bien hubo relativos éxitos en materia de incorporación de lenguas indígenas en el aula y cambios favorables del enfoque pedagógico en la enseñanza, todavía hubo fuertes limitaciones que implicaron desafíos no fáciles de resolver para la Reforma Educativa de 1994. Estas limitaciones están dadas por la extensión en cuanto a aplicación de los parámetros educativos de la reforma a nivel geográfico (por ejemplo mayor desarrollo en áreas rurales o de predominancia indígena, y no así en zonas urbanas), así como en los distintos niveles de enseñanza y formación, tanto escolar como superior (por ejemplo, mayores experiencias en los niveles primarios y casi nada en los secundarios y terciarios).

En cuanto a la primera limitación se tienen indicadores que aseguran una aplicación de la Reforma Educativa más en áreas rurales o dispersas del país, en donde habitan conglomerados importantes de población indígena (López 2004). En cambio, y contrariamente en comparación, la reforma no fue tan exitosamente aplicada en gran parte zonas urbanas salvo casos muy excepcionales, por ejemplo, las escuelas de convenio<sup>2</sup> que funcionan en las ciudades.

La segunda limitación es todavía más preocupante. Si bien la Reforma Educativa fue aplicada con éxito en varios casos a nivel de la enseñanza primaria, no se puede decir, sino lo contrario, para la enseñanza en niveles de la secundaria, y peor en la enseñanza superior. Puede concluirse de esto que la Reforma Educativa fue aplicada sólo en el nivel primario (Nucinkis 2006).

Otra de las limitaciones en cuanto a la aplicación de la Reforma Educativa estuvo dada por las dificultades que presentó el currículo educativo. Con base en un currículo oficial se propuso, de manera complementaria, un *Currículo Diversificado* regional con enfoque cultural (en regiones de predominancia quechua, aimara, guaraní y del conjunto amazónico), es decir, incorporando conocimientos originarios propios de las poblaciones indígenas en los programas de enseñanza, esto resultó más fácil decirlo que hacerlo. Cuando mucho la denominada *diversificación curricular* sólo se concretó en cuanto a un currículo situado en el contexto en donde se ejecutó, por ejemplo, incorporando elementos folklóricos al programa de enseñanza, sin por ello realmente significar una diversificación curricular, es decir, incorporando elementos epistemológicos de matriz indígena. En la medida en que no fueron suficientes las pautas y métodos sugeridos para diversificar el currículo y limitándose tal mandato a la incorporación de algunas costumbres y adecuaciones al medio, en programas de enseñanza escolar. En otras palabras, se logró contextualizar algunos programas, especialmente, por ejemplo, en el área de Ciencias de la Vida a partir de las vivencias de los estudiantes en las comunidades, pero no por ello se diversificó el currículo desde la filosofía y conocimientos indígenas, sino desde ciertas costumbres.

Diversificar un currículo implicó, por lo antedicho, explicitar en principio qué se entendía por conocimiento local o conocimiento propio desde una perspectiva epistemológica cultural, asunto en el que no se avanzó realmente con rigor científico. Además, no estuvieron ausentes las voces disonantes a la Reforma Educativa desde algunas organizaciones indígenas (Tal el caso, por ejemplo, de una organización Yuracaré), y se orientaron más bien a propiciar una educación propia, por tanto un currículo propio para y desde las poblaciones indígenas; y no solo incorporar y matizar el currículo oficial con contenidos étnicos culturales cuando no folklóricos o exóticos, es decir, “etnicizar” el currículo oficial, y denominarlo, banalmente, un currículo diversificado. En torno a

este tema también cabe mencionar las opiniones de algunos padres y madres de familia que consideran que la escuela debería abocarse a mejorar la enseñanza “tradicional” en cuanto al castellano y a las asignaturas que impartía, y dejar el tema de “conocimientos propios” a las familias y a la comunidad dado que los niños aprenden su propia cultura en el seno familiar.

Aparte del tema lingüístico (la introducción de una lengua indígena en procesos de enseñanza en aula), entonces, podemos decir que los resultados sobre diversificación curricular no fueron muy exitosos del todo. Así por ejemplo, en la enseñanza de las matemáticas, la experiencia de diversificar el currículo fue, asimismo, muy pobre; en donde si la intención fue incorporar las denominadas “etnomatemáticas”, las experiencias logradas fueron pocas y solo rescataron algunas ideas, medidas o indicadores de cantidad y volumen, locales, de alguno de los pueblos indígenas a través de la escuela e incorporarlas al programa escolar validándolas para el contexto. Sin embargo, por su naturaleza, el campo de las matemáticas apenas fue permeado en el nivel pedagógico y menos en el nivel de contenidos.<sup>3</sup>

Ligado a los temas anteriores, también destaca el tema de la participación de padres y madres de familia, y de autoridades locales, en la gestión educativa, regulada por la Ley de Participación Popular (promulgada en 1994) a fin de que las juntas de padres de familia pudiesen incorporarse en los quehaceres educativos escolares, buscando articular la comunidad con la escuela. Así podría propiciarse no sólo la fiscalización por parte de los padres de familia en cuanto a las actividades del profesorado sino abrir espacios en los programas educativos para lograr la incorporación tanto de la lengua originaria como de los conocimientos locales de la población comprendida en las escuelas. Esta participación, más allá de ser efectiva o no según casos estudiados, implicó una suerte de *impasse* político en la relación entre juntas de padres de familia y los sindicatos del magisterio. Algunos profesores sintieron que se estaban transgrediendo sus funciones y responsabilidades, mientras que otros pensaban que la participación de los padres estaba más orientada hacia el control sobre las actividades y atribuciones del maestro antes que al aporte de contenidos en materia de programas educativos.<sup>4</sup>

Un actor de mucha importancia para la Reforma Educativa, así como para la Participación Popular, fueron los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), creados justamente para fortalecer la participación social de base en la educación boliviana, tanto en lo que concierne a la preparación de cuadros de profesorado en el marco de la reforma, como a nivel de escuelas y aulas. Su participación tuvo mayor influencia en las políticas educativas regionales en coordinación con el Ministerio de Educación y Cultura. Su estructura iba desde el nivel nacional hasta el nivel local, considerando así, el CEPO quechua, el aimara, el guaraní y el multiétnico amazónico.

En todo caso, la participación idealizada por la Ley y propiciada por los CEPO fue distorsionada por intereses partidarios que pugnaron por ocupar espacios de decisión tanto en las instancias directivas de las mismas escuelas como en las organizaciones de padres de familia, contando además con el sindicato del magisterio cuya presencia también implicó influencias asociadas a partidos políticos.

Finalmente, la creación de una instancia al interior del gobierno, que se dedicara al desarrollo de la Reforma Educativa, fue la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DIREIB, mediante Resolución Ministerial N°014/04) en el 2004, cuyo corto funcionamiento no favoreció su propósito de fortalecer la EIB como política de Estado.

## Orígenes: Radiografía de un embrión

No puede existir análisis alguno sobre educación si no se atiende a la cultura, es decir, el conjunto de manifestaciones simbólicas, económicas, políticas y sociales, cotidianas de un pueblo o nación.

El propósito inicial es identificar los lineamientos básicos y generales que inspiraron los programas de Educación Popular en Bolivia (digamos a partir de fines de la década de los 70) y que propiciaron la eclosión de la Educación Intercultural Bilingüe asociada a las corrientes indianistas de la época. Esta necesidad surge a partir de las transformaciones del universo sociocultural de “lo popular” en las décadas de la segunda mitad del siglo XX. Cambios que demuestran las limitaciones de los conceptos en las propuestas, en los modelos de trabajo y en las interpretaciones sobre dicho universo.

En los últimos años del siglo XX en Bolivia son evidentes las manifestaciones de distintos actores políticos y sociales inmersos en nuevos *movimientos sociales*<sup>5</sup> bajo formas organizativas que fueron expresiones políticas novedosas del universo de lo popular. Estas manifestaciones no pueden ser tratadas homogéneamente. Al contrario, es necesario recuperar la particularidad significativa del contenido de lo popular, dotando a este concepto de significados históricos más amplios y diversos que permitan comprender la diversidad cultural, desde una perspectiva histórica en términos de la nación que la unifica o de la cual forma parte.<sup>6</sup>

El campo de lo socio-cultural, como el espacio donde se recrean y negocian los valores, los mitos, las formas de ser y hacer las cosas, la cosmovisión en general – en relaciones signadas casi siempre por la hegemonía, la dominación y la resistencia— estuvo invisible en los enfoques revolucionarios basados en reivindicaciones y en los esfuerzos concientizadores que propugnaron una educación popular como la manera de comprender y aprehender la diversidad.

La educación en Bolivia como un instrumento de acercamiento a “lo popular” sobrepuso un velo sobre la diversidad cultural de lo popular al basar sus contenidos curriculares en una utopía determinada por la producción ideológica dominante y hegemónica orientada hacia una determinada concepción de progreso y desarrollo. Por “leyes del movimiento y la transformación social”, leyes que desconociendo la pluralidad cultural determinaron unilineal y unilateralmente el camino de la lucha de los oprimidos por “una” liberación. Esta manera de enfocar la diversidad cultural, podemos decir, tuvo sus bases en el indigenismo alimentado desde las fuentes antropológicas del Instituto Indigenista Interamericano (creado en 1940 en Patzcuaro, México), para la defensa y protección de los indígenas por parte de una intelectualidad mestiza de clase media (Favre 1998), situación que en Bolivia hace crisis en la década de los 80s, donde los movimientos sociales e indígenas difícilmente pudieron ser captados por partidos políticos o discursos homogéneos.

Desde 1952 la educación se basó en un discurso para captar y poner un velo a lo heterogéneo (culturalmente diverso) y otorgar un valor negativo a lo popular indígena, en el que el indígena devino en *campesino* para ser considerado ciudadano, como parte de un proyecto del grupo de dominación, extendido a través del Estado. Así tuvo como principal objetivo dar respuesta a la problemática social y cultural planteada por los indígenas de este país. Como dice León (1987:24): “A través de la educación se acudió a la idea de ‘patria’ y Estado basados en la imparcialidad social; la idea de una sociedad homogénea e ‘igualitaria’ basada en la participación ciudadana que legitimaba su utopía condicionándola a la ‘superación’ del ser indio, del ser ‘ignorante’”<sup>7</sup>

Para ilustrar nuestra reflexión sobre la relación entre los cambios culturales de la sociedad boliviana y la educación, mencionamos aspectos de un proceso histórico que planteó el eje de una problemática de trascendencia permanente desde el inicio de la república: “el problema del indio”.

El siglo XX se caracteriza por cambios culturales trascendentales en la composición de la sociedad boliviana. La situación pre-revolucionaria (antes de 1952) se caracteriza, *grosso modo*, por estar compuesta socialmente de:

- 1- *indígenas quechuas, aimaras y amazónicos*: trabajadores, pongos, mit'anis<sup>8</sup>, siervos, que conformaban el grupo de “ignorantes”, sin derechos, sin voz (la mayoría poblacional);
- 2- *oligarcas patrones, terratenientes, mineros (dueños)*: conformaban las castas de profesionales-productores de “cultura”, y conformaban el grupo de poder, el grupo “culto”,
- 3- *mestizos, clases medias formadas por intelectuales*, desposeídos, letrados con afanes políticos; reproductores de la cultura de la casta dominante.

Esta disposición se caracterizó en términos políticos y culturales por la opresión del indio y su cultura (valores, mitos, artes, idioma, etc.), su subordinación absoluta a la cultura oligarca, que en el fondo no era sino la repetición casi fiel y militante de la cultura europea heredada y de la que se valían los mestizos intelectuales para reproducirla a su manera, con algunas adaptaciones pintorescas de lo que constituía, en términos de poder, la nación boliviana: un conglomerado multiétnico y cultural.

Después de la Revolución de 1952, el panorama social en Bolivia cambió de forma y de apariencia: el indio se convirtió en *campesino-ciudadano*, con voto y con “derechos”; el oligarca se situó detrás del Estado y mantuvo su poder (lo manipulaba); la clase media toma el poder estatal (gobierno) y elabora ideologías como la del Nacionalismo Revolucionario que constituyó un intento para homogeneizar cultural y socialmente a la población indígena.

Así se intentó, por más de tres décadas, la creación ideológica y política de una sociedad “moderna y democrática” buscando superar las diferencias culturales (concebidas como “problema”), y velar las formas de explotación y opresión étnicas, con la dotación de la categoría “ciudadano” a quienes siempre fueron oprimidos.

El Estado no sólo tenía poder sobre lo económico y político, sino también sobre lo cultural como uno de los pilares fundamentales para mantener su discurso y su programa a través de los que se legitimaba y canalizado por la educación. La educación fiscal fue concebida como un instrumento de universalización cultural-nacional bajo la tuición del Estado, así, en su intento de consolidar *una nación*, priorizó contenidos dirigidos a encubrir las formas de dominación cultural y política que encontraban en el ideal de fortalecimiento de un proyecto estatal nacional.

Sin embargo, pese a los innumerables esfuerzos de los gobiernos del Nacionalismo Revolucionario post 1952, sus programas de educación y capacitación no lograron superar las tasas de analfabetismo a nivel nacional. Este, sin embargo, no fue el problema central, sino que por limitaciones económicas y culturales, una gran masa indígena no pudo solventar “su educación” por lo que fue creciendo, paralelo al número de analfabetas, un gran contingente de sujetos, sobre todo indígenas, que quedaron al margen de los programas educativos o que no culminaron con su formación escolar, estos fueron los excluidos de todo sistema educativo.

De ahí que masas semi-alfabetas, alfabetas incipientes, educandos incompletos, fueron constituyendo un precario universo subalterno que sobrevivió a los procesos de crecimiento del mercado interno y a la mayor complejidad de un sistema político que cada vez encubría más a los que se beneficiaban de ellos, el grupo de dominación.

En tal contexto, a partir de los años 60, en Bolivia surgieron como contrapartida alternativa los programas de Educación Popular y sus agentes desde diferentes tipos de organizaciones sociales: ONG, partidos políticos, iglesias, etc., con un fin común: proveer a los marginados una educación liberadora capaz de superar la exclusión.

Esta actividad paralela en muchos casos, a las políticas estatales está orientada al universo social de “lo popular”<sup>9</sup>. En él se aglutinan a todos los “marginados”, “los explotados”, grupos “de la periferia” y otros que no pudieron acogerse en los procesos de homogeneización cultural, como los indígenas; aquellos a los que se convirtió en campesinos y ciudadanos por decreto de la Reforma Agraria de 1953 y de la promulgación del derecho de voto universal.

La masa indígena de este país ha dado a luz a diversos actores de acuerdo a los procesos de asimilación cultural a la que accedieron. Pero no superaron el problema central: la inclusión de la diferencia cultural. Es cierto que el Nacionalismo Revolucionario los hizo ciudadanos, que intentó educarlos, que se abrieron las universidades para ellos, que pudieron tener y disponer de recursos económicos importantes, pero no se homogeneizó la sociedad. Se habla hoy de una burguesía de origen indígena, de las nacionalidades oprimidas: el indígena (en sus variantes socio-antropológicas) como un estigma que certifica la diferencia cultural y que va más allá de las diferencias de clase y que con el rótulo de “lo popular” se intenta superar.

Pero en términos culturales, aún hoy existe sólo una diferencia: los que poseen la sabiduría y la administran, y los que tienen que consumirla, la masa casi ignorante, cuyas expresiones ideológicas-políticas, religiosas, estéticas, folklóricas, etc., son productos “populares”, componentes de un museo de lo “nacional típico y pintoresco”, o como quien dice, de aprendices.

### **Algo sobre la Educación Popular en Bolivia**

Puesto que la Cultura contiene a la educación y ésta deviene en vehículo de aquella, la educación popular concebida como tal, es decir del pueblo, se constituyó en vía de manifestación sistematizada del quehacer social de las bases sociales. Fue, en su momento, el canal por el que las prácticas sociales de los excluidos, especialmente indígenas, formara parte de la planificación educativa bajo la etiqueta de la reciente y novedosa idea de “*interculturalidad*”. Así, nuestra primera consideración acerca de la cultura es entendida como “El peculiar arreglo de los instrumentos cognoscitivos y valóricos con que los conjuntos humanos significativos perciben las relaciones que mantienen entre sí y formulan alternativas de control y modificación de estas mismas relaciones concretas” (García 1982: 163), en alusión a la diferencia cultural y las relaciones entre matrices culturales distintas pero complementarias que estuvieron en conjugación.

Luego de tres décadas, en ocasión de un intento por superar deficiencias en la educación, el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario de 1985, propuso a través de su ministerio correspondiente, un programa de reformas contenidas en el “Libro Rosado”, cuyo objetivo era “Elevar el nivel de calidad de la educación boliviana en los niveles que señala el desarrollo

científico y tecnológico de nuestro tiempo”. Esto implicó el inicio de la apertura en la planificación educativa con participación de los actores involucrados en la educación: padres, profesores, organizaciones sociales y otros. Asimismo, incorporó, como antecedente, la posibilidad de reconocimiento de las lenguas y sistemas de conocimientos propios de los pueblos indígenas en los programas educativos.

Habiendo indicado que la educación ha de ser crítica y creadora, en lo que toca a la Educación Popular, estableció un sistema manifestación para que el pueblo expresara su cultura, las culturas criolla e indígena que son parte de una cultura nacional. Era necesario sentar las bases, también, para no abandonar lo que se consideraba como “no científico ni tecnológico”. Es decir, establecer bases mínimas para que aquella propuesta no ahogara los intereses ni expresiones populares por una demanda de poner el país a la “altura” de las naciones desarrolladas descuidando nuestros propios valores.

Luego de casi treinta años de experiencias, la educación popular atravesó una crisis de eficacia en su cometido y una crisis de identidad en sus formas propias y originarias puesto que, finalmente, no satisfizo las crecientes demandas de organizaciones sociales y étnico-culturales.

Primero porque las tecnologías de aprendizaje y transmisión de conocimientos adoptadas de “lo moderno”, implicaron un salto de lo rudimentario a lo científico en un contexto de desarrollo acelerado. Por ejemplo, el texto educativo o escolar, el medio, el instrumento, era el resultado de un origen desconocido y muchas veces inalcanzable para el usuario (por el costo, por el conocimiento previo requerido, etc., que fueron más obstáculo que facilidad), que funcionaron como medio de transferencia y aculturación antes que de liberación.

En segundo lugar, porque la gama de estéticas educativas y contenidos de programas educativos fueron constituidos por modelos impuestos y a veces extraños: los contenidos de asignaturas, las lenguas aplicadas como elementos folklóricos antes que como medios de enseñanza, los canciones e himnos propios de una base *nacionalista republicana*, el castellano como principio de modernización y la simbología en general, que fueron medios de exclusión de la diversidad cultural existente.

Por tanto, consideramos que el rol que jugó la Educación Popular en tanto creadora de instrumentos alternativos para la liberación de los oprimidos (como era su propósito inicial), en muchos casos cayó en la trampa de los modelos modernizantes puesto que se valió, casi siempre, de instrumentos y conceptos pre-establecidos y destinados a consumos y formas de ser, impuestos culturalmente e ideológicamente. No se tomaron en cuenta suficientemente las connotaciones de las prácticas culturales, ni el sentido de las mismas como algo sometido a lógicas de sobrevivencia en una sociedad sometida culturalmente.

Tanto las demandas sociales como las experiencias, permitieron ver que se esperaba del Estado no sólo la protección de valores culturales nacionales, sino la creación de las condiciones necesarias jurídicas-sociales que, acordes a las necesidades de cambio y reacomodo de todos los sectores sociales, permitan la expresión de identidades culturales, especialmente de pueblos indígenas, y una autogestión cultural propia.

La Educación, en cualquiera de sus enfoques y modelos en particular, no tiene como referente únicamente alcanzar ‘verdades científicas’, universales y objetivas, sino también responder a necesidades cotidianas, ideológicas e históricas, y por tanto posee una dimensión política.

Ello no significa establecer una distancia infranqueable con el avance científico y cultural universal, sino más bien tener un espíritu abierto y crítico para integrar, combinar y reformular los postulados pertinentes y adecuados para atender a sociedades multiculturales o con diversidad cultural. Propiciar espacios libres para manifestaciones y pensamientos populares y culturalmente diversas, aún con la inserción de productos de tecnología avanzada.

Pero no sólo espacios, sino la liberación ideológica de todo el conglomerado social-nacional. Tarea que demanda el compromiso no sólo del sector popular e indígena, sino de todas las capas de la sociedad, ya que “para que exista una cultura popular no basta con desbloquear la participación colectiva, como si existieran masas incontaminadas a las que sólo hubiera que quitar rejas externas a ellas, para que se manifiesten libremente. El pensamiento y la práctica del pueblo también han sido modelados por la cultura dominante (no sólo los intelectuales y los burgueses están “ideologizados”), con el agravante de que su centenario alejamiento de la educación y los centros de poder ha privado al pueblo de instrumentos indispensables para entender el sistema que lo oprime y cambiarlo.” (Casimir 1980:207).<sup>10</sup>

### **Un intento adecuado a las circunstancias históricas: Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado**

“Es alarmante observar cómo se destruye teóricamente la especificidad de los países subdesarrollados, y cómo los propios intelectuales de éstos países ayudan, a veces, a la tarea.” (N.García 1982: 221)

Las experiencias de la Educación Popular en Bolivia abrieron y fertilizaron el camino para instaurar la Educación Intercultural Bilingüe como enfoque y como modelo educativo desde el Estado.

Como enfoque educativo, la educación bilingüe tiene sus antecedentes, incluso, desde la década de los años 30, primero, como reclamo de acceso a la educación por parte de sectores marginados de la sociedad, especialmente poblaciones indígenas. Tal es, por ejemplo, la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata (La Paz) fundada en 1937. Dentro de este marco general de enseñanza bilingüe, pueden incluirse también las escuelas dirigidas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que, en su afán de catequizar a pobladores de la Amazonía boliviana, emprendieron la tarea de construir alfabetos indígenas que fueron puestos en práctica, en escuelas bajo su gestión<sup>11</sup> en la década de los 50. Asimismo, se tienen como parte de tales experiencias al “Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) y el Proyecto Educativo Rural I (PER I)” (López 2004: 17).

La década de los años 70 estuvo marcada por la dictadura en Bolivia, bajo un régimen militar que no permitió el reconocimiento de la diversidad cultural ya reconocida anteriormente, su carácter retrograda implicó el estancamiento en cuanto a políticas educativas innovadoras y que tuvieran como sujetos a las poblaciones excluidas del proyecto modernizador de dichos regímenes. Luego, en un marco signado por el retorno a la vida democrática, en 1983 se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) “con la finalidad de recuperar y valorizar lingüística y culturalmente a los pueblos indígenas de Bolivia. (...) . Posteriormente, surge



el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)” (López 2004: 17) como respuesta al entonces vigente modelo educativo que todavía buscaba homogeneizar a la sociedad. A partir de esto se emprendieron recuperaciones de experiencias educativas, primero particulares, hasta el que se considera uno de los proyectos más importantes como el “Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB, cogestionado por UNICEF y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC)] aplicado entre 1988 y 1994 en 114 escuelas quechuas, aimaras y guaraníes.” (Nucinkis 2006: 6)<sup>12</sup> que sentó las bases definitivas para una política educativa basada en la enseñanza bilingüe.

Fue el Decreto Supremo (D.S.) 23036, que en 1992 oficializó la Educación Intercultural Bilingüe, que con base en las mencionadas experiencias de enseñanza bilingüe, añadió y oficializó el componente intercultural a la educación impartida por el Estado, sobre todo orientando su acción educativa a las más de 30 poblaciones indígenas del país con “La Ley de Reforma Educativa boliviana, promulgada en 1994 –con base en los resultados alcanzados por el PEIB y atendiendo la demanda de varios sectores del movimiento popular, indígena y campesino- plantea la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe como uno de sus pilares fundamentales en tanto propuesta educativa integral que formula objetivos y contenidos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y lingüísticos.” (López 2004: 18), todo esto sustentado desde el punto de vista constitucional puesto que el primer artículo de la Ley de Reforma Educativa N°1565, de julio de 1994, establece que “La educación boliviana es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Art.1, Inc.5).

Según Nucinkis (2006), la LRE se organiza, además, con base en cuatro estructuras que son: a) la Ley de Participación Popular que sustenta la intervención de padres de familia en la gestión educativa mediante sus Comités y Juntas de Padres de Familia; b) el Sistema de Organización Curricular que permitiría diversificar el currículo<sup>13</sup> de acuerdo a las demandas de la población indígena; c) una Administración Curricular y de Servicios Técnico Pedagógicos, orientada específicamente a la formación de recursos humanos (por ejemplo, Asesores Pedagógicos) y proveer asesoramiento al profesorado, y d) la Administración de Recursos cuya finalidad era proveer y canalizar ayuda económica de la Cooperación Internacional para sustentar la instalación de la ley en el ámbito nacional.

Esta ley, como pocas, implicó la movilización de prácticamente toda la población nacional en aras de un cambio social, cultural y político, interpelando a profesionales del área educativa para su ejecución. Es así que “La Educación Intercultural Bilingüe supone una profunda reformulación de la concepción de la escuela y un proceso de resocialización de los actores sociales, ahí donde esta modalidad se implementa. Esto, porque educar en y para la diversidad implica y exige la disposición y compromiso de toda la comunidad educativa para construir aprendizajes sobre nuevas realidades, con el objetivo de reconocer nuestra diversidad cultural y lingüística como parte de la cotidianidad de la escuela en las interacciones pedagógicas, institucionales y sociales en general.” (López 2004: 14)

A partir de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, se inició una serie de cambios y adaptaciones institucionales a los requerimientos de ésta. Por ejemplo, entre 1995 y 1996 el Ministerio de Educación y Cultura ejecutó talleres de formación del profesorado así como de diseño curricular; se transformaron las Escuelas Normales (Centros de formación de profesorado), a partir de un cambio en su denominación como Institutos Normales Superiores de EIB (INS-EIB). Esto implicó que desde 1997 se ejecutaran los cambios propuestos.

La estructura del diseño curricular estaba dado por 4 ámbitos y sus áreas correspondientes que eran:

- Formación general: educación y sociedad; aprendizaje, enseñanza y currículo; psicología educativa; gestión educativa; integración educativa, y TIC aplicadas a la educación.
- Práctica docente e investigación: práctica docente, e investigación.
- Formación especializada: lenguaje y comunicación; didáctica de segundas lenguas; matemáticas; ciencias de la vida; expresión y creatividad; tecnología y conocimiento práctico; ética y moral, y transversales.
- Formación personal: aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria; liderazgo, y ética y responsabilidad social.

Además se incluían actividad física, y técnicas de negociación y resolución de conflictos.

En la perspectiva de su impacto social, cultural y político, por la que hubo varias respuestas institucionales, por ejemplo una definición operativa sobre EIB del PROEIB Andes<sup>14</sup>, de 2001, en tanto programa de formación de recursos humanos para tales propósitos de la Ley, estableció que: “La Educación Intercultural Bilingüe es un enfoque político, educativo, crítico y de construcción dialéctica orientado a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, el respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística para, de este modo, lograr un desarrollo socioeconómico autónomo, recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visualizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio de poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento y ciencia y permita enfrentar el tema de la modernidad/postmodernidad, partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas.” (López 2004: 16).

Por su parte, la enseñanza superior de formación de profesorado e impartida en los Institutos Normales Superiores, INS (denominación nacida a propósito de la Reforma Educativa), tuvo éxitos notables en cuanto a la incorporación de nuevas corrientes pedagógicas y en la formación de otras generaciones de profesorado más accesible a la diversidad cultural de las escuelas, con mejores iniciativas y compromisos para la innovación. Se logró un reforzamiento en el tema *lenguas indígenas* dado que se estimuló y emprendió procesos de aprendizaje y reforzamiento de las lenguas indígenas mayoritarias en la formación de los maestros insertos en programas de la reforma, contando incluso con el apoyo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO).

El profesorado formado en los INS tuvo éxitos relativos en el nivel general a la hora de incorporarse en el quehacer escolar, en gran medida por lo señalado en el acápite anterior con mejores resultados en la enseñanza de y en lenguas vernáculas, y menos éxito en cuanto a diversificación curricular. No faltaron las iniciativas (además del incentivo otorgado bajo un programa especial)<sup>15</sup> que impulsaron la transformación del sistema educativo en distintos lugares, sobre todo del área rural dispersa. Asimismo, la capacitación impartida a profesores antiguos que habían sido formados con el sistema anterior bajo el régimen del Código de la Educación de 1955, a través de talleres ejecutados por asesores pedagógicos y técnicos del Ministerio de Educación, resultó un gran esfuerzo por transformar el sistema educativo y adecuarlo a los cánones de la Reforma Educativa vigente desde 1994.<sup>16</sup>

En cuanto a la formación superior universitaria se refiere, sólo en los últimos dos años de la Reforma Educativa se habían empezado a considerar temáticas atinentes a la formación de profesionales, por parte de iniciativas más bien aisladas dentro de las universidades y no tanto por parte de instancias superiores estructurales o de autoridades que propiciaran, por ejemplo, políticas que respondan a las diversas demandas de cambio que provinieron no sólo de la ley, sino también del medio social en el cual desempeñan formación profesional, desde una perspectiva estructural-institucional.

Entre los temas más acuciantes demandados a las universidades estuvieron: la atención a la diversidad cultural e indígena que asiste a las aulas universitarias, mas no en el sentido de presencia física de individuos de origen indígena que asisten a las aulas universitarias, sino a que esta atención no está enfocada, según las demandas, al reconocimiento de los saberes indígenas y a las cosmovisiones existentes en el medio en el que se sitúan las universidades. Así por ejemplo, se acusa a las Casas Superiores de Estudios el que sean baluartes de la ciencia occidental dominante y hegemónica de la manera más tradicional de modo que la formación de profesionales no responde cabalmente a los requerimientos de las sociedades a nivel nacional.

Un reconocimiento a las culturas y a la diversidad, por ejemplo, estaría dado porque se incorporen en la formación de profesionales, sistemas de producción de conocimiento de las poblaciones indígenas, como aparece en las demandas hechas por los propios estudiantes. Esta parece ser la principal demanda a las universidades a fin de lograr una mejor articulación y reconocimiento con estatuto epistemológico al conocimiento indígena incorporado en los programas de formación profesional.<sup>17</sup>

La demanda parece concentrada en el *reconocimiento epistemológico* de producción de conocimiento indígena es el eje central en el que gravitan otras demandas. En este sentido, como respuesta a tales demandas, se han creado varias iniciativas de Universidades Indígenas en el país. Algunas asentadas sobre la base de una cosmología propia que las hace exclusivas para un grupo étnico y otras que más bien apuntan a la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural.<sup>18</sup> Las universidades del sistema estatal actual podrían inscribirse en esta última clasificación.

### **Doce hipótesis para el debate**

Con la finalidad de proveer elementos de reflexión relacionados a la política educativa en Bolivia y su impacto en el futuro de los jóvenes en su transición hacia la vida adulta, y en concordancia a los desafíos que plantea la situación actual, en los campos económico, lo político, lo social y lo cultural, se desarrollan algunas hipótesis basadas en un estudio realizado entre 1994 y el 2002, luego de 8 años de aplicación de la EIB, dicho estudio se enfoca principalmente a regiones del ámbito rural aimara, quechua, guaraní y amazónica (López 2004).

*1. A pesar de la modalidad aplicada por la Ley 1565, de Reforma Educativa de 1994, y sus impulsos, en el nivel micro educativo, los profesores aplicaban sus estrategias e iniciativas "propias" que tenían (tienen) todavía como fuente al conductismo.*

Un argumento que se repite en varios informes o estudios (por ejemplo Albó y Anaya 2003, López 2004) es que la capacitación a profesorado en modalidad EIB, es decir, en la pedagogía propia de la Educación Intercultural Bilingüe: el constructivismo, el aprendizaje cooperativo, etc., tuvo un

amplio desarrollo de tal manera que “Casi la mitad de las profesoras y los profesores han recibido algún tipo de capacitación en EIB mediante talleres o asambleas” (López 2004: 13), por lo que, se concluye, en su mayoría conoce el modelo.

Sin embargo, en el nivel micro pedagógico del aula, el profesorado desarrolló estrategias ya conocidas y “confiables” para él o ella, producto de una formación anterior, por lo que, a falta de un monitoreo apropiado, las iniciativas propias tenían lugar en el aula a fin de resolver las actividades diarias con los niños. Muchas de estas estrategias, como el método silábico de aprendizaje de la lectura y escritura, la disposición en fila de los pupitres, el uso de textos con los que discrepó la reforma, etc., tenían aplicación en gran conjunto de escuelas, sobre todo el medio urbano.

Una posible explicación para esto es que el profesor, o profesora, debía resolver desafíos cotidianos en la enseñanza de tal manera que acudía a sus experiencias conocidas antes que ejercitar o probar con métodos nuevos. Como se verá más adelante, la “eliminación” de la Reforma Educativa en el 2005, propició de manera fácil la vuelta del profesorado a métodos conocidos previos a la Reforma, acaso contando también con la resistencia del sindicalismo del profesorado por dicha reforma.

*2. El incremento de la tasa de matriculación escolar primaria podría no deberse necesariamente a la Reforma Educativa, sino a la migración de familias del área rural a centros urbanos por razones más que todo económicas y/o laborales.*

Varios documentos (entre ellos, el de Nucinkis citado aquí, que recupera datos de otras fuentes), señalan el incremento de población estudiantil en escuelas adscritas a la modalidad de EIB. Así por ejemplo, de 1997 al 2002 en una zona (Tupiza) se incrementa el alumnado de 74% a 97%. Para otra zona (Warnes) se incrementa, en similar período, de 70% a 94%.

Para las unidades escolares no adscritas bajo modalidad bilingüe, también ocurre un incremento, en el mismo período y en similares zonas, de 83% a 88%, y de 81% a 91%, respectivamente.

Sin embargo, cabe mencionar que la situación social y económica del país acusó cambios de tal manera que gran parte de la población rural se vio obligada a migrar, no sólo hacia centros urbanos como Tupiza y Warnes, sino a engrosar la periferia de ciudades como Santa Cruz, La Paz y Cochabamba, cuando no migrar hacia España u otros países de Europa, buscando mejorar su situación económica y laboral, llevando consigo a toda la familia.

De esta migración se puede colegir que, habiendo la posibilidad de acceso a la escuela, la matriculación aumentara. Es decir, no por efecto directo de la política educativa, ni, por tanto, debido a la modalidad, sino a otros factores, relacionados, pero no directos, como la búsqueda de solución a problemas debidos a la crisis laboral que afectó a las familias. De tal manera que se dio una suerte de abandono del campo, concentración poblacional en centros urbanos y crecimiento poblacional en zonas de colonización, especialmente de producción de coca.

*3. Todavía se concibió –en tiempos de la RE– a la cultura y al grupo cultural como “intocados”, “esenciales” bajo un modelo antropológico de la escuela de Malinowski, sin considerar casi 200 años de mestizaje cultural.*

Si bien la instalación de la Reforma Educativa fue en parte, una respuesta a las demandas de organizaciones sociales indígenas, y recuperación de experiencias previas en educación bilingüe, la

enfática disposición orientada a las lenguas indígenas y a los “conocimientos locales”, por ejemplo para la diversificación curricular, buscó fuentes “originales” indígenas bajo un estilo propio de la antropología que, en el pasado, buscaba el pueblo sin contacto, lo exótico, lo contrastivo por excelencia con el mundo occidental europeo.

Cabría preguntarse sobre los impactos culturales ocurridos en casi 200 años de vida republicana, con impulsos hacia la modernización por parte de los Estados, no sólo en el país, sino en la región como un todo. Casi 200 años de escolaridad. Con esto no se quiere negar la exclusión ideológica ni política sufrida por la población indígena y subalterna, pero tampoco es posible negar, a estas alturas, la impronta de la historia.

Uno de los efectos de esa “negación” de la historia, se reflejó en la imposibilidad de concretar el componente cultural en el currículo diversificado, lo cual, por el contrario, propició la caricatura cultural, así: “En cuanto a la interculturalidad, al ser consultados los docentes sobre la incorporación de saberes indígenas en la escuela, la tendencia generalizada en las cuatro regiones es afirmativa, en 99%. Esta aceptación podría decodificarse como una muestra de la asimilación del discurso teórico sobre la EIB, especialmente en su componente cultural. No obstante, al entrar en detalle sobre el tema, se verifica que se prefiere incorporar costumbres referidas a valores tradicionales como la reciprocidad y la solidaridad, lo que no necesariamente significa un cambio de enfoque al tratamiento temático que tradicionalmente se da en el aula. Por otra parte, algunos docentes optan por incorporar en el aula costumbres muy ligadas a la cultura material como ser: cerámica, tejido, telar o tallado, sin recoger y hacer explícita la ciencia que sostiene dicha acción.” (López 2004: 35)<sup>19</sup>

*4. La búsqueda de ascenso social y cambio de residencia también es un factor no directo por la LRE, sino por la oportunidad de hacerlo, especialmente para el profesorado.*

Si bien se acusa un compromiso hacia la EIB por parte de profesorado y gestores de la esta modalidad, también es posible pensar que quienes se hayan embarcado en el proyecto educativo hayan encontrado una manera segura de cambio de residencia. Muchos profesores provenientes del área rural e incorporados en centros de formación --como el PROEIB Andes, por ejemplo, y otras universidades-- encontraron también la oportunidad de mejorar su situación de vida, tratando de encontrar trabajo en ciudades cuyo clima podría ser más benigno que el del lugar anterior, o por encontrar mejor abastecimiento de mercados, posibilidades de mejoría en las condiciones laborales, etc. Esto se debe a una búsqueda “natural” de mejorar las condiciones de vida, de tal manera que, encontrando el medio, es posible pensar que si bien la Reforma Educativa propició tal posibilidad, no fue por ella misma sino en tanto representó un “momento oportuno” para un cambio en las condiciones de vida añadido a mejorar la formación profesional.

*5. El excesivo énfasis en la lengua indígena ha ocasionado “lingüístizar” la EIB hasta volverla antipática y sólo para personas identificadas con pueblos indígenas*

Si bien la Reforma Educativa se prescribió para ser aplicada en la totalidad del país, por varias razones de gestión técnica y administrativa, pudo ser instalada mayormente sólo en poblaciones con mayoría indígena, áreas dispersas o rurales y alumnado de ascendencia indígena, concentrándose así en zonas quechuas, aimaras y guaraníes, quedando el conjunto amazónico con poco refuerzo dada la fuerte variación cultural de esa región.<sup>20</sup> Por esta razón es que se dio, a la larga, la impresión de que “la EIB era sólo para indígenas”, de tal manera que no se sintió la necesidad de hacer mayor esfuerzo para desarrollarla también en las ciudades. “La reforma en aula comenzó en 1996, en el

primer año del nivel primario en 350 núcleos rurales del país (aproximadamente 15% de las escuelas), en modalidad bilingüe y monolingüe. Gradualmente, se amplió la cobertura, llegando, en el 2003, a todas las escuelas del país, aunque no a todos los ciclos. En este proceso, de las 114 escuelas bilingües de 1994 (PEIB), se llegó a 1074 escuelas bilingües en 1997 y a 2899 en el 2002, esto es, al 22% del total de primaria.” (Nucinkis 2006: 27).

Asimismo, como parte de este énfasis en las lenguas indígenas, se reforzaron recursos económicos para la elaboración de materiales didácticos, tales como los módulos<sup>21</sup>, los libretos, y otros, mayormente en lenguas quechua, aimara y guaraní, destinados a las escuelas rurales, siendo la mayoría que recibiera tales recursos, así se tiene, por ejemplo que “En el 2002, se registran 14827 unidades educativas de dependencia pública, de las cuales 13057 son de nivel primario, 10663 en área rural y 2394 en área urbana.” (Nucinkis 2006: 39), esto es el 82% de las escuelas, nivel primaria, se hallan en área rural mayormente con población indígena.

Como efecto de lo anterior, la población identifica a la EIB solamente como una modalidad de enseñanza en distintas lenguas (castellano con alguna lengua indígena) para el nivel primario, el estudio realizado por López afirma que los niños, menos de la mitad la conocen, y en *su mayoría sólo la vinculan a la enseñanza en 2 lenguas*. En cuanto a los padres de familia “Más de dos tercios de padres y madres de alumnos tiene alguna noción de lo que es la EIB, aunque solamente alrededor de 20% recibió algún tipo de capacitación en el nuevo enfoque.” (López 2004: 13, resaltado mío).

*6. La Reforma solivianta la predominancia de alguna de las culturas en detrimento de las consideradas más débiles (p.e. las amazónicas), tal como sucede en la relación entre lenguas español versus indígena. Esto, por ejemplo, debido al factor demográfico y la colonización de tierras bajas.*

Relacionado al anterior punto, en el marco de la Reforma Educativa y bajo modalidad de EIB, tuvo que estandarizar algunas lenguas indígenas como el quechua, el aimara y el guaraní, a partir de su normalización para poder elaborar módulos y materiales didácticos. Esto tuvo efectos adversos. Por ejemplo, por cuestiones circunstanciales y no debidas a estudios rigurosos sobre las lenguas, se tomaron decisiones políticas para elegir qué variedad estaría en la base de la escritura de los módulos, aunque estas decisiones afectarían el habla de las personas.<sup>22</sup> Por otra parte, de cierta manera, se percibió como “*privilegio*” el que se desarrollaran módulos de la reforma, en quechua, aimara y guaraní y no en las otras lenguas indígenas.

El efecto de predominancia se dio mayormente en zonas de colonización de tierras bajas, es decir, en donde población quechua y aimara coloniza tierras amazónicas (por ejemplo en el sub trópico de Cochabamba, los yungas de La Paz, y otras zonas) en las que las escuelas cuentan con mayoría de niños quechua o aimara hablantes, pero también asisten niños de otras etnias, obligados a aprender el castellano y/o alguna de las lenguas colonizadoras.<sup>23</sup> De hecho, gran parte de la vigencia de la Reforma Educativa sustentada en la Ley 1565, tuvo lugar por casi 11 años para el mundo quechua, aimara y guaraní, pero no podría decirse lo mismo para los casi 30 pueblos restantes de Tierras Bajas. Un resultado de esto es que se utilizó un mayor porcentaje de recursos en pueblos de mayoría demográfica, con lo cual se reforzó su presencia social y política, pero no ocurrió lo mismo con pueblos que quizás, por su minoría demográfica, requieren de mayores esfuerzos y cooperación por parte del Estado.

*7. Diferencias entre aplicar una lengua indígena en la enseñanza y desarrollar dicha lengua. La RE no habría hecho mucho efecto en la segunda y se abocó más a la primera opción con la formación de profesorado.*

Uno de los éxitos de la Reforma Educativa estriba en la incorporación de una lengua indígena en procesos de enseñanza, que se debe a los profesores, sobre todo a aquellos capacitados en la modalidad de EIB. Esta incorporación de lenguas indígenas en la enseñanza, según el reporte de Nucinkis (op cit.), tiene como efecto una mejoría en el desempeño del alumno, mejor participación, mayor confianza, afianzamiento de su identidad y otros efectos favorables para la educación. Sin embargo, si bien se introdujeron lenguas en el aula, esto no significó su desarrollo.

La capacitación sobre EIB a maestros de escuelas con población indígena, así como la formación de Asesores Pedagógicos no implicó la ampliación de sus capacidades para fortalecer el desarrollo de las lenguas subordinadas, de tal manera que el uso de estas lenguas se circunscribió casi únicamente, a los primeros años de la primaria, quedando el castellano para los niveles superiores al quinto de primaria. De hecho, la aplicación de una lengua indígena en la primaria supuso una estrategia de transición al castellano más que al desarrollo de la lengua indígena.

Por otra parte, pocos fueron los esfuerzos desplegados para producir materiales escritos en leguas indígenas, por ejemplo el PROEIB Andes, que realizó talleres de producción de textos en quechua y aimara con participación de líderes y escritores indígenas, pero ello no significó que se estuviera desarrollando la lengua, sino registrándola. Por supuesto podría argumentarse que la escritura de una lengua ya abre las posibilidades para su desarrollo, pero luego de casi 12 años de modalidad de EIB, los avances en tal sentido son muy pocos.

*8. ¿Capacitación o Formación profesional? El profesorado fue mayormente capacitado pero no implicó su formación profesional.*

Cabe establecer una diferencia entre adquirir una formación profesional en EIB y una capacitación circunstancial para atender determinados requerimientos planteados por la Ley 1565.

A fin de impulsar la RE, se procedió a capacitar maestros de primaria en talleres y cursos de corta duración, así como a la formación de Asesores Pedagógicos, independientes de los INS. Aquí se establece una diferencia entre aquél profesional egresado de un INS, conocedor de la modalidad de EIB, podría decirse con cierta profundidad, y aquél maestro formado en una modalidad anterior pero que por fuerza de las circunstancias tuvo que actualizarse y recibir formación complementaria en la modalidad de EIB. Esto implicó una variable de diferenciación profesional, por una parte, pero por otra una desigual competencia para aplicar la RE en el aula. Si a esto añadimos la estrategia de los Incentivos a las Modalidad Bilingüe (mencionada en otra parte de este documento), podríamos decir que se establecieron parámetros de diferenciación profesional al conjunto del profesorado que no coadyuvaron a la modalidad, y más al contrario, introdujeron elementos de conflicto y recelo.

*9. La EIB genera resistencia por parte de usuarios cuyo imaginario de progreso se ve dificultado ya que ésta “quisiera” mantenerlos como están, como “indígenas”.*

Algunas de las investigaciones arrojan resultados relacionados a una resistencia por parte de padres de familia para que sus hijos sean enseñados en la modalidad de EIB. Esta resistencia tiene su correlato en que siendo concebida (erróneamente) la EIB como una modalidad para indígenas,

entonces resulta contraria a las expectativas de esos padres para con sus hijos. En tal sentido prefieren una escuela que los prepare para, por ejemplo, adquirir una futura profesión universitaria, un cambio favorable en su estilo de vida, ascenso social, y otros resultados de tal manera que se piensa que la escuela bilingüe es una manera de mantenerlos en sus comunidades de manera subalterna. Contra ello es que prefieren que sus hijos aprendan mejor el castellano, y vean en la migración hacia las ciudades y otros países, una vía de *progreso y superación social*.<sup>24</sup>

*10. La EIB ha fortalecido un indianismo en detrimento de grupos indígenas minoritarios.*

A la par de reivindicaciones de organizaciones indígenas, la Reforma Educativa exaltando lo indígena como era su cometido, permitió al mismo tiempo, fortalecer corrientes que resultaron a la postre, predominantes de la perspectiva de la construcción de una indianidad en Bolivia. Por una parte, desde una perspectiva sociológica, el paso de esa indianidad, dice Favre (1998), desde el indigenismo (anterior a ella) “supone la abolición de la condición de indio, y toma necesariamente el camino de la aculturación “occidentalizante”. Así, las tomas de conciencia de identidad que se producen actualmente en América Latina no se inscriben en la continuidad de una indianidad milenaria en la que nunca hubieran tenido efecto las vicisitudes de la historia.”, en este sentido, se intentan revivir categorías discretas de auto-reconocimiento y reivindicación de su condición de víctimas de la historia, por ello, “El instrumento privilegiado de transmisión cultural, o sea la lengua, debe ser, principio, recuperado y desarrollado. Todas las organizaciones indianistas coinciden en reclamar en forma prioritaria el reconocimiento de las lenguas indígenas y el establecimiento de un sistema de educación bilingüe y bicultural.” (pp. 3-4).

Esta perspectiva cobró importancia e impulso sobre todo en las demandas de quechuas y aimaras, cuya presencia demográfica mayoritaria marcó el derrotero de la RE, de tal suerte que, por ejemplo, de inició la modalidad en tanto política de Estado, con población de estas etnias, materiales en sus lenguas y la participación de sus delegados en la planificación bajo la instalación de Consejos Educativos. Si bien hubo una saludable intención para equilibrar el peso y la influencia quechua-aimara en la educación, por ejemplo, con la presencia de Consejos guaraní y amazónico, esto no fue suficiente para evitar imbricar e impulsar perspectivas andino-céntricas, cuya presencia en el escenario político fue cada vez mayor.

En contraposición, poblaciones minoritarias demográficamente sufren una doble minorización en la actualidad por cuanto prevalece una subsunción amazónica no sólo ante el mundo mestizo criollo, sino también ante el conjunto quechua-aimara. Tanto políticamente (el ascenso del Movimiento al Socialismo al poder), como social y culturalmente (los avances de la colonización quechua-aimara en tierras amazónicas y territorios indígenas).

*11. Los CEPOS podrían haber reforzado –sin quererlo– la visión de una EIB sólo para indígenas ante la comunidad nacional que se sintió excluida.*

La sentencia de que “la EIB es sólo para indígenas” entendida erróneamente, podría tener su asidero en los varios refuerzos desplegados por los gobiernos para sustentar la participación indígena en la educación bajo modalidad de EIB, esto habría tenido como efecto no deseado, precisamente tal declaración. Así, la creación de los CEPO, además de una estrategia técnica de *buena intención* coadyuvó a la visión de la que EIB es sólo para indígenas, en la opinión del resto de la población nacional, especialmente de las escuelas urbanas en minoría numérica.



Esta forma de exclusión de la gestión educativa bajo modalidad de EIB ubicó a un conglomerado de personas y escuelas en el margen de las políticas de la Ley 1565, aunque enunciara lo contrario. En la práctica, pocos esfuerzos llevaron a concebir y cristalizar con certeza la idea de una EIB *para todos*.

## 12. La Educación Intercultural Bilingüe como modalidad educativa no se constituyó en política de Estado

La afirmación podría ser complementada por la siguiente pregunta: Por qué, ante tanto éxito y supuesto compromiso de población y organizaciones indígenas mencionadas en los reportes y estudios considerados aquí, la Ley de Reforma Educativa, y en consecuencia la EIB, fue desplazada y negada tan rápida y profundamente en un golpe de tiempo?

Según los estudios llevados a cabo, luego de 8 años de aplicación “exitosa” de la modalidad, algunos autores llegaron a afirmar que “En el 2002, dada la continuidad en su aplicación por cuatro gobiernos consecutivos (ahora son cinco), expertos comenzaron a hablar, cautelosamente, de la LRE y la EIB como política de Estado: ‘se tiene *bastante garantía* de que el tema (EIB) ya se ha convertido en una política de Estado’ (Albó 2002: 19); ‘la Reforma Educativa, *que parecía haberse convertido* ya en una política de Estado por haber trascendido el umbral mínimo de una década de continuidad’ (López y Murillo 2002:xvi.)” (Nucinkis 2006: 35).

Tales afirmaciones parecían tener asidero dado, por ejemplo, que uno de los estudios en los que se basa el presente artículo había reportado lo siguiente: “El estudio demostró en líneas generales un amplio respaldo a las políticas de aplicación de la educación intercultural bilingüe al interior de los tres grupos de actores mencionados” (López 2004: 12), como grupos se refiere a maestros (profesorado), padres y niños escolares quienes, a través de entrevistas expresaron tal conformidad.

El mencionado estudio, además, arroja resultados de importancia considerando a la población que por excelencia, sería la portadora e impulsora de la EIB, como parte de su práctica profesional, y en quienes, por lo demás, estaría el futuro de esta modalidad. Así se afirma: “De los docentes consultados en las cuatro regiones [se refiere a las regiones quechua, aimara, guaraní y amazónica], 94% considera que la EIB en Bolivia debe continuar como política educativa para toda la sociedad boliviana. En principio, valoran que haya generado un proceso de fortalecimiento de la identidad indígena, la cultura y la lengua, propósito que se hace tangible en el desarrollo de una niñez con mayor autoestima y predisposición a participar en el desarrollo de su propio aprendizaje, así como también constatan una mayor participación y responsabilidad de los padres de familia en los quehaceres de la vida escolar de sus hijos.” (López 2004: 36).

De lo anterior puede colegirse que *sólo* 6 personas de cada 100, estaba en contra o desconocimiento de las bondades de la modalidad de EIB. En este caso cabe advertir, sin embargo, que de acuerdo a las ideas mencionadas en los anteriores puntos, el sesgo está dado en el énfasis sobre las lenguas indígenas, la población “natural” de beneficio de la modalidad, las áreas en las que se circunscribió la instalación de la modalidad y, finalmente, el esfuerzo y recursos puestos en segmentos de la población a nivel nacional, que fueron, es de suponerse, parte del estudio mencionado.

Hacia el 2005, una serie de cambios en la política nacional llevó al poder a una fracción de la sociedad, apoyada por una corriente indianista contraria al modelo económico imperante hasta el 2003<sup>25</sup>, dichos cambios involucraron al modelo educativo en vigencia y pese a los exitosos

resultados reportados sobre la modalidad de EIB y, concordantemente, sobre la Ley de Reforma Educativa 1565, ésta también fue, casi de inmediato, abrogada.

### **La transición: Cambalache y cuesta abajo**

El indianismo surgido de los sindicatos cocaleros liderados por el Movimiento al Socialismo (MAS)<sup>26</sup>, una vez en función de gobierno, propuso un cambio radical para el modelo educativo en Bolivia cuyo inicio fue marcado por la abrogación de la Ley 1565 y el inicio del Proyecto de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” que, aun cuando no contando con aceptación mayoritaria por el profesorado y la población nacional, luego de 5 años recién fue promulgada como Ley 070, y luego de 6 años pudo ser reglamentada e instrumentada.<sup>27</sup>

Según el MAS (2005), a fin de justificar la abrogación de la Ley 1565: “La educación boliviana es funcional al modelo neoliberal y al capitalismo globalizado, además que es parte de los procesos de colonización y recolonización del país; por lo que no responde a las exigencias y reivindicaciones populares y comunitarias del actual periodo histórico que vive nuestro país. Tiene escaso vínculo con los procesos productivos orientados a la industrialización de nuestros recursos naturales; la construcción de la democracia participativa; el desarrollo de los valores; las reivindicaciones de los pueblos indígenas y originarios, y de las organizaciones sociales y populares; y las demandas de equidad de género y generacional.” (Gottret 2006).

Y sigue: “‘Trasplanta mecánicamente’ teorías y enfoques de carácter pedagógico ajenos a nuestra realidad, y no ha contribuido a construir ‘pedagogías nacionales’ y ‘pensamientos educativos’ que respondan a nuestra identidad y características. Se han desnaturalizado los principios y concepciones construidas a través de las experiencias y reivindicaciones sociales, entre ellos: educación intercultural y bilingüe, y participación popular.” Y se añaden datos sea manipulados estadísticamente o por simple calificativo en contra de la RE. Se hacen afirmaciones críticas mayormente carentes de sustento demostrativo o datos, de tal manera que se trata de un conjunto de opiniones de corte político antes que técnico o científico para argumentar en contra de la Ley 1565.

Cargada de adjetivos y escasa argumentación, de carácter prescriptivo y a la vez que imbuida por un discurso poco pragmático, la nueva ley educativa se basa en terminología que, a la fecha, implica confusión, ambigüedad y debate inconcluso para su instrumentación. Términos como “descolonización” y “educación productiva”, por ejemplo, no permiten visualizar con claridad la tarea en el aula a nivel micro-educativo.

Por su carácter ambiguo, además, puede estar sujetas a distintas interpretaciones pudiéndose aplicar distintos enfoques, así por ejemplo se pueden aplicar:

- Un enfoque político [ideológico], de carácter simbólico más que práctico sustentado por un pensamiento indianista híbrido que tiene como propósito principal oponerse a la anterior ley con los argumentos ya señalados en principio;
- Un enfoque pragmático, sobre todo para las entidades que trabajan en el campo educativo de suerte que sus ofertas curriculares toman aquello que está de moda o que permita competir en el mercado para desarrollar servicios educativos, de acuerdo a las preferencias y “necesidades” de los usuarios o clientes;

- Un enfoque instrumental que operativiza la educación como medio de control social y político, por ejemplo, con la intención de crear el Instituto de Investigaciones Pedagógicas o el Instituto Nacional Científico de Estudios Lingüísticos, de alta concentración en la gestión, desde el Ministerio, tanto en lo que respecta a recursos destinados a la educación como a las orientaciones ideológicas;<sup>28</sup>
- Un enfoque ideal, que incluye todo aquello que, idealmente, puede hacer la Educación de tal suerte que abarca en exceso, contiene todo lo que pueda imaginarse en este campo, y es propio de una utopía lejana para una realidad social como es la que tiene Bolivia.

Por su carácter más enunciativo, apoyado en adjetivos, y elementos no explícitos, es de esperarse que en su reglamentación señale con suficiencia las tareas educativas, desde alguna orientación pedagógica así como didáctica dando mayor concreción sobre todo para sustentar las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional, y para los maestros.

Por otra parte, su excesiva orientación indianista ha implicado que se concentre en la población indígena tanto que inicialmente no aparece el término “Mestizo” como categoría sociocultural, si consideramos además que ésta abarca un 40% de la población nacional. No es sino hasta el Título III que aparece la mención de manera soslayada. Esta perspectiva hace que la Ley 070, como la anterior Ley 1565, sufra una suerte de “reduccionismo epistemológico” lo que llevará, nuevamente, a la percepción de que la educación es “*sólo para indígenas*”.

De los elementos más resaltantes de la Ley 070 “ASEP” y por conexión con la modalidad sustituida, las nociones de *Interculturalidad* e *Intraculturalidad*, merecen especial atención. En principio, ambos términos aparecen mencionados en los siguientes lugares de la ley y según su caracterización:

- En el inciso h), artículo 2º, título I, como “naturaleza” de la ley, dando por sentado qué se entiende, quedando, sin embargo, sin explicación;
- Inciso h), artículo 3º, título I, como mandato de programas educativos, en función a lo anterior, se establece, prescriptivamente que los programas han de ser por inercia, de tal naturaleza;
- Inciso n), artículo 4º, título I, como actividad educativa, según este inciso, las nociones se constituyen en temas de trabajo, como contenidos asumidos por el profesorado para ser desarrollados en el aula, sujetos al libre albedrío de los maestros;
- Inciso f), artículo 17º, título III, como mandato de programas educativos, similar al inciso h);
- Artículo 19º, Sección I, título III, como categorías socioculturales para contenidos, de modo similar a nociones transversales omnipresentes en los demás contenidos de los programas educativos.

Finalmente, ejercitando nuestra perspectiva sobre cómo podrían entenderse los términos *Interculturalidad* e *intraculturalidad*, y dado que aparecen de manera transversal e implícita en la ley 070, podemos resumir de la siguiente manera:

<b>Sobre interculturalidad</b>	<b>Sobre intraculturalidad</b>
- A diferencia de la Ley 1565 que establecía una interculturalidad como transformación de las	- Efecto “panal de abeja”, cada cultura o grupo cultural (étnico) se desarrolla según sus propiedades,

<p>relaciones de dominación entre culturas en Bolivia, en la Ley 070 se entiende como una relación de las culturas existentes en Bolivia con culturas del resto del mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La interculturalidad se basa en la construcción de relaciones intersubjetivas, externaliza la cultura y propicia la producción, implica relaciones con “el otro diferente”</li> <li>- Apela más a lo actitudinal</li> </ul>	<p>características y naturaleza. En este sentido el efecto de “panal de abeja” implica que las culturas y grupos étnicos del país existen como vecinas en un mismo territorio (esto resalta una perspectiva esencialista de las culturas).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La intraculturalidad tiene carácter subjetivo (propio interno del sujeto), internaliza ideales culturales, se fija en uno mismo.</li> <li>- Implica una arqueología de “lo propio” cultural (en este sentido es positivista). [Asunto que ya era un gran desafío no satisfactoriamente resuelto en la Ley 1565 a propósito de la Diversificación Curricular respecto de las culturas, excepto con la introducción de lenguas en el aula.]</li> <li>- Prescriptivo, exige posicionamiento (da poco lugar al cambio voluntario).</li> </ul>
---	---

### **El futuro que nos acecha**

17 años desde la Ley de Reforma Educativa 1565, 6 años de intermedio hasta la promulgación de la Ley 070 y su reglamentación, ha transcurrido más de una generación de educandos, especialmente de pueblos indígenas, que, siendo egresados de un sistema basado en la modalidad de EIB, al término de su ciclo educativo escolar (este ciclo dura 12 años en Bolivia), se encuentran buscando orientaciones para su paso obligado hacia su incorporación al mercado profesional y laboral. Gran parte de esta generación necesita migrar a otros países para encontrar alternativas económicas.

Desde el 2005, la educación escolar está a la deriva, el profesorado, desplegando iniciativas propias, reinventa, combina, recupera y recrea métodos, didácticas, contenidos y otras respuestas a los cotidianos desafíos que encuentra en el aula. Los niños y niñas de la generación actual, supuestamente con 6 años de escuela primaria (mitad de su ciclo), son, en cierta medida, sujetos de experimentación educativa.

Se ha producido, en los 17 años, mayor segregación y diferenciación educativa. Escuelas rurales versus escuelas urbanas, sistema educativo fiscal versus sistema educativo privado, escuelas baratas versus escuelas caras. Los egresados de estos sistemas se preguntan si es posible estudiar y adquirir una profesión en una universidad nacional, o es mejor hacerlo en una extranjera, en función a sus posibilidades económicas.

Desde su vida republicana, en 1825, Bolivia tuvo como desafío la atención educativa a su diversa población. Desde los decretos del Mariscal Antonio José de Sucre en función de Primer Presidente que establecieron la fundación de escuelas en el área rural para atender a los indígenas, los programas y proyectos educativos estuvieron orientados a buscar transformar la sociedad nacional y establecer un sistema de educación que pudiera ser parte del futuro boliviano. La cuestión indígena era parte de dicha búsqueda, si bien es cierto, considerándola entonces como un problema. De ello

se desprendieron varias propuestas, como políticas de Estado, tratando de incorporar al indígena en la vida nacional, casi siempre bajo el proyecto de Estado-nación. Varias generaciones de pensadores han sido producto de tales políticas que, posteriormente, y de manera paradójica propiciaron cambios en la orientación educativa que eclosionaron en la educación bilingüe e intercultural.

Es posible situar a Franz Tamayo como uno de los máximos representantes del pensamiento crítico pedagógico de principios del siglo XX, que a través de su *Creación de la Pedagogía Nacional*<sup>29</sup>, ya estableciera criterios de atención, desde el punto de vista pedagógico, para favorecer a la diversidad cultural, aun cuanto todavía imbuido por la ideología nacional. Así, más que la “negación del indio” puede decirse que la preocupación era cómo integrarlo, con su transformación, en el proyecto nacional, teniendo plena conciencia de que era parte de la sociedad aunque todavía en su condición subalterna.

El Código de la Educación de 1955 fue uno de los instrumentos jurídicos en que se sustentó la educación boliviana, por muchos años, tanto que puede decirse que las generaciones que propiciaron, más tarde la Reforma Educativa de 1994, fueron fruto de dicho código, pasando por algunos modelos y propuestas pedagógicas que sirvieron de base para alimentar una crítica al mismo sistema educativo que sustentara la formación de aquellos profesionales e intelectuales que apoyaron la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Tal es la naturaleza de la educación en Bolivia.

### **Excurso final**

Víctor Frankenstein, que se piensa potenciado y protegido por la ciencia que supone dominar, se propone crear una criatura superior, mejorada e idealizada con base en el modelo humano, pero que a diferencia de éste, el producto de su creación basado en su saber, sea perfecto. El no tiene malas intenciones, por el contrario, sólo quiere el bien para la ciencia y la humanidad. Así, reúne partes humanas que considera peculiares, escogidas y combinables para, luego de unir las, insuflarles vida. Sin embargo, para decepción de Víctor, la criatura no sólo es un monstruo de carne y hueso, sino que su espíritu está corrompido, no sabe ni puede saberlo, qué es, para qué fue creado, qué propósito oscuro le hace vivir, carece de identidad y como resultado de tal desazón ontológica, terminar convirtiéndose en el asesino de su creador.<sup>30</sup>



Cargada de un particular barroquismo que la perfila idealmente perfecta, la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” o Ley 070, contiene una serie de “partes” que en conjunto representan una especie de “bazar” compuesto por indígenas, originarios, campesinos, naciones y pueblos, conocimientos universales y científicos, conocimientos propios, locales y comunitarios, interculturalidad, intraculturalidad y plurilingüismo, con enseñanza no en dos, sino en tres o más lenguas, educación productiva, descolonización, creatividad, cívica, humanística, técnica-tecnológica, con cosmovisiones propias de pueblos indígenas, complementarios en todas sus facetas, plurinacional, popular, de conciencia integradora, comunitaria, ecológica; y por lo ampulosa y rimbombante, de dudosa garantía para propiciar una incorporación favorable de los niños y jóvenes en el futuro inmediato, no sólo en términos sociales, culturales, político y económicos. Sino, y de manera importante, preparados para los desafíos que plantea un mundo globalizado, plenamente inter-comunicado y que cada vez más, plantea conjunciones sociales antes que desconexiones. Esperamos que el experimento no derive en lo encontrado por el buen Víctor.

En todo caso, no son sólo los “planificadores académicos” quienes están llamados a lograr cambios en el sistema educativo, primario, secundario y terciario, o cualquiera de formación profesional y enseñanza superior. Será necesario contar con la participación en los procesos de transformación de aquellos líderes de pueblos indígenas que puedan propiciar cambios bajo una práctica de interculturalidad, sin orientaciones etnocéntricas excluyentes, y en lo posible, poco contaminados de una política adversa a la democracia y de intereses egoístas. Así, un desafío para líderes indígenas que estén interesados en esta empresa, será despojarse de la retórica de los 500 años para propiciar un diálogo constructivo con las nuevas generaciones de habitantes del país, desde una perspectiva propositiva y dialógica.

### **Bibliografía de referencia**

Albó, Xavier y Amalia Anaya (2003) **Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia** La Paz: UNICEF-CIPCA.

Arrueta, José Antonio (2006) *Reflexiones jaquematosas a la Diversificación Curricular o el caballo de Troya en programas escolares* Ponencia presentada en el Congreso de EIB, Cochabamba, octubre. Mimeo.

Casimir, Jean (1980) **La cultura oprimida** México: Imagen

Choque, María del Carmen (2001) *Rupturas y conexiones entre gestión pedagógica y gestión administrativa en el núcleo educativo de Machacamarca: el rol del director* Cochabamba: PROEIB Andes. Tesis de maestría.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2005) *Universidad, ciencia y sociedad: conocimiento, interculturalidad y desarrollo sostenible* La Paz: CEUB (Comisión Técnica para la incorporación de la interculturalidad en la educación superior) Mimeo.

Contreras C., Manuel E.; María Luisa Talavera Simoni (2004) **Examen parcial: la Reforma Educativa Boliviana 1992 - 2002** La Paz: Fundación PIEB.

Cunningham, Myrna (2006) *Conocimiento local, EIB y los desafíos de la globalización en Qinasay* N° 4. Cochabamba: PROEIB – GTZ. 149-164.

De Zutter, Pierre (1991) *Perú: esfuerzos hacia una educación étnica: vicios y retos* en ILDIS (ed.) **Etnias, Educación y Cultura. Defendamos lo nuestro** La Paz: ILDIS. 67-73.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS (2006) *Memorias de las Jornadas Académicas: Análisis crítico de la realidad histórica, política, social y cultural de Bolivia* Cochabamba, agosto. Mimeo.

García Canclini, Néstor (1982) **Las culturas Populares en el Capitalismo. La cultura Criolla.** México: Nueva Imagen

Gottret, Gustavo (2005)....

Gustafson, Bret (2004) *El concepto de 'red' y los conocimientos indígenas en la EIB en Qinasay* N° 7. Cochabamba: PROEIB – GTZ. 7-22.

Huanca, Diego (2006) *Análisis interpretativo del levantamiento indígena de Túpak Katari 1780-81 en el currículo escolar y la EIB* Cochabamba: PROEIB Andes. Tesis de maestría.

Huayllani, Fidelia (2006) *Estrategias de enseñanza de la matemática en contexto periurbano multicultural: estudio de caso* Cochabamba: PROEIB Andes. Tesis de maestría.

ILDIS (Ed.) (1994) **Reflexión sobre la ley de reforma educativa** La Paz: ILDIS.

Jiménez, Luz (2003) *Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana* Cochabamba: PROEIB Andes. Tesis de maestría.

León, Rosario (1987). *La cultura política del Nacionalismo Revolucionario y la cultura como política en Bolivia*. Trabajo presentado al proyecto sobre **La Cultura, la Política y el Poder en América Latina**

auspiciado por la Universidad de las Naciones Unidas y la Universidad Nacional Autónoma de México. La Paz.

Limachi, Vicente (2008) *La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia* en Daniel Mato (Coord.) **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior** Caracas: UNIESCO. 439-458.

López, Luis Enrique (2004) **Percepciones de la EIB**. Cochabamba: PROEIB-Tantanakuy.

Mandepora, Marcia (2001) *Opaete jokuae reta jae participación. Participación guaraní y gestión educativa en las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri* Cochabamba: PROEIB Andes. Tesis de maestría.

Nucinkis, N. (2006) *La EIB en Bolivia* en López y Rojas (Eds.) **La EIB en América Latina bajo examen** La Paz: Plural, Banco Mundial. 25-107.

Pari, Adan (2005) *Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta yachay* en **Qinasay N° 3**. Cochabamba: PROEIB – GTZ. 67-82.

PINS-EIB (2005) *Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe* La Paz, julio, formato multimedia.

PROEIB Andes (2004) **El impacto de la aplicación del incentivo a la modalidad bilingüe (IMB)** Cochabamba: PROEIB Andes, Proyecto Tantanakuy.

PROEIB Andes (2006) *Curso de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina* en línea [www.proeibandes.org/courseib-iii/](http://www.proeibandes.org/courseib-iii/)

Salazar Mostajo, Carlos (1995) **Tres ensayos disidentes: el fin de "lo indio", el tabú de la alfabetización bilingüe, Crítica a la ley de reforma educativa** La Paz: Urquizo.

Sánchez, Arminda (2005) *Teshentala: la educación yurucaré en la práctica cultural de la caza* Cochabamba: PROEIB Andes. Tesis de maestría.

Tamayo, Franz (1910) **Creación de una pedagogía nacional** La Paz:

Talavera, María Luisa (1999) **Otras voces, otros maestros: aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz 1997-1998** La Paz: Fundación PIEB.



---

## NOTAS

<sup>1</sup> Por ejemplo ver Anaya y Albó, 2003 y PROEIB Andes, 2004a especialmente cuadros estadísticos de esta fuente; ambos citados en bibliografía.

<sup>2</sup> Una escuela de convenio es aquella que funciona atendida por el Estado pero bajo la gestión convenida de una iglesia.

<sup>3</sup> Al respecto, por ejemplo, el informe de trabajo de campo de Alejandra Huamán, 2004, también la tesis de Fidelia Huayllani, 2006, en bibliografía.

<sup>4</sup> Sobre el tema participación en gestión educativa, ver por ejemplo: Marcia Mandepora 2001, María del Carmen Choque 2001, Luz Jiménez 2003, en bibliografía.

<sup>5</sup> Término que aplicamos desde el punto de vista genérico y no sociológico, aludiendo básicamente a las formas colectivas de acción social reivindicativa.

<sup>6</sup> Por supuesto, la existencia de diversas culturas y grupos indígenas fue siempre parte del reconocimiento de la nación boliviana. En qué términos se trató de integrar a dicha pluralidad al proyecto de Estado nación, es otra discusión.

<sup>7</sup> León, Rosario (1987). La cultura política del Nacionalismo Revolucionario y la cultura como política en Bolivia. Trabajo presentado al proyecto sobre *La Cultura, la Política y el Poder en América Latina* auspiciado por la Universidad de las Naciones Unidas y la Universidad Nacional Autónoma de México. La Paz.

<sup>8</sup> Trabajador de minas que cumplía jornadas convenidas, sea con el Estado o con el dueño.

<sup>9</sup> Categoría ya discutida por muchos estudios tales como García Canclini (1982) *Las culturas Populares en el Capitalismo*. La cultura Criolla. México: Nueva Imagen, y Casimir, J. (1980) *La cultura oprimida*, México: Imagen, por citar algunos ejemplos.

<sup>10</sup> Casimir, Jean (1980). Op cit.

<sup>11</sup> Varios autores han dedicado su labor a explorar tales experiencias desde la perspectiva histórica que incluye las escuelas clandestinas, por ejemplo: E. Pérez (1963), H. Muñoz (1987), López y Moya (1989), Albó y Anaya (2003), Amodio y Zúñiga (1989), Albó (1999), López (2002), C. Choque (2004), ETARE (1993a), Nucinkis (2006), por citar algunos.

<sup>12</sup> Nucinkis acude a Muñoz (1997), ETARE (1993<sup>a</sup>) y López (2002) para tal afirmación.

<sup>13</sup> Diversificar el currículo significaba incorporar en el currículo oficial, de manera complementaria, elementos propios de las poblaciones indígenas concernidas, tales como lengua y conocimientos locales. Volveremos sobre este asunto más adelante.

<sup>14</sup> Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, encargado de formar recursos humanos a nivel de postgrado para apoyar la gestión de la EIB, instalado en la Universidad Mayor de San Simón.

<sup>15</sup> Se trató del Incentivo a la Modalidad Bilingüe (IMB) consistente en un bono anual otorgado a profesores vinculados a escuelas de EIB. Esto funcionó solamente un año. Al respecto ver PROEIB, 2004b en bibliografía.

<sup>16</sup> Mayor información relativa al Proyecto de Institutos Normales Superiores, en PINS-EIB, 2005, formato multimedia.

<sup>17</sup> Estas demandas se encuentran, por ejemplo, en el documento resultante de las Jornadas Académicas de la Facultad de Humanidades de San Simón, llevadas a cabo en agosto del 2006, y que se basaron en el documento del CEUB, 2005, citado en bibliografía.

<sup>18</sup> En esta perspectiva, por ejemplo, el artículo de Cunningham, 2006; asimismo, para algunas discusiones en torno al tema desde distintos ángulos, ver los artículos de Gustafson, 2004, Pari 2005, Sánchez 2005 y Huanca 2006. Todos ellos citados en bibliografía.

<sup>19</sup> En torno a una crítica a esta perspectiva, por ejemplo, De Zutter, 1991 y Arrueta, 2006, en bibliografía.

<sup>20</sup> Se calcula que al menos hay 25 pueblos indígenas en la Amazonía, cada uno con su respectiva lengua.

<sup>21</sup> Un módulo es una guía de trabajo para el profesor(a) que establece las pautas de enseñanza, tanto en relación a contenidos como a didácticas.

<sup>22</sup> Pedro Plaza, 2011, comunicación personal.

<sup>23</sup> Nucinkis también menciona esta situación sobre niños de distintos grupos étnicos en escuelas, en las que no se pudo atender con suficiencia las diferencias culturales de una misma aula, lo mismo que distintas lenguas en tales escenarios (2006, citada aquí).

<sup>24</sup> Esta concepción encuentra su base en la dualidad entre modernidad y tradición que signó, por muchos años, la idea del Estado nación moderno. Años de escolaridad, de imaginarios urbanos, de currículos que reflejaban una manera, una estética, una forma de vida vinculada al progreso, ubicando dialécticamente el campo y la ciudad, lo rural y lo urbano, etc. Además, modernidad y tradición tiene una larga trayectoria de debate en la política, en la literatura y en la academia en tanto modelos de vida que la república quiere implantar.

<sup>25</sup> El momento político implicó la salida del gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, debido a una revuelta popular, un corto período de transición con Carlos Mesa y Eduardo Rodríguez, para propiciar unas elecciones de las que el partido político Movimiento al Socialismo, con orientación indianista, que lideró una coalición, resultó ganador.

---

<sup>26</sup> Partido cuya gestión política en el gobierno, de corte fascista, se tradujo en una persecución constante a la oposición, ejercicio del poder vertical y dictatorial, control institucional en contra de libertades civiles y políticas, poca capacidad de propuestas técnicas en los niveles económicos, y poco apego a las normas constitucionales en función a sus conveniencias político partidistas.

<sup>27</sup> No deja de llamar la atención que en tanto tiempo de gestión, el gobierno haya dado tan poca importancia y recursos para poner en marcha la educación de tal manera que la enseñanza escolar, por 6 años estuvo a la deriva.

<sup>28</sup> Resulta curioso que esta concentración e institucionalidad se asemejen tanto a lo que se pretendía en el gobierno de la dictadura del Gral. Banzer Suarez, en los 70, mediante la creación de una instancia de control y fiscalización de la educación denominada Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) que fue resistida por las universidades en defensa de su autonomía.

<sup>29</sup> Publicado mediante pequeños artículos semanales en el periodico "*El Diario*" de la ciudad de La Paz, en 1910.

<sup>30</sup> De la obra de Mary Shelley de 1818, *Frankenstein o el Moderno Prometeo*.