

**De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder:**

**Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia**

Franco Gamboa Rocabado  
**Sociólogo político, especialista en gestión pública**  
(Final Report Extended Version)

**Investigación realizada en el marco del Global  
Monitoring Report on Education, Education for All, UNESCO**

**La Paz, Bolivia, mayo de 2009**

## Índice

<b>Abstract</b>	<b>p. 3</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>p. 4</b>
<b>2. Los cuestionamientos al sistema democrático: las marchas indígenas y la crisis de gobernabilidad en Bolivia: 1993-2003</b>	<b>p. 5</b>
<b>3. El movimiento indígena visto desde la descolonización: educación y ejercicio del poder</b>	<b>p. 13</b>
<b>4. Logros, contradicciones y obstáculos recurrentes en la Reforma Educativa boliviana: 1994-2004</b>	<b>p. 24</b>
<b>4.1. Evaluación de escolares con transformación curricular: 3er. grado de primaria</b>	<b>p. 43</b>
<b>4.2. Análisis comparativo de logros escolares en unidades educativas con y sin programa de transformación curricular: 3er. grado de primaria</b>	<b>p. 44</b>
<b>4.3. Factores asociados a los niveles de logro escolar</b>	<b>p. 45</b>
<b>4.4. Escuelas fiscales con altos y bajos rendimientos</b>	<b>p. 46</b>
<b>4.5. Rendimiento escolar en la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB)</b>	<b>p. 50</b>
<b>5. El Congreso Nacional de Educación del año 2006: ideologización y visiones hacia la Asamblea Constituyente</b>	<b>p. 52</b>
<b>6. La Comisión de Educación en la Asamblea Constituyente del año 2007</b>	<b>p. 65</b>
<b>7. Hacia una gobernabilidad necesaria: movimientos indígenas, reconciliación y reforma educativa</b>	<b>p. 69</b>
<b>8. Conclusiones</b>	<b>p. 72</b>
<b>9. Bibliografía</b>	<b>p. 76</b>

## Abstract

Indigenous movements in Bolivia have demanded the exercise of power to finish the *internal colonialism* that marginalized native cultures from equal opportunities and perpetuated poverty for ages.

Indigenous participation in Bolivia has not occupied an important place within policy making since structural adjustment was implemented in the country as part of political, economic and social reforms commenced in 1985. As in other Latin American cases, a high point of active indigenous struggle was achieved in Bolivia during the process of *transition* from dictatorship to democratic regimes. Subsequently, all political concerns were focused on the economic adjustments and state modernization in which the public sector was to be remodeled according to canons of efficiency and reduction of public expenditures.

Despite the political and social transformations in Bolivia during the last twenty years, Bolivian educational system displays strong continuities with the past, both in its surface methodologies and in its aims. The Educational Reform started in 1994 is certainly the most comprehensive effort to break with the *civilizatory project* that once defined the destruction of indigenous identity and exclusion of civil society groups as one of the school's central objectives. Why then have Bolivian indigenous movements swung between acceptance and resistance to the implementation of reforms designed to help the population? Why have reforms neither been well understood nor sufficiently legitimized? This research focuses on just such an instance of conflict and confusion, namely that regarding educational reform.

Bolivia's educational reform officially recognizes linguistic and cultural diversity as a resource to be fostered, rather than a problem to be eliminated, and proposes a methodology clearly opposed to the ethnocentric and mechanical pedagogy of the past. However, these efforts at change still face many obstacles, including the resistance of teachers themselves, and political mobilization of indigenous with the purpose aimed at decolonizing the Bolivian society instead of strengthening education policies.

As a result, this paper analyzes the necessity of generating a political reconciliation to preserve understanding and the democratic system. In addition, new strategies are recommended to attract the participation of all concerned stakeholders, because only a real process of massive commitment, as well as shared costs and benefits among different social actors, will lead Bolivia to succeed with educational reform, opened to especially favor marginalized groups, including forms of knowledge from the perspective of Andean cultures and the position of the subaltern segments of society.

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta investigación no hubiera llegado a feliz puerto sin el apoyo, la lectura crítica y la colaboración gentil del Dr. Manuel E. Contreras C, profesor del Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (INDES) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). De Manuel no sólo he aprendido la pasión por el estudio sobre las posibilidades de la educación y la necesidad de su reforma, sino también el ejemplo de un boliviano para quien es posible cambiar con trabajo, voluntad y compromiso.

## De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder:

### Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia

La Paz, Bolivia, mayo de 2009

Franco Gamboa Rocabado

Sociólogo político, especialista en gestión pública

Sin negar la influencia geográfica e histórica,  
Bolivia purga, en último término, los  
errores de los bolivianos. De un lado pesa lo adverso.  
Disparidad geográfica. Dislocamiento étnico  
**Fernando Diez de Medina, 1942**

#### 1. Introducción

El historiador y escritor boliviano, Porfirio Díaz Machicao, publicó en 1977 un cuento titulado *“Quilco en la raya del horizonte”*. En él se describe las ilusorias elucubraciones de un niño indio que es, al mismo tiempo, el hazmerreír y la congoja de sus compañeros de escuela cuando el indiecito imaginaba llegar a Nueva York, invertir en la bolsa, amar a una mujer blanca y conquistar la envidia de sus amigos por el dinero que a manos llenas gastaba en medio de una sociedad occidental, opulenta y temiblemente moderna. ¡Qué podía hacer un indio en la escuela! ¿Qué haría Quilco de su vida? “A Quilco lo sujetaba su raza, amarrado a la contemplación. Dentro de sí – relata el cuento – había algo que era como una dentadura que masticase coca. De rato en rato, escupía un deseo. Pero era un deseo tan absurdo (...)” (Díaz Machicao, 1977: 110).

La situación del niño indio no expresaba solamente aquella distancia que siempre existe entre la realidad y cualquier otra idea ficticia o utópica que uno pueda imaginarse, sino que invita a reflexionar sobre la posibilidad de utilizar la educación como una energía para perseverar o cambiar el estado de cosas, así sea éste un horizonte histórico con obstáculos estructurales. Simultáneamente, el cuento propone analizar el lado oscuro de los sueños; es decir, la mansedumbre estoica que reconoce límites infranqueables donde el indio Quilco es, probablemente, otro nombre para Bolivia: una nación que no puede ir más allá de sus ancestros indígenas.

Quilco estudiaba con el objetivo de cambiar su condición estructural pero era como si existieran algunas fuerzas sobrehumanas, pues “(...) nuevamente, con tenacidad, [Quilco] volvía a hundirse en la miseria de su resignación. Todos sus ensueños se deshacían. La sangre oculta en su carne bronceada lo llamaba a la cordura, al retorno paciente” (ídem.: 112). Este cuento traduce muy bien los dilemas de la educación, los conflictos de la identidad boliviana, las incertidumbres del cambio y la revolución en una sociedad altamente discriminatoria. Pero, ¿podemos plantear también que la intención por detrás era discutir la incapacidad del indio

para triunfar en la ciudad, o es una burla en torno a los anhelos imposibles que Bolivia tenía por ser una nación pujante y orgullosa de su diversidad multicultural? ¿La influencia de la raza y la tierra son el destino fatalista de Bolivia indígena?

Este estudio discute las perspectivas ideológicas del indianismo, sus influencias en los movimientos indígenas y los conflictos permanentes que afectaron el éxito y la legitimidad de la reforma educativa más importante de los últimos veinte años en Bolivia. Los movimientos indígenas tienen demandas fuertemente políticas, en términos de pugnas por el poder y enfoques raciales sobre la estructura social boliviana; al mismo tiempo, han contribuido a debatir la necesidad de democratizar el Estado, las políticas públicas y las visiones de futuro.

Por ello, se analizan las críticas que el movimiento indígena hizo a los ajustes estructurales de economía de mercado y modernización según parámetros internacionales, así como la teoría del colonialismo interno que representa el esfuerzo político de sus luchas con soberanía y exigencias directas sin recurrir a liderazgos ajenos a sus culturas y experiencias históricas. Asimismo, se abordan las insuficiencias en la práctica para ejecutar otro tipo de políticas públicas que tengan el sello “descolonizador”, sobre todo al evaluar el desarrollo de la Reforma Educativa y el intento del gobierno liderado por el indígena Evo Morales, que quiso poner fin a la reforma plasmada en la Ley 1565, encontrando los mismos avatares reformistas que sus predecesores. Estos conflictos profundos parecen sugerir la necesidad de insistir en una combinación entre acceso a mejores oportunidades, calidad de la educación, abandono de toda discriminación y racionalidad occidental en aquella Bolivia que debe asumir complejos retos en el siglo XXI.

Tal vez ya no es el momento de innovar nada pero sí aparece la exigencia imprescindible por reformar la educación con actitudes pacíficas y la mirada puesta en una identidad nacional, enriquecida dentro de los marcos de un país modelado por la transculturación, la diversidad étnica y la asimilación prudente de un mundo globalizado donde existen muy pocas certezas.

## **2. Los cuestionamientos al sistema democrático: las marchas indígenas y la crisis de gobernabilidad en Bolivia: 1993-2003**

Bolivia es un país sujeto a los dilemas de la modernización occidental y con una profunda crisis de identidad nacional. Por una parte, la democracia representativa de los últimos veinticinco años posibilitó la modernización del sistema político mediante un intenso protagonismo de los partidos políticos que viabilizaron gobiernos relativamente estables a través de importantes pactos de gobernabilidad, lo cual benefició enormemente la implantación de las reformas económicas de ajuste estructural, orientadas básicamente hacia el fortalecimiento de la economía de mercado, la reducción del déficit fiscal y una crucial reorientación en las capacidades del aparato estatal, cuyas empresas públicas habían quebrado dramáticamente

desatando la hiperinflación y el colapso del gobierno democrático de la Unidad Democrática y Popular (UDP) en 1985, aún a pesar de haber aplacado por completo las amenazas de la dictadura militar (Mayorga, 1991).

Por otra parte, la crisis del modelo de desarrollo y la reapertura democrática habían olvidado por completo la discusión del *Estado multicultural* frente al *Estado Nacional*, el papel de las identidades indígenas y la posibilidad de consolidar una identidad mestiza que tanto debate político causaron a comienzos del siglo XX y después de la revolución nacionalista de 1952 convertida en un emblema de rupturas con el pasado de los grandes terratenientes, de destrucción de los barones del estaño, de nacionalización de la economía minera y lucha contra la explotación naturalizada de los indios. La historia de la revolución se había convertido en un fenómeno de varias caras: ¿dónde iba a terminar y con qué condiciones se desenvolvería la estructura del Estado nacido en 1952? ¿Qué conflictos políticos y culturales seguirían arrastrándose del proceso revolucionario para continuar en la contemporaneidad democrática? (Grindle y Domingo, 2003).

El régimen democrático de los años ochenta y noventa reactivó la problemática del indio aunque bajo otros parámetros vistos desde la inclusión social con rostro humano, la deuda social del modelo de economía de mercado, la persistencia de la pobreza identificada directamente con la miseria indígena en las áreas rurales, y los costos de la modernización que requerían más reformas institucionales donde puedan combinarse gobernabilidad con participación en la toma de decisiones. Las reformas exigidas al Estado y a la economía durante los años noventa no solucionaron para nada la crisis de identidad colectiva en Bolivia y tampoco superaron la cultura política del autoritarismo, donde se reproducían la discriminación racial junto a los patrones imitativos del modelo industrial europeo y las pautas de ciudadanía democrática occidental.

Los movimientos indígenas cuestionaron el hecho de que Bolivia sea una sola nación compuesta de una sola identidad, de tal manera que polarizaron la discusión sobre el rumbo del sistema democrático, afirmando que la diversidad cultural y lingüística debía constituir el motor principal para dirigir los cambios socio-políticos dentro de la democracia, en contraposición a los enfoques sobre gobernabilidad y modernización que planteaban las élites político-empresariales. El nuevo debate giraba en torno a qué clase de democracia emergía después de la crisis de la deuda externa de 1985 y qué tipo de identidades sociales modelaban las posibilidades de éxito en el Estado democrático del ajuste estructural de los años noventa (Cf. Iturralde G., 1993). Fue aquí donde se formularon también los planteamientos de una reforma educativa que podía convertirse en la renovación cultural para un nuevo Estado, así como en el mecanismo esencial de reconversión productiva, competitividad y conexión con la globalización económica.

En este ensayo se entiende por identidad colectiva al conjunto de prototipos culturales que proclaman los individuos para reivindicar el sentido de pertenencia a una nación, lo cual tiene al mismo tiempo consecuencias políticas como la lucha por el control del poder y el favoritismo de los intereses del grupo, cohesionado a través de tradiciones y visiones del mundo compartidas. La identidad que declara una persona o un grupo étnico se expresa muchas veces por el reverso, es decir, por medio de la interpelación hacia el enemigo y a través del enfrentamiento en contra de aquello que se percibe como amenazador. Los movimientos indígenas en Bolivia ven a la democracia como escenario de oportunidades para expresar sus demandas pero simultáneamente, como el enemigo dentro del mismo horizonte histórico colonial que el país de las élites blancas no se había atrevido a dismantelar (Cf. Albó y Barrios Morón, 1993; Mansilla, 2006a, 2007b; Huddy, 2001).

Estas visiones fuertemente políticas transmiten una actitud ambigua de los movimientos indígenas hacia la democracia, pues por un lado reclaman mayor inclusión y el fin de toda discriminación, pero por otra parte condenan al sistema democrático, desahuciando cualquier posibilidad de mejoramiento o cambio progresivo.

El resultado inmediato es un rechazo precipitado de las políticas públicas de modernización como la reforma educativa de 1994 porque los indígenas niegan la existencia de un equilibrio entre las reformas institucionales de la democracia liberal y las expresiones de lucha donde los dominados tendrían el privilegio por estar sojuzgados, de tal manera que la conquista del poder para los movimientos indígenas se transforma en la prioridad, inclusive corriendo el riesgo de quebrar los aspectos positivos de la cultura occidental, la democracia representativa y la economía de mercado. Esto representa una posición unilateral, generando las condiciones para que los movimientos indígenas provoquen otro tipo de exclusiones y queden encerrados en una crítica destructiva.

Los pueblos indígenas adquirieron una crucial influencia al plantear que las formas de inclusión social en la democracia representativa no debían ser vistas como estrategias de control político para evitar conflictos, sino como la necesidad de repensar los atributos de la democracia boliviana donde las naciones indígenas, andinas y amazónicas, puedan definir el futuro del país con el propósito de superar definitivamente el carácter de *naciones clandestinas* (Patzí Paco, 2006a).

Los movimientos sociales indígenas contribuyeron mucho a la democratización del sistema político boliviano, sin embargo, sus reivindicaciones se caracterizan más por ser fuertes aspiraciones para ejercer el poder antes que promover acciones de reconciliación y el reconocimiento de la unidad boliviana. Realizan una dura crítica a la democracia representativa y a la historia de discriminación racial con el fin de quebrar al sistema socio-político, sin tratar de intervenir en el diseño e implementación de políticas públicas gobernables y estables. Esto



hizo que no pudieran comprometerse y enriquecer la Ley de Reforma Educativa de 1994, sino que buscaran sus debilidades hasta declararla inservible para los objetivos de liberación indígena en el Congreso Nacional de Educación del año 2006.

La visión político-cultural se encuentra cimentada en las marchas indígenas, siendo el hito más importante la *Marcha por el Territorio y la Dignidad* realizada en septiembre de 1990 durante el régimen del ex presidente Jaime Paz Zamora. Los movimientos indígenas se plantearon desde entonces luchar con un solo objetivo estratégico:

“Construiremos nuestro futuro y nuestra nación, forjaremos la gran asamblea de unidad de la nación originaria para que sea nuestro gobierno que, sin ningún intermediario nos represente auténticamente a partir de nuestra historia, memoria, pensamiento, identidad y territorio (...) en lo táctico *pulseamos y reventamos al modelo*. Participamos de los espacios que nos ofrecen en la sociedad neoliberal [democracia y economía occidentales], elecciones municipales, nacionales, propuestas de leyes, participación popular, reforma educativa, salud, asentamientos humanos, defensa de la biodiversidad y de los recursos genéticos y naturales, etc., para pulsar al modelo y *resquebrajarlo* con nuestras demandas y necesidades hasta que reviente por sus propias limitaciones internas” (CSUTCB, 1999:109-110, énfasis mío).

Las marchas y presiones directas en las calles y los bloqueos de caminos, constituyen el eje de un tipo de democracia denominada directa sin la mediación de los partidos políticos o las instituciones democráticas. Esta democracia directa en Bolivia caracteriza hasta la actualidad a las estrategias políticas del movimiento indígena, logrando inclusive el reconocimiento de la existencia pre-colonial de los pueblos indios y su derecho al auto-gobierno y autodeterminación en la nueva Constitución Política promulgada el 7 de febrero de 2009. Para los movimientos indígenas, este logro es un paso fundamental en la práctica del poder hacia el largo plazo, mientras que la participación en las políticas públicas de un Estado que exhorta la gobernabilidad, como por ejemplo, las políticas educativas, representa solamente un momento táctico que debe alimentar la estrategia de su reconocimiento político pleno como culturas e identidades con derecho al ejercicio de otros factores de autodeterminación (Cf. Rivera Cusicanqui, 1990a; Patzi Paco, 2007b).

Luego de la *Marcha por el Territorio y la Dignidad*, la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), que representa a los grupos étnicos de las tierras bajas tropicales, protagonizó otra marcha atribuyéndose el primer llamado a una Asamblea Constituyente Nacional en el año 2000. La probabilidad de ejecutar una Asamblea Constituyente motivó fuertemente a los movimientos étnico-culturales porque consideraban que esa era la única forma para refundar el Estado boliviano. El discurso político de CIDOB proclamaba *equidad social, desarrollo productivo y equilibrio ambiental*, proponiendo asimismo (Cf. FUNDAPPAC, 2007):

- Sistema unicameral en el Poder Legislativo, porque la división tradicional de poderes al estilo occidental no expresaba realmente la identidad de un Estado multicultural.
- Terminar con el monopolio de los partidos sobre la representación política de la nación, porque los pactos de gobernabilidad entre el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), Acción Democrática Nacionalista (ADN), Conciencia de Patria (CONDEPA) y Unidad Cívica Solidaridad (UCS)<sup>1</sup>, habían servido únicamente para repartirse espacios de poder en el aparato estatal sin producir verdaderos cambios sociales y económicos, ya que Bolivia seguía siendo un país pobre y con una modernización incompleta que todavía renegaba de sus identidades indígenas.
- Nueva división político-administrativa del país considerando las entidades territoriales indígenas; en este caso, se piensa que la identidad cultural está directamente ligada al control de las Tierras Comunitarias de Origen (TCO) de tradición pre-colonial.
- Servicio militar voluntario para los grupos indígenas porque en los cuarteles se ejercía la violencia estatal y se transmitía un concepto sesgado de patria a los conscriptos indios, distorsionando la historia legítima de los pueblos originario-campesinos.
- Mayor reconocimiento y fomento de las culturas y lenguas aborígenes, mediante una educación plurilingüe donde los indígenas tengan pleno control de las decisiones en las escuelas rurales, junto con el establecimiento de un servicio de salud indígena.
- Ampliación del rol económico del Estado para combatir los efectos perversos de la privatización de las empresas estatales, proclamándose la defensa de los recursos naturales a la cabeza de un auténtico Estado nacional.
- Política de protección a los ecosistemas naturales, en concordancia con los saberes indígenas que siempre defendieron un equilibrio entre el hombre y la naturaleza.
- Fortalecimiento de la independencia nacional, evitando los abusos que provienen de la globalización donde los países industrializados más fuertes condenan a la pobreza a los países más débiles.

También a partir del año 2000, el Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ), que agrupa a las etnias aymara y quechua, propuso una Asamblea Constituyente Soberana y Participativa, así como una nueva Constitución asentada en los llamados *principios del ayllu* que es la unidad de reproducción social, política, institucional y económica andina que subsistió con los mismos patrones culturales a pesar de la colonización y el Estado republicano.

---

<sup>1</sup> Sobre todo los partidos MNR, MIR y ADN realizaron pactos exitosos para la elección del presidente de la República entre 1985 y 2002, conformando gobiernos que fueron desprestigiándose por ineficiencia, corrupción y por reproducir patrones clientelares que socavaron la ejecución de políticas públicas estables, legitimadas, racionales y fieles a los postulados de una gobernabilidad moderna (Cf. Pachano, 2006; Tanaka, 2005).

Los momentos más exitosos del modelo de economía de mercado, alimentado con la democracia de pactos gobernables entre partidos políticos, tuvieron brillo específico entre 1993 y 1997 con la administración del ex presidente Gonzalo Sánchez de Lozada y el periodo que va de 1997 a 2002 con los gobiernos de Hugo Bánzer Suárez y Jorge Quiroga Ramírez. Estos nueve años marcaron el rumbo de las denominadas *reformas estructurales en Bolivia*.

En aquel entonces, las élites políticas y empresariales pensaban que “el país estaba siendo administrado por dos lógicas diferentes: por un lado, una política económica dirigida hacia la apertura de los mercados” (Justiniano Sandóval, 1998: 10), lo cual significaba conducir el modelo hacia el contexto internacional, es decir con la mirada puesta en los procesos de globalización y terminando con el viejo Estado Nacional que se preocupaba por el mercado interno y el modelo de industrialización orientado hacia adentro desde 1952. Por otro lado, se tenía una arquitectura institucional y de políticas públicas cuyo funcionamiento correspondía al antiguo modelo de desarrollo, signado por la ineficiencia en la intervención estatal, sobre todo al interior de la producción, la intermediación financiera y la dotación de servicios de previsión social que distorsionaba los precios y corrompía los fondos públicos. Estas dos lógicas chocaban de manera dramática y representaban la prueba suficiente para justificar un paquete de reformas con miras a la modernización definitiva de Bolivia.

Las reformas estructurales bolivianas tuvieron el mérito de insertar al país en los desafíos de la economía internacional conectando tres estrategias: a) privatizar las empresas estatales deficitarias para atraer inversión extranjera directa y romper con la excesiva burocracia aprobando la Ley de Capitalización; b) iniciar la descentralización del Estado mediante políticas que instauraron un sistema de gobiernos municipales autónomos con la Ley de Participación Popular; y c) decretar una profunda reforma educativa caracterizada por un enfoque constructivista concentrado en las personalidades específicas de los niños (cada alumno debía aprender a su ritmo) y en el impulso de un aprendizaje activo, además de introducir por primera vez en cuarenta años la educación intercultural bilingüe (Contreras y Talavera Simoni, 2004).

En realidad, la reforma educativa plasmada en la Ley 1565 de 1994 trató de fundar, teóricamente, un modelo educativo donde cada alumno tenga la posibilidad de culminar su carrera escolar en la universidad, o ingresar antes al mundo laboral porque la reforma prepararía a los niños para la vida productiva. Estas concepciones aparecían en un momento en que la economía de mercado había prometido al país mejorar las condiciones de vida y optimizar la distribución del ingreso, por medio de un sistema educativo como factor clave del desarrollo (Contreras, 1997a; UNSTP, 1995); asimismo, la reforma educativa propuso otorgar a la diversidad cultural y lingüística un lugar importante porque la interculturalidad se convirtió en el “eje articulador del currículum, la modalidad bilingüe, el currículum diversificado, la

creación de y las atribuciones dadas a los Consejo Educativos de los Pueblos Originarios, y a la descentralización de la administración educativa hasta el ámbito donde la comunidad pueda intervenir en las decisiones de la gestión escolar” (Anaya, 2002: 11). A pesar de este ímpetu ambicioso, la reforma fue cuestionada en sus posibilidades reales para cambiar las actitudes de los maestros sindicalizados y los dirigentes indianistas siguieron pensando que la estructura educativa era incapaz de superar las diferencias entre las ciudades-capital y el área rural, considerada siempre inferior.

Todo esto se agotó exactamente en febrero del año 2003 cuando se inició un proceso terrible de ingobernabilidad y vacío de poder al estallar una revuelta social contra el incremento de impuestos al ingreso. Las reformas no lograron aumentar las fuentes de empleo y la decepción invadió la opinión pública al conocerse que la pobreza había aumentado de 62,2% en 1999 a 64,3% en el año 2001. Esto representaba la existencia de 4.695.464 habitantes pobres con necesidades básicas insatisfechas, especialmente en cuanto a salud, inestabilidad en el logro de una fuente de ingresos, deficiente educación y aumento de la desigualdad que también subió con un coeficiente Gini de 0,53 en 1999 a 0,56 en el año 2001, colocando a Bolivia como uno de los países más desiguales del mundo.

**Cuadro 1: Evolución de la pobreza 1999-2001**

Área	Pobreza			Pobreza extrema		
	1999	2000	2001	1999	2000	2001
<b>Bolivia</b>	62,26%	65,47%	64,39%	35,92%	39,17%	37,29%
<b>Urbana</b>	51,72%	54,47%	54,28%	23,65%	27,93%	26,18%
<b>Rural</b>	80,12%	84,54%	81,06%	56,72%	58,66%	55,60%

Fuente: INE, 1999, 2000, 2001.

Cuando los movimientos indígenas organizaron otra marcha en pleno proceso electoral durante junio del año 2002, presentaron la exigencia de ejecutar una Asamblea Constituyente y viabilizar un referéndum de consulta para analizar si se podía exportar gas natural por Chile. Todos los partidos políticos y el Congreso de la república se negaron rotundamente por ser una demanda que no estaba contemplada en la Constitución Política del Estado reformada en 1994; por lo tanto, la marcha fue asumida como una protesta más sin trascendencia. Al ganar nuevamente las elecciones presidenciales en julio de 2002, Gonzalo Sánchez de Lozada organizó un gobierno de coalición demasiado grande y débil con su partido MNR, incluyendo al MIR, UCS y Nueva Fuerza Republicana (NFR). Estos partidos no respondieron a una directriz ni programa de gobierno definido, pues cada uno colonizó el ministerio que le fue encomendado, sin retomar el ímpetu de las reformas estructurales implementadas por el mismo Sánchez de Lozada en 1993 (Cf. Gamboa Rocabado, 2008a; Roca, 1999).

La prioridad política se concentró en vender gas natural a Brasil, Argentina e inclusive a México y Estados Unidos, razón por la cual Sánchez de Lozada cerró la posibilidad de un referéndum.

Las protestas subieron de tono en la ciudad del Alto, identificada con los migrantes aymaras y quechuas quienes junto a las juntas de vecinos organizaron una resistencia que terminó en violencia extrema entre el 13 y 17 de octubre de 2003, momento en que Sánchez de Lozada renunció a la presidencia y escapó hacia los Estados Unidos. Los movimientos indígenas tomaron notoriedad al reclamar la recuperación de los hidrocarburos de manos de las transnacionales que habían llegado a Bolivia con la Ley de Capitalización, desprestigiando por completo el conjunto de las reformas estructurales.

Con la caída de Sánchez de Lozada, los pueblos indígenas volvieron a divulgar grandes porciones de la ideología indianista, afirmando que la democracia liberal y la economía de mercado habían fracasado absolutamente por lo siguiente:

“El liberalismo manda: suprimir la esclavitud; pero en Bolivia se la sostiene y se defiende la esclavitud del indio; el liberalismo no admite el latifundio, por ser un resabio feudal; pero en este país, los latifundistas son precisamente los liberales; por tanto, a sangre y fuego conservan el latifundio; el liberalismo es ateo y proclama la libertad de cultos, sin embargo, en Bolivia son católicos y se tragan la hostia hasta el hartazgo, y celosamente inscriben en la Constitución Política al catolicismo como la religión del Estado. (...) Y acerca de la consigna: ‘dejad hacer y dejad pasar’, los liberales, dejan hacer y dejan pasar a cuanto gringo asaltante que holló con sus plantas nuestro territorio. (...) El Estado-Nación liberal aquí en Bolivia, año que pasa, destruye las energías de la República. Sus riquezas todas en manos extranjeras; su cultura occidental, vale decir, una fuerza intelectual de colonización del pueblo. Su ejército, una fuerza que defiende: el capital de los gringos y que masacra todos los años a los indios y a los bolivianos que desean trabajar y disponer las riquezas de Bolivia para Bolivia” (Reinaga, 1970a: 351-352).

Repentinamente, la ingobernabilidad regresó al país y reveló que Bolivia no solamente estaba dividida entre aquellos que trataban de proteger el modelo de economía de mercado y quienes replanteaban el regreso del Estado como protagonista para el desarrollo, sino que el país expresaba también una sensible crisis de identidad entre aquella Bolivia que intentaba alinearse con la modernidad occidental y globalizada, desatando un choque con la Bolivia tradicional indígena de fuertes identidades culturales que buscaban beneficios materiales inmediatos para escapar de la pobreza (Cf. Maalouf, 2000). La cuestión de fondo es por qué, en el curso de tantos esfuerzos democratizadores y reformadores, la modernidad boliviana es intensamente rechazada a través de conflictos que destruyen la legitimidad del Estado, y por qué dicha modernidad no siempre es vista como progreso y un bienvenido desarrollo en todas sus dimensiones. Para los pueblos indígenas hay sólo una respuesta: la persistencia del colonialismo interno y los prejuicios raciales que anidan profundamente en las actitudes, las prácticas políticas y la conciencia colectiva boliviana.

### 3. El movimiento indígena visto desde la descolonización: educación y ejercicio del poder

Las proposiciones políticas que explican la teoría del colonialismo interno en Bolivia utilizan dos variables de análisis: la primera puede resumirse en una pregunta: ¿quién o quiénes deben gobernar: los buenos o los malos? Si bien la pregunta implica una posición moral predeterminada, es el carácter subordinado de los dominados frente a los dominadores lo que refuerza la observación ética sobre “los buenos y los malos” (Cf. Popper, 1957) para analizar las relaciones de poder en Bolivia. La segunda variable está plagada de fatalismo cuando se critica la democracia liberal representativa, considerada como un régimen que prosigue y perpetúa una sociedad fracturada e intolerante. Ésta sólo busca imponer los moldes de la ciudadanía forzada como consigna del modelo civilizatorio occidental por medio de la reforma educativa y las ideologías neo-imperialistas que se filtran detrás de los conceptos sobre la globalización. Estas dos variables convergen en un desencanto con el orden social y político en Bolivia, convirtiéndose en la materia prima para postular la utopía política del Estado pluri-étnico, post-colonial o el Estado plurinacional.

En esta perspectiva, recuperar la memoria histórica del movimiento indio tiene el objetivo de descubrir uno de los pilares fundamentales del proyecto político de descolonización: las rebeliones indígenas y el desafío de convencer a la mayoría boliviana para que abandone la ilusión de una sociedad mestiza, reconociendo nuestras raíces indias como germen de una nueva época. Es por esto que las organizaciones culturales y sindicales del campesinado andino y amazónico incorporaron a las luchas anticoloniales un proyecto histórico indígena dentro de la sociedad, de tal manera que “la ideología oficial del Estado pueda ser sometida a una aguda crítica práctica” (Rivera Cusicanqui, 1992b: 92-93). La educación en este caso es entendida como los esfuerzos del movimiento indígena para recuperar sus mitos, historia oral en la transmisión de conocimientos y experiencias de resistencia a la opresión colonial que los convertiría en actores autónomos, con una ideología propia y consciente de que la dominación occidental de la sociedad boliviana adopta tres formas importantes:

- a) Primero, la dominación colonial tiene la forma de la *integración social* y del mestizaje (Sanjinés, 2005: 202). El movimiento indígena siempre cuestionó que la identidad colectiva boliviana sea mestiza porque esto equivalía a homogeneizar la diversidad cultural existente; sin embargo, es fundamental aclarar que el mestizaje también es un proceso de diálogo intercultural. Por lo tanto, las identidades indígena-campesinas en Bolivia reaccionan sobre la base de actitudes ideologizadas para participar en acciones políticas que justifiquen su lucha anti-colonial y posicionen sus demandas sociales frente al Estado, antes que comprender racionalmente las ventajas democráticas de la interculturalidad como mestizaje y evolución híbrida de la sociedad (Canclini, 1990).

- b) Segundo, el molde occidental de la reforma educativa enseñaría que la dominación adopta la forma de la *manipulación cultural* porque subordina cualquier pedagogía a la alienación, donde todo se decide en nombre de las exigencias entremezcladas del crecimiento económico y del poder. La alienación en este caso es el intento por copiar o importar los patrones culturales y el conocimiento del occidente en desmedro de las identidades multiculturales de los pueblos indígenas considerados como escenarios para una cosmovisión tradicional, anti-moderna y retrasada en comparación con la ciencia producida en Europa y Estados Unidos.
- c) Tercero, la educación controlada por los grandes organismos internacionales que la financiaron como el Banco Mundial, conduce a la dominación que es, simultáneamente política y económica, orientándose hacia el control propiamente político del funcionamiento interno de las escuelas y de su entorno para justificar los privilegios de las castas blancas y modernizantes en el poder.

Los movimientos indígenas no se sintieron consultados ni incluidos durante el diseño de las reformas estructurales de los años noventa, propuestas por los organismos multilaterales de desarrollo. Específicamente, consideraron a la Ley de Reforma Educativa como una imposición vertical y paternalista que no tomaba en cuenta sus perspectivas indigenistas, ni les daba oportunidad de recuperar sus cosmovisiones educacionales provenientes del mundo andino (Arnold, Yapita y López, 1999: 108).

En Bolivia, la sociedad neocolonial es una sociedad de alienación, no porque reduzca a la gente a la miseria o imponga coerciones policiacas, sino porque utiliza a la reforma educativa para seducir, manipular e integrar, ocultando la discriminación racial. Por esta razón, el movimiento indígena descolonizador utiliza al *indianismo* como la ideología política cultivada al interior de un sindicalismo campesino autónomo de las maniobras clientelares del Estado, llegando a ser el porta-estandarte del Estado multinacional, plurilingüe y de los derechos humanos para los pueblos indígenas<sup>2</sup>. Aquí, la lucha por descolonizar Bolivia representa la vigilancia crítica hacia la doble moral de los dominadores que se traduce en una estructura perversa de ilegitimidad y gobierno, practicada por la sociedad criollo-mestiza-occidental. Dicha doble moral se manifiesta en la educación, razón por la que ésta debe ser duramente objetada:

---

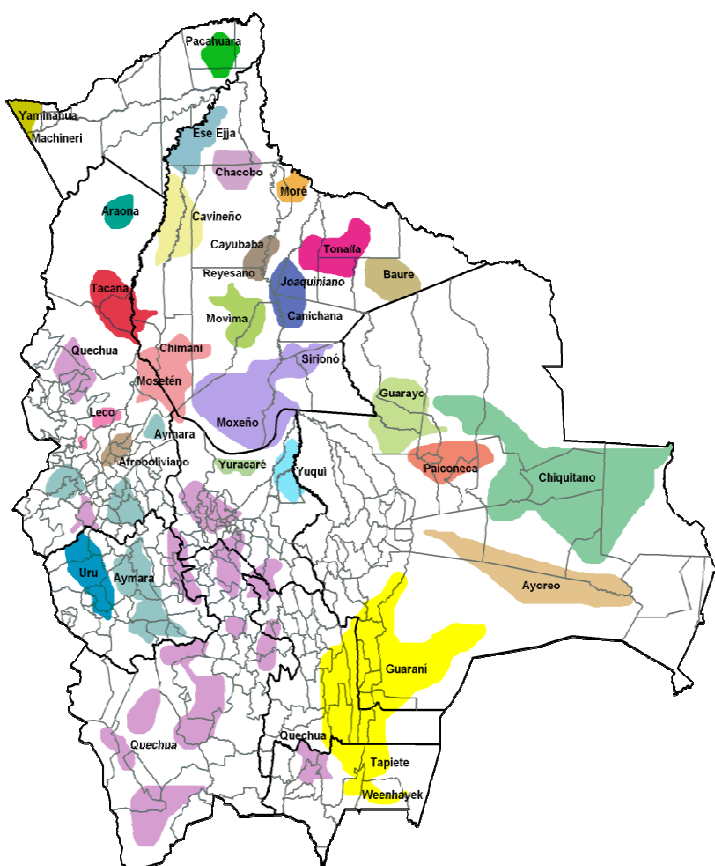
<sup>2</sup> En Bolivia es importante hacer una diferencia entre el indianismo y el indigenismo. El *indianismo* es aquella doctrina que rescata verdaderamente el sentir y el pensar de los indígenas bolivianos, es el esfuerzo por entender y desarrollar la naturaleza del hombre andino aymara y quechua, naturaleza que ha estado siempre amenazada por la estructura neocolonial en Bolivia y ha dejado una huella profunda a través de siglos de perduración. La energía india es la nación boliviana y los indios aymaras y quechuas serían los verdaderos depositarios de la energía nacional (Reinaga, 1971b).

El *indigenismo* tanto en el Perú como en Bolivia, ha querido y quiere la integración del indio para convertirlo en un mestizo, para que la cultura occidental en Bolivia asimile y diluya a la raza india. Según los movimientos sociales indígenas, especialmente en las regiones andinas de La Paz, Oruro y Potosí, ningún indigenista desea la liberación de la raza india. El indigenismo desde Fray Bartolomé de las Casas durante la colonia española hasta hoy en día, sólo quiere a través de la cristianización antes y la civilización occidental ahora, asimilar e incorporar al indio a una sociedad mestiza que, supuestamente, niega las identidades indígenas para dar prioridad únicamente a la cultura occidental proveniente de Estados Unidos y Europa (Reinaga, 1970a).

“La escuela rural no es más que una prolongación, un apéndice de la escuela mestiza de suburbio (...). La escuela rural en lugar de practicar la ‘Pedagogía del Oprimido’ de Paulo Freire, hace uso de la pedagogía del opresor. En lugar de ser la pedagogía una ‘práctica de la libertad’, al indio se le suministra una ‘educación’ para la práctica de la esclavitud. La escuela rural le inculca al indio los ‘mitos de los blancos’; en vez de hacer del indio el sujeto de su historia, le hace objeto de la historia de los blancos” (Reinaga, 1971b: 63).

Todos los esfuerzos por construir un Estado moderno y democrático no harían sino expresar la voluntad de poder de la vieja casta señorial (feudal) y su vieja (también mala) costumbre de dominar. El voto universal, la castellanización masiva y la universalización del sindicato que se consiguieron después de la revolución popular de 1952, para los movimientos sociales indígenas se transformaron en un espejismo que no terminó con las contradicciones coloniales, sino que las reprodujo. Los efectos políticos de estas contradicciones se exteriorizan por medio del enfrentamiento entre la gobernabilidad y la refundación de Estado multiétnico: la lucha entre lo étnico y lo ciudadano.

**Mapa 1. Pueblos indígenas y ubicación geográfica en Bolivia**



Fuente: República de Bolivia, Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, La Paz, 2004.



Si bien Bolivia es un país indígena, también expresa el surgimiento de nuevos patrones de desarrollo intercultural y modernización occidental bastante extendidos y aceptados por grandes sectores de las culturas aymaras, quechuas, guaraníes, mojeñas o chimanes; esto es lo que enriquece al país para convertirse en una propuesta intercultural en América Latina. Actualmente se estima que en Bolivia existen por lo menos treinta y seis etnias indígenas y afro-descendientes; sin embargo, permanece una discusión antropológica e histórica porque “hasta el momento, la definición del número de pueblos indígenas carece de consenso y todavía no es un tema cerrado” (UNFPA, Ministerio de Planificación del Desarrollo, 2007: 35).

De acuerdo con el último censo nacional de población y vivienda del año 2001, 61% de la población boliviana de 15 años hacia adelante dijo pertenecer a algún grupo indígena, mientras que 39% señaló no pertenecer a ninguno. Un hecho está claro: Bolivia continúa siendo el país más pobre y uno de los más desiguales de América Latina, por lo que es fundamental afianzar un régimen político democrático representativo como la única garantía sin reduccionismos étnicos para lograr equidad y combatir con políticas duraderas el acoso de la pobreza (Cf. PNUD, 2004).

Asimismo, Bolivia se está urbanizando aceleradamente, pues 60% de la población de nueve millones de habitantes vive en centros urbanos de más de dos mil habitantes. Las grandes metrópolis de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, si bien contienen población indígena, también funcionan gracias a una dinámica cultural intensamente mestiza, con patrones de conducta y consumo occidentales, así como una relación fuerte con las tecnologías de la información y la globalización.

La descolonización propuesta por la teoría del colonialismo interno tiene como fundamento que los pueblos indígenas tomen y ejerzan el poder reconstruyendo el conjunto de sus instituciones para derrotar la pobreza y liberar al conjunto del país. Por lo tanto, la educación cumple un papel central de liberación intelectual para facilitar el rescate de las profundas identidades ancestrales. En síntesis, se trata de un esfuerzo por instaurar nuevos criterios sociales, éticos y políticos contenidos en una educación que privilegia la reconciliación de la nación consigo misma:

“La cuestión de instrucción primaria en Bolivia es social y ética; y es un problema que estudiado a fondo cambia de lugar y de dirección. Según nosotros se trata nada menos que de la reeducación de aquella parte de la nación que tiene en sus manos la dirección de toda cosa pública, ya sea en el orden estatal, ya sea en el sentido social. Se trata de reeducar a todos los que por la ley, por la sangre, por la educación, por las costumbres y a veces por la sola casualidad, están por encima del indio autóctono. Se trata de destruir un prejuicio secular que ha abierto un abismo entre todo lo que es indio y lo que no lo es.

Se trata de modificar una manera de concebir absurda, según nosotros, en aquella parte de la nación que se dice y es en realidad más inteligente y más cultivada. Se trata de destruir la barrera insensata e injustificada que divorcia la nación de sí misma, que la divide

y la subdivide, y al hacerlo destruye la unidad de fuerzas nacionales indispensables para la grande lucha por la vida. Se trata de crear nuevos criterios sociales y éticos para rehacer una nación (...)" (Tamayo, 1981: 81).

El divorcio entre la modernidad occidental y el rescate de las identidades indígenas permite notar que el Estado, los partidos y la clase política mestizo-criolla ven en la participación política directa de los obreros y campesinos un conjunto de amenazas permanentes, dándose cabida a todo tipo de prácticas excluyentes. La descolonización quiere que la política deje de ser una práctica exclusiva de las élites mestizas e ilustradas porque, finalmente, la dimensión política del accionar indígena queda reducida únicamente a la democracia de las urnas donde los ciudadanos emiten sus votos, sin poder recuperar la capacidad de tomar decisiones importantes sobre el rumbo de sus vidas y el mejoramiento de su situación atrapada en la pobreza.

La contradicción entre lo étnico y lo ciudadano muestra cómo la noción de ciudadanía se tornó en la espada de Damocles para los movimientos sociales indígenas pues con el voto universal, los indios obtendrían solamente una ciudadanía de *segunda clase*, posibilitando que un conjunto de protectores mestizos conduzcan, orienten y subordinen al pueblo indio hasta que sepa comportarse de acuerdo con los cánones de la propiedad privada y la racionalidad de la cultura occidental dominante. La descolonización utilizará el discurso de la reforma educativa como una razón de lucha para terminar con la pedagogía catecumenal que buscaba un salvaje dócil; tal docilidad era "un paso necesario para que el indio comprendiera el sentido de la evangelización" (Barnadas, 1972: 41). Para la teoría del colonialismo interno, educación y evangelización sigue siendo una estrategia de las élites blancas, pensada en función de civilizar a los pueblos indígenas (Reyerros, 1952).

Las reflexiones políticas del colonialismo interno se mueven sobre la base de los moldes: oprimidos contra opresores, indios contra criollo-mestizos, así como lo vernáculo-originario contra lo occidental. Esta es la lógica dual que plantea la pregunta: ¿quién o quiénes deben gobernar?, y está claro que para los movimientos indígenas y su perspectiva utópica de futuro son las culturas milenarias aymara-quechuas quienes deben cabalgar el caballo de Troya estatal en busca de su revancha histórica, porque las condiciones políticas de la democracia liberal en un país como Bolivia están inevitablemente conectadas a la continuación de una experiencia de exclusión para los indios.

Al buscar una forma de resolver estos dilemas estructurales, el papel de la reforma educativa aprobada en 1994 podría ser interpretado como la oportunidad que otorgaba el sistema democrático de reconstruir las relaciones entre los indígenas y el Estado, así como convertir a la *educación intercultural bilingüe* (EIB) en un nuevo núcleo de unidad, respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural (Howard, 2009); sin embargo, sucedió todo lo contrario porque el movimiento indígena continuaba reafirmando que en la administración del poder en la

democracia liberal representativa, las contradicciones coloniales seguían imperando con mayor fuerza:

“Se ha estructurado un sistema en el cual la casta colonial ‘encomendera’ continúa siendo la única en definir las condiciones del ejercicio del poder, y como tal, ocupa invariablemente el vértice de la pirámide social y el corazón del Estado. Los sectores mestizos subordinados, por su parte, se disputan la mediación y el control sobre lo popular – y más recientemente sobre lo indio – como mecanismo de presión reformista que les permita, a su turno, ocupar ese vértice y acceder al círculo de los poderosos (...). *Lo político es por ello el punto de mayor contradicción* entre la normatividad pública y el contenido de las prácticas que esta normatividad pública regula y sustenta. Bajo estos condicionamientos, la esfera de lo político *nunca ha podido ser revolucionada* (o ‘refundada’ como gustan decir algunos) como esfera democrática, a la que todos tuviéramos igual derecho de acceso” (Rivera Cusicanqui, 1993: 89, énfasis mío).

Este es el fatalismo apocalíptico de la teoría sobre la descolonización que plantea serios problemas: ¿cómo substituir el congreso de la república y el régimen democrático representativo, por una asamblea de las nacionalidades con cuotas étnicas, sin atentar contra los mínimos principios del consenso sin resentimientos y la gobernabilidad del sistema político sin posiciones étnicas intolerantes? ¿Los partidos políticos deben subordinarse completamente a las nacionalidades e identidades étnico-políticas? ¿Qué sugerencia viable y con solidez técnica ha propuesto el proyecto utópico del colonialismo, con referencia a la modernización del Estado para hacer de éste más representativo, eficiente y sobre todo con políticas pedagógicas más humanas que puedan ser utilizadas en las aulas? Estos cuestionamientos constituyen la ausencia más notoria en las críticas del movimiento indígena a las políticas educativas en Bolivia.

Si el neoliberalismo y el modelo de economía de mercado fueron pensados como una cura dolorosa para la crisis de la deuda externa y del desarrollo en los años ochenta, con significativos costos sociales que provocaron conflictos destructivos en Bolivia, sobre todo a partir de la *Guerra del Agua* en el año 2000 y la *Guerra del Gas* en el año 2003, la reforma educativa tendió a corregir los desequilibrios políticos para proteger el sistema democrático con el propósito de sentar las bases de una transformación mental progresiva y un cambio pedagógico estimulante con la educación intercultural bilingüe; empero, el movimiento indígena no quiso ver el conjunto de varias *oportunidades* porque cerró las puertas de su participación para identificar aportes operacionales concretos, rechazando la continuidad y estabilidad en las políticas educativas de largo aliento.

Nadie dijo jamás que la Ley de Reforma Educativa 1565 no necesitaba correcciones pero la ideología indianista, sobre todo con la actuación del ex ministro de educación del año 2006 Félix Patzi, mostró una excesiva desconfianza, sospechando de todo lo bueno y lo malo en la reforma, tratando de encontrar un *currículum oculto* en el cual la escuela actuaba como escenario de

consumo del modelo neoliberal y de diferenciación conservando la mejor oferta educativa para las escuelas urbano-occidentales, y dejando en segundo plano con menor calidad a las escuelas rurales, sin mostrar pruebas objetivas sobre este tipo de discriminación (Cf. McEwan, 2004: 186).

Los planteamientos pedagógicos del movimiento indígena en Bolivia tienen importantes supuestos epistemológicos para la reforma educativa y la producción de conocimientos, asentados en la siguiente premisa: no se puede traducir, lingüística y culturalmente, las relaciones de poder desiguales entre clases sociales y culturas cuyas cosmovisiones del mundo y formas de comprender la realidad son diametralmente opuestas. Las clases sociales que poseen una cultura occidental tienden a privilegiar la *racionalidad logocéntrica* y el potencial de los códigos lógicos de la *Ilustración*, mientras que las culturas indígenas buscan comprender la realidad por medio de una relación espiritual con la naturaleza, la imaginación de los *mitos* y la *historia oral* para fortalecer sus identidades étnicas. Los pueblos indígenas protegieron sus cosmovisiones, tratando de cambiar su situación de *sujetos subalternos* y es por esto que no pudieron ser parte de un Estado Nacional porque no se les reconoció una igualdad de condiciones con el resto de las élites blancas y mestizas del país (Cf. Medina, 2000).

La posibilidad de conseguir un conocimiento útil para ser transmitido en la educación, debe evitar que las escuelas y los maestros conviertan en fetiches a sus cosmovisiones porque éstas solamente son una parte que no agota la comprensión de la realidad. Cuando las escuelas sobredimensionan algún tipo de saber y privilegian una sola cosmovisión, entonces la educación llega a ser un instrumento de poder y prestigio. Si esto sucede, el maestro puede actuar en contra de los intereses de la sociedad y de la misma identidad nacional transformándose en un agente de la derrota de los pueblos subalternos y de la desintegración. Rellenar la cabeza de los alumnos con conocimientos considerados como los únicos dominantes, sin acompañar un sentido crítico sobre la incorporación de otras voces e ideologías sobre la realidad, podría conducir a una traición pedagógica.

El perfil epistemológico de la descolonización en la sociedad y en la educación, apunta hacia un cuidadoso entrelazamiento entre actitud científica y actitud ética; es decir, que el maestro y las reformas educativas no asuman una posición de poder o superioridad ante las culturas indígenas y que no instrumentalicen las escuelas en beneficio de oscuros intereses políticos. Ante estas amenazas, se hace fundamental defender los *compromisos ético-científicos* con la educación como la mejor manera para cultivar y fortalecer una conciencia nacional. Ésta, en palabras del poeta y filósofo boliviano Franz Tamayo, no es otra cosa sino un proceso de reflexión sobre Bolivia en sí misma, sus posibilidades y retos, “(...) un movimiento de reflexión sobre nosotros mismos que hemos llamado *abrir los ojos sobre la naturaleza viva*; y es este trabajo a que hemos invitado a todos los educadores y gobernantes, para hacer de veras y por los justos caminos una verdadera pedagogía nacional” (Tamayo, 1981: 123, énfasis mío).

El problema no radica en que el educador sea de una cultura y los alumnos pertenezcan a otra, sino en qué es lo que puede hacer una reforma educativa con el conocimiento: ¿fortalecer las estructuras de dominio y colonización o contribuir a descolonizar la realidad, favoreciendo las posibilidades de justicia, equidad y consolidación democrática? Esta posición epistemológica invita a ejercer una renovada actitud educativa, no solamente para romper el carácter colonial de las sociedades latinoamericanas, y en particular de las sociedades con raíces andinas, sino también para abandonar definitivamente el concepto de educación como la misión civilizadora para refinar a los indios o refinarse a uno mismo imitando las conductas occidental-modernas.

El objetivo final de la descolonización educativa, teóricamente, sería una apertura de los conocimientos hacia la diversidad lingüística y la construcción plural de sabidurías democráticas que venzan las relaciones coloniales sin fomentar nuevas prácticas paternalistas, ya que todo debería contribuir al ejercicio del poder indígena y a no desarticular la efervescencia de los movimientos sociales populares. Por lo tanto, el modelo de escuela indígena en Bolivia sigue siempre relacionado con las experiencias de Warisata, la escuela-ayllu que funcionó entre 1931 y 1940<sup>3</sup>. Uno de los profesores de aquella época afirmaba:

“Hasta que estalle la revolución, la escuela debía movilizar la conciencia india, hacer agitación revolucionaria para responder a los intereses de los indios: la tierra, la justicia y la libertad (...). Elizardo Pérez [el fundador principal] se dio cuenta de la necesidad de que la escuela fuera libertaria, caso contrario no podía ser escuela. Había que convertir la escuela en el epicentro de la lucha contra el Estado. Y Warisata sería sólo un episodio más en las luchas centenarias del indio en busca de su liberación (...). Warisata permite que el indio se organice para adquirir sus derechos. Hasta entonces sus anhelos libertarios se habían manifestado a través de sublevaciones. Nosotros no fuimos partidarios de las sublevaciones [porque] la sublevación es una lucha sin método (...). Había que encaminar esos anhelos libertarios hacia una formación que enlazara los intereses de los indios con la revolución. No queríamos solucionar el problema con la escuela, pero sí usar la escuela como bandera de combate (...).

En Warisata usábamos técnicas orientadas al despertar de la conciencia. Primero realizábamos una praxis libertaria y luego venía la praxis de la alfabetización. En este

<sup>3</sup> La escuela Warisata, fundada en Bolivia en 1931, se convirtió en un símbolo histórico de recuperación de las raíces pedagógicas andinas, sobre todo desde un enfoque de “liberación histórica del indio” y construcción política de sus identidades como fuente de otro tipo de nacionalidad. Warisata es vista como el resurgimiento de las instituciones ancestrales andinas y es por esto que es considerada la *escuela-ayllu*.

El *ayllu* es la unidad básica de reproducción y organización social del mundo andino en Bolivia y Perú, que no solamente significa un reconocimiento a la estructura socio-cultural original con que existieron los pueblos aymaras y quechuas antes de la conquista española, sino también una idealización de sus virtudes como la solidaridad, complementariedad o reciprocidad en las relaciones sociales, lo cual colocaría a las culturas indias por encima de cualquier otra estructura de dominación como la sociedad capitalista y el socialismo revolucionario planteado por las doctrinas marxistas en Europa.

El ayllu sería un modelo ético más superior donde no existen las clases sociales sino un equilibrio justo, inclusive a pesar de la existencia de relaciones de poder porque la autoridad política puede ser redistribuida de manera rotatoria entre todos los integrantes masculinos del ayllu, asemejándose a una auténtica democracia directa. “El ayllu en pequeña escala permite y obliga a cada miembro a participar de la propiedad del ayllu. Es la pertenencia al territorio la que posibilita ocupar el espacio de poder (...). El poder pertenece a la comunidad (...). El puesto de Jilaqata [máxima autoridad política y administrativa] no es hereditario ni tampoco puede desbordar en atribuciones sobre otros ayllus. Esta limitación en el ejercicio del poder se conoce en el ayllu como la función cíclica del poder” (Untoja, 1992: 126).

sentido nuestra experiencia difiere de lo que actualmente Paulo Freire propone: la alfabetización como praxis de libertad” (Salazar Mostajo, 1988: pp. 154-160).

La educación junto con el ejercicio del poder para los pueblos indígenas busca, en consecuencia, un marco epistemológico donde la teoría del colonialismo interno tratará de romper las relaciones asimétricas entre el modelo cognoscente (la reforma educativa o las estructuras pedagógicas), que está teñido de la visión occidental dominante, y un otro sujeto étnico (la culturas indígenas que demandan una educación intercultural plurilingüe) cuya identidad no puede ser atribuida desde fuera, o forzada a una redefinición radical para satisfacer los intereses del capitalismo, transformándose en una masa marginal que es vista por las élites como el obstáculo que bloquea las tareas de la modernización y el desarrollo.

La imposibilidad de traducir las relaciones entre culturas diversas con cosmovisiones diferentes, tendría que ser resuelta por una *reforma educativa libertaria*, y no por un conjunto de intelectuales o maestros intermediarios esclarecidos. El motor de una reforma educativa indianista, en el fondo sería el desarrollo de una *autoconciencia étnica* que critique y busque quebrar los modelos de control social como el clientelismo estatal, el populismo y la democracia neoliberal, subordinada a los intereses de las empresas transnacionales y los organismos financieros internacionales que sutilmente imponen sus visiones de la realidad bajo el pretexto de la modernización o la globalización contemporánea. La soberanía ideológica de los movimientos indígenas también se nutre de la recuperación de una memoria histórica que transforme el sistema educativo, como una fase primordial de movilización democrática, en la que se corrijan políticamente las tensiones entre la lucha por la ciudadanía y la disputa por una autonomía cultural y territorial.

En Bolivia, la llegada al gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS) con un impresionante aval electoral de 53,7% durante las elecciones presidenciales del 18 de diciembre de 2005, parecía materializar las expectativas de poder del movimiento indígena, pues aquél triunfo viabilizó inmediatamente la posesión de Evo Morales como el primer presidente aymara, sin recurrir a ningún pacto partidario con la oposición. Asimismo, Morales prometió una serie de cambios profundos para revertir los efectos perversos del ajuste estructural.

Sus políticas fueron bautizadas como una “revolución democrática y cultural”, donde iba a destacarse un total rediseño de las políticas sociales de protección para los más pobres y una reorientación completa de la reforma educativa; sin embargo, el nuevo régimen dudó demasiado en admitir como propia la ideología indianista ya que hubo una combinación de mensajes contradictorios que buscaban combinar la teoría de la descolonización con las supuestas ilusiones del socialismo en el siglo XXI.

Dentro del MAS surgieron, por lo menos, cuatro tendencias: la primera compuesta por intelectuales de clase media que respondían a convicciones marxistas tradicionales, donde destacaba la propuesta de alinearse con Cuba y las manifestaciones anti-imperialistas del régimen venezolano de Hugo Chávez. La segunda era el sindicalismo cocalero aglutinado en el Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (IPSP) que obedecía únicamente al mando caudillista de Evo Morales<sup>4</sup> y con una demanda muy clara: no se erradicarían nunca más las plantaciones de hoja de coca por razones de soberanía estatal y por la fuerza económica que los productores cocaleros tenían en el circuito coca-cocaína.

La tercera tendencia eran las posiciones indianistas de CONAMAQ, CIDOB y organizaciones no gubernamentales convencidas de la necesidad de derrotar las estructuras coloniales bolivianas, pero que en los hechos tropezaron con viejos problemas sobre cómo convencer a las clases medias de ser descolonizadas, cuando las demandas sociales de los pueblos indígenas giraban también en torno al logro de beneficios materiales de la modernidad occidental, especialmente en educación. Al respecto, la ex rectora de la Normal Superior Simón Bolívar de La Paz, una de las más importantes en Bolivia, Beatriz Cajías, reflexionó claramente diciendo que “la educación intercultural, en el fondo se convirtió solamente en un eslogan” (Entrevista personal).

La práctica real del maestro urbano y rural es muy diferente a lo que se deseaba con las expectativas de la educación intercultural bilingüe porque ésta no pudo cambiar al docente que le gusta repetir automáticamente el guión del libro de texto, sin ir más allá del aula escolar. El profesor boliviano continúa moviéndose entre la pizarra y una tiza, cuando lo que se buscaba con la visión constructivista y la educación intercultural bilingüe de la Ley 1565, era una relación más intensa con la comunidad, una orientación para los padres de familia, así como una inserción y revalorización de las culturas indígenas (Cf. Arnold, Yapita y López, 1999).

La educación intercultural bilingüe demandaba un maestro capaz de convertirse en un gestor más amplio de la dinámica cultural de la escuela y la comunidad que influye en la pedagogía, evitando moverse solamente en las fronteras del currículum, el cual termina siendo algo muy restringido.

En Bolivia tampoco hay maestros capacitados para la educación especial, la educación de adultos y la preparación de textos escolares que representan especialidades distintas. Las normales superiores donde estudian los maestros actuales no pueden atender estas necesidades apremiantes, resignándose a formar profesores repetidores que tratan de superar sus deficiencias con la experiencia directa en las escuelas y algunas charlas de actualización. Beatriz Cajías afirma también que “muchos maestros ni siquiera han leído la declaración

---

<sup>4</sup> En este documento se entiende de manera global al caudillismo o autoridad caudillista, como todo liderazgo carismático donde se reconoce la legitimidad de un solo líder. En este caso, el caudillo apela a las masas para realizar cambios profundos y dice representar la voluntad popular como un mandato que viene directamente desde las bases sociales e indígenas.

universal de los derechos humanos, no pueden hacer un análisis global de la realidad nacional y su formación en cultura general es muchas veces nula” (Entrevista personal).

En la educación intercultural bilingüe se trata de rescatar los ejemplos históricos de la escuela indígena de Warisata, pero muchos profesores de ideología indianista han creado dogmas étnicos y políticos sobre la experiencia de Warisata sin imaginar estrategias más democráticas y creadoras para la enseñanza en las escuelas del siglo XXI. Los profesores no investigan sobre nuevas estrategias lingüísticas para la preservación de las lenguas indígenas y por lo general no publican nada. La actividad intelectual y académica en el mundo real del maestro urbano y rural es inexistente.

El ministerio de educación sigue siendo una institución centralista y el currículo básico permanece como una oferta autocrática definida desde La Paz, sede de gobierno. La educación intercultural bilingüe no pudo dar mejores frutos porque en primaria todavía existe el *maestro polivalente* que enseña todas las ramas del conocimiento, educando a los niños en su lengua materna pero colocándose como la autoridad superior del proceso de aprendizaje, cuando las directrices de la reforma educativa de 1994 recomendaban que los niños sean el centro de la escuela para trabajar integralmente sin violencia y mandatos autoritarios.

Por lo tanto, implementar las reformas del Estado con una estrategia multicultural, con otro tipo de gestión pública y el diseño de políticas públicas más eficaces en el país, tropezó con varios problemas en la realidad. Los movimientos indígenas tampoco tuvieron una respuesta definida desde sus aspiraciones para el ejercicio del poder y, sobre todo, desde la visión descolonizadora que en materia de opciones prácticas dentro del aparato público no ofrecían novedad alguna, ni pruebas claras en el desmontaje anti-colonial de las decisiones públicas para la mayoría boliviana.

En la gestión de Evo Morales, el discurso de la descolonización se tradujo en “educación pluricultural”, “Estado Plurinacional”, “gestión pública inter-cultural” o “reformas estatales pos-coloniales”; es decir, un conjunto de *consignas* para movilizar a los pueblos indígenas, solamente con el propósito de proteger el liderazgo de Evo Morales en situaciones de amenaza o desestabilización, fruto de los conflictos y la oposición de aquellas regiones como Pando, Beni, Santa Cruz, Tarija y Chuquisaca, que organizaron un bloque regional en el oriente boliviano denominado “media luna”, totalmente opuesto al indianismo de occidente y defendiendo abiertamente la economía de mercado, la identidad mestiza y la cultura occidental modernizadora. Una vez más, Bolivia seguía dividida y Evo Morales mantuvo la polarización del país, exacerbando instrumentalmente las tendencias cocaleras junto con los visiones indianistas que condenaban la modernización de las ciudades capital, las clases medias y su inclinación positiva hacia la globalización.



#### 4. Logros, contradicciones y obstáculos recurrentes en la Reforma Educativa boliviana: 1994-2004

La ejecución de la Reforma Educativa sucedió en medio de un conflicto agudo entre el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, que llegó a la presidencia en agosto de 1993, y el magisterio nacional. La reforma incorporó en su diseño un especial interés por la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, además de remarcar la preponderancia de la población indígena vinculada a situaciones de pobreza y marginalidad del sistema educativo nacional, porque respecto a los datos de deserción escolar, el gran problema se presentaba entre las áreas rurales y la ciudad.

La propuesta de Reforma Educativa daba importancia a la posibilidad de superar la discriminación étnica y de género en el sistema educativo. Los principales objetivos de la política educativa formulados en la Ley 1565 contenían cinco elementos:

- a) Recuperar la función principal del sistema educativo, redefiniendo toda la *estructura institucional* del sector.
- b) Adoptar el enfoque de *necesidades básicas de aprendizaje*.
- c) Reconocer la diversidad cultural del país, razón por la cual el nuevo eje conductor de la reforma era la *educación intercultural bilingüe*.
- d) Incorporar la *participación social* permanente en la gestión y control de la educación.
- e) Fortalecer la educación fiscal en las zonas rurales y de frontera.

La estrategia de implementación definía tres componentes:

- El primero era el *programa de transformación y fortalecimiento del sistema*.
- El segundo, el *programa de mejoramiento de la calidad pedagógica*.
- El tercero, el *programa de apoyo y control*.

Se adoptaba a la *interculturalidad* como el *eje curricular* y a la *participación social* como el *eje institucional* para alcanzar metas específicas. Al mismo tiempo, se buscaba aumentar la inversión pública en el sector educativo a, por lo menos, 6% del Producto Interno Bruto (PIB). Esta estrategia consideraba que debía fortalecerse la acción del Estado, porque "(...) nada será posible si el Estado no toma conciencia del impacto que tiene la educación, principalmente la primaria, en la productividad y en el desarrollo nacional" (ETARE, 1993: 40).

Las funciones del Estado no dejaban, en ningún momento, de responsabilizarse por la gestión pública de la educación, sino que la reivindicaba como una de sus más altas funciones; esto marcaba un contraste en relación a otros países de América Latina donde las reformas estructurales de economía de mercado más ortodoxas, promovían acciones donde el Estado se

alejaba cada vez más de la educación, promoviéndose más bien iniciativas privadas en las escuelas y universidades.

En Bolivia, el caso parecía ser diferente porque el Estado brindaba el marco normativo y protector a toda la reforma, planificaba su ejecución gradual, y esperaba obtener resultados específicos de su inversión en educación para que impacten en toda la estructura productiva del país. Finalmente, el Estado continuaba haciéndose cargo de la contratación obligatoria de todos los maestros normalistas<sup>5</sup> y subvencionando incondicionalmente a la universidad pública, inclusive a pesar de los constantes conflictos con ésta por supuestas violaciones a la autonomía universitaria o por el bajo rendimiento en la formación de profesionales. Para su implementación, la Reforma Educativa identificó tres etapas temporales:

- **La primera etapa abarcó el período de 1994 a 2000.** Este fue el periodo más productivo de la reforma porque se dio continuidad a las políticas educativas y la implementación en las aulas fue lentamente ganando espacios, aún a pesar de las resistencias expresadas por el sindicalismo del magisterio y la actividad política de los movimientos indígenas que tampoco reconocían como propia a la educación intercultural bilingüe, pues muchos dirigentes campesinos seguían observando una estrategia de dominación colonial y en otros casos, como lo manifestado por el ex diputado aymara, Felipe Quispe, la Reforma Educativa debía ejecutarse solamente en castellano porque el dominio del idioma español ayudaba a reducir la discriminación racial de los niños indígenas, aunque manteniendo el propósito fundamental de romper a la sociedad neocolonial (Cf. Quispe, 2005).
- **La segunda etapa iba de 2001 a 2006.** Este periodo fue también importante hasta el año 2003 porque se diseñaron libros de educación intercultural bilingüe y se abrieron algunos canales de consenso entre el Estado y el magisterio; sin embargo, la crisis política del 17 de octubre de 2003 hizo que el presidente Gonzalo Sánchez de Lozada renunciara, comenzando un difícil proceso de ingobernabilidad que dejó a las políticas educativas prácticamente a la deriva. Entre los años 2004 y 2005, los gobiernos de transición de Carlos D. Mesa y Eduardo Rodríguez Veltzé no dieron importancia a la Reforma Educativa, sino que estuvieron atrapados en la discusión política sobre la nacionalización de los hidrocarburos, la realización de la Asamblea Constituyente y el rápido desprestigio de las reformas de economía de mercado, lo cual dio mayor notoriedad a los movimientos indígenas que se levantaron como aquellos actores que

---

<sup>5</sup> Los *maestros normalistas* son todos los profesores que estudian en las *Escuelas Normales Superiores*. Estas Normales posteriormente se denominaron Universidades Pedagógicas a partir del año 2001, pero son completamente diferentes a las universidades públicas. Por lo tanto, a lo largo de este documento, se utilizarán como sinónimos *normales*, *escuelas normales* o *maestros normalistas* para expresar que los profesores pertenecen a un ámbito institucional separado de la educación superior universitaria que tiene carreras para otro tipo de formación profesional.

terminarían con el modelo neoliberal y refundarían el Estado por medio de sus teorías sobre la descolonización.

- **La tercera etapa identificada en la Ley 1565, comprendía el periodo del año 2007 al 2013.** En esta época se pensaba comenzar la transformación del sistema universitario público; sin embargo, la llegada al gobierno de Evo Morales cambió el rumbo de la reforma pues su primer ministro de educación, Félix Patzi Paco, logró que se anulara la Ley 1565 el 24 de mayo de 2006.

En la primera etapa (1994-2000) se ejecutó la reforma curricular de la educación inicial (kinder) y la educación primaria en los primeros cinco años: de primero a quinto. Para 1996 ya había empezado a funcionar el Plan Nacional de Núcleos Demostrativos en 50 núcleos educativos iniciales del país y, según las previsiones de la Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos – uno de los brazos operativos de la reforma – se estimaba la necesidad de poner en marcha cerca de 300 núcleos durante 1997 (Talavera Simoni, 1999).

Desde el punto de vista institucional, en el ministerio de educación debía corregirse la armonía entre estructuras y funciones del sistema educativo. Por orden jerárquico, las principales funciones redefinidas en dicho sistema a partir de la implementación de la reforma, eran:

- Función de planificación.
- Elaboración de normas y reglamentos.
- Función de enseñanza y aprendizaje.
- Función de dirección.
- Función de decisión.
- Administración.
- Asesoramiento técnico.
- Investigación.
- Información.
- Participación.
- Evaluación.

La estructura administrativa de la reforma tenía como pivote a los núcleos escolares urbanos y rurales que eran las unidades básicas de planificación y administración del sistema educativo nacional, además de constituirse en redes educativas de complementariedad de servicios. Cada núcleo estaba constituido por 6 ó 7 escuelas en el campo o en la ciudad, procurando ofrecer los tres niveles de educación: inicial, primaria y secundaria. Los núcleos se agruparon, a su vez, en distritos escolares para lo cual se elaboró un mapa donde se planificaba la distribución inicial de núcleos y distritos.

Los esfuerzos que Bolivia comprometió con el lanzamiento de su reforma educativa a partir de 1994, pueden ser considerados como el más notable intento modernizador que facilitaría las condiciones de ingreso en el siglo XXI. El diseño, diagnóstico y estrategias preliminares de implementación abarcaron áreas muy ambiciosas como un incremento en la cobertura de los servicios educativos, calidad en los procesos de enseñanza, equidad para proyectar nuevas oportunidades de cambio social, eficiencia para reordenar las capacidades del ministerio de educación y, sobre todo, una mirada internacional que colocaba al país como uno de los líderes reformistas de segunda generación en la década de los años noventa, época de éxito en la aplicación del ajuste estructural.

Las reformas de primera generación habían conseguido superar la crisis, reduciendo la inflación y reanudando el crecimiento económico pero las de segunda generación se propusieron mejorar las condiciones sociales y la competitividad, manteniendo la estabilidad macro-económica, de tal manera que las reformas laborales, la reestructuración de los ministerios del área social, la descentralización estatal y la lucha contra la pobreza, delimitaron un nuevo marco político donde la educación colocaría los cimientos para relanzar una estructura capaz de producir recursos humanos con miras hacia el verdadero largo plazo (Cf. Contreras, 2003b: 273-283).

La reforma educativa boliviana condensó, en gran medida, las tendencias teóricas internacionales como los arreglos institucionales que ligaban el macro-nivel del ministerio de educación con todo el sistema de micro-nivel asentado en las escuelas primarias. Esta combinación buscó nuevas iniciativas para disolver los patrones pedagógicos tradicionales que básicamente explotaban actividades memorísticas y legitimaban la autoridad vertical del maestro en el aula.

Los cambios fueron pensados dentro de una estrategia incremental para llegar inclusive hasta la universidad, tratando de modificar el conjunto de las reglas informales que marcaban la educación como una oferta altamente centralizada, con alfabetización sólo en español y con programas descontextualizados que no exigían la creatividad de los profesores, ni de los alumnos (CEBIAE, 2000: 31 y ss.). Al mismo tiempo, en la Ley 1565 también pueden rastrearse las siguientes directrices conceptuales:

- La descentralización de la reforma educativa entendida como un proceso de cambio en sí mismo (Perris, 1998; Hanson 2000).
- La entrega de los servicios de educación que acogía criterios de mercado para fomentar competencia y reducir la influencia de los maestros sindicalizados (Pascoe y Pascoe, 1998).

- El desarrollo de incentivos sobre la base de méritos que los maestros debían acumular al apropiarse de la reforma, podía facilitar actividades participativas de los padres de familia (McMeekin, 2000).
- La fuerte intervención gubernamental para subsidiar el sistema de educación pública no lograba, sin embargo, una mayor legitimidad para viabilizar las reformas, especialmente porque los maestros sindicalizados advertían que los costos estaban demasiado concentrados sobre sus espaldas, a pesar de que los beneficios iban a servir para toda la sociedad (Corrales, 1999; Delannoy, 2000).

La reforma educativa se movió entre la persistencia activa de obstinaciones al cambio dentro de las aulas y aquellos efectos no deseados que recorrieron el velo de viejas contradicciones: la reforma se ejecutó desde la visión de algunas élites burocráticas, frente a la movilización de conflictivos intereses sociales desde los maestros de base que reclamaban cambios con un enfoque intensamente participativo.

Las principales organizaciones indígenas con representación nacional como CSUTCB, CONAMAQ o CIDOB no participaron en la formulación de los contenidos y las estrategias del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), ni en la posterior preparación de la Ley 1565 para su tratamiento en el Parlamento boliviano entre mayo y julio de 1994. El enfoque intercultural bilingüe, que constituía una contribución histórica, no logró involucrar ni política ni ideológicamente a los movimientos indígenas por las siguientes razones:

“El marco teórico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene la tendencia a partir de conceptos occidentales, seguir las nociones globalizantes de ‘múltiples culturas bajo una hegemonía’ y recurrir a un discurso idealista y liberal en su aplicación, pero sobre todo nunca trata con seriedad los problemas teóricos y prácticos fundamentales y cotidianos detectados en el aula. En la realidad escolar boliviana encontramos diferentes lenguas y culturas, distintas epistemologías y varias prácticas textuales en contacto (...).

Por razones históricas, en los Andes, un fenómeno notable en el sistema educativo es la interferencia no sólo entre ‘lenguas en contacto’, sino también entre ‘prácticas textuales en contacto’. Como es sabido, en los Andes se han desarrollado otras formas de ‘escritura’, ‘literatura’ y ‘texto’ (la oralidad, los textiles, los glifos, los kipus)<sup>6</sup> que siguen vigentes en las comunidades rurales, y que son muy distintas a la escritura y a los textos de la lecto-escritura alfabética occidental introducidos por la conquista [española]. Sin embargo, a pesar de los estudios cada vez más numerosos sobre las dificultades en la

---

<sup>6</sup> Los *kipus* eran el sistema de registro contable y de comunicación escrita “sin alfabeto” del imperio Incaico; sin embargo, hoy día se ha mantenido un tipo de comunicación mediante colores, el uso de tejidos y textiles. Por lo tanto, los movimientos indígenas cuestionan el concepto de “analfabetismo” de carácter occidental porque tiene un sesgo dirigido a la inhabilidad para leer y escribir utilizando el alfabeto castellano. Por estas razones rechazaron la educación intercultural bilingüe que obligaba a una alfabetización unilateral, ocultando o despreciando otras formas de comunicación calificadas como “primitivas”. Las lenguas en contacto dentro de la realidad multiétnica boliviana expresan el choque entre diferentes formas de escritura.

práctica de la enseñanza de la lecto-escritura alfabética en culturas que tienen otras prácticas textuales, todavía son muy pocas las investigaciones sobre la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de lecto-escritura en las escuelas rurales de Bolivia, donde las mismas dificultades ocurren en el ámbito quechua y aymara” (Arnold, Yapita y López, 1999: 103-104).

El ministerio de educación conformó una élite de reformadores que, si bien desarrolló importantes aportes para obtener visiones renovadas sobre la educación boliviana, también produjo una tendencia que después se convertiría en la identidad de las habilidades institucionales del ministerio cuando la reforma empezó a ser implementada: celosa *orientación hacia adentro* del grupo reformista para el diseño de propuestas y ánimos cargados de prejuicio hacia el magisterio sindicalizado, lo cual desprestigió la profesión docente. La ex ministra de educación, Amalia Anaya, reflexionó autocríticamente en el año 2000, afirmando que:

“Hubo una estrategia política de indiferencia, negligencia e incapacidad desde los mandos políticos del ministerio porque se tuvo secretarios y subsecretarios de educación que simplemente se estornudaban [manifestaban un total desinterés] en la educación bilingüe; sobre todo el ex ministro de relaciones exteriores y presidente de la Cámara de Diputados en el gobierno de Sánchez de Lozada en 1994, Guillermo Bedregal le dijo un día al Vicepresidente de la república, Víctor Hugo Cárdenas, que la Reforma Educativa cometía un error al revitalizar las lenguas muertas de pueblos derrotados” (Anaya, 2000: 48-50).

Entre 1994 y 1996, la reforma rápidamente hizo germinar cinco contradicciones que permanecen hasta la actualidad:

- Primero, el magisterio urbano-rural constituía un actor sindical muy bien organizado y opuesto totalmente a la reforma. Esta era una oposición sin propuestas alternativas, caracterizada, ante todo, por reacciones ideológicas y emocionales que transmitían rencor por la situación de pobreza y los salarios demasiado bajos para gran parte de los profesores de aula.
- Segundo, los potenciales beneficiarios, es decir, grandes segmentos de la sociedad boliviana, aparecían como una masa políticamente pasiva. Si bien muchos padres de familia y comunidades indígenas aspiraban a una escuela con mayor calidad, los conflictos desatados por la reforma condujeron las expectativas sociales a un cansancio y una observación desde lejos sobre las responsabilidades que, supuestamente, sólo involucraba a los maestros y al gobierno. Algunos maestros consideraban que muchos padres de familia buscaban la promoción de sus hijos al siguiente curso a como dé lugar, sin expresar un sentido duradero de apropiación de la reforma mirando el futuro.

- Tercero, aparecieron indicios donde la burocracia de bajo rango del ministerio de educación, en general, no dio una bienvenida apreciable a los cambios existentes en la ley ni a las promesas de largo aliento para consolidar la reforma.
- Cuarto, el sistema de partidos políticos en su conjunto se mantuvo a distancia de la reforma y mostró un absoluto desinterés para liderar los cambios educativos o facilitar una estrategia de concertación entre los maestros y el gobierno.
- Quinto, los gobiernos municipales, fortalecidos por la Ley de Participación Popular (que otorgaba una descentralización administrativa y política para los gobiernos municipales autónomos), también observaron de lejos a la reforma o, en el mejor de los casos, la asumieron con “temor” frente a la posibilidad de soportar nuevas responsabilidades. Por lo tanto, los municipios se opusieron igualmente a una reforma educacional ambiciosa, sobre todo porque tampoco estaban en condiciones de descentralizar las políticas educativas y la toma de decisiones respecto a la contratación de maestros.

El establecimiento de los primeros núcleos escolares, la impresión masiva de libros con modificaciones curriculares importantes y una irreflexiva celebración de la educación intercultural bilingüe, comenzaron con fuerza entre 1996 y 1997. En realidad, fue el ex presidente Hugo Banzer quien se enfrentó desde 1998, tanto con la eterna polarización entre magisterio y gobierno, como con la ejecución en gran escala de la reforma educativa como política de Estado. En el periodo que va de 1997 a 2002, la reforma se detuvo sólo en tres aspectos: a) el bono al mérito docente, b) la institucionalización de las direcciones distritales de educación, y c) los exámenes de competencia para directores de establecimientos.

El problema mayor seguía concentrado en una orientación elitista de la reforma, pues los especialistas del ministerio, muy comprometidos, bien calificados y reunidos en el Viceministerio de Educación Primaria y Secundaria, no podían bajar mucho más a transmitir los desafíos en el terreno real del aula cotidiana. Como destaca una investigación etnográfica en las escuelas de La Paz, así como la más seria evaluación de la reforma entre 1992 y 2002:

“Al no haber ningún incentivo para realizar un trabajo mayor [con materiales nuevos que demandaban más esfuerzo en las aulas], la marcha del Programa de Reforma Educativa (PRE) se ve entorpecida porque resulta difícil encontrar maestros que se ocupen de trabajar en los espacios de transformación” (Talavera Simoni, 1999: 125).

“Es más, en realidad – salvo estudios puntuales en algunas escuelas (...) – se desconoce hasta qué punto los docentes han implementado la reforma en las aulas dominadas por las características de la cultura de enseñanza imperante. (...). Es necesario comprender la cultura de la enseñanza antes de intentar transformarla. La manera cómo se implementó la reforma sugiere que *no había una comprensión cabal de esa cultura*” (Contreras y Talavera Simoni, 2004: 141-142, énfasis mío).

Lamentablemente se dejaron de lado aspectos cruciales como la organización más concreta de los núcleos escolares, cuyos alcances en la vida diaria de las escuelas todavía necesitaban ser precisados. Tampoco se dio paso a un proceso de acercamiento entre los asesores pedagógicos, núcleos escolares y directores de escuelas. Para nadie fue un secreto que los asesores pedagógicos confrontaron serios problemas de aceptación y legitimidad profesional, por lo que en varias oportunidades tuvo que rediseñarse la orientación de sus funciones, así como se intentó promover un ambiente de conciliación entre los maestros y aquellos asesores pero finalmente todo terminó con la eliminación de dicho asesoramiento a partir del año 2003.

Los asesores pedagógicos fueron introducidos como una estrategia para impulsar y explicar en detalle la reforma dentro de los colegios. El experimento terminó apareciendo como si se hubiera conformado otra *élite aventajada* porque los asesores eran maestros normalistas reclutados, aparentemente, por concurso de méritos; sin embargo, el ex ministro de Educación Tito Hoz de Vila politizó la selección y los cursos de capacitación entre 1997 y 2001, degenerando en favoritismos que nuevamente causaron el ataque destructivo de los sindicatos porque los asesores recibieron un tratamiento salarial especial. Comenzaron a ganar entre 400 y 500 dólares mensuales, mientras que la gran mayoría de los profesores (de primaria o secundaria), hasta el día de hoy, tienen un salario muy bajo que fluctúa entre 120 dólares para los recién titulados, y 300 dólares para los maestros con categoría al mérito.

Los profesores cuestionaron la reforma porque no tomó en cuenta su participación en el diseño de la Ley 1565, no se optimizaron sus capacidades desde 1995 y no se aumentaron sus salarios con los recursos internacionales que financiaron la reforma, cuyo destino tampoco tuvo un impacto eficiente si se evalúa la reforma históricamente. El ex ministro de educación en el año 2003, Hugo Carvajal, reflexionó afirmando:

“Los asesores pedagógicos sirvieron para impulsar la reforma educativa en una lógica que no la compartí. Crear una especie de ‘fuerza especial’ que estimule, motive a los maestros y directores de escuelas pero sólo lograron ser vistos como ‘privilegiados’ en medio de profesores con bajo nivel salarial; en mi opinión, estaban por fuera de los mecanismos institucionales, es decir, no era del todo *legal*. Por ello, lo mejor que se hizo fue utilizar los recursos destinados a su paga, para mejorar el nivel salarial de los maestros y elevar substancialmente el salario de los más de cinco mil directores de escuelas.

El objetivo era que éstos últimos se conviertan en los responsables, orientadores y estimuladores de la educación para llegar, en algún momento, a que cada unidad educativa se convierta en una unidad pedagógica con vida propia, con su propio desarrollo curricular, elevando el nivel, prestigio y autoestima de los directores de unidades educativas. Esto lastimosamente se truncó, porque los dirigentes sindicales vieron esta estrategia como muy peligrosa, es decir, alejar al director del control sindical. Sabían que a mediano plazo se generaba un nuevo estamento que conducía a



cualificar la carrera de los directores y de la educación dentro del sistema y no fuera de él. Los asesores pedagógicos fueron insertados en un inicio pero *fue un desacierto*, o un buen negocio de consultores y capacitadores, el mantenerles”. (Comunicación personal).

Para el año 2002, tanto los equipos técnicos de la reforma como los dirigentes del magisterio, concluían que la incorporación de los asesores pedagógicos había fracasado; por lo tanto, se necesitaban iniciativas compensatorias inmediatas, sobre todo para evitar que la implementación de los módulos pedagógicos se estancara mucho más de lo que algunos ya habían comprobado. Los maestros confundían los módulos con guías de enseñanza y diversión para los niños por la cantidad de ilustraciones y ejercicios heterodoxos que tenían los libros de la reforma; esto era una marcada diferencia respecto de aquellos libros de texto tradicionales como *“Alma del Niño”*, *“Marcelino”* o *“Alborada”*.

En el año 2003, el ministerio de educación decidió reemplazar a los asesores por los *técnicos de desarrollo curricular*; sin embargo, estaba sumamente claro que la ausencia de una sólida oferta de desarrollo docente, se convirtió en una falla estructural en el diseño de la reforma educativa de 1994. Al mismo tiempo, los maestros seguían siendo los agentes centrales en el proceso escolar y constituían un grupo socio-profesional muy heterogéneo, por las siguientes razones: en primer lugar, porque desde su ingreso a las Normales, todos los estudiantes provienen de antecedentes muy diversos, tanto socio-económica, como académicamente. Los estudiantes normalistas egresan de todo tipo de escuelas rurales y urbanas fiscales. Al terminar su formación, los maestros no son un grupo monolítico.

En segundo lugar, la discusión sobre cómo pensar y desarrollar la capacitación del maestro único o polivalente, chocaba con múltiples contextos porque los profesores se enfrentan a una *diversidad de condiciones*, de tal manera que los procesos pedagógicos en las diferentes escuelas son fuertemente influenciados por la heterogénea realidad, así como por la clase social a la cual pertenecen los maestros. Por lo tanto, es muy difícil satisfacer las necesidades de mejoramiento docente según los diferentes entornos sociales y culturales donde los maestros desempeñan sus actividades (Yapu, 1999: 63).

La educación alternativa y los resultados efectivos de la reforma en el ámbito rural tampoco adquirieron un carácter auténtico porque la reforma funcionó más rápidamente y con logros importantes en las principales ciudades-capital de Bolivia, adquiriendo peso específico la educación formal en los primeros cinco años de primaria. El país tenía que clarificar una estrategia orgánica de prosecución de la reforma superando, al mismo tiempo, un obstáculo que perjudicó el comienzo del trabajo, sobre todo el déficit de concertación entre las organizaciones relevantes de la sociedad, el magisterio sindicalizado, el Estado y los padres de

familia, para encauzar los esfuerzos dentro de una implementación como un valor simbólico, capaz de reconstruir la confianza en el sistema educativo nacional.

Algunos analistas sugerían que, finalmente, la reforma educativa se había convertido en aquel ejemplo inédito de política estatal dotada de continuidad. Aparentemente, el trayecto casi ininterrumpido desde el ETARE hasta el gobierno de Banzer y Jorge Quiroga de 1990 a 2002, hacía ver que hubo un genuino esfuerzo por llevar adelante la reforma contra todo viento y marea. Empero, esto demostró ser un espejismo pues un análisis de la dinámica de los conflictos muestra algunos fenómenos que se transformaron en obstáculos para llegar al éxito.

Un obstáculo central se relacionaba con los intereses en juego donde, inevitablemente, la reforma educativa generó ganadores y perdedores. Los sindicatos de maestros, tanto rurales como urbanos, se vieron a sí mismos como perdedores en lugar de protagonistas y ejecutores estratégicos. Los ganadores conformaron una masa amorfa y difusa: la sociedad boliviana en general, junto con los especialistas y consultores de la reforma, bien colocados dentro del ministerio de educación. Éstos habían llegado a monopolizar el diseño de cualquier nueva iniciativa y toda reordenación en la gestión global del financiamiento.

La expertocracia del ministerio de educación tuvo el control de incentivos para manejar a los maestros en sus aulas a través del salario al mérito, la dotación de nombramientos y la instauración de asesores pedagógicos, llegando incluso a autoevaluarse en su desempeño sin contar con mecanismos de rendición de cuentas que se afinquen en la participación de otros sectores de la sociedad. Por esto, la burocracia de alto nivel reaccionó como una “élite reformista” cuando se intentó abrir espacios de control ciudadano o alguien cuestionó ciertas tareas consideradas imprescindibles. El ministerio de educación fue controlado por una élite auto-percibida como los campeones de la reforma educativa, lo cual construyó una institución tendiente a reproducir, sorpresivamente, un sesgo en contra de cualquier cambio en las políticas educativas. El principal sesgo fue mirar la implementación progresiva desde arriba y exigir la reacción inmediata de los profesores desde abajo, aunque sin ofrecer incentivos y ventajas materiales duraderas y satisfactorias para el sindicalismo del magisterio.

La monopolización institucional de la reforma educativa al interior del ministerio significó proteger la intimidad de las élites reformistas, dando lugar a una reacción autodefensiva de los movimientos indígenas y del magisterio sindical, que optaron por mantener la crítica y seguir posicionando sus protestas políticas bajo el discurso de la descolonización y el verticalismo del modelo neoliberal dominante. Los escándalos de probable corrupción, tráfico de influencias y consultorías, dieron a conocer un agotamiento del enfoque excesivamente tecnocrático que identificó a los esfuerzos por transformar la educación en Bolivia.

En este caso, la superioridad profesional, defendida a ultranza por un grupo de expertos, es sinónimo de opacidad, de resistencia a una actitud más transigente y satisfacción enfermiza de vanidades pequeñas. Lo que es más grave, la alta burocracia educativa creyó tener un conocimiento técnico casi sin lugar a objeciones, cuando lo más sensato en la permanente revolución de conocimientos que hoy vivimos, era dejar de lado cualquier terquedad. La burocracia reformista rechazó toda crítica desde los movimientos indígenas y las bases del magisterio, manifestando ser la tragedia de una reforma educacional que, en algunos casos, pareció haberse volcado contra sí misma.

El problema central de la reforma educativa es la crisis de continuidad en la aplicación de un modelo plenamente institucionalizado que logre transformar profundamente las prácticas cotidianas en las aulas, y en la conducta de los actores sociales que reinterpretaban la reforma para aplicar las políticas conforme a los intereses de varios sectores movilizados. No se logró descentralizar las estrategias de planificación y, por lo tanto, todavía es muy incierto saber cómo corregir la presencia de un patrón de desconfianza que existe entre las juntas escolares y los maestros, entre los sindicatos del magisterio y el gobierno, así como la mutua desconfianza entre la educación intercultural y bilingüe defendida por los movimientos indígenas y las líneas maestras de la reforma educativa como transformación estatal que gozó del apoyo internacional.

La devaluación de la profesión docente ante los ojos de la sociedad se convirtió en una especie de fenómeno evidente debido al deterioro de las condiciones de vida. Se asumió de antemano como algo natural que los jóvenes bachilleres que fracasaban en su intento por ingresar a la universidad pública, asistían después a las normales como una compensación inferior pero que significaba un acto de justicia donde el Estado debería garantizar el trabajo de los maestros, a cambio de tener profesores de primaria y secundaria no muy eficientes. El movimiento indígena reclamó docentes con título y comprometidos con la visión ideológica de descolonización porque cualquier otro problema de calidad, sería resuelto posteriormente en la medida en que se logre borrar las estructuras políticas de una sociedad oligárquica. Para este objetivo, los movimientos indígenas seguirían luchando por la transformación radical del conjunto de la sociedad, la política y la economía.

La educación intercultural bilingüe fue, de cualquier manera, un esfuerzo muy positivo porque motivó la discusión sobre políticas culturales en materia de educación, que progresivamente iban a convertirse en los insumos para otro tipo de innovaciones institucionales con la participación indígena en una democracia pluralista. Se dieron logros importantes mediante la preparación de los módulos escolares entre los años 2000-2005, sobre todo en las materias de lenguaje, matemáticas y ciencias de la vida para los tres primeros ciclos del nivel primario. En el

siguiente cuadro se ilustran algunos avances *concertados* entre analistas de políticas públicas y especialistas en educación intercultural:

**Tabla 1: Estructura de las propuestas pedagógicas en los libros bilingües de segundo de primaria**

<b>Contenidos de Lenguaje (Aru en aymara)</b>	<b>Contenidos en Ciencias de la vida (Jakawisata yatxatawi, aymara)</b>	<b>Contenidos de Matemática (Jakhuwi en aymara)</b>
La comunicación oral con las situaciones comunicativas, el teatro, la televisión, cómo surgen los nombres propios y otras formas de comunicación.	El sistema solar con sus orígenes, la exploración espacial y los movimientos de la tierra.	Abre el libro con una reflexión sobre a qué se dedica la gente de Bolivia para diferenciar oficios y profesiones, especificando el comercio al por menor y la operaciones aritméticas.
Muchas formas distintas de hablar, como el lenguaje oral, la reflexión que necesita ser compartida con otros, la entrevista, la narración y los códigos indígenas mexicanos.	El planeta tierra, el problema del agua, la litosfera y la biosfera.	Se introducen las fracciones, su comparación y su posible utilización en diferentes compras del mercado.
Qué pueden decir los mitos sobre el origen de las culturas andinas, el relato de la Torre de Babel y la poesía visual para que los niños ejerciten su imaginación y puedan describir situaciones y lugares.	La dinámica de la tierra (interna y externa), las acciones del ser humano y la erosión.	Se incorpora el cálculo de las capacidades como el litro, los centímetros cúbicos, los decímetros cúbicos y el mililitro; las medidas mayores como el litro y los pesos.
La fuerza de la palabra como aquellas palabras que conmueven, que llaman a la acción, el montaje artístico y cómo expresar las ideas y los sentimientos.	La representación del espacio con los mapas a través de la historia, la localización de lugares y la medición del tiempo en la historia.	Se presenta a la construcción como una forma para conocer los planos, las superficies, la simetría en las figuras, la orientación cardinal y la geometría elemental.
Cómo hablar para aprender, hablar con uno mismo y comunicar a los demás nuestros conocimientos.	Recuperación del sistema de conocimientos occidentales y modernos con las formas de comprensión indígena en Bolivia.	Las matemáticas son entendidas como una ciencia universal al alcance de todos, combinando las explicaciones en castellano y aymara a lo largo de todo razonamiento lógico-matemático.

<b>Tiraje:</b> 337.200 ejemplares en español; 16.000 ejemplares en aymara.	<b>Tiraje:</b> 273.100 ejemplares en español; 13.300 en aymara.	<b>Tiraje:</b> 415.800 ejemplares en español; 20.000 ejemplares en aymara.
--	---	--

**Fuente:** Libros de la reforma educativa editados por Santillana a encargo del Ministerio de Educación, primera edición para el segundo ciclo de educación primaria, La Paz, Bolivia, 2004.

Los módulos escolares incorporaban como nuevas áreas de conocimiento, aspectos transversales relacionados con la interculturalidad, entendida de manera global como el diálogo entre varias cosmovisiones del mundo y que en un sistema democrático se van aceptando en el marco de una dinámica de reconocimiento mutuo como principio educativo. Los libros mostraban que nuestras tradiciones culturales no son homogéneas y la diversidad era una característica digna de orgullo en Bolivia. Asimismo, todos los libros contienen un enfoque de bilingüismo, género (equidad entre hombres y mujeres), medio ambiente, democracia como sistema de convivencia pacífica y plural, salud y sexualidad desde el constructivismo que comunica al niño la responsabilidad de ir construyendo una personalidad autónoma libre de todo tipo de coerciones.

Las posiciones indianistas criticaron una vez más los módulos pedagógicos, afirmando que el Estado había construido una verdadera tecnología de la enseñanza para disciplinar las mentalidades indígenas y reproducir las relaciones de dominación. Para los movimientos indígenas, la reforma en las aulas funcionaba con el constructivismo, aplicado como si fuera una novedad por los maestros aunque sin modificar el dogmatismo soterrado de las visiones ideológicas del conocimiento occidental como algo siempre privilegiado frente a cualquier otra forma de saber y pensar; por lo tanto, el objetivo final era lograr únicamente la autodisciplina que, una vez más, facilite el control del cuerpo y de la psique de los alumnos.

El núcleo de la crítica no era un estímulo positivo pues se acusó a la reforma educativa de ser un instrumento para favorecer únicamente la *etnofagia estatal*; esto quería decir que el Estado buscaba destruir a los pueblos indígenas, en la misma lógica de un *Estado etnocida* que fuera denunciado por las tendencias antropológicas en el área andina de los años ochenta (Cf. Platt, 1985). La hipótesis de la etnofagia no era nada nuevo pero se presentaba como una parte constitutiva en la identidad política con vocación de poder de los movimientos indígenas, aunque una de sus consecuencias inmediatas para las políticas públicas era echar a la basura la reforma educativa.

Los libros de la reforma habían instrumentalizado las lenguas indígenas, con lo cual quedaba demostrada la violencia simbólica al forzar finalmente la imposición de una cultura única que es la del conocimiento científico occidental. Los colegios privados más caros de Bolivia que jamás aplicaron la reforma, reproducían muy bien el disciplinamiento y preparaban a las futuras élites como un estamento criollo donde se presuponía que los indígenas no podrían ser considerados de igual a igual (Cf. Delgado, 2006).

Estas críticas caen en los mismos errores cometidos por las élites burocráticas de la reforma, pues colocan una frontera drástica para desacreditar todo intento por corregir el rechazo extremo a los cambios educativos, que en Bolivia se presentan como fundamentales. Según los movimientos indígenas, el recurso pedagógico más importante que permitiría develar el colonialismo para superarlo por medio de intervenciones políticas, es la *historia oral* donde el pasado se alimenta de nueva vida. El pasado es el fundamento central de la identidad cultural y política indias; al mismo tiempo, es una fuente de crítica e interpretación de la historia en sus distintas fases de opresión. La historia oral permitiría la recuperación ancestral de un nuevo actor social: los movimientos sociales indios.

La propuesta educativa de los movimientos indígenas considera que deben rescatarse los aspectos éticos del proceso formativo – supuestamente existentes en la historia oral – y que podrían ser susceptibles de ser transmitidos en libros para las escuelas. En este caso, la historia oral inaugura un espacio de mutuo reconocimiento y diálogo con instancias de consulta, tanto con las comunidades como con las organizaciones aymaras o quechuas del área urbana.

Los actos del habla que se ejercen en la historia oral recuperarían la fluidez de los hechos, construyendo un puente entre el pasado y el presente para resucitar las percepciones desde el *otro lado de la historia* y la memoria de las naciones indígenas. Una comunicación sistemáticamente distorsionada se convierte en típica ideología, que es aquello oculto en los módulos pedagógicos de la reforma, lo cual daría como resultado que los libros de primaria se contagien de una ideología donde también aparece un tipo de lenguaje colonizado.

La historia oral indígena pretende acceder a dos racionalidades: por una parte, busca la reconstrucción de la historia tal como fue; y por otra, analiza cómo las sociedades indígenas piensan e interpretan su experiencia histórica, es decir, la historia mítica con sanciones éticas para tener una sociedad más igualitaria. Los libros de lenguaje y ciencias sociales deberían explicar claramente las siguientes perspectivas:

- ¿Por qué sucedieron ciertos hechos de dominación y colonialismo? ¿Quién monopolizó o impuso cierta razón en la historia boliviana? Los maestros deberían valorar el pasado, desde la justicia de la causa vista por los vencidos o aquellos que fueron sometidos.
- Mostrar los hechos coloniales que marcaron la sociedad colonizada. Esta historia expresa también una pugna entre el colonialismo y la modernidad contemporánea, razón por la cual el conocimiento indígena debe resurgir y ser rescatado a través de miles de historias orales que demuestran la existencia de otras visiones del mundo subalternizadas por el conocimiento científico-occidental. La historia oral significa otra epistemología que abre, al mismo tiempo, el camino para la renovación de las identidades indígenas.

- Alimentar la visión de una autonomía política, así como la esperanza de liderar y tener el control sobre un destino histórico: la toma del poder para romper definitivamente con el colonialismo interno.

Los movimientos sociales indígenas manifiestan una censura agresiva contra el sistema colonial imperante en la sociedad, cuestionando al mismo tiempo la dinámica de explotación imperialista como un sistema mundial de dominación; por lo tanto, las críticas se convierten en una reivindicación por cambiar estructuralmente las raíces del sistema económico, político y social.

Para este objetivo, se proponen estar adentro del sistema y simultáneamente estar en contra del mismo porque el centro de la lucha, descansaría en el control de los conocimientos y los significados que son producidos en la cultura. Por esta razón, una reforma educativa constituye la estrategia más útil para lograr tres resultados:

- La liberación de las conciencias por medio de un conocimiento que ilumine la identificación de soluciones políticas a favor de los sojuzgados.
- La participación de los maestros y los intelectuales en una reforma educativa, debe poner la sabiduría y el conocimiento al servicio de las transformaciones sociales como la mejor actitud ética que favorezca a los pobres y marginados, antes que convertirse en un recurso al servicio de la dominación.
- Los productores de conocimiento y los maestros deben reconocerse como agentes de cambio, evitando imponer sus puntos de vista y la domesticación de las conciencias solamente con la ideología dominante que en la mayoría de los casos, excluye a los marginados de la educación y obstaculiza el esclarecimiento de la pedagogía como posibilidad de emancipación.

Este enfoque sobre el conocimiento y la función que debería cumplir la educación para fortalecer la posición de los discriminados frente a diferentes posibilidades de transformación social, es muy diferente a las concepciones que unen la reforma educativa con el desarrollo económico para aumentar las tasas de crecimiento, incrementar la matrícula escolar y mejorar las capacidades de los recursos humanos como aquel patrimonio de transformación tecnológica pensando únicamente en la modernización occidental y capitalista. Si bien se puede combinar ambas visiones con propósitos democráticos, los proyectos políticos tienen metas diametralmente opuestas.

Los movimientos sociales indígenas entienden a la reforma educativa como la oportunidad para viabilizar el renacimiento de resistencias que tienen los marginados en términos de acción social. Aquí deja de ser relevante el acceso eficaz y barato de los pobres a los servicios de agua, educación, salud, electricidad y seguridad social, adquiriendo preponderancia la articulación

entre la descolonización de la historia y el nacimiento de una nueva sociedad, para luego utilizar la educación como el instrumento de reconstitución y protección de las identidades socio-culturales indígenas.

El acceso a la educación sin discriminación y con igualdad de oportunidades, además, está indisolublemente ligado a la legitimación de sus reivindicaciones políticas de liberación. En esta búsqueda, los movimientos indígenas se consideran a sí mismos como productores de conocimiento. Éste debería ser rescatado por los procesos educativos y revelar dónde se ha localizado la colonialidad del saber que posteriormente tendrá que ser destruida.

La educación indígena no es solamente un escenario de independencia y esclarecimiento de identidades sojuzgadas, sino la mejor estrategia para que todos los sujetos subalternos comprendan que aún perteneciendo a la estructura social, nunca pueden ser parte de la sociedad dominante debido a los prejuicios raciales y a su situación de pobreza.

Por lo tanto, una reforma educativa verdaderamente transformadora jamás debería convertirse en una tecnología del conocimiento para beneficio de las élites del poder, sino ayudar a pensar en una sociedad donde la diversidad cultural muestre las perspectivas de otras naciones indígenas con sus propias maneras de entender la democracia, la economía y el cambio social. La *pluriversalidad* de la reforma educacional indígena se presenta como alternativa frente a la *universalidad* del conocimiento occidental, presentado siempre como superior en una reforma educativa entendida como parte de una estrategia de desarrollo económico.

Los planteamientos son valederos, siempre y cuando se efectivicen en un ambiente de reconciliación y consenso nacional con otras visiones ideológicas, porque la historia oral y los mitos indígenas también poseen una imagen oculta que se expresa sencillamente en una palabra: autoritarismo. Éste fructifica sobre todo cuando el objetivo fundamental se concentra, prioritariamente, en otorgar a los saberes y conocimientos indígenas ancestrales el carácter de un discurso político de “resistencia permanente” para promocionar la “centralidad” de las cosmovisiones indianistas como éticamente superiores, frente a la racionalidad occidental proveniente de Europa (Mignolo, 2000). Tal como lo ha señalado uno de los críticos culturales más importantes de Bolivia:

“(…) se puede sostener que la herencia indígena ha sido y es proclive al autoritarismo en general, al consenso compulsivo y al verticalismo en las relaciones cotidianas y, al mismo tiempo, poco favorable al espíritu indagatorio, a las innovaciones fuera del campo técnico y al respeto de las minorías y los disidentes dentro de sus propias comunidades. Las civilizaciones precolombinas no conocieron ningún sistema para diluir el centralismo político, para atenuar gobiernos despóticos o para representar en forma permanente e institucionalizada los intereses de los diversos grupos sociales y de las minorías étnicas. La homogeneidad era y es su principio rector. El autoritarismo ibero-católico se sobrepuso al



indígena y logró perpetuarlo. Una buena porción de las convenciones y las rutinas de la era colonial que perviven hasta hoy provienen del legado indígena, cuyos logros en otras áreas están fuera de toda duda (por ejemplo en la agricultura, las artes plásticas y los sistemas de solidaridad práctica), pero es de justicia llamar la atención sobre los peligros inherentes a un modelo demasiado conservador, homogéneo y cerrado de organización sociopolítica” (Mansilla, 2002c: 48-49).

El gran desafío de los movimientos indígenas es pasar de sus metas políticas, que tratan de vencer a la *colonialidad del poder*, hacia una perspectiva más propositiva, especialmente para contribuir a un mejor desempeño de las escuelas en la práctica concreta. Los logros que la reforma educativa boliviana tuvo en la realidad pueden ser calificados de manera global como “regulares”. Estos resultados exigen, de todas maneras, cierta continuidad para alcanzar una mejor consolidación.

La reforma también mostró muchas debilidades respecto a los estándares que deberían convertirse en metas agresivas respecto de la calidad educativa. Si bien existió el Sistema de Medición de Calidad (SIMECAL) entre 1996 y 2002, éste apenas fue susceptible de ser comparado con otros sistemas en América Latina y el mundo. ¿En qué punto se encontraba Bolivia y hacia dónde o hasta dónde podía y tenía que llegar? ¿Cuáles son los principales retos que necesariamente debemos incorporar hoy día, donde el conocimiento y la información constituyen un patrimonio valiosísimo en tiempos de globalización?

El ministerio de educación no utilizó al SIMECAL como un instrumento para evaluar el desempeño de la Reforma Educativa, sino como una herramienta para medir los avances de la implantación de la reforma y en ese contexto, proponer recomendaciones de orden pedagógico, social, político, cultural y hasta económico para corregir y prevenir ciertas desviaciones que limitaran la puesta en práctica del enfoque y filosofía de la reforma, así como mantener y potenciar aquellos avances positivos, a pesar de que éstos fueran pequeños (Ministerio de Educación, 2000).

Las investigaciones realizadas por el SIMECAL sobre los niveles de logro escolar con y sin transformación curricular, educación intercultural bilingüe, análisis cualitativos del rendimiento de escuelas fiscales, desnutrición, evaluación para ascenso de categoría docente y otros estudios, demostraron que las condiciones en que se desarrolla la educación en Bolivia, antes y después de la aplicación de la Reforma Educativa, son precarias principalmente en las escuelas fiscales, debido a una deficiente gestión administrativa (infraestructura, material educativo, etc.), deserción escolar fruto de la pobreza y la falta de políticas o normas que regulen la dotación de materiales pedagógicos y el desempeño docente.

De manera general, las unidades educativas tanto privadas como públicas están afectadas por la falta de medidas de integración entre los padres de familia, maestros e instituciones del

Estado para impulsar prácticas que mejoren la calidad educativa, así como no existe el debido reconocimiento e incentivo a la profesión de los maestros. La ex directora del SIMECAL, Susana Barrera, explicó que el trabajo fue un proceso de aprendizaje muy complejo, tanto desde el punto de vista técnico como político:

“El SIMECAL fue una instancia muy sensible a lo que hizo la reforma; en un principio, evaluamos el rendimiento como aprendizaje adquirido por los estudiantes. Del primer al tercer ciclo de primaria, se evaluó sobre la base de los programas de enseñanza, pero posteriormente orientamos la atención hacia la evaluación de los logros escolares. Esto significaba analizar el rendimiento en función de la identificación de escuelas en situación de riesgo y escuelas con una situación satisfactoria. Analizamos cuántos niños lograron alcanzar las competencias en matemáticas y lenguaje. Hicimos una diferencia entre rendimiento y logro: cuánto aprendió el niño al cabo de un tiempo (rendimiento), mientras que el logro fue la filosofía de la reforma; es decir, de qué manera el niño iba desarrollando competencias.

En el ámbito político, pude observar que los principales líderes del ministerio de educación, no estaban preparados para recibir los resultados de algunos estudios, pues cuando veían que el aprendizaje era lento o regular, los políticos querían encontrar resultados mucho mejores, con el objetivo de enfrentar a la oposición de los maestros y comprometer el apoyo de los medios de comunicación” (Entrevista personal).

El trabajo del SIMECAL al mismo tiempo también fue cooptado por especialistas que temían someter sus informes al escrutinio público o a discutirlos políticamente cuando algunos datos exigían claramente el fortalecimiento de los maestros, en lugar de su exclusión o manipulación mediante incentivos burocráticos. Al final, el SIMECAL fue clausurado en el gobierno de Carlos D. Mesa a partir del año 2004 y en la actualidad, absolutamente nadie monitorea ni evalúa el desempeño, logros o el comportamiento pedagógico de la reforma.

La razón principal para terminar con el SIMECAL fue únicamente política, pues era mejor evitar la complicación de imaginar un reajuste profundo cuando los resultados del monitoreo mostraban escuelas fiscales con avances regulares o inesperados, es decir, comprometedores para el ministerio y los organismo financiadores. La ex ministra de educación que tuvo a su cargo la disolución del SIMECAL, explicó que esta institución fue cerrada “porque tenía una serie de problemas de funcionamiento (...). Además, (...) fue puesto en tela de juicio por su dependencia directa del Ministerio de Educación, lo que hacía dudar de los resultados de las evaluaciones que realizaba. Es parte de la pérdida de credibilidad de las instituciones en el país. Nosotros planteamos establecer un directorio del SIMECAL con la participación del [Consejo Nacional de Educación] CONED, para asegurar transparencia y credibilidad.” (Quiroga, 2007: 275).

Entre las gestiones 1999 y 2000, el SIMECAL presentó los primeros resultados cuantitativos y cualitativos de implementación de la Reforma Educativa desde 1996. El SIMECAL preparó pruebas que tuvieron el objetivo de determinar los logros escolares en las áreas de lenguaje y matemática para el tercer grado de primaria, tanto en el ámbito urbano como rural del país.

**Tabla 2: Aspectos de evaluación del SIMECAL**

Nivel Primario <i>Tercero</i>	Áreas de Aprendizaje	
	<i>Lenguaje (LEN)</i>	<i>Matemática (MAT)</i>
Grado de transición: el escolar adquiere aprendizajes básicos logrando normalizar el uso oral y escrito de la lengua materna; asimismo, comprende el valor y la utilidad de los conceptos matemáticos básicos en su cultura y de otras culturas.	Capacidad para resolver problemas básicos de la vida cotidiana. Favorece el desarrollo de estructuras de pensamiento que van desde lo concreto a lo abstracto, facilitando la consolidación del razonamiento lógico deductivo.	Adquirido de manera empírica antes de entrar a la educación formal. Requiere una enseñanza sistematizada que permita escribir, leer y comprender. Permite la creación y expresión de estructuras lógicas de pensamiento, además de fortalecer la identidad y seguridad.
	Niveles de Logro	
	<p><b>Ningún Nivel (NN):</b> Incomprensión explícita de textos verbales y no verbales.</p> <p><b>Nivel A (NA):</b> Desarrollo de lectura explícita y literal. Uso de conocimientos previos para hacer relaciones.</p> <p><b>Nivel B (NB):</b> Capacidad de hacer relaciones entre partes de un texto y comprender implícitamente lo leído. Comparación de conocimientos cotidianos con los del texto.</p> <p><b>Nivel C (NC):</b> Superar la comprensión explícita, implícita y global del texto leído. Ubicación temporal y espacial en una situación comunicativa. Reconocimiento de actos significativos y mensajes sociales.</p>	<p><b>Ningún Nivel (NN):</b> No hay desarrollo de capacidad para resolver problemas directos y simples.</p> <p><b>Nivel A (NA):</b> A partir de enunciados explícitos, se pueden resolver problemas directos que requieren una sola operación sin pasos intermedios.</p> <p><b>Nivel B (NB):</b> Resolver problemas no directos, a partir de enunciados en distintos lenguajes. Exige el uso de pasos intermedios y de varias operaciones.</p> <p><b>Nivel C (NA):</b> Resolver problemas no directos, complejos, a partir de enunciados expresados en distintos lenguajes (gráficos, verbales, etc.). Requiere la aplicación de estrategias de geometría, aritmética, etc.</p>

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 1999 - 2000.

Las evaluaciones efectuadas también consideraron otros aspectos importantes:

- Análisis comparativo de unidades educativas incorporadas y no incorporadas al Programa de Transformación Curricular.
- Escuelas fiscales con altos y bajos rendimientos.
- Rendimiento escolar en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, recurriendo al análisis del quinto grado de primaria. Para éste último, el objetivo fue evaluar el aprendizaje y bilingüismo coordinado y adquirido en un período completo de primaria.

Los resultados que llamaron a la reflexión fueron los siguientes:

#### 4.1. Evaluación de escolares con transformación curricular: 3er. grado de primaria

En el año 2000, un estudio detallado sobre una muestra de 12.927 escolares para *lenguaje* y 12.747 para *matemática*, a nivel nacional (más del 13% de unidades educativas con transformación curricular), reflejó el siguiente escenario:

- En lenguaje, sólo el 49,5% de los escolares pudo establecer relaciones entre las partes de un texto leído y comprendieron su contenido, alcanzando un **nivel B** en la escala de logros. El 19,7%, superó una comprensión explícita, implícita y global del texto, logrando un **nivel C**. Por último, el 6,2% **no alcanzó ningún logro**.
- En matemática, el 42,1% de los escolares fueron capaces de resolver problemas sencillos que requerían el manejo de una sola operación, **nivel A**. El 27,4%, **no alcanzó nivel alguno**. El nivel más satisfactorio, **nivel C**, sólo estuvo conformado por el 14% de escolares que resolvieron problemas complejos, recurriendo a estrategias matemáticas.

**Cuadro 2: Niveles de logro alcanzado por escolares a nivel nacional**  
Porcentaje según área de evaluación

RENDIMIENTO NACIONAL	Logro en Lenguaje	Logro en Matemática
Ningún Nivel	6.2%	27.4%
Nivel A	24.6%	42.5%
Nivel B	49.5%	16.5%
Nivel C	19.7%	14.0%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

En el contexto departamental, considerando el interés por el alcance del **nivel C**, determinando a éste como rendimiento óptimo o satisfactorio, Santa Cruz y Cochabamba lograron los porcentajes más altos, tanto en lenguaje como en matemática. En contraposición, los departamentos que tuvieron dificultad para que sus escolares avancen hacia niveles de logro (porque no alcanzaron **ningún nivel**) fueron: Pando, Beni, Oruro y Potosí, en lenguaje; y en matemática: Pando, Oruro, La Paz y Beni.

La evaluación disgregada en cuanto a los ámbitos geográficos respecto a lenguaje, demostró que en las áreas urbanas el porcentaje estuvo concentrado en **niveles de logro B y C**, mientras que en ámbitos rurales los porcentajes se concentraron en **niveles A y B**. También en éste último, el porcentaje que no alcanzó **ningún nivel** fue el doble que en el área urbana. En cuanto a matemática, en ambos ámbitos geográficos existieron altas y similares proporciones de escolares que *no alcanzaron ningún nivel* de logro. También en ambas zonas urbanas y rurales, el mayor porcentaje se concentró en el **nivel A**.

**Cuadro 3: Niveles de logro por ámbito geográfico: urbano y rural**  
**Porcentaje según área de evaluación**

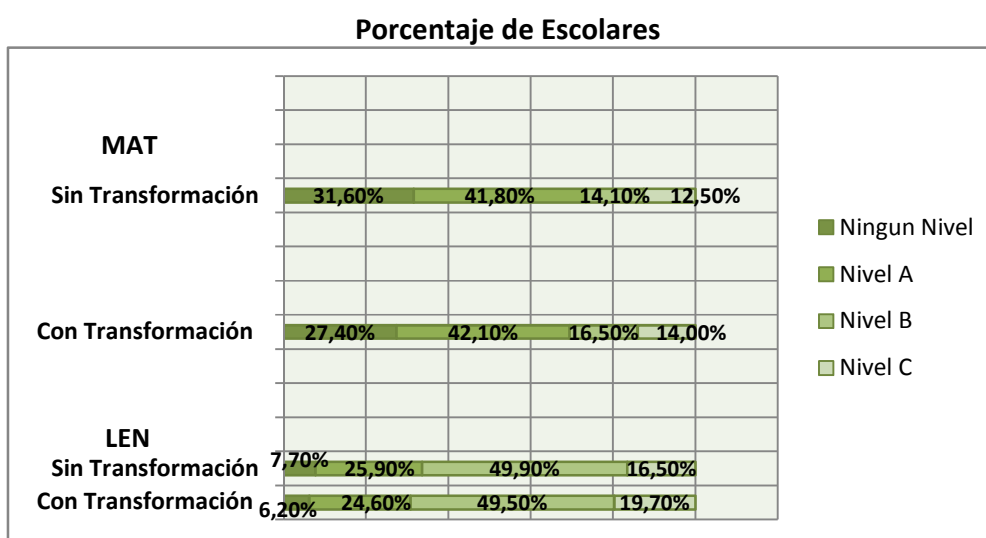
ÁREA	ÁMBITO GEOGRÁFICO							
	URBANO				RURAL			
	NA	A	B	C	NA	A	B	C
LEN	4.7%	22%	51.7%	21.6%	8.5%	28.3%	46.2%	17%
MAT	27.1%	44.6%	16.8%	11.5%	27.9	38.5%	15.9%	17.7%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

#### 4.2 Análisis comparativo de logros escolares en unidades educativas con y sin programa de transformación curricular: 3er. grado de primaria

Este análisis comparativo consideró una muestra de 2.940 unidades educativas que aplicaron la prueba de lenguaje, mientras que para matemática, la muestra fue de 3.008. Aunque los resultados del estudio no reflejaron diferencias sustantivas entre los niveles de logro, el porcentaje de escolares que no logró **ningún nivel**, en unidades educativas con programas de transformación curricular, *fue menor* respecto a aquellas unidades sin transformación curricular. Asimismo, el porcentaje de estudiantes que lograron alcanzar el **nivel C** en programas con transformación, *fue mayor* respecto a quienes pertenecían a las unidades que todavía no habían implementado el programa de reforma educativa. Los cambios positivos fueron lentos y pequeños pero identificaban a una reforma educativa que luchaba intensamente por una maduración auspiciosa.

**Gráfico 1: Niveles de logro en lenguaje, con y sin transformación curricular**



Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

**Cuadro 4: Niveles de logro alcanzado por escolares a nivel departamental  
Porcentaje según área de evaluación**

Niv.	La Paz		Oruro		Potosí		Chuquisaca		Tarija		Cochabamba		Beni		Sta. Cruz		Pando	
	LEN	MAT	LEN	MAT	LEN	MAT	LEN	MAT	LEN	MAT	LEN	MAT	LEN	MAT	LEN	MAT	LEN	MAT
<b>NN</b>	5.4	33.5	8.4	34.1	8.4	28.0	5.4	27.5	5.1	25.2	4.2	19.3	9.7	33.5	5.7	20.8	11.7	45.4
<b>NA</b>	24.1	45.5	29.9	41.9	30.9	42.6	27.1	39.2	23.1	41.0	21.6	42.0	27.7	39.2	20.5	41.9	32.7	33.7
<b>NB</b>	52.1	13.5	47.6	11.3	47.2	14.2	48.0	16.3	50.5	20.7	52.7	19.3	46.8	14.2	47.7	20.3	45.0	13.7
<b>NC</b>	18.4	7.5	14.1	12.7	13.5	15.2	19.5	17.0	21.3	13.1	21.5	19.4	15.8	13.1	26.0	17.0	10.6	7.2

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

### 4.3 Factores asociados a los niveles de logro escolar

De acuerdo con los informes del SIMECAL, los distintos porcentajes de alumnos que alcanzaron **niveles C** en la prueba, estuvieron condicionados por los siguientes aspectos de eficiencia que requerían ser mantenidos y potenciados:

**Tabla 3: Factores de eficacia escolar – Primer ciclo de primaria**

<b>Contexto familiar del escolar</b>	Escolares con antecedentes de educación inicial, con bases cognitivas comparativamente mejores a quienes no tuvieron acceso a educación previa y que alcanzaron sólo el nivel A, o no alcanzaron ningún nivel.
	Los escolares no tienen necesidad de trabajar.
	Los padres de familia se interesan por el avance escolar de sus hijos.
	El escolar tiene el hábito de leer con autonomía.
<b>Prácticas pedagógicas</b>	Los estudiantes tienen conciencia de que serán evaluados diariamente, hacen tareas que serán calificadas por sus docentes.
	El docente enseña al alumno en su propia lengua materna.
	El docente refuerza la actividad en grupo, el uso de módulos y la disponibilidad de biblioteca dentro el aula.

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

Por otro lado, los factores que ocasionaron la existencia de porcentajes de rendimiento insatisfactorio o poco adecuado en las pruebas, estuvieron relacionados con los siguientes aspectos:

**Tabla 4: Factores que inciden negativamente en la eficacia escolar – Primer ciclo de primaria**

<b>Características familiares del escolar</b>	La edad del escolar no corresponde al curso en el que está inscrito.
	Falta hábito de lectura.

<b>Recursos humanos</b>	Carencia de una formación docente inicial, que se expresa en la condición de interinato o docente sin categoría en el escalafón.
	Ausencia de asesor pedagógico o inadecuado e insuficiente apoyo de éste.
<b>Prácticas pedagógicas</b>	Falta de tareas para los escolares
	Clases impartidas en lengua ajena a la lengua materna del alumno.
	Dificultades de uso de biblioteca en el aula porque ésta se sitúa fuera de la escuela.

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

#### 4.4 Escuelas fiscales con altos y bajos rendimientos

En 1997, el SIMECAL midió los rendimientos escolares de un número determinado de escuelas primarias fiscales en distintas regiones del país. Producto de ello, en la gestión 2000 se presentó un informe cuyo objetivo fue determinar aquellos factores que incidían en el rendimiento escolar. El estudio analizó el desempeño docente y la gestión escolar; cómo ambos factores influyen uno en el otro y cómo éstos son afectados por ineficiencias del sistema. De esa forma surge la determinación de dos clases de poblaciones escolares: unidades escolares con rendimiento satisfactorio (RS) y unidades escolares con rendimiento en riesgo (RR). Los resultados vertidos por la investigación fueron los siguientes:

**Tabla 5: Características de escuelas fiscales con rendimiento satisfactorio y en riesgo**

<b>Características de Escuelas RS</b>	<b>Características de Escuelas RR</b>
✓ Infraestructuras renovadas, confortables.	✓ Infraestructuras precarias.
✓ Los estudiantes provienen de familias con una pobreza moderada. Familias que se preocupan por la educación de sus hijos.	✓ Los estudiantes provienen de familias muy pobres, familias destruidas, migrantes del campo, niños abandonados. Niños que se matricularon muy tarde en la gestión escolar.
✓ Existe mayor cantidad de alumnos.	✓ Existe menor cantidad de alumnos.
✓ Plantel de docentes profesionales, con años de antigüedad en la misma escuela.	✓ Docentes interinos en su mayoría, o estudiantes normalistas que efectúan su año de provincia, rotación constante: "maestros golondrina".
✓ Los docentes viven en las cercanías de las escuelas, con sus familias.	✓ Los docentes viven en las escuelas o en las comunidades, alejados de sus hogares. Otros viven en lugares muy alejados de su fuente laboral.
✓ Clima laboral estable, armónico.	✓ Clima laboral conflictivo.
✓ Existe rendición de cuentas.	✓ No existe rendición de cuentas, sobre todo en varios municipios rurales, el manejo

	de fondos es arbitrario y existe abuso de autoridad.
✓ La dirección escolar impulsa la organización y el trabajo colectivo, en equipo. La planificación, evaluación y control de actividades escolares es coordinada entre directores y maestros.	✓ Los docentes están más preocupados por retornar a sus hogares, que por realizar más actividades escolares. Los directores están concentrados en problemas de infraestructura y no así en la mejora íntegra de la gestión escolar.
✓ Los maestros y padres de familia se integran y forman parte de un proceso de retroalimentación en la educación del escolar. Existe apoyo mutuo.	✓ El estudiante vive en total abandono, familiar y escolar.
✓ La jornada escolar dura más horas	✓ La jornada laboral apenas llega a las 3 ½ hrs.
✓ Los directores, maestros y padres están integrados, crean una cultura de responsabilidad, abierta a la innovación y a nuevas reformas. Se busca el desarrollo.	✓ La cultura individualista da lugar a la formación de docentes con características profesionales débiles para asumir responsabilidades. Existe una cultura discriminante entre los maestros: urbano/rural; normalista/interino; tradicional/reformista.
✓ Se espera que el escolar culmine el bachillerato y luego se plantee nuevos objetivos	✓ Las expectativas de que los escolares finalicen el nivel primario son bajas.

Fuente: Elaborado en base a informe "Estudio cualitativo en escuelas fiscales con altos y bajos rendimientos escolares", SIMECAL 2000.

Las características de escuelas con altos y bajos rendimientos permitieron establecer claramente los principales factores que impulsaron o detuvieron el avance de la calidad educativa en los núcleos escolares, éstos fueron:

**Tabla 6: Factores que influyen en el rendimiento de las escuelas fiscales**

<b>Infraestructura</b>	Calidad de las instalaciones, equipamiento, materiales, uso del espacio y tiempo. Este factor atrae mayor cantidad de alumnos y profesores.	Este factor incide drásticamente en el rendimiento no sólo de estudiantes, sino de docentes y directores. Mejoramientos en infraestructura, generalmente escapan de las manos de los centros educativos, pues es un factor controlado por las autoridades institucionales: ministerio de educación y gobiernos municipales urbanos o rurales.
<b>Desempeño Docente</b>	Profesionalización, estabilidad laboral. Este factor atrae mayor cantidad de alumnos y logra un compromiso en el	La calidad educativa es menor cuando en las unidades escolares existe mayor concentración de maestros interinos – que en septiembre de 2008 llegaba a la



	docente.	alarmante cifra de 10.339 interinos en todo Bolivia (Ministerio de Educación, 2008b:2)– maestros titulados por antigüedad, docentes que no viven próximos a sus fuentes laborales y normalistas que realizan el año de provincia que, lastimosamente, a pesar de haber terminado sus estudios en las Normales, no muestran un compromiso con su vocación de maestro y rápidamente quieren “desligarse de las escuelas rurales” para obtener un nombramiento en las ciudades-capital.
<b>Gestión escolar</b>	Dirección transparente, orientada al trabajo en equipo y a la calidad. Es un factor altamente motivacional para el plantel docente.	Cuando el índice de rotación de maestros es menor, existen mayores probabilidades de fraternización, comunicación y coordinación entre maestros y directores. Existen condiciones para impulsar la organización escolar, mejorar e innovar los procesos educativos. Al mismo tiempo, es posible consolidar un determinado liderazgo que favorezca la implantación de reformas positivas para el aprendizaje escolar. Lo contrario es una deficiencia en el liderazgo de los directores, excesiva politización para dejar a un lado los problemas educativos, y una rotación y fuga de profesores que consideran a las escuelas rurales como “segunda clase”.

Fuente: Elaborado en base a informe “Estudio cualitativo en escuelas fiscales con altos y bajos rendimientos escolares”, SIMECAL 2000.

La calidad educativa está condicionada por múltiples factores: la infraestructura, el desempeño docente y la dirección de la escuela o la gestión en el aula, aspectos que impulsan los procesos escolares hacia el éxito o fracaso. Estos factores de rendimiento, a la vez se encuentran afectados por un contexto institucional que asigna la cantidad de ítems de maestros y se encarga de la dotación de infraestructuras educativas.

La eficacia de diferentes logros en la adquisición del lenguaje, el aprendizaje de las matemáticas con el uso de diferentes estrategias lógicas, así como la mejor actitud de los niños frente al reto y la alegría del cultivo de diversos conocimientos, una vez más se relaciona directamente con el papel central de los profesores, cuya profesionalización es la piedra fundamental para el triunfo de cualquier reforma.

En Bolivia, gran cantidad de los maestros tropezaron con dos problemas fundamentales: por un lado, las señales negativas y cargadas de prejuicio en contra de la reforma, venidas de la dirigencia sindical, y por otro lado, la utilización de los módulos pedagógicos de manera “parcial” debido a una falta de comprensión y análisis crítico del material educativo como consecuencia de un desaliento sobre sus propias posibilidades para llevar las prácticas de la reforma hacia un horizonte de alto rendimiento. La ex rectora de la Normal Simón Bolívar de La Paz, Beatriz Cajías, reflexionaba diciendo:

“En la formación de los maestros hay una distorsión de lo que es la profesión docente; el maestro está mal pagado y llega a convertirse en algo sórdido por la baja calidad de formación que arrastra desde sus estudios en la Normal. Los mejores jóvenes bachilleres no quieren estudiar docencia porque no encuentran algún estímulo para llegar a ser maestros de escuela, por lo tanto, son reemplazados por otros candidatos que tampoco tienen el perfil adecuado para ser profesores; la mayor parte de los estudiantes llega a la Normal por accidente.

No se puede esperar tener los mejores maestros por el hecho de ingresar a la universidad y tener el título adicional de licenciatura; éste no es un requisito que garantice de inmediato el mejoramiento docente en el aula ni tampoco una mejora salarial porque el escalafón en Bolivia no premia la cualificación. Con o sin estudios adicionales, todos van a ganar lo mismo. Cuando los profesores buscaron titularse en pedagogía, la universidad introdujo muchas materias sobre psicología pero ninguna asignatura sobre la reforma educativa que explicara la implementación y las visiones de largo plazo en este reto.

El problema en Bolivia radica en que a los gobiernos (de izquierda o derecha) siempre les ha convenido mantener la antigua práctica del docente mártir que se sacrifica por la escuela en las peores condiciones porque a éste se le paga muy poco o nada. En este caso, la visión idealista de sacrificio rompió las oportunidades de cambio en la reforma que nunca introdujo políticas sólidas para mejorar las Normales y la formación docente de manera sostenible” (Entrevista personal).

En Bolivia, el maestro siempre fue visto como un ejecutor automático de las instrucciones pedagógicas emanadas del Estado. Los profesores, tanto urbanos como rurales, tampoco son actores con la capacidad de creación o con la fuerza para generar una respuesta propia al utilizar los módulos pedagógicos. La reforma no pensó en esto pues mantuvo una visión demasiado técnica (Cf. Cajías de la Vega, 2000).

La reforma educativa reclamó innovación pero hubo una brutal distancia en la realidad porque el alumno, supuestamente, debía ser más creativo mientras que el maestro se contentaba con ser una persona conformista quedándose en una misma situación de inercia sin la mayor creatividad. En las aulas, especialmente de las áreas rurales, fue muy difícil encontrar un docente constructivista porque el maestro es un reproductor de ideas y hasta de prácticas

autoritarias ajenas. Aquí descansan las razones para que la reforma no haya tenido un éxito mayor en cuanto a la calidad educativa: el maestro en Bolivia es un repetidor de experiencias y no un innovador de currículum. Esta tendencia es demasiado resistente al cambio, inclusive con la ideología de la descolonización.

#### 4.5 Rendimiento escolar en la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Otro informe presentado por el SIMECAL en el año 2000 sobre el rendimiento escolar de unidades rurales en la modalidad educación intercultural bilingüe, expuso resultados correspondientes a dos evaluaciones:

- Una de carácter censal efectuada en marzo de 1997, aplicada a 1.328 escolares de tercer grado de primaria.
- Un operativo nacional en octubre de 1998, sobre la base de una muestra de 1.135 escolares de quinto grado de primaria.

Las pruebas fueron diseñadas en lenguas originarias y en castellano como segunda lengua, empleando indicadores distribuidos según la región lingüística: aymara, quechua y guaraní. El propósito de la evaluación fue determinar el rendimiento de los estudiantes en cuanto al nivel de aprendizaje logrado, tanto en lengua materna como en castellano.

Los resultados de las pruebas demostraron que los rendimientos alcanzados en la modalidad EIB superaron por poco a las evaluaciones en modalidad monolingüe castellano, tanto en lenguaje como en matemática; sin embargo, este panorama advierte que el rendimiento de los escolares que aprenden en lengua materna superan en promedio a los escolares que aprenden en una lengua ajena a la propia. A continuación se presenta una tabla comparativa del rendimiento logrado por escolares de tercer grado de primaria, en lengua materna y castellano.

**Cuadro 5: Comparación del rendimiento promedio en lenguaje y matemática, 3ro. de primaria en las modalidades monolingüe castellano y bilingüe**

COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO	Chuquisaca, Cochabamba, Potosí		La Paz, Oruro		Chuquisaca, Santa Cruz, Tarija	
	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Quechua	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Aymara	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Guaraní
LEN	47.71%	48.14%	45.65%	49.39%	47.43%	50.00%
MAT	51.28%	53.37%	49.45%	49.74%	51.06%	50.00%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

En este ejemplo es posible observar las diferencias de rendimiento que se acentúan en la lengua aymara y guaraní, respecto al castellano para la prueba de lenguaje. En cuanto a matemática, no existe una diferencia marcada, salvo en la región lingüística quechua, que

supera a la modalidad monolingüe. Por otro lado, lo que llamó la atención, fue un rendimiento superior de los escolares del ámbito rural de Chuquisaca, Santa Cruz y Tarija en la prueba de matemática.

Respecto a las evaluaciones de rendimiento tipificado (logros satisfactorios, regulares o en riesgo), los resultados determinaron la existencia de mayor cantidad de escolares con aprendizaje en riesgo para el área de lenguaje, bajo la modalidad monolingüe en castellano, en comparación con aquellos que aprendieron en su propia lengua. (Ver Cuadro 6).

**Cuadro 6: Comparación del rendimiento tipificado en lenguaje, 3ro. de primaria en las modalidades monolingüe castellano y bilingüe**

RENDIMIENTO	Chuquisaca, Cochabamba, Potosí		La Paz, Oruro		Chuquisaca, Santa Cruz, Tarija	
	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Quechua	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Aymara	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Guaraní
<b>Satisfactorio</b>	27.46%	27.98%	17.62%	26.63%	23.48%	28.17%
<b>Regular</b>	30.6%	33.82%	34.41%	46.26%	33.41%	41.9%
<b>Riesgo</b>	42.48%	38.20%	47.97%	27.11%	43.11%	29.93%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

En cuanto al examen de matemática, la evaluación de rendimiento determinó que la modalidad bilingüe aymara, logró la mayor concentración de escolares con aprendizaje en riesgo, superando, no por mucho, a la modalidad monolingüe en castellano. Por otro lado, la mayor concentración de logros satisfactorios se dio en lengua quechua. (Ver Cuadro 7)

**Cuadro 7: Comparación del rendimiento tipificado en matemática, 3ro. de primaria en las modalidades monolingüe castellano y bilingüe**

RENDIMIENTO	Chuquisaca, Cochabamba, Potosí		La Paz, Oruro		Chuquisaca, Santa Cruz, Tarija	
	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Quechua	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Aymara	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Guaraní
<b>Satisfactorio</b>	41.85%	50.36%	31.75%	34.11%	41.49%	36.35%
<b>Regular</b>	29.72%	33.82%	34.85%	31.30%	29.50%	30.17%
<b>Riesgo</b>	28.43%	15.82%	33.40%	34.59%	29.01%	33.48%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

El análisis comparativo de los objetivos comunes de lenguaje en las modalidades EIB y monolingüe castellano, muestra que los puntajes promedio de esta última son menores respecto a quechua, aymara y guaraní. En los objetivos comunes de matemática referidos a “conocer las operaciones básicas y resolver problemas sencillos”, se tiene el mismo comportamiento, salvo que los escolares de la modalidad monolingüe castellano tienen una ligera ventaja en la identificación, reconocimiento, manejo y orden de los números naturales. (SIMECAL, 2001).

La Reforma Educativa no tuvo resultados considerados brillantes en términos de EIB porque los niveles de logro escolar en lenguaje se encontraban encaminados hacia un nivel suficiente, pero no en matemáticas donde la educación intercultural se estacionó en un nivel insuficiente y cerca de un tercio de estudiantes que al terminar el ciclo primario no alcanzaban nivel alguno en escuelas rurales del área andina de Bolivia: La Paz, Oruro, Potosí e inclusive Chuquisaca (SIMECAL, 2001); sin embargo, legitimó muy bien las demandas indígenas, aunque entre 1994 y el año 2000, las implicaciones interculturales de la educación fueron confundidas con bilingüismo, sin cultivarse la noción de diálogo entre dos o más cosmovisiones que en un sistema democrático se van aceptando y reconciliando como parte de los principios educacionales del Estado, en una era de valores universales de enriquecimiento abierto a la globalización (Cf. Giddens, 2003).

El concepto de interculturalidad todavía no está suficientemente claro, sobre todo porque no se sabe cómo aplicarlo en los libros y en estrategias concretas de enseñanza. La ex rectora de la Normal Simón Bolívar, Beatriz Cajías, evalúa algunos problemas diciendo:

“Casi en su conjunto, la educación intercultural bilingüe fue más una consigna venida de afuera. Toda educación es en el fondo una forma de interculturalidad pero no hay un concepto definitivo sobre esta temática. Los planteamientos más fuertes surgieron en el campesinado y la Central Obrera Boliviana (COB) cuando plantearon la educación popular pero la inspiración no nació en la élite de especialistas que diseñaron la reforma; en todo caso, los organismos internacionales también introdujeron el debate desde el extranjero. La práctica que se ha hecho hasta ahora es unicultural, es decir, se editan libros para aymaras escritos en aymara y la reforma no se atiene a la interculturalidad como un eje de logro educativo, y mucho menos en términos de políticas públicas relacionadas con otros ministerios. Sigue siendo más importante el trabajo del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular *Elizardo Pérez* (SENALEP) de los años sesenta, que sí marcó la historia boliviana cuando decidió alfabetizar en idiomas nativos.

Actualmente, no hay investigaciones lingüísticas para el desarrollo de los idiomas indígenas porque se requiere mucho dinero. Estamos perdiendo los valores de nuestras culturas y la reforma educativa es un esfuerzo valioso, sin duda, pero de pequeños estímulos que descuidaron el fondo: la sociedad boliviana sigue dividida y se menosprecia la educación intercultural a partir de otros valores donde nos respetemos y crezcamos juntos” (Entrevista personal).

## **5. El Congreso Nacional de Educación del año 2006: ideologización y visiones hacia la Asamblea Constituyente**

El ministro de educación en el primer gabinete de Evo Morales, Félix Patzi, intelectual aymara de la provincia Aroma, organizó el Congreso Nacional de Educación entre el 10 y el 15 de julio del año 2006, influenciando decisivamente el evento con una tónica indianista, tanto en la

propuesta de *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*<sup>7</sup>, como en las discusiones que cuestionaron la educación boliviana desde un punto de vista estrictamente político. Todos los análisis repetían los mismos argumentos, es decir, eran acusatorios sin mostrar una valoración serena u objetiva sobre los alcances de la reforma educativa de 1994 porque no se contó con una evaluación técnica ni pedagógica sobre los 12 años de reforma (1994-2006). El ministro Patzi negó la posibilidad de concentrarse en cualquier evaluación porque juzgaba su nueva gestión política con criterios altamente ideologizados:

“Yo consideraba solamente un análisis global de la Ley 1565, nada más. La propuesta *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* tiende a rescatar algunos contenidos curriculares de la reforma educativa previa y por supuesto, retomamos la idea de una educación intercultural pero aquí radicaba mi objeción fundamental. El modelo neoliberal incorporó el bilingüismo únicamente para los indios como si las culturas indígenas fueran un fenómeno exótico y ajeno a nuestra Bolivia. Mi propuesta planteaba la educación bilingüe absolutamente para todos porque como bolivianos tenemos la obligatoriedad de hablar español y una lengua indígena”. (Félix Patzi, entrevista personal).

El propósito era obtener una ley que “recupere las luchas sociales con miras hacia una educación sin exclusiones”, como si se tratara de recomenzar todo nuevamente. Se asumió de antemano que la Ley 1565 fue impuesta por los organismos internacionales y que, además, el ministerio de educación había desperdiciado los recursos económicos en consultorías otorgadas a una élite privilegiada. En realidad, analizaron la reforma educativa en términos económicos, observando el monto global de 307,9 millones de dólares invertido en el periodo 1995-2003 y comparando sus preocupaciones ideológicas con la misión de romper los patrones del modelo neoliberal según las aspiraciones del nuevo gobierno.

**Cuadro 8: Ejecución presupuestaria de la Reforma Educativa por fuente de financiamiento (en millones de dólares), 1995-2003**

Tesoro General de la Nación	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	Banco Mundial (BM)	Cooperación alemana KFW	Gobierno de Holanda	Gobierno de Suecia	Gobierno de Dinamarca, DANIDA	Total
29%	1%	16%	45%	2%	3%	3%	0,7%	100%
89,7	1,0	50,5	137,9	7,4	10,3	10,5	0.7	307,9

Fuente: Ministerio de Educación y Culturas, 2003.

<sup>7</sup> Elizardo Pérez fue un destacado profesor mestizo, diputado y ex ministro de educación en 1942 nacido en La Paz, que junto con el indígena aymara Avelino Siñani, fundaron la denominada escuela-ayllu Warisata en la región del mismo nombre el 2 de agosto de 1931 y que en Bolivia también es una fecha recordada como el “día del indio”.

Al ver que el país había gastado 29% de los 307 millones utilizando el tesoro general de la nación junto con 71% proveniente de aportes externos (de los cuales 61% fue entregado en condiciones de préstamo), los movimientos indígenas criticaron las desventajas de endeudarse por una reforma que buscaba “desestructurar a las comunidades” y priorizar los acuerdos con el Banco Mundial, cuya comprensión de la educación era en términos estrictamente institucionales para favorecer intereses burocráticos, dejando de lado un compromiso con la verdadera igualdad de oportunidades. En opinión de Patzi:

“La ley 1565 no cambió la organización colonial de los institutos superiores y de formación profesional considerando siempre al área rural como un espacio de segunda clase; en realidad se mantuvo intacto el divisionismo del Código de la Educación Boliviana de 1955 donde se contemplaba una diferencia secante entre las normales rurales y urbanas, los ámbitos indígenas y no indígenas, la escuela de clases para policías de bajo rango (la mayoría migrantes aymaras y quechuas en las ciudades) y la academia de policías para los hijos de clase media y alta; los organismos internacionales y la reforma educativa cambiaron algunas palabras para mostrar un perfil democrático hacia el extranjero pero la colonialidad interna siguió incólume” (Entrevista personal).

Una vez más fue denunciado el avasallamiento, atropello y sometimiento de los pueblos indígenas, formulando las críticas en los siguientes términos:

“(…) la Ley de Reforma Educativa 1565 puesta en vigencia en 1994 (...) era la expresión del sistema de economía de mercado (neoliberal) anti-indígena y anti-popular. En la actualidad se tiene una autodeterminación pedagógica expresada en la nueva política educativa, que entre otras, significa: descolonización, producción, trilingüismo y democratización real de la educación (alfabetización). Una vez que se ha realizado el Congreso Nacional de Educación, el desafío es la integración nacional por medio de la nueva política educativa, incluyente e integradora, para toda la sociedad boliviana” (Ministerio de Educación y Culturas, 2006b: 2).

El gobierno de Morales aprobó el Decreto Supremo 28725 el 24 de mayo de 2006 que anula la Ley de Reforma Educativa 1565. El decreto buscaba organizar una comisión con prestigio y capacidad pedagógica que interpretara correctamente al movimiento anti-colonizador y anti-globalizador para llevar a la práctica la revolución liderada por el MAS. Así se buscaba que las organizaciones sociales y los pueblos indígenas sean los protagonistas de la nueva ley, en consenso con los sectores populares.

Asistieron un total de 650 delegados, de los cuales la gran mayoría acordó que la educación debería marcar un hito para relanzar a Bolivia hacia el cambio por medio de una transformación social, una escuela para rescatar a la patria y una pedagogía acorde con la realidad pluricultural y adaptada a cada comunidad indígena. Los principios rectores de la nueva oferta serían:

educación descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas.

La *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* retoma la necesidad de ejecutar una educación desde la diversidad socio-lingüística por medio de otra alternativa, denominada especial con un maestro único, aspirando a la instauración del sistema educativo pluri-nacional y plurilingüe. El documento exige que la educación sea integradora, fiscal y gratuita respetando la lengua propia de absolutamente todas las naciones indígenas (aproximadamente 36). La educación también debería ser laica, pluralista y respetar la espiritualidad de cada cultura.

El concepto de educación intra-cultural se incorporó como un mecanismo para resaltar el carácter profundo de los saberes indígenas, con el objetivo de cohesionar a las culturas subalternas y los sectores sociales menos favorecidos. Lo intra-cultural significaba dar mayor importancia a una mirada hacia adentro de la realidad indígena boliviana; además, se seguía reconociendo a la interculturalidad como la estrategia que articula un sistema educativo, porque la ley reclamaba el potenciamiento de los conocimientos originarios en una relación simétrica con la ciencia, tecnología y los conocimientos occidentales. Proclamaron al mismo tiempo una educación tecnológica para contribuir al desarrollo cotidiano de la vida práctica.

La diversidad socio-cultural debía ser fortalecida con el uso obligatorio de todas las lenguas indígenas dentro del sistema educativo nacional. El Congreso Nacional de Educación decidió mantener la educación bilingüe tal como se especificaba en la Ley 1565, pero aclarando lo siguiente:

- a) La lengua originaria sería enseñada como la primera y el castellano como segunda opción, en aquellas comunidades monolingües y con predominio de la lengua originaria.
- b) El castellano sería enseñado como la primera lengua y el idioma originario como segunda alternativa, en las poblaciones monolingües donde predomine el castellano.
- c) En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se prometió implementar políticas lingüísticas de rescate con la participación directa de los hablantes de dichas lenguas.
- d) También se consideró la enseñanza de una lengua extranjera, pero en forma gradual, desde los primeros años de escolaridad. En palabras de Félix Patzi:

“La educación bilingüe debía ser una obligación para los blancos, indios y mestizos, sin distinción pero abandonando el prejuicio de utilizar dicha educación solamente para alfabetizar a las comunidades indígenas consideradas como ignorantes. Mi intención se concentraba en la lucha anticolonial y, al mismo tiempo, en otorgar una dignidad política a la educación intercultural bilingüe; es decir, el derecho a que como indios nadie nos reduzca a la situación de seres analfabetos por el hecho de pertenecer a un conjunto de culturas no occidentales” (Entrevista personal).



En la organización curricular se identificó tres sub-sistemas: a) educación comunitaria regular; b) educación alternativa y especial; y c) educación superior de formación profesional. El perfil del bachiller se caracterizaría por valores éticos, una cosmovisión intra-cultural e intercultural, junto al manejo oral y escrito de tres lenguas: originaria, castellano y un idioma foráneo. Se deseaba poseer conocimientos científicos, humanísticos y habilidades técnicas en áreas productivas específicas, así como el manejo de herramientas y tecnologías de información y comunicación. Los ciclos educativos identificaban la *educación comunitaria vocacional* mediante una formación básica de 8 años – que es una educación fundamental – como el cimiento de todo proceso posterior. Esta educación comunitaria se dividiría a su vez en educación *básica* vocacional de 5 años de duración y otra *avanzada* vocacional de 3 años, para terminar en la *educación comunitaria productiva* que tendría “carácter científico y tecnológico” con 4 años de duración.

En cuanto a la educación superior y formación profesional se destacó la vocación de servicio y el compromiso social que comprende la formación técnica (media y superior), interacción social, formación de maestros, militares, policías, educación artística y universitaria. En la formación de los maestros se preveía el reconocimiento del grado de licenciatura al cabo de cinco años de estudio en las normales que debían estar organizadas sobre la base de un solo modelo institucional. No existiría nunca más la separación entre normal rural y urbana, porque la presencia de un maestro único terminaría con todo tipo de discriminación profesional debido al color de la piel y por haber estudiado en zonas rurales.

Los debates más controversiales fueron la pugna entre la iglesia Católica y el ministro Patzi acerca de una educación laica que desestime cualquier referencia religiosa al cristianismo y sobre todo al catolicismo. El control social desató otro conflicto con las universidades públicas que nuevamente se opusieron a cualquier rendición de cuentas bajo el pretexto de la autonomía política e ideológica. Se observó que constantemente era utilizada la palabra obligación, razón por la cual algunos sectores criticaron el evento como poco democrático y flexible. El ministro Patzi justificó el hecho de que todas las conclusiones del congreso sean de carácter obligatorio porque, según él, las políticas públicas debían gozar de plena autoridad y poder, es decir, se debía imponer la nueva visión descolonizadora sobre la educación, incluso a pesar de mostrar una imagen poco democrática ante la opinión pública (Cf. Nuevas Palabras, 2006b). La Ley 1565 tenía que ser anulada y abrir la puerta para el ingreso de una revolución; por lo tanto, Félix Patzi afirmó:

“Las universidades son una especie de republiquetas y era necesario incorporar mucho control social, pero además era *obligatorio* que todas las carreras ofrezcan el título de técnico medio y superior porque se descuidaba la cualificación de la mano de obra de los profesionales, cayendo en una formación excesivamente teórica. Se sugirió la *obligatoriedad* de una desconcentración en la educación con el objetivo de generar

igualdad de oportunidades: un maestro único y una escuela única sin la odiosa discriminación del pasado.

Al ver los libros impresos por la editorial Santillana para los módulos de la reforma educativa antigua, decidí que debían ser distribuidos en las bibliotecas de las escuelas pero ya no iban a ser materiales *obligatorios* para la enseñanza porque mi intención era inaugurar una nueva época. Era nuestra *obligación* producir otros textos acordes a la realidad plurinacional, particularmente en las humanidades y los estudios sociales. En realidad, yo critico el colonialismo en los libros tradicionales de ciencias sociales donde es imprescindible una revolución y no tengo ningún reparo con los módulos que abordan temas científicos universales. Mi preocupación era una educación intracultural, mirarnos primero a nosotros como indios y como sociedad diversa porque es una *obligación*, y después implementar la educación intercultural abierta hacia la globalización internacionalizada” (Patzí, entrevista personal, énfasis míos).

Los enfrentamientos públicos con la iglesia desestabilizaron gran parte de los acuerdos por la polarización que generó, dividiendo a las federaciones de maestros, organizaciones sindicales y a los padres de familia. El ministerio de educación pensaba que con las nuevas reformas descolonizadoras, la iglesia quedaría profundamente afectada porque la obligatoriedad de una educación religiosa desaparecía por completo con el Estado Plurinacional, laico y revolucionario. Las implicaciones prácticas del laicismo trataban de quebrar las relaciones con todos los colegios de convenio que controlaba la iglesia porque así ésta dejaba de gozar de varios privilegios como la exención tributaria, subsidios estatales y la protección de las jerarquías sociales.

En opinión de Patzi: “cientos de sacerdotes católicos querían seguir cobrando sueldos del Estado pero mi estrategia era promover su salida del escenario de las reformas educativas porque el peor efecto era la continuación de las categorías coloniales, un área que la iglesia conoce muy bien desde la evangelización de los indios; por lo tanto, tergiversaron mis propuestas y movilizaron a los medios de comunicación en contra” (Entrevista personal).

Los medios de comunicación criticaron las intenciones de Patzi y calificaron a la *Ley Avelino-Siñani-Elizardo Pérez* como un intento *etno-céntrico* y hasta racista de parte de los movimientos indígenas para imponer las ideologías indianistas en las ciudades-capital.

Algunas organizaciones con ideologías de izquierda marxista acogieron, en gran medida, los postulados indianistas durante el congreso al criticar la simbiosis entre educación y desarrollo económico. Muchos grupos de trabajo consideraban excesiva la cantidad de documentos procedentes de los organismos internacionales donde la educación se convertía en el nuevo distintivo que auguraría una mejor situación económica para los países pobres de América Latina y el mundo. Supuestamente, mejores condiciones de alfabetismo se expresaban en una mayor equidad y posibilidades de supervivencia en medio de una economía de libre mercado.

Desde los informes sobre el desarrollo humano publicados por las Naciones Unidas, hasta las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, todos coincidían en que la educación era una especie de llave maestra para conquistar el ansiado desarrollo económico.

Las confederaciones de trabajadores de la educación urbana y rural pensaban que el programa de reforma educativa de 1994 había invertido mucho dinero en función de una combinación demasiado optimista: educación más desarrollo, equivalía a éxito y satisfacción. Sin embargo, los maestros sindicalizados expresaron que dicha combinación era falaz o, por lo menos, tremendamente reduccionista porque era una fórmula tecnocrática. Para los sectores pobres, la educación podía, efectivamente, convertirse en la posibilidad de acceder a mejores fuentes de trabajo, aunque éstas no necesariamente sean bien remuneradas.

Los maestros solicitaban que la educación contribuya a reflexionar seriamente sobre los principios pluralistas donde todos tengan el derecho de aprender diferentes experiencias culturales, teorías, saberes y puntos de vista. Lo francamente absurdo, decían, era creer que un conjunto de metas intelectuales, o los esfuerzos ilustrados de maestros, profesores universitarios y científicos podían, de un momento a otro, aumentar la productividad de la estructura económica e inaugurar una envidiable nueva época para el Producto Interno Bruto, convirtiendo al 61% de pobres que actualmente existen en Bolivia en la nueva clase media de corte europeo (Cf. Nuevas Palabras, 2006a).

Para los sectores sindicales, el hecho de apostar por la educación solamente significaba que la legitimidad social de una reforma educativa e intelectual iba a incidir en la construcción de un modelo de hombre y mujer bolivianos con capacidad crítica y espiritual para transformar las estructuras socio-políticas. Una reforma tecnocrática fomentaba la desconfianza hacia los proyectos de desarrollo que estaban orientados en función de una industrialización acelerada donde se destruía el medio ambiente, o se instrumentalizaba a los seres humanos para favorecer la explosión de un mercado de consumo ilimitado (Cf. Illich, 1991: 15).

En el congreso, discutir la educación representó una posibilidad de consagrarse a favor de los valores morales y el cultivo de individuos con autonomía de pensamiento, justamente para cuestionar los desórdenes e irresponsabilidades que traía el éxito económico y la destrucción de toda vida humana, animal y vegetal, fomentada por el ideal opulento de una sociedad industrial desarrollada.

La correlación entre educación y desarrollo económico, en el fondo, había que rechazarla porque se convertía en una nueva amenaza para subordinar el conocimiento y la independencia del pensamiento al cálculo instrumental de los indicadores macroeconómicos, cayendo en la enajenación del trabajo donde todo giraba alrededor de las mercancías. Para

grandes sectores del magisterio y las organizaciones sindicales campesinas y obreras, la educación al servicio del desarrollo representaba el renacimiento de una cultura de los deberes rígidos hacia el consumo material que destruía el medio ambiente. Por lo tanto, era fundamental volver a discutir las perspectivas filosóficas, humanistas, liberadoras y descolonizadoras de la educación, antes que su condición de “mecanismo” dentro de una gran máquina de productividad solamente económica.

Para el magisterio urbano, la reforma educativa de 1994 había generado una paradoja: se podía ver la explosión de un número irracional de colegios y universidades privados en el periodo de diez años (1995-2005), con una baja calidad de educación que no promovía la competencia ni estimulaba la profundización o discusión de mejores reformas, sino que todas eran instituciones que encarnaban la educación como un factor hipotecado al desarrollo económico caótico que al final no solucionaba la pobreza, sino que reproducía una aguda desmotivación por el saber y el desprecio por la formación psicológica de hombres libres y responsables. Según las posiciones indianistas, todo súbitamente estaba encaminado hacia la promoción de especialistas, a la expansión tecnocrática de la democracia y a la reafirmación de un horizonte educativo sin ciudadanos, discriminatorio y obeso de consumidores (Cf. Lichtenstein, 1985:47-49).

Si bien las perspectivas críticas eran rescatables, la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana rompió con el ministro Patzi porque no estaba de acuerdo en que se imponga la “educación comunitaria descolonizadora”. El principal riesgo que veían las facciones trotskistas del magisterio era el intento de control social masivo a la cabeza de los líderes comunales (jilakatas) que progresivamente iban a destruir el escalafón docente, cuestionar la asignación de ítems y finalmente obligar una visión únicamente indígena. El Congreso finalizó dividido el 15 de julio sin resolver los siguientes problemas (Cf. Nuevas Palabras, 2006b):

- a) No hubo consenso en substituir las Juntas Escolares de la ley 1565 por los Consejos Comunitarios de Educación donde supuestamente se quería forzar el adoctrinamiento indianista; así desaparecía la libertad de enseñanza y se priorizaba una visión comunitaria de la sociedad que despreciaba la libertad individual y la propiedad privada.
- b) Los Consejos Comunitarios vulneraban también la autonomía universitaria. Las universidades estatales se oponían a la capacidad decisoria de dichos consejos.
- c) La educación laica (secular) se convirtió en un enfrentamiento permanente con la religión Católica y las iglesias evangélicas que continuaba hasta el año 2009. Esto fue criticado por los maestros porque parecía terminar con el respeto a todos los credos individuales de los estudiantes que en su gran mayoría son Católicos y cristianos.
- d) En cuanto a la formación docente, la reacción sindical fue para proteger sus intereses pues el magisterio exigió que los cargos docentes en las universidades pedagógicas

(Normales superiores) sean ejercidos también por maestros normalistas y no por profesionales de otras áreas. Supuestamente, los catedráticos con licenciatura generarían nuevas formas de discriminación respecto a los catedráticos solamente normalistas.

- e) Se cuestionó el hecho de que la concepción descolonizadora sea una propuesta caracterizada por el *etnocentrismo indígena andino*. Esto introducía una contradicción entre las bases ideológicas y fines los objetivos educativos la ley *Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. Los maestros observaron que la ley hacía referencia a la “degradación de la civilización occidental como si no hubiera nada rescatable en siglos de historia occidental, artes, letras y filosofía”. La reforma promovida por los indianistas y Félix Patzi reprodujo, irónicamente, los mismos problemas de diseño que la reforma educativa de la Ley 1565 porque tropezó nuevamente con la falta de consenso y las acusaciones al magisterio por ser “reaccionarios y egoístas” frente a las concepciones ideológicas de los reformistas.
- f) EL magisterio trataba de preservar el escalafón docente pero los padres de familia cuestionaron el poder intocable de los maestros<sup>8</sup>. El ministro Patzi prefirió no involucrarse y se limitó a ofrecer capacitación que llegue inclusive a la posibilidad de tener maestros con el grado de doctorado.
- g) La ley *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* exigía que la educación sea obligatoria, inclusive en la universidad. Muchos delegados afirmaron que esta exigencia era incompatible con la libertad de decisión de las personas y los criterios democráticos, porque no se podía obligar a nadie a seguir estudiando cuando probablemente muchos deseaban orientar sus vidas hacia un rumbo no necesariamente universitario.

El gobierno de Evo Morales terminó retirando a Félix Patzi del gabinete en enero del año 2007. Como la propuesta *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* no llegó a ser totalmente concertada, las políticas educativas se preocuparon sólo por el pago de 200 bolivianos anuales para cada niño entre primero y octavo de primaria mediante el “Bono Juancito Pinto”, establecido el año 2006.

En un comienzo el bono se distribuyó entre estudiantes de primero a quinto de primaria y posteriormente fue extendido hasta octavo de primaria en la gestión 2008 (ver cuadro 9); así se pensaba evitar la deserción escolar junto con la alfabetización a cargo de asesores cubanos. Esta fue otra gran contradicción en los intentos revolucionarios del gobierno de Evo Morales porque los textos y metodologías cubanas trataron de desplazar las experiencias de educación intercultural bilingüe. Una vez más, quedó claro que no era suficiente traducir y aplicar las

<sup>8</sup> El escalafón docente es la estructura de promoción y ascenso de categorías que tienen los maestros titulados en las Normales Superiores. Un joven maestro comienza con el escalón más bajo pero puede ir ascendiendo hasta llegar a la categoría al “mérito”, lo cual mejora su salario y le permite acumular beneficios para su posterior jubilación. No se pide grandes exigencias para promocionar a los maestros, sino solamente cumplir regular y continuamente los años de servicio docente para el Estado boliviano. Los padres de familia rechazan el escalafón porque lo consideran como una estructura burocrática inflexible que no incentiva la calidad de la educación.

técnicas cubanas a los múltiples contextos socio-étnicos de Bolivia (Cf. López y Murillo, 2006: 34). Al respecto Pazti dijo:

“El proyecto indígena no fue reflexionado cuidadosamente por Evo Morales en términos de un nuevo diseño institucional para la descolonización. Evo fue formado por el pensamiento socialista cubano y algunos de sus asesores terminaron convenciéndole de que yo debía salir del gabinete y que el proceso de cambio seguiría conquistando legitimidad dentro de los marcos del socialismo. La alfabetización cubana cumplía un papel político pero no resolvía las discusiones de fondo sobre qué perspectivas ideológicas y revolucionarias correspondían a nuestra realidad. En mi opinión, lo mejor era responder a la necesidad de implementar la descolonización” (Entrevista personal).

A las puertas de inaugurar la Asamblea Constituyente el 6 de agosto de 2006, se decidió mantener el discurso indianista como una forma de interpelar y mantener el apoyo de las organizaciones indígenas. Simultáneamente, el gobierno de Evo Morales buscó unir el planteamiento de una educación descolonizadora con la alfabetización de adultos liderada por visiones marxistas y el asesoramiento de profesores cubanos. La ex ministra de educación (2007-2008), Magdalena Cajías, explicó lo siguiente:

“La transición de la Ley 1565 hacia las nuevas directrices de la *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* fue muy compleja. En realidad, nosotros llegamos a la conclusión de que la Ley 1565 tuvo un gran debilitamiento desde el año 2004, lo cual abría las condiciones para ser reemplazada, no necesariamente bajo un marco legal; por ejemplo, nunca se hizo nada para implementar la reforma en las escuelas secundarias. Además, en los 10 años de Reforma Educativa (1994-2004) no hubo ningún proyecto serio de alfabetización y con el gobierno de Evo Morales surge el convencimiento de que realmente se cambiaría la Ley 1565 debido a sus debilidades estructurales y porque los movimientos indígenas se sentían mucho más fuertes.

Por otro lado, incorporamos a la alfabetización con los cubanos como una parte en el proceso de transformación del sistema educativo; el objetivo era generar igualdad de oportunidades. Algo que debo dejar claro es que no hay una contradicción entre las concepciones sobre la educación liberadora de los años 60 y 70 con Paulo Freire, y los conceptos de descolonización e interculturalidad; tampoco hay grandes contradicciones entre el marxismo y el indianismo. La finalidad última era despejar el camino para una propuesta pedagógica de transformación más profunda” (Entrevista personal).

El gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS) continuó con la alfabetización de adultos en español a través del programa “*Yo sí puedo*”, absolutamente monopolizado por consejeros políticos cubanos, quienes se instalaron en varias oficialías de desarrollo humano pertenecientes a cientos de gobiernos municipales. La meta era llegar a 823.256 personas alfabetizadas y cubrir 230 de 327 municipios. El reto político trataba de definir una fortaleza compacta para doblegar a la oposición política e ingresar a la Asamblea con una fuerte

identidad indígena y perspectivas de izquierda revolucionaria que demandaban la refundación estatal; sin embargo, algunos dirigentes campesinos con alto nivel de formación como Franz Rosales, dirigente de la CSUCTB en Cochabamba y graduado en ciencias políticas afirmaba:

“El discurso indianista y la lucha revolucionaria por alcanzar la descolonización es una estrategia para *posicionar la ideología de los movimientos indígenas dentro del sistema democrático* en el ámbito nacional, porque después sabemos que la mayor parte de las comunidades buscan un dominio y una educación en español. Todos quieren que sus hijos estén formados mediante técnicas interculturales bilingües pero, asimismo, anhelan que los jóvenes campesinos lleguen a las grandes universidades, consigan un título profesional de prestigio y estén mejor capacitados para beneficiarse de la modernidad occidental. Política e ideológicamente utilizamos el discurso indianista y los análisis sobre el colonialismo para posicionarnos como una opción política en momentos clave como una elección nacional o la Asamblea Constituyente. En el Congreso de Educación se cometió el error de transmitir la descolonización como si fuera una orientación dogmática, pero esto no necesariamente es así” (Entrevista personal, énfasis mío).

**Cuadro 9: Distribución del Bono Juancito Pinto, 2006-2008, en millones de dólares**

2006			2007			2008		
Niños (as)	Unidades educativas de 1ro. a 5to.	Desembolso	Niños (as)	Unidades educativas de 1ro. a 6to.	Desembolso	Niños (as)	Unidades educativas de 1ro. a 8vo.	Desembolso
1.085.360	13.023	29.726.125	1.321.812	13.440	36.116.628	1.802.113	13.500	51.123.773

Fuente: Ministerio de Educación, Boletín informativo “Logros”, Año 2, No. 3, La Paz, septiembre 2008.

El gobierno de Evo Morales movilizó más de 51 millones de dólares por medio del Decreto Supremo 29652 para invertirlos en el bono escolar, aunque con la única intención de mostrar ante la opinión pública que la nacionalización de los hidrocarburos ejecutada el primero de mayo de 2006 estaba dando réditos inmediatos. Era una táctica para impresionar a los medios de comunicación y repartir beneficios en la práctica sin considerar una política educacional sistemática e integral, pues hasta el día de hoy la propuesta de ley *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* no fue aprobada en el Congreso de la república<sup>9</sup>; contrariamente, el nuevo texto constitucional promulgado el 7 de febrero de 2009 recoge varias ideas del proyecto de ley pues el artículo 78 establece que “la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. La educación es intra-cultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. El sistema educativo se fundamenta en una educación

<sup>9</sup> Luego de ser promulgada la nueva Constitución Política del Estado en febrero de 2009, el régimen de Evo Morales promovió la organización de elecciones presidenciales para asegurar su reelección. Las elecciones fueron planificadas para el 4 de diciembre de 2009 y la discusión de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez fue postergada en el Parlamento hasta la actualidad porque las prioridades eran otras: algunos cambios en el régimen electoral y la campaña política. Tanto los partidos de la oposición como el MAS perdieron interés en las reformas a la educación.

abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria” (Constitución Política del Estado, 2009: 18 y ss).

Asimismo, la educación debería fomentar el civismo, diálogo intercultural y los valores ético-morales. El artículo 80 manda a que la educación contribuya al “fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento inter-cultural dentro del Estado”. De cualquier manera, se requería una visión clara sobre las políticas educativas por medio de una nueva ley o la ratificación de gran parte de la reforma educativa de 1994, porque varios especialistas consideran que la educación en Bolivia ingresó en un preocupante periodo de limbo e incertidumbre.

“(…) la vilipendiada Reforma Educativa y la Ley 1565 que le da legalidad, esa ley ‘maldita’, ‘colonizadora’, ‘discriminadora’ y ‘poco participativa’ continúa vigente y hasta ahora los poderes del Estado no dan señales de que las cosas vayan a cambiar (...) Es más, en aquel entonces [después del Congreso de educación en agosto de 2006], un acuerdo firmado por el Presidente Evo Morales con el Magisterio Urbano establecía que la Ley de Reforma Educativa sería abrogada en el plazo de una semana y reemplazada por una ‘ley corta transitoria’ que nunca vio la luz. No es tan grave que la Ley de Reforma Educativa continúe vigente [en los hechos], ni siquiera es tan serio que el Presidente haya tenido que faltar a la palabra que empeñó ante los dirigentes del magisterio. Lo peor de todo es que, sembrada la incertidumbre, ésta se esparció rápidamente entre los maestros (...)” (Paz, 2008: 3).

Los movimientos indígenas tampoco hicieron algo para viabilizar la aprobación de la nueva propuesta de *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. Si se analizan de cerca todos y cada uno de los postulados teóricos, e inclusive las visiones ideológicas más drásticas, existe un tronco común: la transformación de la sociedad boliviana y la posibilidad de pensar en la educación como el instrumento más apto para cambiar favorablemente.

**Tabla 7: Tendencias y posiciones ideológicas sobre las reformas educativas**

<b>Propuestas indianistas</b>	<b>Propuestas de la izquierda revolucionaria</b>	<b>Ley de Reforma Educativa 1565</b>	<b>Convergencias</b>
La pedagogía del ayllu, desde las experiencias de Warista en 1931, es una expresión de resistencia frente al avance del modelo neoliberal.	El currículum oculto de las escuelas traduce la enseñanza de una actividad pedagógica en una mercancía que se puede vender. Estas orientaciones de	La escuela es ciega y desconoce las diferencias culturales de nuestra población; por lo tanto, la enseñanza debe caracterizarse por ser intercultural bilingüe.	Las reformas educativas son instrumentos para evitar que las escuelas se conviertan en aplanadoras de conciencias.



	consumo e intercambio de mercancías son monopolizadas por las escuelas que están al servicio del mercado y no de una enseñanza liberadora (Cf. Regalsky y Laurie, 2007).	Cada niño tiene que aprender a leer y escribir en su idioma.	
La reforma educativa da continuidad a las jerarquías coloniales y se convierte en una forma de violencia simbólica y/o legitimación de la modernidad neoliberal y de disciplinamiento social.	La enajenación del trabajo de los obreros hizo que en la educación el hombre se aleje de su aprendizaje, para convertirse en producto de una profesión que aporta servicios y donde el ciudadano es un completo consumidor de bienes materiales.	Las metodologías y técnicas pedagógicas utilizadas en las aulas antes de la reforma, eran obsoletas como el dictado y la copia que enajenaban la creatividad y las capacidades de aprendizaje de los niños.	Lo más importante en las reformas educacionales, se concentra en la posibilidad de impulsar las capacidades que los estudiantes tienen y no la cantidad de información que puedan consumir. La creatividad y los enfoques liberadores del conocimiento se imponen, frente a las viejas prácticas de dominación que pretenden controlar lo que uno piensa.
El modelo pedagógico homogeneizador y castellanizador destruye las comunidades indígenas. El objetivo de la interculturalidad es una confraternización con las jerarquías coloniales porque la educación bilingüe sería para los indios y la monolingüe para	La supervivencia de una sociedad depende de la posibilidad de que las tecnocracias redefinan constantemente la felicidad humana en función del consumo del último producto. La propaganda para consumir depende de las instituciones educativas. Las	No hay un sistema de actualización, capacitación y perfeccionamiento docente que evite que los maestros se estanquen en sus mismos conocimientos, perdiendo la oportunidad de desarrollar un sentido crítico sobre el entorno económico,	Las reformas educativas deben generar procesos de compromiso colectivo con los padres de familia, docentes, alumnos y líderes de diferente tipo con el objetivo de impulsar núcleos escolares, materiales educativos adaptados a nuestra realidad multicultural, evitando que el país

los blancos.	escuelas convierten a la educación en una forma de control social.	social y político. La capacitación docente hará que la educación recupere sus virtudes de esclarecimiento y auto-superación constante por parte de los maestros (as).	se aíse de las transformaciones culturales y científicas. El reto es reglamentar una institucionalidad educativa que abra las posibilidades de conocimiento.
--------------	--	---	--

Fuente: elaboración propia.

Las tres tendencias ideológicas buscan la liberación de los individuos del rezago económico y político en una sociedad. Algunos imaginan una revolución estructural y otros un conjunto de cambios progresivos, pero todos coinciden en que la educación constituye una oportunidad de transformación concienical para imaginar otro orden social más allá de los privilegios y derrotando la discriminación. Las tres perspectivas comparten un convencimiento similar en términos de estimular el *pluralismo*, la *solidaridad* y un proceso pedagógico concentrado en el *desarrollo de las capacidades* humanas junto con la equidad en los valores educativos. Bolivia anhela un sistema educativo que responda a la democracia participativa y sea receptivo a una pedagogía orientada hacia la práctica, capaz de generar conciencia del entorno y del momento en el cual vivimos, así como ser una alternativa para superar la pobreza.

Finalmente, el debate ideológico abierto por los movimientos indígenas llevó la perspectiva de los sujetos subalternos hacia un escenario donde la reforma educativa mostraba sus posibilidades o insuficiencias sobre cómo reconstruir las identidades culturales en Bolivia. Al insistir en esta reivindicación política, la educación regresaba al marco discutido por Franz Tamayo a comienzos del siglo XX: ¿cuál es el carácter de la Nación boliviana y si la educación iba a jugar un papel primordial sobre la identidad y pertenencia al Estado Nacional, o si los indígenas nunca podrían ser parte de una sociedad que los negaba por ser de otra cultura y otra raza? La educación tiene que ser el corazón desde donde se edifique la formación de una nacionalidad, facilitando que la identidad de nuestra bolivianidad articule la consolidación democrática con una nueva trayectoria del multiculturalismo en el siglo XXI.

## 6. La Comisión de Educación en la Asamblea Constituyente del año 2007

La Asamblea Constituyente boliviana fue el evento democrático más importante desde 1982, pero simultáneamente uno de los más conflictivos y desalentadores. La representación indígena tuvo una enorme preponderancia porque importantes líderes campesinos llegaron a dirigir algunas comisiones clave como Isabel Domínguez, dirigente de la Federación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia Bartolina Sisa, que presidió la Comisión Estructura del Nuevo Estado, Félix Cárdenas, intelectual indianista de Oruro fue presidente de

la Comisión Visión País y Faustino Ollisco, dirigente campesino de Chuquisaca dirigió la Comisión de Educación. La presidencia de la Asamblea quedó en manos de Silvia Lazarte, líder cocalera muy cercana a Evo Morales.

El trabajo se desarrolló entre agosto de 2006 y diciembre de 2007 pero la redacción del texto constitucional atravesó por muchas confrontaciones turbulentas y nunca se logró un documento concertado entre los 137 asambleístas del MAS (la representación mayoritaria) y los 60 constituyentes del principal partido de oposición, Poder Democrático y Social (Podemos). Esto provocó que el MAS redactara una versión solamente con algunos partidos aliados muy pequeños, sin tomar en cuenta el reglamento de debates y en condiciones de emergencia porque las plenarias fueron clausuradas en Sucre, capital de la república, el 15 de agosto de 2007, debido a que la violencia amenazaba la integridad personal de muchos constituyentes, sobre todo cuando se decidió evitar los debates para el traslado de los Poderes Ejecutivo y Legislativo de La Paz a Sucre.

El trabajo de la Comisión de Educación fue intenso entre marzo y junio de 2007 porque los asambleístas viajaron a los nueve departamentos de Bolivia para recoger demandas sociales, además de recibir en Sucre a cientos de organizaciones e instituciones. Si bien el esfuerzo de consulta y acercamiento a la sociedad civil fue muy democrático, la calidad y contenido de las demandas redundaron en una serie de reacciones emocionales sin evaluar los resultados de la reforma educativa 1565, ya que todos los participantes simplemente se limitaron a exigencias como las siguientes (Cf. Gamboa Rocabado, 2009b):

- Mayor compromiso de los maestros, en función de plasmar los mejores esfuerzos para una educación liberadora.
- El enfoque educativo en las aulas era homogeneizante y ajeno a las formas de pensar de los pueblos indígenas originarios, campesinos, clase media y pueblo en general, por lo cual una reforma debía privilegiar la formación de maestros patriotas con una jornada laboral de ocho horas.
- Formular una ley educativa descolonizadora, empezando por descolonizar el pensamiento, luego las escuelas, los centros de trabajo y así desechar todos los privilegios discriminadores.
- El maestro debería ser un segundo padre y tener estímulos en base a una jornada laboral completa.
- Trabajar cinco horas en el aula impartiendo sus conocimientos con los alumnos. Las tres horas restantes serían para profundizar sus conocimientos, con el fin de recoger mayores insumos e instrumentos metodológicos de enseñanza-aprendizaje, así como actualizarse y relacionarse con sus colegas en los ámbitos nacional e internacional.

- A los maestros más destacados, debería otorgárseles becas y cursos complementarios para seguir con sus estudios hasta donde puedan responder sus capacidades.
- Respetar el escalafón del magisterio nacional urbano y rural pero fortalecerlo y ampliarlo hacia un sistema de ascensos y cualificación de méritos que incorpore el desempeño docente con calidad, antigüedad laboral y reconocerse el esfuerzo de los maestros cuando logren sus licenciaturas y maestrías.
- El Estado debe garantizar la institucionalización de los profesores y proporcionarles una fuente de trabajo estable.
- El Estado debe garantizar la educación para las personas con discapacidad porque es una obligación tomar las medidas necesarias, con el objetivo de que los discapacitados tengan fácil acceso a la educación, tanto especial como alternativa en todos los niveles.
- El Estado debe crear los incentivos necesarios en las universidades y normales superiores para tener profesionales especializados en la educación de los discapacitados.

Todas las propuestas reiteraban lo mismo y tenían la forma de principios generales junto con grandes deseos que idealizaban la educación gratuita subsidiada por el Estado. Ningún planteamiento ofrecía un diagnóstico previo con información relevante sobre la situación actual de las escuelas y universidades. La Comisión de Educación no tuvo una metodología para ordenar la información recibida, ni tampoco criterios claros sobre cómo redactar los artículos constitucionales; por ello, su presidente, Faustino Ollisco, acumuló cientos de documentos, muchos de los cuales ni siquiera fueron leídos, argumentando incluso que no valía la pena pues estaba claro que la educación “es la más alta función del Estado”.

Tanto la oposición como el oficialismo coincidían en que el país sería otro si la educación era transformada profundamente; sin embargo, Ollisco polarizó los debates innecesariamente cuando decidió no redactar un solo informe para la directiva de la Asamblea porque la dirigencia del MAS había instruido marginar los “informes de minoría” de la oposición. El propósito era neutralizar sus demandas en otras comisiones más cruciales como Visión País, Hidrocarburos, Autonomías, Estructura del Nuevo Estado, Poder Ejecutivo, Poder Legislativo, Poder Judicial y Coca. La oposición reaccionó con similar descalificación pues una gran mayoría de los constituyentes buscaba ingresar a las plenarias con el fin de imponer una lógica de suma cero; es decir, eliminar a los enemigos y estancar la Asamblea para viabilizar decisiones por fuera de su institucionalidad a través de estrategias exclusivamente políticas en el manejo del poder.

Finalmente, Ollisco obedeció las instrucciones del MAS y un conjunto de consigas porque sus antecedentes de trabajo nunca estuvieron relacionados con la educación; él no conocía la reforma educativa y tampoco pudo argumentar la presentación de dos informes: uno por

mayoría y otro por minoría, cuando inclusive la oposición estaba de acuerdo con varias posiciones sobre una educación descolonizadora y liberadora. Esto reflejaba un escenario político de polarización que perjudicó la posibilidad de convertir a la Asamblea Constituyente en un evento de reconciliación histórica para Bolivia.

La Constitución Política fue aprobada el 9 de diciembre de 2007 en la ciudad de Oruro solamente con los asambleístas del MAS, precipitándose su promulgación el 7 de febrero de 2009 con una gran oposición; el referéndum constitucional aprobó la Constitución con 61% y ésta fue rechazada con 38%, sobre todo en las ciudades capital y el oriente del país donde Evo Morales no tiene legitimidad suficiente. Bolivia aún sigue muy dividida. Las provisiones constitucionales sobre educación son:

- a) El sistema educativo está integrado por las instituciones fiscales, privadas y de convenio.
- b) La educación es unitaria, con el propósito de tener un solo currículum para las escuelas públicas y privadas, así como para las áreas urbanas y rurales.
- c) La educación es descolonizadora, intra-cultural, intercultural y plurilingüe en toda Bolivia, cuyos fundamentos responden a la productividad, la liberación, la revolución y la crítica.

Asimismo, la educación es entendida como un proceso cultural y político para fortalecer la identidad multicultural dentro del nuevo tipo de Estado denominado Plurinacional. Esta es una característica relevante, ya que el proceso educativo se presenta explícitamente como un instrumento ideológico para la autodeterminación de cada nación o pueblo indígena originario campesino.

Las obligaciones estatales hacia la educación se amplían bastante en el artículo 81 donde se exige que la educación sea:

“(…) obligatoria hasta el bachillerato. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior. A la culminación de los estudios del nivel secundario se otorgará el diploma de bachiller, con carácter gratuito e inmediato” (Constitución Política, 2009: 18).

Existe también una orientación moderna, que podría considerarse como discriminación positiva para los niños y niñas con grandes aptitudes, pues el artículo 82 establece que:

“Toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado tiene derecho a ser atendido educativamente con métodos de formación y aprendizaje que le permitan el mayor desarrollo de sus aptitudes y destrezas”. Se retoma el papel del Estado para luchar contra el analfabetismo, pues el artículo 84 exige que “el Estado y la sociedad tienen el deber de erradicar el analfabetismo a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población” (ídem.: 18).

Sobre la evaluación de la calidad educativa, el artículo 89 ordena instaurar un ente autónomo al ministerio de educación, pues reconoce que:

“El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del ministerio del ramo (...).” (Ídem.: 19).

Con la nueva Constitución se prevé que el Estado intervenga en los procesos educacionales de amplio alcance, no para el desarrollo de la conciencia nacional, como antes se demandaba con el Código de la Educación de 1955 y las visiones de una educación en pro de la unidad patriótica, sino para la comprensión de una nueva cosmovisión plurinacional; el artículo 90 afirma que:

“El Estado, a través del sistema educativo, promoverá la creación y organización de programas educativos a distancia y populares no escolarizados, con el objetivo de elevar el nivel cultural y desarrollar la conciencia plurinacional del pueblo” (Ídem.: 19).

La gran contradicción radica en que la Constitución retoma una pequeña parte de los principios contenidos en el proyecto de *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, pero éste no fue aprobado en el Congreso, no tuvo respaldo político en el gobierno y el gabinete de Evo Morales fue separando los ribetes más indianistas para mantener una inclinación socialista que absorba las preocupaciones de la clase media urbana.

La estrategia real del MAS era tener un discurso político en contra de las reformas estructurales del “decadente modelo neoliberal”, con lo cual proclamaron la muerte de la Ley de Reforma Educativa 1565, aunque en la realidad el objetivo era ampliar los bonos en la educación como una señal que muestre a la revolución cultural financiando gratuitamente las demandas colectivas. La renovación honesta de todo el sistema educativo nunca tuvo un compromiso político de Evo Morales, cuyo liderazgo se concentró únicamente en electoralizar sus decisiones, mirar el corto plazo y enaltecer los logros educacionales provenientes de Cuba.

## **7. Hacia una gobernabilidad necesaria: movimientos indígenas, reconciliación y reforma educativa**

En la reforma educativa boliviana emergió un choque muy fuerte entre dos visiones de mundo. Por un lado, los movimientos indígenas presentaron sus planteamientos en términos de avanzar hacia una revolución cultural y política donde se cierran las escuelas y universidades para abrir otro tipo de centros educativos: escuelas indias, normales indias y la Universidad India del Kollasuyo (Reinaga, 1971b: 73); por otro lado, la reforma de 1994 presentaba un proceso modernizador muy receptivo a las recomendaciones de los organismos financieros multilaterales. En el medio existía una tarea pendiente: ¿cómo transformar los contenidos

profundos de la enseñanza y el aprendizaje que tenía un condicionamiento histórico ligado a un pasado de resentimientos y discriminación racial?

Es fundamental proteger los aspectos positivos de la Ley 1565 y corregir sus errores porque lo más importante son las *proyecciones de futuro* en el sistema educativo boliviano, en la medida en que la educación, si bien se constituye con elementos culturales de la sociedad, se orienta también hacia un futuro intuido o deseado. Por lo tanto, la reconciliación entre las críticas del movimiento indígena y la reforma educativa tiene que ser funcional al futuro, es decir, incentivar la transformación del presente: mejorar la calidad educativa en las aulas, universidades, institutos normales y la visión cultural en general. Este es un imperativo del proceso educativo (Cf. Agulla, 1973). El futuro no puede estar dividido sino construido sobre la base de convergencias democráticas.

En el caso de la función social de enseñar y aprender, el proceso educativo debe guardar una relación con las potencialidades y posibilidades sociales de los estudiantes y de los maestros. Los fines pensados en función del futuro deben ser extraídos de la misma sociedad boliviana y de los movimientos sociales que hayan cumplido con los objetivos de democratización del sistema político, pero en razón de identificar un *sentido de reconciliación* para la superación de los conflictos inter-étnicos que han afectado a Bolivia.

Este nuevo sentido de reconciliación es lo que precisamente otorgará a la reforma educativa un valor transformador. La transformación del sentido es lo que debe caracterizar al proceso educativo como escenario formador de personas. De ahora en adelante, el sentido de reconciliación es lo que debe ponerse de manifiesto en las funciones de enseñar y aprender.

Una nueva forma de pensar las reformas educativas podría ser: asumir a las otras formas de *pensar la realidad como posibilidades de conocimiento y enseñanza*; por ejemplo, la rebelión zapatista (1994), la revolución haitiana (1791-1804), las rondas campesinas en el Perú de los años noventa y la resistencia al colonialismo interno de los movimientos indígenas en Bolivia. Para muchos reformadores y especialistas en políticas públicas, todavía es impensable que los indígenas y campesinos puedan ser agentes históricos de cambio; sin embargo, de *las otras formas de pensar y enseñar* es posible extraer las raíces de un pensamiento crítico, es decir aquél que no nace dentro de la modernidad sino contra ésta y, al mismo tiempo, parece convivir de igual a igual con el mercado mundial y la globalización.

Otro modelo de reforma educativa puede incorporar las concepciones indigenistas o las resistencias a nuevas formas de dependencia económica y exclusión, siempre y cuando fomenten acciones de cambio pacífico, generen su propia historia autónoma y critiquen la modernidad a partir de ejes de pensamiento y lecturas de la realidad más allá de la vieja matriz que se

estranguló a sí misma con la estéril lucha entre superioridad racial y revolución violenta para forzar cualquier transformación.

Las culturas andinas, los indígenas del zapatismo o la cultura haitiana tienen sus propias bases teóricas e ideológicas a partir de las cuales se genera otro pensamiento, más allá y al borde de la modernidad. Esto debe preservarse; empero, un nuevo modelo de reforma educativa también tiene que ser gobernable, evitando presentar argumentos absolutistas que reclamen exclusivamente la toma del poder a como dé lugar para instaurar una tiranía étnica de arriba hacia abajo.

La necesidad de otro tipo de reforma educativa junto con un pensamiento crítico, pueden emerger de aquellas zonas geográficas explotadas desde el punto de vista cultural y político. Por lo tanto, es importante reconocer que las culturas indígenas y los grupos pobres que luchan por su supervivencia en el mercado, son capaces de producir conocimiento y pensamiento. De cualquier manera, *las otras formas de pensar y enseñar* también sugieren que las culturas indígenas tratan de beneficiarse de lo mejor de la modernidad, educarse gracias a los adelantos de la globalización, exigiendo igualdad de oportunidades y acceso a múltiples servicios de calidad como salud y fuentes de trabajo.

El rescate de los aspectos más beneficiosos de la reforma educativa en Bolivia, así como el pensamiento crítico en la cultura y su relación con la política, podría reconstruirse a partir del pensamiento indígena, pero también desde una nueva forma de *aprender a aprender* recogida del humanismo de los derechos universales, de la imposibilidad de negar la libertad de elección que tiene todo ser humano y de los fragmentos éticos de la tolerancia democrática como régimen político sin violencia.

Un nuevo modelo de reforma educativa tendrá que pasar de la producción de un conjunto de conocimientos representativos y técnicamente sólidos nacidos al interior de las orientaciones burocráticas del ministerio de educación, hacia el *conocimiento participativo* que se abre hacia otros: pueblos indígenas y sociedad civil, sin esperar que todo dependa de los privilegios que otorga un círculo de especialistas o que brinda la supuesta omnipotencia de la Razón instrumental de occidente. La educación siempre fue un bien socialmente construido pero, al mismo tiempo, un escenario institucional que no está sujeto a patrones inamovibles; en consecuencia:

“Preparar para la vida – esa perenne e invariable tarea de toda educación – debe significar ante todo el cultivo de la capacidad de vivir cotidianamente en paz con la incertidumbre y la ambigüedad, con una diversidad de puntos de vista y con la inexistencia de autoridades infalibles y fiables; debe significar la instalación de la tolerancia con la diferencia y la voluntad de respetar el derecho a ser diferente; debe significar el fortalecimiento de las facultades críticas y autocríticas y el valor necesario para asumir la responsabilidad por las



elecciones que se hacen y sus consecuencias; debe significar la formación de la capacidad para ‘cambiar los marcos’ y para resistir la tentación de huir de la libertad, con la ansiedad de la indecisión que acarrea junto con las alegrías de lo nuevo y lo inexplorado” (Bauman, 2001: 158-159).

En Bolivia, un modelo de cambio institucional y organizacional para profundizar la reforma educativa en condiciones de reconciliación implica estabilidad democrática, voluntad expresada por diferentes grupos de la sociedad civil hacia la necesidad de compatibilizar nuevas formas de pensar con escuelas receptivas a las transformaciones pedagógicas, con un compromiso familiar para el impulso simultáneo de las reformas y los cambios de actitud, así como asumir la responsabilidad con una readaptación constante a las incertidumbres del mundo actual (Cf. North, 2006).

## **8. Conclusiones**

La reforma educativa boliviana de 1994 se articuló muy bien al debate contemporáneo sobre la economía de mercado, el crecimiento económico y el papel jugado por los recursos humanos en un país en vías de desarrollo; al mismo tiempo, desató intensas discusiones ideológicas sobre la transformación del país, tanto como en su momento surgió el debate entre capitalismo y socialismo. Lamentablemente, todo ingresó en un profundo agotamiento a partir de la caída del ex presidente Gonzalo Sánchez de Lozada el año 2003, momento en el que Bolivia transitó hacia una oposición intransigente a las reformas de mercado. Aquellos que defendieron el neoliberalismo pensaban que los procesos de transformación radicaban únicamente en la economía o en la contracción del aparato estatal que se reducía a ser un vigilante tímido, enfermo y débil.

La polarización inflamó un conflicto entre la liberalización y el rescate de la participación del Estado en determinados sectores. Los movimientos indígenas demandaron que el Estado recupere sus principales obligaciones para combatir la pobreza y, al mismo tiempo, identifique metas nacionales donde se conciben el contenido y carácter de sucesivas reformas que serían reinterpretadas desde otra ideología: la descolonización. El Estado debía ser reposicionado como espacio de visión sobre el futuro o como un conjunto de instituciones en las que se pueda imaginar diferentes escenarios posibles para el acceso al poder de los pueblos indígenas. En el marco de una nueva reforma estatal, los indígenas identificaron a la educación como un potencial eje transformador pero descartaron precipitadamente el conjunto de la Ley de Reforma Educativa 1565.

Las discusiones pedagógicas de fondo, progresivamente se fueron fragmentando, por ejemplo, pensando en que su impacto debería sujetarse solamente a las transformaciones al interior del aula escolar primaria, flexibilizando los contenidos curriculares, fomentando la participación en

la toma de decisiones, o garantizando una educación multicultural. Los pueblos indígenas exacerbaron sus críticas para enfatizar sólo su derecho al ejercicio del poder.

Lo que se necesitaba era una agresiva voluntad para profundizar al máximo los logros preliminares de la reforma de 1994, reconocer sus desafíos inmediatos y, sobre todo, regenerar un proceso de entendimiento y compromiso múltiple entre diferentes gobiernos, maestros, iglesia, organizaciones no gubernamentales, municipios, pueblos indígenas y sector privado porque aún a pesar de catorce años de reforma educativa en Bolivia (1994-2008), sus demandas, deficiencias y resultados no fueron suficientemente comprendidos por el conjunto de la sociedad.

En el mejor de los casos, lo que se tiene hoy es una comprensión incompleta o demasiado ideologizada, sobre todo porque permanecen las tendencias defensivas entre un magisterio sindicalizado con concepciones arcaicas, y una crítica política poco eficiente que se congela en las ideas sobre descolonización, sin descender a la cultura diaria de las aulas y las prácticas docentes que se mueven con otro tipo de patrones.

Los medios de comunicación destiñeron también el contenido de la reforma resaltando los conflictos, o abriendo espacios publicitarios para mostrar la dotación de materiales escolares e infraestructura. La prensa sembró dudas sobre los siguientes problemas: ¿cuál es el beneficio directo de la reforma educativa para el fortalecimiento de la estructura económica en Bolivia? ¿Qué sectores de la economía necesitan una acumulación de capital humano y con qué perfil de educación? ¿Se ha entendido de qué manera un eventual éxito de las políticas reducirá la pobreza? ¿En qué ámbitos, en qué tiempo y dónde se necesita invertir más esfuerzo y compromisos? ¿De acuerdo con qué criterios políticos podrá la educación contribuir a reducir los alarmantes niveles de desigualdad, aumentando el número de oportunidades laborales a disposición de los excluidos?

Estos temas candentes se relacionan con una “economía política de la reforma educativa” y no con propuestas exclusivamente técnicas, críticas culturales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, o con un balance sobre la relación costo-beneficio de las reformas. Esta economía política se vincula con los factores de iniquidad social en Bolivia, tal como lo testimonian varios estudios de organismos internacionales en América Latina, porque está demostrado que la educación y la familia son los canales a través de los cuales se reproduce la concentración del ingreso y la progresiva exclusión. Aquí, los movimientos indígenas han fallado en promover una reconciliación, impulsando múltiples polarizaciones que bloquearon la clarificación de mejores reformas. El conflicto entre colonialidad y modernidad es interesante para comprender las necesidades de democratización que Bolivia tiene, pero se concentran mucho en los conflictos que terminan convirtiéndose en un duelo de suma cero entre las élites blancas, mestizas y todo tipo de etnias indígenas.

Hasta el momento, los resultados de la reforma educativa, efectivamente no se han conectado con estrategias de equidad para fomentar un mayor fortalecimiento de los grupos pobres y excluidos. Es muy probable que los ajustes estructurales, junto a las recomendaciones para desarrollar un mercado de la educación en el país, solamente hayan acrecentado una educación profundamente estratificada que intensifica las desigualdades del ingreso. La educación es un factor de diferenciación de los ricos, no tanto porque sea de un nivel muy elevado, sino porque existen razones históricas de exclusión que Bolivia no ha superado; precisamente por esta razón, los pueblos indígenas tampoco deben exasperar sus orientaciones sobre el colonialismo porque las consecuencias políticas pueden ser intensamente violentas.

En Bolivia se necesita discutir abiertamente en torno a quiénes se favorecen más, gracias a la reforma educativa y cuáles son los objetivos democráticos de largo plazo para generar equidad, impulsar mayor confianza en la educación y transformar de manera orgánica aquellos grupos que son más vulnerables cuando tratan de adaptarse a una economía de mercado. La tarea inmediata más importante es responder a las desigualdades económicas que priman en Bolivia, pues la desigualdad del ingreso no sólo se refiere a la forma como está distribuida la educación, sino también a la manera cómo el mercado laboral remunera la misma, y según cómo diversos individuos se insertan en el mercado de trabajo con un determinado nivel de educación sobre sus espaldas.

Respecto a uno de los pilares que sustentaron el contenido doctrinal de la reforma educativa en Bolivia como la educación intercultural bilingüe, se dieron pasos muy relevantes y cuyas consecuencias todavía son debatidas con intensidad. Los niños indígenas de cualquier etnia están en condiciones de aprender, tanto en su lengua materna, como en el idioma español. Este logro, sin lugar a dudas representó una conquista política puesto que se puso fin a una concepción discriminatoria que por mucho tiempo dominó en Bolivia; es decir, se consideraba al español como la única lengua capaz de educar y, al mismo tiempo, destruir supuestas deformaciones del lenguaje para llegar a ser ilustrado y moderno porque la cultura de los pueblos indígenas era entendida como algo tradicional e inclusive arcaica.

Los críticos indianistas como Fausto Reinaga condenaron con razón esta actitud colonialista de la educación exclusivamente castellanizada, calificándola como instrumento de dominación psicológica y mental. El idioma dominante, flor y nata de la cultura, iría socavando las culturas indígenas para occidentalizar el país. Con la reforma educativa estas viejas actitudes, finalmente trataron de encontrar una solución pacífica. Para muchos, hoy nos reconocemos modernos sin dejar marginadas las identidades indígenas, educándonos en una pluralidad de lenguas además del castellano.

¿La educación intercultural bilingüe fue una apuesta indígena por la educación?, o ¿las condiciones de “tolerancia liberal democrática” fueron abriendo los horizontes hasta reconocer

nuestras identidades indígenas? Ambas cosas al mismo tiempo (Cf. Nucinkis, 2006). Ha sido bien reconocido el esfuerzo de tener innovaciones interculturales y lingüísticas gracias a la Ley de Reforma Educativa 1565:

“(...) la educación se ha convertido en el caso paradigmático para ensayar un nuevo enfoque en aquellas áreas rurales en que predominan lenguas y culturas distintas del castellano (...).

Haber comenzado la Reforma con la introducción de las lenguas originarias en las áreas rurales en que más se hablan ha sido una buena estrategia, como punto de partida, por ser allí donde ocurren las mayores injusticias y deficiencias. Además, es también allí donde cada lengua y cultura originaria se expresa con mayor fuerza, por lo que su ulterior dinamización en otras partes podrá tener una mayor riqueza cultural” (Albó, 2002: 58-142).

Actualmente vivimos en una cultura globalizada donde no es razonable reclamar por un regreso al ayllu o la adscripción acrítica a una modernidad europea, así como tampoco sirve de mucho condenar la industria cultural de libre mercado donde todo tiende a banalizarse o nos confunde con el oleaje inagotable de información en desmedro de una verdadera educación. La educación intercultural deja que ingrese – con fuerza – la inclusión y condescendencia multicultural (Cf. Shaefer, 2009). Ésta se complementa, a su vez, con tres riquezas fundamentales: el utilitarismo, el rechazo a toda forma de absolutismo y el respeto que merecen las minorías.

El utilitarismo en educación se relaciona con la posibilidad que tiene toda persona de emplear los conocimientos según sus intereses, inclinaciones y capacidades; es decir, representa un profundo contenido ético liberal. Se aprende y se educa en la medida en que uno también está dispuesto a diferenciar y escoger lo más útil para nuestra vida en medio de un abanico de distintas alternativas que nos estimulen el espíritu crítico y la necesidad de seguir aprendiendo sin limitaciones. Aquí, un maestro solamente facilita condiciones e información, no impone modelos o paradigmas, sino que brinda un espacio abierto donde sea uno mismo quien, de acuerdo con nuestra propia vocación, elija lo más aprovechable para hacer frente a distintas exigencias. Desde esta perspectiva ¿quién está en la posición de decir que un conocimiento es más valedero, científico o superior que otros? El utilitarismo viabiliza la tolerancia y despierta un sano sentido de pragmatismo.

¿Qué lugar ocupa el utilitarismo en la educación intercultural bilingüe? Al utilizar el conocimiento, la razón hunde sus raíces en el deseo y, por lo tanto, la educación se justifica solamente cuando tales deseos humanos concuerdan con actitudes capaces de ceder, rechazando cualquier dogmatismo afincado en un solo molde cultural o étnico. La educación absolutista se quiebra frente al derecho inalienable de dar paso a todo tipo de culturas,

identidades étnicas y sociales, así como a la riqueza de anteponer nuestra pluralidad ideológica contra todo tipo de extremismos o miradas puestas sólo en el colonialismo interno que fomenta el conflicto entre la modernidad y lo que los movimientos indígenas definen como la colonialidad del poder.

La educación intercultural utilitaria reclama un principio básico para la ciudadanía democrática: apoyar a las minorías en contra de la tiranía de cualquier mayoría. Educarnos en este principio nos reconcilia con algo imprescindible: defender siempre las diferencias, sean éstas minorías sexuales, sociales, étnicas o políticas, incluso sacrificando nuestra posición de privilegios como mayoría. La educación equivale a una “reconciliación emocional y política” para sacrificarse por los otros, apostando a favor de un camino donde educar significa amar lo que otros piensan y lo que otros quieren aprender o llegar a ser, libremente.

## 9. Bibliografía

Agulla, Juan Carlos (1973). *Educación, sociedad y cambio social*, Buenos Aires, Kapelusz.

Albó, Xavier y Barrios Morón, Raúl (coord.) (1993). *Violencias encubiertas en Bolivia*, Vol. I, La Paz: CIPCA-Aruwiyiri.

Anaya, Amalia (2002). “Presentación”; en: Albó, Xavier. *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*, La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF, CIPCA, 4ta. edición actualizada, pp. 11-13.

Arnold, Denise Y., Yapita, Juan de Dios y López G., Ricardo (1999). “Leer y escribir en aymara bajo la Reforma”; *T’inkazos, Revista Boliviana de Ciencias Sociales*, No. 3, abril, La Paz, pp. 103-115.

Barnadas, Josep M. (1972). “Las Casas en su sitio”; en: *Illimani, Revista del Instituto de Investigaciones Históricas y Culturales de la Honorable Municipalidad de La Paz*, No. 4, pp. 40-44.

Bauman, Zygmunt (2001). “La educación: bajo, por y a pesar de la postmodernidad”; en: *La sociedad individualizada*, Madrid: Cátedra, pp. 143-159.

Cajías de la Vega, Beatriz (2000). *Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia 1994-1999*, La Paz: CEBAE, Ayuda en Acción.

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBAE) (2000). *Políticas educativas en Bolivia. Memoria: Seminario Taller*, La Paz: CEBAE-Ayuda en Acción.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) (1999). *Informes y documentos, VIII Congreso ordinario nacional CSUTCB, Trinidad, junio-julio 1998*, CEDOIN, Serie Memoria Popular: La Paz.

Contreras, Manuel E. y Talavera Simoni, María Luisa (2004). *Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002*, La Paz: PIEB-ASDI.

Contreras C. Manuel E. (1997)a. "Génesis, formulación, implementación y avance. La Reforma Educativa en Bolivia"; *Suplemento especial, Foro de Gobernabilidad y Desarrollo Humano*, La Paz, febrero de 1997, pp. 3-8.

Contreras, Manuel E. (2003)b. "A comparative perspective of education reforms in Bolivia: 1950-2000"; in: Grindle S., Merilee and Domingo, Pilar (ed.). *Proclaiming revolution. Bolivia in comparative perspective*, London: David Rockefeller Center for Latin American Studies and University of London, pp. 259-283.

Corrales, Javier (1999). *The politics of education reform: bolstering the supply and demand; overcoming institutional blocks*, Washington D.C., The World Bank. The education reform and management series, Vol. II, No. 1.

Delannoy, Françoise (2000). *Education reforms in Chile, 1980-98: a lesson in pragmatism*, Washington D.C., The World Bank. The education reform and management series, Vol. II, No. 1, June.

Delgado B. Adalino (comp.) (2006). *Descolonización en la educación*, La Paz: CEBIAE.

Díaz Machicao, Porfirio (1977). "Quilco en la raya del horizonte"; en: Coello, Carlos et. al. *Iniciación literaria*, La Paz: Editorial Don Bosco, pp. 110-115.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Ministerio de Planificación del Desarrollo (2007). *Bolivia: población, territorio y medio ambiente. Análisis de situación de la población*, La Paz: UNFPA.

Fundación de Apoyo al Parlamento y a la Participación Ciudadana (FUNDAPPAC) (2007). *Justicia de los pueblos indígenas y originarios. Estudios de caso*, La Paz: FUNDAPPAC, Red Participación y Justicia.

Gamboa Rocabado, Franco (2008)a. "Repensando el modelo neoliberal en Bolivia. El trayecto del gonismo: de la tentación del poder absoluto al hundimiento"; en: *Buscando una oportunidad. Reflexiones abiertas sobre el futuro neoliberal*, La Paz: Instituto Francés de Estudios Andinos, Plural Editores, pp. 17-47.

Gamboa Rocabado, Franco (2009)b. *Disputas y conflictos sobre la Constitución en Bolivia. Historia política de la Asamblea Constituyente*, La Paz (libro inédito de próxima publicación con la Fundación Konrad Adenauer).

García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México D.F., Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Giddens, Anthony (2003). *Runaway world. How globalization is reshaping our lives*, New York: Routledge.

Grindle S., Merilee and Domingo, Pilar (ed.) (2003). *Proclaiming revolution. Bolivia in comparative perspective*, London: David Rockefeller Center for Latin American Studies and University of London.

Hanson, E. Mark (2000). *Democratization and educational decentralization in Spain: a twenty year struggle for reform*, Washington D.C., The World Bank. The education reform and management series, Vol. II, No. 3, June.

Howard, Rosaleen (2009). "Education reform, indigenous politics, and decolonization in the Bolivia of Evo Morales"; *International Journal of Educational Development*, doi:10.1016/j.ijedudev.2008.11.003, pp. 1-11.

Huddy, Leonie (2001). "From social to political identity: a critical examination of social identity theory"; *Political Psychology*, Vol. 22, No. 1, pp. 127-156.

Illich, Iván (1991). *La Guerra contra la subsistencia, antología*, Cochabamba: Ediciones Runa, Volumen especial 4/5.

Iturralde G., Diego A. (1993). "Pueblos indígenas y Estados latinoamericanos: una relación tensa"; en: *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*, La Paz: ILDIS, pp. 63-73.

Justiniano Sandóval, José Guillermo (ex ministro de desarrollo sostenible y de la presidencia) (1998). "Presentación"; en: Chávez Corrales, Juan Carlos (coord.) *Las reformas estructurales en Bolivia*, La Paz: Fundación Milenio, Serie: Temas de la Modernización, pp. 9-13.

Lichtenstein, P. M. (1985). "Radical liberalism and radical education: synthesis and evaluation of Illich, Freire, Dewey"; in: *The American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 44, No. 1, January, pp. 39-53.

López, Luis Enrique y Murillo, Orlando (2006). "La reforma educativa boliviana: lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones"; documento elaborado en el marco del convenio Corporación Andina de Fomento/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI, fotocopias.

Maalouf, Amin (2000). *In the name of identity. Violence and the need to belong*, New York: Penguin Books.

Mansilla, H. C. F. (2006)a. *La crisis de la identidad nacional y la cultura política*, La Paz: Maestrías en Historias Andinas y Amazónicas, Colegio Nacional de Historiadores de Bolivia, CIMA Ediciones.

\_\_\_\_\_ (2007)b. *Identidades conflictivas y la cultura del autoritarismo. La mentalidad tradicional ante los desafíos de la democracia moderna*, La Paz: FUNDEMOS, Fundación Hans Seidel, 2007.

\_\_\_\_\_ (2002)c. "La mentalidad tradicional como obstáculo a la democratización en el caso boliviano. Factores históricos y culturales en los procesos de modernización"; *Revista de Estudios Políticos*, No. 118, Madrid, octubre-diciembre de 2002, pp. 39-64.

Mayorga, René Antonio (1991). *¿De la anomia política al orden democrático? Democracia, Estado y movimiento sindical*, La Paz: CEBEM.

Medina, Javier (2000). *Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*, La Paz: CEBIAE.

Mignolo, Walter D. (2000). *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*, New Jersey: Princeton University Press.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000). Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación - caso Bolivia, la Paz, febrero 2000, fotocopias.

Ministerio de Educación y Culturas (2008)a. *Logros, Boletín Informativo*, Año 2, No. 3, septiembre pp. 1-4.

Ministerio de Educación y Culturas (2006)b. “Nueva ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (anteproyecto de ley), Sucre: 10 al 15 de julio de 2006. Documento consensuado y aprobado, fotocopias.

McEwan, Patrick (2004). “The indigenous test score gap in Bolivia and Chile”; in: *Economic development and cultural change*, Chicago: The University of Chicago, pp. 157-190.

McMeekin, Robert W. (2000). *Implementing school-based merit awards: Chile’s experience*, Washington D.C., The World Bank. The education reform and management series, Vol. III, No. 1, June.

North, Douglas C. (2006). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.

Nucinkis, N. (2006). “La Educación Intercultural en Bolivia (EIB)”; en: L.E. López y C. Rojas (editores). *La Educación Intercultural en América Latina bajo examen*, La Paz: Banco Mundial-GTZ-Plural Editores, pp. 25-110.

Nuevas Palabras (2006)a. “La realización del Congreso Nacional de Educación está una vez más en riesgo”; boletín del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), No. 94, La Paz, del 1 de julio al 4 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_ (2006)b. “Si no se busca el consenso, la nueva ley educativa no podrá ser aplicada en el país”; boletín del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), No. 95, La Paz, del 5 al 1 de septiembre de 2006.

Pachano, Simón (2006). “El peso de lo institucional: auge y caída del modelo boliviano”; en: *América Latina Hoy*, Vol. 43, agosto de 2006, pp. 15-30.

Pascoe, Susan and Pacoe, Robert (1998). *Education reform in Australia: 1992-97*, Washington D.C. The World Bank, February.

Patzi Paco, Félix (2006)a. *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*, La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.

\_\_\_\_\_ (2007)b. *Insurgencia y sumisión. Movimientos sociales e indígenas 1983-2007*, La Paz: Ediciones DRIVA.



Paz, Marisabel (2008). "Dos años de incertidumbre educativa"; en *Nuevas Palabras*, La Paz, del 12 de julio al 7 de agosto, No. 118, CEBIAE.

Perris, Lyall (1998). *Implementing education reforms in New Zealand: 1987-97*, Washington D.C. The World Bank, February.

Popper, Karl R. (1957). *La sociedad abierta y sus enemigos*, Buenos Aires: Paidós.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires, Nueva York: Taurus.

Platt, Tristan (1985). *Estado boliviano y ayllu andino*, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Quiroga, María Soledad (2007). "La educación boliviana. Una conversación con María Soledad Quiroga"; en: *Democracia boliviana, un modelo para desarmar*, La Paz: ILDIS-OXFAM.

Quispe, Felipe (2005). "Nosotros tenemos un camino más viable, más honesto, más aymara: el de Tupaj Katari y Zárate Willka"; (entrevista realizada por Iván Ignacio, La Paz, 13 de julio de 2005); en: [http://www.pusinsuyu.com/html/felipe\\_quispe.html](http://www.pusinsuyu.com/html/felipe_quispe.html) (disponible).

Reinaga, Fausto (1970)a. *La revolución india*, La Paz: Ediciones Partido Indio de Bolivia.

\_\_\_\_\_ (1971)b. *Tesis india*, La Paz: Partido Indio de Bolivia.

Regalsky, Pablo y Laurie, Nina. "The school, whose place is this? The deep structures of the hidden curriculum in indigenous education in Bolivia", *Comparative Education*, 43:2, pp. 231-251.

República de Bolivia (2009). *Nueva Constitución Política del Estado*, La Paz: Asamblea Constituyente, Honorable Congreso Nacional, texto final compatibilizado, versión oficial, octubre.

Reyer, Rafael (1952). *Historia de la educación en Bolivia 1825-1898. De la independencia a la revolución federal*, La Paz: Editora Universo.

Rivera Cusicanqui, Silvia (1990)a. "Democracia liberal y democracia de ayllu: el caso del norte de Potosí, Bolivia"; en: Toranzo Roca, Carlos (ed.) *El difícil camino hacia la democracia*, La Paz: ILDIS, pp. 9-51.

\_\_\_\_\_ (1992)b. "Sendas y Senderos de la ciencia social andina"; en: *Autodeterminación, Análisis Histórico-Político y Teoría Social*, La Paz, No. 10, octubre.

\_\_\_\_\_ (1993)c. "La raíz: colonizadores y colonizados"; en: Albó, Xavier y Barrios, Raúl (coord.). *Violencias encubiertas en Bolivia*, La Paz: CIPCA-Aruwiyiri, Vol. I.

Roca, José Luis (1999). *Bolivia, después de la capitalización. Una crítica al gonismo y sus "reformas"*, La Paz, Plural Editores.

Salazar Mostajo, Carlos (1988). "El socialismo olvidado: el otro Trotskismo en Bolivia" (entrevista); en *Autodeterminación, Análisis Histórico-Político y Teoría Social*, No. 5, mayo-junio, pp. 143-160.

Sanjinés C., Javier (2005). *El espejismo del mestizaje*, La Paz: IFEA, Embajada de Francia en Bolivia.

Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMECAL) (2001). *Informes SIMECAL 1996-2001*, La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CD Rom con más de 50 informes.

Shaefer, Timo (2009). "Engaging modernity: the political making of indigenous movements in Bolivia and Ecuador, 1900-2008"; *Third World Quarterly*, March, 30:2, pp. 397-413.

Talavera Simoni, 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: PIEB, Serie: Investigación.

Tamayo, Franz (1981). *Creación de la pedagogía nacional*, La Paz: Ediciones Puerta del Sol.

Tanaka, Martín (2005). "Los sistemas de partidos en los países andinos: autoritarismos competitivos y reformismo institucional; en: Sample, Kristen y Zovatto, Daniel (edit.). *Democracia en la región andina, los telones de fondo*, Perú, IDEA Internacional, pp. 31-59.

Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNSTP) (1995). "Reforma educativa y educación intercultural bilingüe", (folleto), Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, La Paz.

Untoja Choque, Fernando (1992). *Re-torno al ayllu - I*, La Paz: CADA.

Yapu, Mario (1999). "La Reforma y la enseñanza de la lectoescritura en el campo"; *Tinkazos, Revista Boliviana de Ciencias Sociales*, No. 4, Agosto de 1999, pp. 55-91.