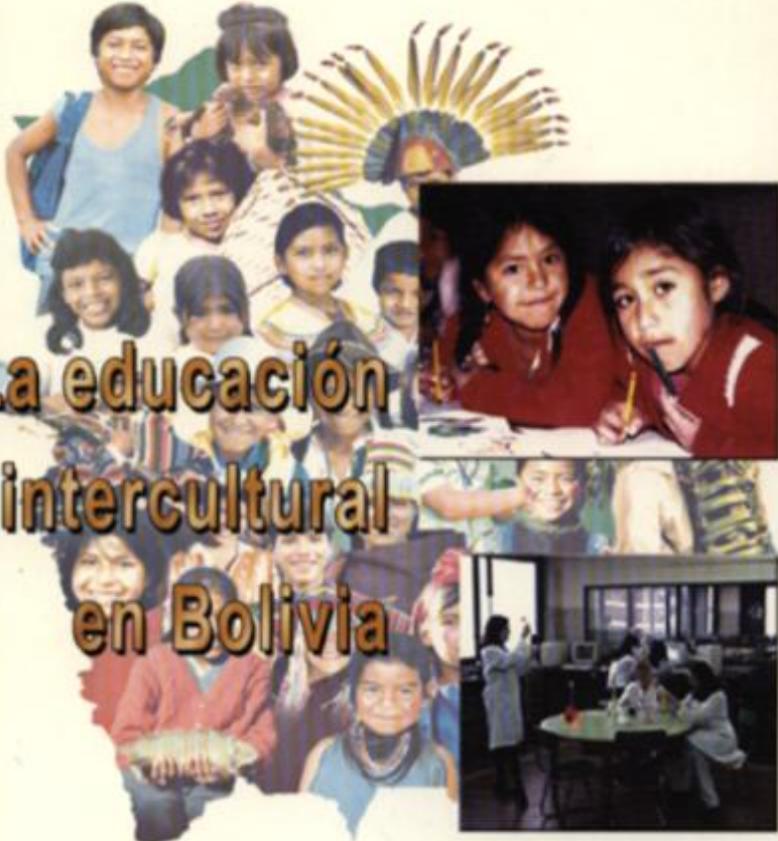


umsa

ieb



La educación  
intercultural  
en Bolivia

Blithz Lozada Pereira

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS**



**LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL EN BOLIVIA**  
Valoración de experiencias y  
proyección política

**BLITHZ LOZADA PEREIRA**

**2005**

Depósito legal: 4-1-397-05 P.O.

**LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL  
EN BOLIVIA**

Autor: Blithz Lozada Pereira  
Diseño y diagramación: Fernando Diego Pomar Crespo  
Impresión: Raúl Miranda Cuba  
Diseño de la tapa: Blithz Lozada Pereira  
Editorial: Instituto de Estudios Bolivianos

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Mayor de San Andrés  
2005

Este libro se terminó de imprimir en  
el mes de diciembre de 2005 en la  
imprenta del Instituto de Estudios Bolivianos.

Av. 6 de Agosto N° 2080  
Tel. 2441602, Fax 591-2-440577  
e-mail: [ieb160@hotmail.com](mailto:ieb160@hotmail.com)  
La Paz - Bolivia

A mi hija Arián

*Comprenderlo todo nos hace más indulgentes*  
Madame de Staël



## PRESENTACIÓN



El libro de Blithz Lozada publicado por el Instituto de Estudios Bolivianos, *La educación intercultural en Bolivia: valoración de experiencias y proyección política* es un texto que incluye reflexiones filosóficas y políticas sobre la educación en general, y, particularmente, sobre la educación intercultural en nuestro país. El tema del bilingüismo en la escuela también es tratado, pero de forma separada, cuidando de no incluirlo como un contenido indisoluble del enfoque intercultural. El autor defiende la idea de que la fortaleza de la educación boliviana como parte sustantiva de la vida social; es decir, como sistema que formará al ciudadano del siglo XXI, radica en proseguir el camino en el que se han dado los primeros pasos: se trata de continuar avanzando en la educación que vincula varias y diferentes perspectivas culturales.

El tema de la relación entre las culturas es desarrollado mostrando sus paradojas y posibilidades. El autor relaciona los logros de la EIB alcanzados hasta ahora, con los problemas que se suscitaron y que será necesario enfrentar. El texto también ofrece un recuento

de los momentos históricos en los cuales es conveniente reparar para construir una visión de la educación intercultural en Bolivia. Analiza la educación indígena a inicios del siglo XX, las reflexiones filosóficas y pedagógicas de Franz Tamayo y la importancia de continuar el camino seguido hasta alcanzar los logros ejemplares de Elizardo Pérez de la Escuela ayllu de Warisata. El texto traza las pinceladas gruesas de un proceso largo y profundo sobre la educación del indio mostrando el horizonte que se dibuja con un claro sentido político: la educación del indio es y será, en gran parte, obra de él mismo.

Pero la relación dinámica y fértil entre las culturas no se reduce a pintar con colores originarios los objetos de la sociedad boliviana. En una trama social multicultural, plurilingüe y de concurrencia de diversas visiones y horizontes de vida, educar para formar una mente abierta, tolerante y democrática exige plantearse y discutir políticas educativas, las cuales también son presentadas en el texto. En este sentido, el libro, por ejemplo, valora los avances logrados en los Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe, señalando las posibilidades de continuar su labor. Así, contribuye a proseguir después de más de un siglo, la construcción de una educación liberadora como contenido esencial de la educación del siglo XXI. Felicito al autor por su esfuerzo y aporte al respecto

La Paz, diciembre de 2005

Dra. María Lily Maric Palenque  
DIRECTORA *ad intérim*  
INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS



## INTRODUCCIÓN



*Todo hombre posee, espontáneamente,  
una concepción del mundo*

Louis Althusser

Las minorías étnicas y los grandes grupos originarios, los individuos que son parte de colectividades marginales y los movimientos de poblaciones emigrantes a las ciudades integrados al mercado globalizado, en contextos de dependencia económica y de subdesarrollo social, preservan sus costumbres, sus hábitos, su racionalidad y visión del mundo, pese a la fuerza de la alienación cultural. Un factor influyente que estimula la interacción entre los sujetos y agrupaciones sociales, es la educación. Si ésta estimula la valoración de las identidades propias y ajenas, si influye para que se despliegue una actitud abierta, tolerante y anuente a admitir las diferencias, se convierte en el principal factor de interacción cultural: se plasma como *educación intercultural*.

Los emigrantes en las ciudades de Bolivia, gente indígena andina o de raíces tradicionales arraigadas, se ha integrado al mercado de trabajo en duras condiciones; trabajan en labores físicas exigentes y en ocupaciones de la economía informal, visualizando a la educación como una esperanza de superación, no sólo económica, sino como un mecanismo que permita el reconocimiento ideológico de lo que aspiran a alcanzar y del prestigio social deseado.

Sin embargo, más de la mitad de la población boliviana que concurre al sistema de educación regular, adquiere destrezas básicas sólo para desempeñarse en actividades laborales de baja calificación, sea en las extensas áreas de pobreza de las grandes ciudades del país, o como emigrantes ilegales en países vecinos o lejanos. La economía informal, el comercio ilegal y la liberalización del mercado han dado lugar a que la educación apenas se constituya en la mayoría de los casos, en un medio eficaz para adquirir instrucción básica y los conocimientos instrumentales que permitan insertarse en un mercado de escasa promoción. En otro sentido, sin embargo, realizar cualquier logro educativo, adquirir títulos en los distintos niveles de formación regular, sigue siendo para la mayoría de la población del país, la manera más recurrente de visualizar la posibilidad de lograr ascenso social y cierto estatus, por muy pequeño que sea.

Desde el emigrante del campo que aspira a que sus hijos asistan a un instituto técnico o a la universidad estatal, hasta los prósperos comerciantes en quienes prevalecen lógicas tradicionales, quienes parecieran mostrar con sus suntuosas festividades que viven al margen del modelo que vincula el éxito social a la necesidad de alcanzar una *profesión*; todos los sectores más o menos vinculados a las raíces andinas, sienten

que la educación es un medio para alcanzar una situación de prestigio. Aunque la seguridad económica de un título no sea incuestionable, aunque la realidad del desempleo y el subempleo sea galopante, aunque la competencia de nuestros profesionales sea poco deseable, ser parte del sistema regular de educación ofrece amplias expectativas y garantiza un lugar de prestigio y reconocimiento en los intersticios culturales de nuestra trama social.

La educación regular se constituye en el sistema que otorga nuevos estatutos de ser a los individuos, dando lugar a que los segmentos sociales en los cuales se desplaza la vida de los sujetos, aprueben y aplaudan la constitución de nuevos mundos de vida. Así, nuestra sociedad ha formado un escenario en el que dada la facilidad de ingreso a las universidades estatales, dada la multiplicación de instituciones privadas que ofrecen títulos académicos con propósitos empresariales; debido finalmente, a la migración, la difusión del neoliberalismo y otros factores sociales, se ha popularizado la formación profesional con la consiguiente disminución de la calidad. Por lo demás, trece de cada cien niños y jóvenes en edad escolar permanecen en el analfabetismo absoluto, haciéndose cada vez más dramática la extensión del analfabetismo funcional.

Si bien ésta es una consecuencia entre otras, de las condiciones de vida global en un mundo cada vez más desigual, esclavizante y depredador; si bien la globalización y el modelo neoliberal han forzado a que miles de latinoamericanos emigren diariamente a Europa, Estados Unidos y a otros países para ocuparse en labores de servicio; no es necesario que ante tal situación, los intelectuales reduzcan su labor a justificar a ultranza tal realidad. Tampoco es inevitable que quienes investigan, reflexionan y trabajan en temas relacionados a la

educación, se dediquen exclusivamente -beneficiándose de manera colateral- a diseñar políticas educativas dentro de los estrictos márgenes de las condiciones impuestas por el mercado global y sus agentes de financiación.

Tanto intelectuales como políticos, están en la obligación de tomar en cuenta que la educación que se imparte en países paupérrimos como el nuestro implica una deuda externa creciente. Es imprescindible entonces, incluso desde el punto de vista ético, maximizar los beneficios rebasando los discursos de circunstancia, y diseñando políticas que permitan a la población, una efectiva democratización de acceso al conocimiento de acuerdo a las particularidades y necesidades de cada cultura y actor social.

Conscientes de que la igualdad de oportunidades es un mito de la retórica liberal, los intelectuales que trabajan temas educativos están interpelados por un imperativo moral, el de criticar las decisiones políticas y proponer pautas alternativas ante situaciones complejas, donde los recursos son escasos y persisten dañinas tensiones políticas. Están interpelados a encontrar soluciones que permitan proyectar la instrucción de los ciudadanos más allá de una movilidad social restringida y funcional, sin garantía de competencia ni ocupación en la más importante dimensión de formación humana, la dimensión axiológica. Quienes investigan en educación y cultura, no tratan los temas relacionados con las representaciones colectivas que permiten desplegar conductas deseables en escenarios atiborrados de pulsiones culturales. No discuten acerca de cómo la educación debe enfrenar los elementos simbólicos que marcan las preferencias, establecen las exclusividades y dan vigencia a las prerrogativas de carácter

grupales, social, económico y racial que cruzan nuestro entramado social actual.

Si bien la educación intercultural ofrece amplias expectativas teóricas y políticas para tratar los problemas profundos de la realidad boliviana, también existe el riesgo –en el que en gran medida ha incurrido hasta ahora-, de que se restrinja a cumplir una misión funcional, predisponiendo a que el sujeto obre con sumisión y anuencia respecto de un orden social y político establecido. La educación intercultural no debe inducir a que el sujeto comprenda y acepte el orden social en el que vive como definitivo y natural, insinuando los lugares de sometimiento y dominio que debe ocupar como integrante de grupos culturales subalternos. No puede restringirse a condicionar que el individuo se capacite apenas para ofrecer su fuerza de trabajo en un mercado residual e ilegal, donde la vigencia de multiplicidad de expresiones culturales encubre las relaciones de opresión social, explotación económica y exclusión política.

Sin embargo, existen otras dimensiones de la educación. Esta no se reduce a detectar los talentos científicos locales y a motivar su exportación gratuita a las metrópolis. Tampoco la educación intercultural debe reducirse a una formación onerosa de profesionales para que trabajen en condiciones de subempleo. Existe por ejemplo, una dimensión liberadora de la educación intercultural: se trata de la que enseña a aceptar las diferencias y a valorar lo propio, entendiendo el contexto de relaciones sociales en el cual se manifiesta el poder, aprendiendo a resistirlo y luchando contra su ejercicio. Tal dimensión es una entre otras, a la que los intelectuales bolivianos están interpelados a explicitar y desplegar en sus posibilidades.



# 1. LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO DESAFÍO TEÓRICO Y POLÍTICO



## a. Reflexiones sobre el *habitus*, la dimensión política de la educación y la interculturalidad

Cualquier enfoque educativo intercultural exige el reconocimiento del valor de la *otredad* por derecho propio. No se trata de “orientarla” según intereses políticos previos, sino de aceptar que existe una diversidad de hábitos tan diferente como extensivas y duraderas son sus consecuencias. Los usos y costumbres, las ideas, tradiciones y creencias, en fin, el hábito (o *habitus* según el sociólogo francés Pierre Bourdieu<sup>1</sup>), es la

---

<sup>1</sup> Véase el libro de Pierre Bourdieu, *Campo intelectual y campo de poder* donde se encuentra un amplio desarrollo del concepto de *habitus*. Folios ediciones, Buenos Aires, 1971, pp. 22-35.

articulación de elementos de pensamiento con la acción de los individuos. Se trata de las nociones, prejuicios, certezas y teorías que el individuo interioriza conformando su subjetividad y que exterioriza expresando cierta conducta social. En esta dinámica entre la subjetividad y la conducta, las estructuras objetivas prevalecientes en su entorno, y en especial, la escuela y la familia, juegan un rol destacado para la reproducción de las representaciones y para la definición de tendencias sociales.

Una forma de manifestación del *habitus* se da como gramática generacional de las conductas para crear y reproducir prácticas. La construcción individual de tal gramática se logra por ejemplo, a través de la difusión y asunción del fondo discursivo de los mitos y de la estructura simbólica de los ritos, ambos son elementos sustantivos en la constelación de una determinada visión del mundo. Así, las prácticas y los bienes individuales son reconocidos y apreciados por la sanción grupal.

Otros ejemplos de las prácticas distintivas de los grupos son las nociones sobre lo que es bueno y malo, lo que está bien y lo que no, lo que fija los límites de lo permitido otorgando prestigio a los actores y lo que rebasa la frontera de lo admisible. En fin, se trata de los esquemas de interacción social, las clasificaciones válidas de los *otros*, la construcción de las identidades, las aficiones y cumplimiento de obligaciones sociales, además de los principios de visión que forman una actitud frente a la naturaleza, lo sagrado, los *otros* similares y la concepción de uno mismo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Cfr. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1999. p. 19-20.

En primer lugar, es posible definir al *habitus* como el conjunto de disposiciones *establecidas por y constitutivas de* las prácticas y las ideologías de los agentes. En segundo lugar, se trata de las disposiciones inconscientes que resultan por la interiorización de las estructuras objetivas expresándose como apreciaciones, acciones, percepciones y principios que guían al individuo. El *habitus* se constituye también en el “capital” de técnicas de referencia y el conjunto de creencias activas compartido por una determinada colectividad, la cual se constituye a sí misma en la acción social dada en un campo específico de relaciones de poder.

El *habitus* es el lugar geométrico de las determinaciones objetivas y de las esperanzas subjetivas, se trata del escenario donde se ponen en juego las condiciones económicas, familiares, sociales y culturales, proyectando el futuro de las expectativas y recorriendo los límites de lo posible: así se construye el ascenso y el estatus. En sentido práctico, el *habitus* es lo que se debe hacer en una determinada situación, marcándose de una sola vez, las obligaciones del sujeto, las exigencias del entorno, las pautas y condiciones de la valoración cultural por los iguales, y los límites de la libertad individual.

El concepto de *habitus* resulta significativamente relevante cuando se presentan escenarios cruzados por múltiples formas de representación del mundo, y donde la interacción de los grupos y los sujetos se hace particularmente densa. Es decir, si se trata de escenarios interculturales, atiborrados y complejos, el concepto de referencia se hace ostensiblemente útil y fructífero.

Para realidades como la boliviana, es decir para un escenario plurilingüe y de carácter multicultural, la noción de *habitus* permite por ejemplo, caracterizar y criticar la función de la escuela. Pese a que Bolivia efectúa un reconocimiento explícito de la diversidad y defiende el derecho de afirmación cultural asertiva<sup>3</sup>, la escuela reproduce la ideología dominante induciendo a que el sujeto la haga suya.

Así se forja un *habitus* que se reproduce estructuralmente y que orienta la acción cultural de los sujetos en medio de una dicotomía y un antagonismo cultural resuelto sólo en la práctica intuitiva. La vigencia y necesidad del castellano por ejemplo, escinde el orden de la gramática asentada en los niños por su lengua materna, irrumpe sobre la visión tradicional del mundo, trasmuta los valores arcaicos insinuados en la conciencia del sujeto, altera las costumbres y subvierte el mundo de vida de los niños y jóvenes de lengua vernácula.

---

<sup>3</sup> El gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada durante su primera gestión de 1993 a 1997, impulsó la aprobación de un conjunto de leyes que re-fundaron el Estado boliviano dando consistencia a la labor iniciada por Víctor Paz ocho años antes y desmantelando las últimas piezas que quedaban del Estado de la Revolución Nacional. Este cuerpo legal incluyó varias disposiciones jurídicas articuladas en una nueva Constitución Política del Estado. En ésta, por primera vez en la historia del país, se reconoció la composición "multiétnica" y "pluricultural" de Bolivia. El Art. 1 de la *Constitución Política del Estado* reformada por ley de 12 de agosto de 1994 establece lo siguiente: (véase la edición de *La Razón*, p. 1).

"Bolivia, libre, independiente y soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos".

Sin embargo, la enseñanza del castellano como segunda lengua es una educación *intercultural* que predispone a actuar de manera específica en escenarios disímiles. Así, las bases culturales que los niños y jóvenes campesinos asumieron e internalizaron desde su infancia en el hogar y en su comunidad, se relegan y silencian. La escuela forja que los signos de identidad en los usos, los ritos y las costumbres irrumpen en el futuro en momentos explosivos, manifestando como constante regular una actitud de subordinación.

El castellano que se difunde en la escuela es el medio de socialización para la interacción con los *otros*, es el instrumento que asegura el mantenimiento de la opresión, la subordinación y explotación. Pero también, por otra parte, esta educación intercultural fortalece al sujeto dándole certidumbres de su horizonte, incidiendo para que se manifieste asertivamente y permitiéndole preservar los elementos esenciales de su *habitus* tradicional y propio.

Tal es la paradoja de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Todavía son grandes las expectativas a las cuales da lugar; pero también surgen y resuenan los límites de una acción social condicionada por la educación regular, donde son más las esperanzas que los logros. Por lo demás, aparte del sistema formal, las expectativas de educar siguiendo propósitos interculturales asertivos, son todavía mayores, si se considera otros ámbitos de influencia ideológica foráneos a la escuela. Por ejemplo, la televisión y los medios de comunicación social apenas son hoy día, recursos para difundir signos periféricos de las culturas tradicionales, en especial en lo concerniente a la música y la comida. No se han convertido instrumentos para motivar la tolerancia, la valoración de la heterogeneidad, ni el protagonismo de los subalternos. Menos aún, son el lugar de

debate o desarrollo del pensamiento crítico donde siguen ausentes los sujetos recurrentemente silenciados.

La televisión se ha convertido en el medio por el cual naturalmente, se focaliza el protagonismo de ciertas clases sociales, apareciendo un orden de cosas como invariable y necesario. Dicho orden se articula por la acción de algunos actores sociales quienes difunden estilos de vida, ocupaciones y preocupaciones, centros de interés, formas de expresión, entusiasmo, entretenimiento y atención. La televisión no es un escenario de incentivo a la dinámica intercultural, apenas es un campo que carece de reflexión, un diagrama con hegemonía mediocrática y con la imposibilidad radical de profundizar y motivar la expresión de lo diverso como auténtico y diferente.

Así, este instrumento que podría construir sinceras actitudes de apertura y tolerancia, apenas busca agradar a la gente convirtiendo el valor de la información en una mercancía. La relación con la audiencia se hace pragmática y demagógica, no forma, no estimula, no critica. La televisión como productor cultural reproduce construcciones estereotípicas de las culturas dominantes, dando una impresión artificial de que contribuye a esclarecer la conciencia de la gente, profundiza la democracia y respeta la posibilidad de discrepar.

La dimensión política que debería ser el horizonte de expresión de la diversidad cultural, se reduce a lugares comunes y aceptaciones taxativas sin contenido crítico. Por ejemplo, el neoliberalismo no es denunciado ni combatido; sus consecuencias empobrecedoras apenas se perciben y los intelectuales aprenden a vivir con él y peor aún, gracias a él. Nadie advierte que es un imperativo estratégico construir elementos conceptuales para denunciar las pulsiones

homogeneizadoras, luchar en contra de perfiles de sumisión y defender la diversidad cultural, humana, ecológica y geográfica de nuestro entorno. Si se advierte tal imperativo, los intelectuales terminan por renunciar y doblegarse ante el sistema, y en los peores casos su crítica es apenas el pase a bordo para tripular la nave del Estado sirviéndose de prerrogativas circunstanciales en un *habitus* de corrupción, padrinazgo e impunidad.

Pareciera diluirse la posibilidad de reconocer el tiempo actual como el momento de la afirmación y valoración de las minorías étnicas y de los marginados de la cultura oficial. Los movimientos regionales se hacen espasmódicas pulsiones y hasta curiosidades sociales, las movilizaciones generacionales se capitalizan por el cinismo partidario y los proyectos de género se reducen a la distribución de cargos públicos y privados entre mujeres parientes o amigas. Del mismo modo, la reivindicación de nuestra riqueza natural y ecológica alza la cabeza apenas como una deplorable promoción turística.

De este modo, la educación regular –aunque sea reconocida y establecida como intercultural y bilingüe-, sigue un derrotero marcado por los cómodos lugares comunes, imbuida por una ideología reproducida mecánicamente y sin motivar ninguna valoración del *otro*. Los maestros están lejos de convertirse en los principales críticos de la televisión. No son capaces de inducir a los estudiantes a que reconozcan las diferencias de modos de ser y mundos de vida cultivando un gesto tolerante; pero también desplegando un sentido crítico que denuncie las estructuras ideológicas, económicas y políticas de opresión dentro de las cuales transcurren las existencias culturales con una marca común: el neoliberalismo y la globalización.

Sin embargo, el maestro tiene la posibilidad de ser el principal trasmisor de utopías. En sociedades atiborradas como la nuestra, el maestro tendría que anunciar la utopía de un mundo diverso y justo, de una sociedad variopinta y equitativa. Tal, la proyección estratégica de una educación intercultural que sólo se vislumbra como un deseo. Tal educación debería dibujar utopías creativas en campos distintos construyendo universos simbólicos donde las posiciones subalternas y las culturas sometidas, sean reconocidas como saberes legítimos y como prácticas asertivas valiosas para la colectividad.

La educación intercultural también debería contribuir a combatir el dominio masculino como ha devenido en el imaginario de Occidente. Si bien las culturas tradicionales conciben una posición subordinante del hombre respecto de la mujer, tanto en la parte andina como amazónica de Bolivia, existe también una noción de vida que instituye la complementariedad genérica. Así, al contenido occidental que habla de la liberación femenina, a los discursos *victimistas* que refuerzan actitudes de contrapoder; a la sociedad que motiva que las mujeres contribuyan a su propia dominación<sup>4</sup>; tendría

---

<sup>4</sup> La historia del feminismo muestra que sólo cuando las mujeres afirmaron una posición política e ideológica propia, adquirieron energía activa cambiando su posición subalterna tradicional. El sometimiento de las mujeres, si bien ha soportado el poder masculino secularmente, también ha encontrado resquicios para ejercer el *contrapoder*. En medio de una aparentemente inevitable y extendida sujeción, en realidad, siempre han existido escenarios para ejercer un control femenino hegemónico. Se trata de los escenarios y opciones de presión donde las prerrogativas sobre los hombres han subsistido adecuándose a las condiciones históricas y culturales específicas. Al respecto, véase mi libro, *Foucault, feminismo, filosofía...* Edición del Instituto de Estudios Bolivianos. La Paz, 2000. pp. 145-6, 176-7, 336, 397, 400.

que cruzárselo con una educación intercultural enriquecida. Se trata de una educación que acepte la identidad del *otro* construida por preferencia y por facticidad genérica como *distinta* en un cuadro de igualdad y complementariedad.

La educación intercultural tendría que desplegar acciones de síntesis simbólica en un proceso intelectual agonístico. La dominación masculina burguesa, patriarcal y falocrática debería ser explicitada; la violencia andrógina fálica y narcisista de la sociedad occidental moderna tendría que ser develada, lo mismo que la hipócrita fidelidad conyugal basada en el discurso de síntesis del amor y el sexo.

Es necesario también que la educación intercultural cree representaciones de tolerancia homosexual, rompa los límites de las costumbres eróticas convencionales, e identifique las prácticas, representaciones y sanciones tradicionales de una moral sexual rígida y un control social asfixiante patente en las culturas originarias. En la formación del hombre boliviano del siglo XXI, se tendría que vislumbrar la utopía de una apertura mental plena para aceptar, entender y valorar la multiplicidad de sexualidades, variadas formas de libertad del sujeto y la constante de rechazo a toda forma de dominación masculina.

La lucha de la educación contra el dominio masculino expresa en realidad, una lucha contra toda pulsión de poder ejercido de modo ilegítimo. Siendo el poder la base de las construcciones sociales y de las relaciones políticas, la educación intercultural no adoptará una posición demagógica o ingenua respecto de la necesidad de expresar solidaridad con los débiles. Tampoco soliviantará o justificará el ejercicio abusivo de los grupos poderosos. La educación intercultural motivará a que los sujetos sean capaces de distinguir las energías, las fuerzas, las

pulsiones y los estilos de ejercicio de poder en todas las relaciones de subordinación. Además, estimulará, en contra de perpetuar una situación estática de dominio, la dialéctica del amo y el esclavo motivando la subversión y cambio de la situación de poder constituida.

La educación intercultural motivará que tanto en las disputas filosóficas como en los movimientos campesinos, tanto en las acciones de revuelta de los marginales como en los conflictos sociales, en las luchas sindicales y en las discrepancias entre mujeres, se reconozcan e identifiquen las pulsiones de poder.

El sujeto formado según el enfoque intercultural tomará parte en uno u otro grupo agonístico, descubrirá las grandezas y miserias de cada uno y se involucrará en los juegos de poder, tomando parte activa según lo que considere justo, legítimo y apropiado para sí mismo. En la medida que sus alineamientos políticos tiendan a fortalecer a los débiles, luchen contra el abuso, la discrecionalidad, la subalternación, la opresión y la brutalidad, la educación de carácter intercultural habrá adquirido una dimensión *liberadora*.

Oponerse simbólicamente a la opresión implica luchar contra las instituciones, los órdenes sociales prevalecientes, las personas poderosas y los gestos que aplastan a *uno mismo* y al *otro*. Se trata de desplegar una revolución simbólica en el interior de los sujetos y expresada en su acción exterior, una acción que trastoca la subjetividad, subvirtiendo la visión del dominio como paradigma ineluctable.

## **b. ¿Es posible una educación intercultural liberadora?**

Bolivia como muchos otros países, hoy día no sólo tiene una riqueza lingüística y cultural diversa, sino que la afirma como un baluarte. Sin embargo, en la ciencia en general y las ciencias sociales en particular, las investigaciones lingüísticas y folklóricas, la profundización en los saberes y las prácticas tradicionales son apenas un poco más que incipientes. En la sistematización del conocimiento, en la construcción de cuadros atiborrados de vida, energía y originalidad, en la muestra de perfiles eróticos, lúdicos, sagrados y religiosos; en la defensa de nuestro entorno exuberante, único y privilegiado, preservado gracias a las prácticas económicas ancestrales y a la tecnología tradicional; en lo concerniente al trabajo científico que revalorice nuestros saberes autóctonos, tanto científicos como intelectuales bolivianos todavía hoy desprecian los olores, colores y ruidos de nuestras culturas nativas.

La función liberadora de la educación intercultural tendría que estar basada en un exhaustivo trabajo de revaloración científica de nuestros saberes. Sin embargo, su realización específica incumbe al “campo de producción simbólica”. Por *campo* se entiende una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza<sup>5</sup>. Las relaciones objetivas permiten conformar la identidad de los grupos sociales; se trata de las categorías parciales, los signos y elementos que permiten definir la adscripción e identidad de los grupos a través de su

---

<sup>5</sup> Véase el texto de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo. México, 1995. p. 64.

lenguaje, mediante los conocimientos que comparten y gracias a los lugares comunes y las concepciones similares sobre sí mismos, las demás personas y la sociedad. Si estas representaciones se presentan como contenidos cognoscitivos consistentes y afectivamente relevantes, es obvio que se valorarán dándose efectos de estímulo de la autoestima cultural y tradicional.

Pierre Bourdieu dice que “los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones”. Siguiendo esta definición, es posible afirmar que la educación podría constituirse en un estímulo para inmiscuirse en una guerra de posiciones por los espacios culturales. Se trataría en tal caso, de un conflicto en el que se toma parte de acuerdo al análisis de los gestos de los sujetos que se confrontan o según las características del espacio en disputa. En general, la función de la educación, y particularmente de la educación escolar, no es formar una conciencia crítica neutral ni una preferencia axiológica solidaria con los subalternos en el diagrama del conflicto de poder. En la práctica, la educación escolar adoctrina y produce una inculcación ideológica, es el campo de transmisión cultural y de socialización que fortalece la estructura imperante<sup>6</sup>. Gracias a la escuela, el individuo internaliza las diferencias sociales, asume posiciones de ventaja en las dimensiones de enfrentamiento existencial aceptando e involucrándose con los elementos simbólicos de poder que detenta la clase a la que pertenece, reivindicando su lugar en la estructura cultural de dominación donde se ubica socialmente, o al cual aspira a conquistar como proyecto de vida.

---

<sup>6</sup> *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección Los noventa. México, 1997. p. 135-7.

La escuela emplea métodos e instrumentos para realizar su función ideológica de exclusión y reproducción. Da lugar a expectativas de ascenso social, construye “verdades legítimas” que la simulan como si fuera un escenario neutral ajeno a los conflictos de clase y a los intereses culturales. Pone en juego un sistemático ejercicio de violencia simbólica que consiste en inculcar la cultura dominante provocando la interiorización de condiciones objetivas siguiendo pautas de reconversión del capital cultural y según el propósito de aportar a la reproducción de las divisiones sociales existentes. Esta es la principal *amenaza* de la escuela en contra de una educación intercultural con contenido liberador.

La violencia simbólica anula las resistencias imponiendo significaciones de los grupos dominantes. Pierre Bourdieu dice que “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos... agrega su propia fuerza”<sup>7</sup>. Así, la cultura dominante es *arbitraria*, tiende a enmascarar la naturaleza impositiva de la sociedad y las relaciones de fuerza sobre las que se basa, aparentando una ineluctable afirmación de sí misma como irremediable e incuestionable.

Un campo es eficiente cuando hay algo en juego y en cuanto los sujetos que actúan, realizan su *habitus*. Al establecerse reglas del juego social, se configura un escenario constituido como “campo”. La escuela permite la difusión de ideas, conceptos y opiniones; pero su principal rol es reproducir actitudes regulando comportamientos; éste es su *campo*

---

<sup>7</sup> *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, libro de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Editorial Laia, Colección Sociología. Barcelona, 1977. p. 20.

*institucional*. Las prácticas motivadas están relacionadas con las condiciones sociales y con la proyección que de manera consciente o inconsciente, libre o casual, permiten la acción grupal. Así, la escuela promueve la síntesis de la estructura prevaleciente con el *habitus* de los actores, es decir se trata de la síntesis de ciertos contenidos explícitos de pensamiento con estilos de prácticas determinadas.

Las prácticas se dan en los campos de estructuras cognitivas y motivadoras. Los propósitos compartidos transfieren y reproducen la identidad de los grupos. Por mucha disposición que exista a la interculturalidad, lo cierto es que la afirmación de la identidad implica el reconocimiento de la superioridad del propio *habitus* familiar y del mundo de vida construido en el entorno foráneo a la escuela.

La subjetividad asertiva se constituye en el principal obstáculo de una educación intercultural liberadora. Paradójicamente, una educación que promueva la tendencia a la solidaridad con grupos subalternos tendría que renegar al menos en parte, de otras afirmaciones de identidad cultural en lugares de preeminencia política y de ejercicio de poder. Así, la principal motivación a la que la escuela conduce es a fortalecer la situación de dominio de la que los actores sociales ya disfrutaban, y de ascender en el orden social alcanzable. En sociedades como la boliviana, sólo el hecho de asistir a la escuela (sin considerar la amplia jerarquía institucional expresada en el carácter urbano o rural de las unidades, su institucionalidad privada o pública, e incluso su “categoría”), ya implica disfrutar de una posición favorable, la cual podría mejorar todavía más gracias en parte, al beneficio y la proyección que la misma educación provee.

La escuela es la institución insistente donde se constituyen los sujetos sociales y las identidades culturales dominantes de modo incisivo. Maestros, autoridades, trabajadores e inclusive funcionarios, están imposibilitados de “descentrar” su *yo* para que el estudiante quede libre de la preeminencia de los modelos transmitidos. No tiene sentido referirse a complejos principios o a preceptos pedagógicos que estimulen actividades críticas y actitudes de tolerancia como proyectos educativos estratégicos. En la realidad cotidiana, reconocerse como parte de un grupo étnico, de un movimiento cultural o de una clase social se da de facto con una explícita afirmación del propio *habitus*. Y esto no es posible sin ejercer violencia simbólica que imponga los modelos dominantes. Tal es la *paradoja* de una educación intercultural asertiva.

La violencia simbólica impone valores e involucra a los sujetos en prácticas culturales que afirman e integran símbolos, individualidades, representaciones y una tácita afirmación de la conveniencia y naturalidad de un determinado orden de la vida social. En este cuadro, la violencia simbólica es contraria a motivar cambios o rupturas, constituyéndose en una violencia conservadora. Sin embargo, existe cierta *autonomía relativa* de la educación intercultural como campo social de antagonismo simbólico en el que se juega el poder: tal, la auspiciosa *oportunidad* de esta educación.

Así, la educación adquiere la fisonomía de un campo de lucha. Las clases dominantes la orientan para que sirva a sus intereses y la presentan como si realizara los intereses de la colectividad. En la actualidad, la escuela aparece como un escenario neutral que, pese a las diferencias sociales, permite elevar el estatus de los individuos dentro de un escenario de igualdad de oportunidades. Así, queda enmascarada convenientemente, la

función de reproducción de la estructura social que cumple la propia escuela.

Pero, es inevitable que en la dialéctica simbólica, la violencia no sea hegemónica. Los grupos sociales, las minorías étnicas y los movimientos en general, reproducen sus propios campos simbólicos y atesoran el capital cultural que han acumulado. Así, se afianza el poder segmentario de las minorías, los valores disidentes y los espacios de disputa apropiados de modo inusual. En el fondo escenográfico de la violencia, surgen formas convencionales que culturalmente, dan la apariencia de compartir y relacionar identidades. Tal, la *apariencia* de una educación intercultural comprensiva.

Las instituciones y sus prácticas reproducen de forma sistemática, articulada y tenaz, estructuras simbólicas y culturales de dominación de las clases y los grupos. Pero, si los maestros e intelectuales evidencian tales contradicciones como efecto de desvaloración y empobrecimiento de los capitales culturales, la educación adquiere una capacidad auspiciosa para transformar ideológicamente a la sociedad. Esto se proyecta en la medida en que la educación reivindica las identidades y promueve la interacción de los grupos, gracias a la formación de actitudes anuentes con las diferencias y abiertas al diálogo. Tal, la *proyección* estratégica de la educación intercultural.

El cambio de la escuela comienza con propuestas alternativas de *currícula culturales*. La orientación filosófica de una educación intercultural liberadora en tal caso se plasma como la síntesis de gestos críticos respecto de la teoría social, un lenguaje conceptual analítico, y el arsenal ideológico de desmantelamiento de lo constituido en procura de valorar la diversidad y la diferencia en un contexto de justicia y equidad.

Los currícula con proyección transformadora motivan a los profesores a ser capaces de de-construir las estructuras educativas tradicionales; asimismo, les incentivan a generar innovaciones en los estilos de enseñanza para la formación del nuevo hombre. De este modo, se dan prácticas que demuelen la sintaxis de los sistemas de dominio, creando formas de inteligibilidad y representación tolerantes, inclusivas, auspiciosas y diversas para la construcción de una sociedad distinta, tanto dentro como fuera de la escuela.

Las dimensiones simbólica y cultural de la educación liberadora se realizan según las siguientes orientaciones:

### **LIMITES, PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

- La educación es el principal instrumento de reproducción de visiones del mundo que articulan representaciones colectivas y valores. Gracias a ella se comparten universos simbólicos, capitales culturales de los grupos y prácticas políticas y sociales. Para que tal contenido tenga valor *intercultural liberador* es necesaria la preeminencia del propósito de construir una sociedad que promueva tanto la convivencia en equidad y justicia, cuanto la afirmación asertiva de diversas expresiones culturales.
- Es posible generar en el mundo social, representaciones colectivas que construyan una educación marcada por el propósito de formar para la aceptación de la diversidad y para la participación social comprometida. Como

educadores o educandos, podemos reproducir universos simbólicos y culturales anuentes a la convivencia, la interacción y la tolerancia.

- Diseñar un proyecto estratégico y liberador de educación intercultural en condiciones de pobreza, dependencia y escasez, implica tener esperanza en el país, trabajando por cambiar las representaciones colectivas. Pese a las condiciones materiales adversas, la educación tiene la posibilidad de constituirse en el motor de cambio simbólico profundo.
- Por una parte, son evidentes las paradojas, los límites, restricciones e imposibilidades de la educación intercultural liberadora. Sin embargo, en la dialéctica de su implementación y en el juego de poder que la realizan, se encuentran las vetas de su propia superación, se hallan sus proyecciones estratégicas, y es posible allanar sus apariencias vindicándose su esencia. Así se constituye en un factor estratégico para construir una nueva sociedad.
- La educación intercultural con orientación científica, debe valorar los saberes tradicionales, sistematizarlos y proyectarlos como conocimiento tecnológico apropiado para orientar e impulsar el comportamiento de los grupos. Así construirá enriquecidas pautas de relación del hombre con la naturaleza y el entorno ecológico, además de nuevas dimensiones de vida social, renovadas con actitudes culturales que aprecien lo propio y acepten lo ajeno.
- La larga constelación del imaginario colectivo en Bolivia se ha dado sobre la base de relaciones opresivas y de explotación, y con aditamentos simbólicos que marcan diferencias raciales, preeminencias estamentales y

naturalezas discriminantes. La reivindicación de la diversidad cultural y la interacción en equidad y justicia es tardía y en muchos aspectos, apenas formal. Acá radica el principal desafío de una verdadera educación intercultural liberadora: se trata de despojarse de las rémoras simbólicas de una sociedad post-colonial.

### **c. La educación intercultural en un escenario post-colonial**

En Bolivia prevalece hoy día un imaginario colectivo en el que se dan representaciones, gestos, prejuicios y suposiciones caracterizados como parte de una estructura simbólica *post-colonial*. La historia de la conquista y el dominio español sobre los incas han sido el inicio de este proceso. Si bien la fundación de Bolivia en 1825 implicó variar la realidad económica y política del país, los cambios sociales y las transformaciones ideológicas no fueron sustantivamente diferentes, prolongándose el imaginario colonial de siempre. La misma mentalidad fue remozada en relación a los nuevos amos en la hacienda del agro y delineada recurrentemente respecto de las nuevas capas dominantes en la ciudad.

Así, se mantuvo constante a lo largo del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, la misma estructura simbólica. El racismo virulento del conservatismo decimonónico en contra del indio, se convirtió gracias a la Revolución Federal de 1899, en un paternalismo liberal y modernizante que no alteró su desprecio por las razas autóctonas. Tal contenido simbólico se

mantuvo inalterable pese a los cambios políticos durante más de medio siglo.

Con la Revolución Nacional de 1952 se produjeron cambios sustantivos en las relaciones sociales, proyectándose la construcción de un nuevo imaginario colectivo. A mediados de siglo, la revolución otorgó tierras a los indios, les reconoció el derecho de ciudadanía y estableció la educación como universal, gratuita y obligatoria hasta los 14 años. Sin embargo, estos logros no desplazaron absolutamente la estructura simbólica de la ideología colonial. Los campesinos en el agro y las clases bajas en la ciudad asumieron al Estado identificándolo con el MNR y sus líderes.

De este modo, la relación opresiva y expoliadora fomentada por el Estado neo-colonial inició un proceso de desplazamiento simbólico y material, de manera tal que se articuló una nueva relación de la sociedad civil, y en particular de los grupos subalternos con el Estado: se constituyó el Estado benefactor que permitía la participación ciudadana de los sectores excluidos y marginales, ofreciéndoles asimismo cierta promoción y protección.

El Estado reconoció a los indios y a los grupos subalternos como ciudadanos, les entregó tierras, fomentaba que tomaran parte en los acontecimientos políticos, les instaba a organizarse y distribuía recursos públicos gracias a la liquidación de la oligarquía minera. Así, el reconocimiento de sus derechos y dignidad secularmente conculcados, se realizaba gracias a un acuerdo implícito de intercambio. Las concesiones incluían a la educación, y debían ser retribuidas con votos y apoyo político al MNR. Sin embargo, los cambios simbólicos no tuvieron la celeridad de las transformaciones sociales y políticas. En el

contexto que convirtió a los indios en “campesinos propietarios” y en el mundo que formalmente instituía la igualdad cívica en las ciudades, las jerarquías estamentales no se diluyeron, los prejuicios y exclusiones se reactivaron y aparecieron nuevos estigmas sociales que ponían en evidencia las antiguas cargas ideológicas post-coloniales formadas en cuatro siglos.

Las clases que se ubicaron en la cúspide de la jerarquía social y económica exigían de los campesinos y mestizos apoyo electoral para consolidar el nuevo orden, pero en el fuero interno de sus sentimientos e ideología, persistió el desprecio y sub-valoración de los indios. Así quedó remozado el imaginario colonial con categorías según la ingénita *naturaleza* humana de quiénes eran “gente” de verdad, asumidos como *blancos*, y de quienes eran *indios* en el fondo, aunque aparezcan como *cholos* o mestizos. Para que se active la evidencia de la diferencia, bastaba apreciar el color de la piel y el apellido de los individuos, siendo factores de “superación” social en los límites permitidos, el grado de instrucción alcanzado; el perfeccionamiento en el uso del castellano, el cuidado y estilo en la apariencia del vestir, además del refinamiento en las costumbres y prácticas cotidianas de cada persona.

Hoy día, la sociedad boliviana del siglo XXI expresa esa herencia simbólica plasmada en un imaginario *post-colonial*. Las transformaciones de mediados de los años 80 que erigieron un Estado neo-liberal, reeditaron una oligarquía que instituyó grupos poderosos favorecidos por la emergencia de la democracia y la globalización. De esta forma, se reactivó el imaginario colectivo secular, las representaciones simbólicas excluyentes y conflictivas, además de una ideología social

marcada por los prejuicios estamentales y las supuestas *naturalezas* distintas.

Por una parte, los sectores sociales con poder, aunque declarativamente reconozcan, acepten y hasta valoren las diferencias culturales, en el fondo las desprecian o en el mejor caso, las folklorizan. Los sectores dominantes activan en su actuación social discriminaciones prejuiciosas y favoritismos que demarcan los ámbitos y espacios, los mundos de vida de sí mismos y de los *otros*, especificando los límites que segregan. Por otra parte, los sectores subalternos buscan afirmar sus entornos, ocupan los espacios consolidados, reinventan formas asertivas de constituirse a sí mismos, e incluso ejercen según el lugar que ocupan, dominio y explotación sobre otros grupos menos favorecidos.

La dinámica interétnica incluye luchas por conquistar espacios, denodados esfuerzos por alcanzar estratos superiores, irrupciones súbitas de medios y mecanismos que abren nuevas dimensiones de vida social a los grupos marginales. En este escenario se hace cada vez más evidente que los sectores oligárquicos no disponen de garantía alguna para preservar su situación histórica de poder y dominio, por lo que en el fuero de su subjetividad se afianza todavía más, el imaginario que instituye las representaciones post-coloniales de siempre.

En el caso de los mestizos y *cholos*, es decir de quienes se alejan menos del ideal racial y cultural *blanco*, siendo las interacciones sociales con los grupos dominantes más cotidianas, cercanas e inevitables, las formas de segregación son más sutiles. Así, los grupos de poder no reparan en articular discursos de tolerancia, convivencia, diálogo, promoción social y hasta igualdad, especialmente en los

momentos de campaña electoral. Sin embargo, estos discursos pronto se descubren como una retórica vacua, y peor aún en los momentos cruciales de las frecuentes crisis políticas que caracterizan la historia contemporánea de nuestro país.

A la complejidad de este cuadro se añade las diferencias regionales y la constitución de grupos de poder en ciudades orientales, donde los componentes étnicos no tienen una fuerte tradición de presencia histórica y donde se activa con mayor facilidad, ciertas creencias sobre la superioridad occidental. Aquí la conducta social está cargada de gestos despectivos con los signos de identidad autóctona fortaleciéndose gestos que incluso resquebrajan la unidad nacional. La conducta social de los grupos de poder está cargada de representaciones que delinear pautas de discriminación en contextos donde abundan las diferencias.

El incremento de la migración del campo a las ciudades las últimas dos décadas ha dado lugar a que cambien las expectativas de los actores sociales en las comunidades rurales. Por ejemplo, las aspiraciones de promoción social y estatus para los hijos de aymaras y quechuas, formadas en la representación del Estado benefactor y realizadas en varios casos con la obtención del título de “profesor rural” que trabajaría en la comunidad de origen cumpliendo un prestigioso rol, hoy han variado. Con los cambios neoliberales de 1985 se ha modificado el imaginario que visualizaba al Estado como incondicional protector y benefactor de sectores deprimidos; sin embargo, se mantiene la idea de que es una obligación de éste garantizar la educación de los indígenas.

Hoy, la mayoría de la población boliviana radica en las ciudades. De acuerdo al censo de 2001 realizado por el

Instituto Nacional de Estadística, la población rural de Bolivia ascendía en esa fecha a 3,1 millones de personas, en tanto que la población urbana era de 5,1 millones de habitantes. La relación porcentual indica que por treinta y ocho habitantes que vivían en el campo, había sesenta y dos en la ciudad. Sin embargo, tal relación porcentual diez años antes era de 57 a 43 personas. En términos absolutos hubo un incremento de la población urbana en 1,8 millones de habitantes; es decir, la población creció a razón de 185 mil habitantes por año (casi el 40% de crecimiento), mientras que en el campo el incremento poblacional fue sólo del 14%<sup>8</sup>.

La población emigrante sostiene un imaginario en el que frecuentemente se dibuja la aspiración de que la primera y las siguientes generaciones de hijos nacidos en la ciudad, se incorporen ya no a la Escuela Normal de la comunidad rural cercana al lugar de origen, sino al Instituto Normal Superior de la ciudad de destino, e inclusive a la universidad pública de la capital de Departamento. Así, pese a las exigencias prácticas de la vida urbana que obligan a que los hijos trabajen a veces igual o más que los padres, los grupos de procedencia autóctona mantienen la esperanza de alcanzar una mejor situación social y económica para sus familias, gracias a que sus hijos mediante la educación, escalen los peldaños de una sociedad clasista, discriminante, estamental y jerárquica. Se trata de una sociedad que si bien impone condiciones y exigencias extremas, también representa un entorno en el que es posible tener esperanza y donde las expectativas no son irrealizables.

---

<sup>8</sup> *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación escolarizada y alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª edición. La Paz, 2004.

#### **d. La educación del indio y la formación docente en el entorno rural de Bolivia**

Que la educación del indio en Bolivia haya sido visualizada como un medio para la promoción social tiene una larga historia. La población peri-urbana con raíces autóctonas aspira a conquistar la universidad y la formación superior en general, no sólo por las implicaciones económicas para el futuro de la familia emigrante, sino porque en el imaginario colectivo, que un hijo se titule por ejemplo, como profesor implica también estatus y prestigio social. Lo propio acontece en el campo con los grupos remanentes. La comunidad festeja como un regocijo colectivo que algún estudiantes haya alcanzado el lugar de “profesor” al concluir su permanencia en la Escuela Rural del poblado cercano.

Sin duda, uno de los momentos más importantes en la historia de la educación del indio en Bolivia está relacionado con la fundación de las primeras Escuelas Normales Rurales y con la difusión exitosa de estas instituciones. Aunque desde inicios del siglo XX hubo antecedentes por ejemplo, en relación a las escuelas ambulantes o la labor de los caciques apoderados quienes se preocuparon también por la alfabetización de los indios, fueron los años treinta el momento en que la fundación de instituciones dedicadas a la formación de maestros para el entorno rural, implicaría profundas consecuencias respecto de la educación intercultural.

La primera década de gobierno del Partido Liberal hubo experiencias educativas que dieron lugar al surgimiento de las

escuelas ambulantes para indígenas, las cuales se ocuparon de la alfabetización y la enseñanza de la doctrina cristiana. Hasta 1905 por otra parte, los liberales crearon más de medio centenar de escuelas primarias en regiones rurales<sup>9</sup>. Posteriormente, en la segunda década apareció Utama, fundada en 1911 en Caquiaviri al sur del Departamento de La Paz, se proyectó el desarrollo, que tuvo éxito durante un breve periodo de tiempo, de las Normales Rurales de Umala en 1915 en la provincia Aroma del mismo Departamento, la de Colomi en 1916 (antecesora de la Normal Rural de Vacas en Cochabamba), y la de Puna (en el Departamento de Potosí)<sup>10</sup>.

Inicialmente, fue necesario fundar escuelas de formación básica, las cuales de acuerdo a su fortalecimiento institucional, se convertirían en centros de formación docente. Por lo demás, pese a sus contenidos ideológicos, el gobierno liberal impulsó la creación de escuelas rurales para educar a los indios aceptando la orientación e incorporando el contenido eclesástico. Sin embargo, las experiencias resultaron aisladas e irrelevantes, pronto se diluyeron por motivos económicos y dado el peligro que representaban en relación a subvertir la estructura social en el agro, la mayoría fue clausurada<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Cfr. el libro de Enrique Finot, *Historia de la instrucción pública en Bolivia*. La Paz, 1917. p. 28.

<sup>10</sup> Véase, *En tiempos de Reforma Educativa* de Mario Yapu, t. II, "Estudio de dos centros de formación docente". Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, 2003, pp. 18 ss.

<sup>11</sup> Alfredo Guillén Pinto en un libro de la época señala lo siguiente: (Cfr. *La educación del indio*, González y Medina editores, La Paz, 1919. p. 113).

Por otra parte, es necesario destacar la enriquecedora experiencia de varias escuelas clandestinas, las cuales surgieron los primeros años del siglo XX. Se trata de ejemplos dramáticos de la historia de caciques apoderados aymaras y quechuas, perseguidos e incluso asesinados por los terratenientes, por pretender conquistar las primeras letras para sí mismos y para los indios. De cualquier forma, el caso institucional más notorio, irrecusable respecto de la educación indígena y sobre el cual se dispone de fuentes escritas, caso que centró su misión en la formación de maestros rurales, es la experiencia iniciada en 1931 en Warisata: la *escuela ayllu*.

En general, las Escuelas Normales Rurales de Bolivia iniciaban sus actividades como escuelas de primeras letras para combatir el analfabetismo imperante en el entorno geográfico. Posteriormente se convirtieron en entidades dedicadas a la formación de maestros rurales.

Desde el periodo liberal de la República hasta la Revolución Nacional de 1952, las principales Escuelas Normales Rurales aparte de Warisata, fueron Caquiaviri y Vacas. Como se ha visto, Caquiaviri tiene una historia que se remonta a los núcleos “Utama” de 1911; y aunque hoy ya no existe funcionó como Escuela Normal desde 1932. Vacas por su parte, fue fundada en 1916 como escuela rural, siendo actualmente el Instituto Normal Superior Ismael Montes en el Departamento de Cochabamba. Además de estos centros, cabe destacar que en 1938 en San Lorenzo del Departamento de Tarija se fundó

---

“La educación tendía a una gradual cultura que partiendo de la simple alfabetización llegue, a precio de firmeza y talento en singular batalla, a la educación de la raza”.

la Escuela Juan Misael Saracho, la cual se trasladó tres años más tarde a la localidad de Canasmoro.

En marzo de 1939 se fundó la Escuela Bautista Saavedra en la localidad de Santiago de Huata (Departamento de La Paz). Ese mismo año en Caiza D del Departamento de Potosí, se fundó la Escuela José David Berríos. En 1941 fue fundada en Portachuelo del Departamento de Santa Cruz, la Escuela Rafael Chávez Ortiz, y siete años después en Paracaya, Provincia Punata del Departamento de Cochabamba, la Escuela Manuel Ascencio Villaruel.

Los primeros años de la década de los sesenta, dieron lugar a la creación de nuevas unidades. En abril de 1960, el segundo gobierno de Hernán Siles Zuazo fundó la Escuela Normal Rural de Riberalta en el Departamento del Beni y al día siguiente, la Escuela Humberto Ibáñez Soruco en Charagua (Departamento de Santa Cruz). Por su parte, Víctor Paz al año siguiente fundó la Escuela Normal Rural Franz Tamayo de Villa Serrano en el Departamento de Chuquisaca y la Unidad Académica Rural de Llica en el Departamento de Potosí, esta última con el propósito de enfrentar el analfabetismo creciente de la región. De las mencionadas, sólo la Escuela de Charagua no se halla en funcionamiento hoy día.

La última gestión del gobierno del MNR hizo posible que por primera vez el oriente del país sea considerado parte integrante de la nación y constitutiva de la dinámica política y económica. Así, por primera vez se formarían a los maestros que trabajarían en la Amazonía y el Chaco boliviano, regiones que tradicionalmente habían vivido al margen de la historia oficial.

Hasta los años ochenta, en medio siglo de historia, se registró la aparición de una veintena de Escuelas Normales Rurales. Desde los cincuenta, en las siguientes tres décadas, el número de unidades se triplicó. En 1948 había ocho Normales Rurales, las cuales llegaron a 20 en 1979. A partir de 1960 y durante los últimos años de gobierno del MNR aparecieron cuatro nuevas escuelas, posteriormente dos gobiernos militares entre 1964 y 1971 crearon otras cuatro (tres fundadas por René Barrientos Ortuño y una por Juan José Tórrez). En estos años se había producido además, la aparición de otras siete que tuvieron una corta vida, y de las cuales no se dispone de un registro fehaciente acerca de la fecha de su fundación ni cuándo se clausuraron o transformaron<sup>12</sup>.

Se trata, aparte de las ya mencionadas Escuela Normal Rural de Villa Serrano (dedicada hoy a la educación alternativa exclusivamente) y la de Charagua, la Escuela Normal Rural de Belén en el Departamento de La Paz (hoy cerrada), la Escuela Normal Rural de Sacaca en el Departamento de Potosí, la de Corque en Oruro, además de dos Escuelas Normales también desaparecidas y que existieron en Chapare y Ucureña del Departamento de Cochabamba. Posteriormente, se dio la creación del Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco ubicado en la localidad de Camiri del Departamento de Santa Cruz.

El Estado benefactor constituido desde 1952 ha dado lugar a un imaginario colectivo recurrente marcado por la obligación estatal unida a la subordinación política de la educación. Se

---

<sup>12</sup> Véase el libro escrito por el Prof. Humberto Quezada Arce, *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. CEBIAE, 1984. pp. 340-1.

trata de un imaginario que dibuja tendencias, esboza gestos y delimita la interacción, remarcando algunos lugares comunes. Desde los cambios de la Revolución Nacional, la sociedad boliviana ha asumido que la educación es gratuita, que el Estado debe garantizar su desarrollo y la acción gremial de los maestros se justifica por la situación de depresión económica que viven, habiéndose constituido en un sector combativo y políticamente de vanguardia en las luchas sociales.

Tal grupo socio-profesional tendría además, un carácter lo suficientemente elástico para adecuarse a las nuevas condiciones de coyuntura preservando las prerrogativas de carácter sindical y laboral que haya conquistado. En su historia –que es también la historia de la acción de los gobiernos en la educación-, se advertiría sin embargo, ciertos rasgos recurrentes. Ventajas personales, compensaciones políticas, fomento de la discrecionalidad y el abuso de poder, corrupción de funcionarios del gobierno y de dirigentes sindicales, instrumentación partidaria de cargos educativos, beneficio a grupos de influencia o a familiares; además de otras características, son algunos rasgos todavía existentes, heredados del imaginario forjado en la Revolución Nacional.

Por lo demás, el contexto social y económico en el que se desenvuelve la educación no ha variado de modo sustantivo: el nivel salarial de los maestros, la calidad de la educación como actividad nacional y las condiciones de su despliegue especialmente en el agro, son los más deplorables, paupérrimos e ínfimos, respecto de lo advertido en la región.

Todavía hoy por otra parte, respecto de la Escuela Normal Rural, la comunidad campesina se representa a sí misma como si ejerciera cierta relación de “propiedad” o cierto patrimonio

imprescriptible. Simbólicamente, la Escuela es una concesión estatal por la expoliación y opresión secular; es un medio puesto a disposición de los indios para que reproduzcan la educación de sus hijos a través de la formación de los profesores rurales. Inclusive las decisiones colectivas de los miembros de la comunidad son asumidas naturalmente como contenidos que el gobierno debe cumplir –al menos parcialmente-. Por lo demás, los profesores rurales ocupan un lugar de prestigio en la población por la labor educativa que realizan, convirtiéndose en los mediadores para que se facilite la inserción de las nuevas generaciones en la ciudad, la vinculación con los mercados; y para facilitar la interacción con los grupos de poder, étnica, lingüística y culturalmente diferentes.



## **2. LA EDUCACIÓN DEL INDIO EN PERSPECTIVA IDEOLÓGICA E HISTÓRICA**



### **a. La ideología liberal, la filosofía educativa de Franz Tamayo y las experiencias de formación a inicios del siglo XX**

Bolivia durante los primeros años del siglo XX se constituía en un escenario ideológico marcado por la derrota del conservadurismo y el ímpetu del liberalismo. El conservadurismo fue el pensamiento natural de la Iglesia católica y de intelectuales vinculados a la oligarquía, defendía el orden tradicional y una excesiva valoración de los principios morales y religiosos. Era una posición útil a los grupos dominantes que desde el colonialismo español, habían anulado a las clases medias y silenciado a los indios en una

servidumbre de por vida. El escenario económico mostraba un latifundismo hegemónico: el 55% de la tierra laborable era propiedad de algunas pocas familias, en tanto que el 15% se distribuía entre propietarios pequeños y medianos; restando apenas el 30% para ser distribuido como propiedad colectiva entre las comunidades de indios<sup>13</sup>.

En el año 1900, de un millón setecientos mil habitantes, apenas 123 mil personas habían adquirido instrucción primaria en el país (el 7%). Bolivia estaba despoblada, la densidad era de un habitante por Km<sup>2</sup>, y las pérdidas territoriales consolidadas por guerras de usurpación o tratados internacionales incluían el Acre y Matto Grosso con Brasil, además del Chaco Central y la Puna de Atacama con Argentina<sup>14</sup>.

El país carecía de manufactura, no tenía caminos, y las actividades económicas que la sustentaban eran la explotación de la plata y la exportación de goma y castaña. Estos rubros se realizaban con medios artesanales y gracias a la organización heredada de la colonia, la nueva oligarquía simplemente había desplazado a los beneficiarios de antaño, manteniendo la brutal explotación de los indios.

Desde fines del siglo XIX se perfiló la ideología liberal heredera de la filosofía positiva y de una visión spenceriana de la sociedad. El liberalismo polemizó con el pensamiento

---

<sup>13</sup> Cfr. el libro de José Fellmann Velarde, *Historia de Bolivia*. Volumen III, *La bolivianidad semicolonial*. Editorial Los Amigos del Libro, Cochabamba, 1981. pp. 11 ss.

<sup>14</sup> La población en Bolivia era de 1.767.000 habitantes en 1900. Sobre las pérdidas territoriales, véase el *Atlas universal y de Bolivia*. Editorial Bruño. La Paz, 1994. pp. 128-9.

conservador. Después de que se consumó la Revolución Federal, el Partido Liberal asumió el gobierno plasmando su ideología durante las dos primeras décadas del siglo XX.

Congruente con los lineamientos filosóficos y políticos, dicho partido sostenía que el Estado debía abandonar la función vigilante de un orden artificial que favorecía a la oligarquía del sur. Naturalmente, tal ideología que pretendía impulsar la libre empresa en las ciudades y la iniciativa privada, más que una necesidad histórica inevitable, más que el signo irrecusable del *progreso histórico*, por el supuestamente transitaría Bolivia, implicaba el fortalecimiento de los grupos de poder de La Paz, institucionalizando un orden jurídico adecuado a sus intereses, en un país urbano “moderno” que debía dejar incólume el orden social del mundo rural heredado de la colonia.

La Revolución Federal no buscaba sólo trasladar el eje del poder político en el país de Sucre a La Paz, también era necesario destruir a la oligarquía sureña y modernizar a Bolivia construyendo una sociedad libre de las rémoras clericales, promoviendo el pensamiento vigorizante del capitalismo y una educación laica. Para esto fue pertinente por ejemplo, la alianza con los campesinos aymaras y quechuas que protagonizaron la acción material de los acontecimientos de la Revolución, y para esto se requería romper la hegemonía ideológica conservadora.

Una forma estratégica de construcción del país (aparte de ceder y conceder las pérdidas territoriales), para el liberalismo, constituyó rediseñar la educación con alcance nacional. Por ejemplo, se debía cambiar el método de enseñanza predominante hasta entonces; era imprescindible modificar el enfoque gradual, concéntrico, intuitivo y activo de fines del siglo XIX, haciéndolo experimental.

Por lo demás, el apoyo que recibió de los movimientos indígenas, decisivos para el triunfo, fueron retribuidos con un programa que al parecer buscaba redimir al pueblo y las razas de procedencia autóctona instituyendo la educación física, remodelando su psique e influyendo en su virtud, aunque de una manera residual y demagógica antes que la implementación de una efectiva política de Estado.

De este modo, el programa educativo de los liberales se concentraba en la formación de maestros para las ciudades, incluía la exaltación del intelecto y de los trabajos experimentales, obligando la aplicación de tests como índice de científicidad, y demandando que con portes esbeltos y estentóreas voces, los nuevos maestros promoverían la civilidad moderna y la asimilación de buenas costumbres<sup>15</sup>.

En este contexto apareció uno de los más importantes pensadores bolivianos en la historia republicana, se trata de Franz Tamayo quien polemizó en contra de los liberales. Tomó el concepto de *bovarysismo pedagógico* elaborado por el escritor francés Teófilo Gautier y criticó la política del gobierno de contratar la misión belga dirigida por Georges Rouma, para la fundación de la primera Escuela Normal, heredera del modelo forjado en la tradición francesa.

Tamayo consideraba que los gobernantes liberales eran inclusive cretinos porque sostenían una actitud prejuiciosa al creer que las ideas foráneas eran mejores que las propias, y

---

<sup>15</sup> Cfr. el texto de Mario Yapu, *En tiempos de Reforma Educativa*, 2º Vol., "Estudio de dos centros de formación docente". Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, 2003, pp. 23-4.

porque asumían que modelos externos serían soluciones infalibles a los problemas nacionales.

Por lo demás, la “política liberal” respecto de la educación del indio se habría reducido hasta 1910, a la fundación de algunos núcleos escolares sin la más mínima relevancia ni proyección; esto motivó a que Tamayo afirmara en la *Creación de la Pedagogía Nacional*<sup>16</sup>, que la educación del indio era y seguiría siendo inexistente. Según él, el país nunca advirtió la energía y voluntad del indio, tampoco valoró sus cualidades de resistencia y persistencia, no lo visualizó como depositario de las esperanzas de construcción del proyecto nacional. El Estado jamás lo educó, la sociedad lo explotaba brutalmente, las leyes le herían y abusaban, y las personas lo despreciaban y humillaban.

Cuando emigraba a la ciudad, su destino estaba marcado convirtiéndose en mestizo, el cual pronto aparecería como el *cholo* de la ciudad: se trata del indio que aprendió las primeras letras, se vestía a la usanza urbana y pretendía alcanzar los puestos de ministro, coronel u obispo en una sociedad que naturalmente excluía y segregaba las esencias diferenciadas de los sujetos que ocupaban estamentos distantes.

El autor creía que un verdadero proyecto nacional debía orientar la energía del indio para que educándolo, su acción social e ideológica no se reduzca a la única forma como tradicionalmente se expresó: resistiendo el exterminio cultural.

---

<sup>16</sup> Obra publicada en conjunto posteriormente y que en su origen fueron 55 artículos periodísticos en **El Diario** de La Paz. Véase el texto, *Franz Tamayo: Obra escogida*. Selección, prólogo y cronología de Mariano Baptista. Biblioteca Ayacucho. Caracas, 1979, pp. 3-107.

La *Creación de la Pedagogía Nacional* enfatiza que sólo comprendiendo el alma nacional será posible fortalecer el carácter del país; sólo reconociendo que dicha alma radica en el indio, la educación podrá cultivarla para forjar el espíritu nacional<sup>17</sup>.

En lugar de contratar *expertos* extranjeros, la educación boliviana debía formar a los nuevos maestros para que incentivaran en los estudiantes, el orgullo por sus raíces, su voluntad, sus logros y fuerza. Motivarían el amor a la acción, el vencimiento de uno mismo, la lucha por la justicia y los gestos de altruismo, audacia y autocontrol. Habiendo focalizado la fuente de la energía nacional en el indio, la educación nacional debía civilizarlo.

El proyecto de Tamayo se plasmaba en una pedagogía instructiva que permitiría perfeccionar las aptitudes y habilidades del indio como soldado, artesano y agricultor, encauzando su energía y reivindicando los siglos de exclusión y explotación. Faltaba a la política educativa boliviana en este sentido, una visión estratégica que civilice al indio, que valore y reencauce su vitalidad. Sólo de este modo, el Estado no perdería la posibilidad de conducir mediante la educación, la energía de la raza en beneficio de la nación.

Según el autor, aunque el mestizaje se constituía en una fatalidad histórica, el mestizo había perdido los rasgos de carácter de la raza indígena. Con una psicología de envidia y ambición, con sentimientos envenenados y ante la necesidad de enfrentarse al blanco, sus aspiraciones de promoción social se

---

<sup>17</sup> Véase por ejemplo, el Capítulo IX y los siguientes. *Op. Cit.* pp. 19 ss.

frustraban, llegando a ser con mucho esfuerzo, apenas uno más en un ejército de empleados públicos. Así, apareció un conjunto de sujetos improductivos, socialmente parasitarios y políticamente peligrosos.

Por lo demás, ante la fatalidad del *cholo*, y considerando su mayor inteligencia, Tamayo pensaba que su educación debía asentarse en formar su moral, instruyéndole con contenidos útiles y prácticos. En verdad, el meollo de la educación nacional radicaba en discutir qué enseñar y cómo formar al mestizo. Era necesario discutir cómo recuperar su energía indígena aplastada por un perfil psicológico indeseable, había que tomarlo como síntesis por una parte, de las raíces autóctonas y por otra, del acervo cultural europeo, asumiendo que él sería el constructor del futuro de Bolivia.

Sin embargo, en el contexto de la participación indígena en la Revolución, en una vorágine liberal de creación de escuelas rurales y la irrupción de discursos civilizatorios, que el más importante intelectual haya planteado la necesidad de educar a los indios partiendo de una pedagogía diferencial, influyó en la reconstitución del imaginario colectivo de las nuevas clases dominantes. Pese a que los soportes sociales, económicos y políticos en relación a los indios permanecían inalterables desde la época colonial, la obra de Tamayo publicada en un periódico en 1910, contribuyó a que en el contexto de problematización intelectual de la época con contenido indigenista, se avivara la discusión sobre la necesidad de que el indio se educara.

Según Franz Tamayo, la fundación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de la República en 1909 bajo la dirección de Georges Rouma, no promovería cambios debido a

que el modelo educativo implementado no era conveniente para la realidad de Bolivia.

En efecto, tal Escuela instituyó una formación docente que perpetuaba el sistema latifundista en un entorno pobre y anquilosado, económicamente deprimido y con un imaginario históricamente frustrado por las pérdidas territoriales. La Escuela de Sucre no ofrecía expectativas para una construcción nacional inclusiva. No era dable esperar que con los maestros egresados de la capital cambie el perfil psicológico del *cholo*, se civilice al indio o cese de reproducirse una educación alienada para el blanco.

El *bovarysno pedagógico* impelía a aplicar por ignorancia, teorías foráneas como recetas mágicas. En los hechos, el modelo de maestro que propugnaba la Escuela de Sucre, constituía la imagen concentrada del proyecto liberal, reuniendo sólo las expresiones culturales de las clases dominantes de principios de siglo.

El ideal del maestro era de cosmopolitismo elegante, solvente conocimiento del saber científico de la época, e incentivo al humanismo clásico. Formador de las clases medias pudientes y desinteresado apóstol de nobles ideales, educador de los colegios de prestigio en las ciudades y de las nuevas generaciones de niños y jóvenes cultivando la superación y la moralidad, quedaba irremediablemente imposibilitado de visualizar el horizonte de su trabajo profesional, en las actividades educativas a favor del indio.

Por lo demás, a partir de la ideología liberal la educación fue concebida como una labor estratégica de responsabilidad del Estado, tarea que implicaba la obligación de preparar a los

maestros de manera sistemática e institucional, especializándolos en el desempeño de su *vocación*. Por su parte, la crítica de Tamayo, lo mismo que su particular visión del indio y la educación, tendrían repercusiones profundas dos décadas más tarde.

### **b. Influencia de Warisata en la educación del indio, el imaginario colectivo y la interculturalidad**

En los años 30 se dio la más importante experiencia institucional en relación a la educación del indio: se trata de Warisata. El fundador e impulsor de la escuela ayllu fue Elizardo Pérez, quien narró sus vicisitudes<sup>18</sup>. Estuvo constantemente acompañado por el aymara Avelino Siñani, quien vivió toda su existencia hasta el final, defendiendo el proyecto. Elizardo Pérez motivado por impulsar la educación del indio, gracias a su experiencia docente y sus relaciones políticas, convenció al gobierno a que autorizara la creación de la escuela a 105 Km. de la ciudad de La Paz, lo que efectivizó el 2 de agosto del año 1931. Sólo seis años más tarde el Estado reconocería a la entidad como una Escuela Normal; mientras tanto sus labores fueron atender las necesidades de alfabetización y enseñanza básica de los niños y jóvenes de las comunidades del entorno e incluso, también fue necesario concluir la construcción de la escuela.

---

<sup>18</sup> *Warisata: la escuela ayllu*. La primera edición se dio en 1962. Empresa Industrial Gráfica E. Murillo, La Paz.

El trabajo de los comunarios permitió el surgimiento de Warisata. Los indios actuaron con profunda responsabilidad, manifestando orden y una excelente capacidad para organizar la construcción del recinto y para que comenzara a funcionar. Las decisiones se tomaban por consenso o mayoría, y en las discusiones se trataba los temas de la comunidad y de la Escuela como parte de una misma problemática. Las actividades de formación incluían la alfabetización de los indios de la comunidad, pero la proyección era crear talleres para mejorar los cultivos y las construcciones, quedando claro el objetivo final: formar a los futuros maestros de los indios.

La visión holista del imaginario andino configuró Warisata como una parte integrada a la comunidad, a la vida de los individuos y como una entidad vinculada y vinculante con el Estado. Su organización fue sistémica en sí y para sí misma, integrando varias dimensiones institucionales con aspectos pedagógicos y sociales. Se proclamó escuela *libertaria* de los indios, recinto de difusión de la ciencia aplicándola a las necesidades de la comunidad, y lugar de enseñanza de innovaciones técnicas. Su administración tuvo carácter colectivo, los beneficios fortalecían a las unidades de la Escuela o satisfacían necesidades de los estudiantes internos y los profesores

La Escuela se convirtió en recinto de solución a los problemas jurídicos que surgían entre los pobladores, y para mediar a favor de los indios frenando el abuso de los terratenientes. Se creó un Tribunal de Justicia, se gestionó mejorar los caminos, el transporte y la comunicación. La Escuela acogía a los niños de la comunidad preocupándose por enseñarles el aseo y las buenas costumbres, tanto como a leer y escribir en castellano. En 1934 se fundaron 33 escuelas como extensiones de

Warisata en un radio de 100 Km., garantizando la formación básica independiente, y dando lugar a que la Normal Rural forme a los futuros profesores rurales.

Gracias a Warisata, se fundaron normales rurales en todo el país. Los núcleos escolares en el campo y con más fuerza, la Escuela Normal Rural se convirtieron en el recinto de defensa de los indios, realizándose tareas de asistencia médica y sanidad básica. La escuela también fue el centro de organización de actividades deportivas, el lugar para asesorar las labores agrícolas y ganaderas, y la entidad donde se resolvían mediante la “democracia comunitaria”, los temas cívicos, políticos, familiares, económicos y hasta sentimentales. Tal configuración institucional en el imaginario colectivo de las personas que forman las comunidades campesinas no ha variado hasta hoy.

En 1936 se efectuó el primer Congreso de Maestros Indigenistas donde se aprobaron los principios y normas de la Escuela. Pérez asumió el cargo de Director General de Educación Indígena e impulsó la creación de otras unidades. En el oriente boliviano, en la selva amazónica y en localidades cercanas a los centros urbanos, la Iglesia propició la fundación de nuevas normales.

Pérez trató de establecer la escuela única para los indios encontrando sin embargo, el rechazo del gobierno. A eso se sumó el ataque de los latifundistas que iba en ascenso. Primero fue en contra de los indios y posteriormente contra los educadores. En el otro lado de la medalla, el Congreso Indigenista de México en 1940 felicitó la experiencia boliviana. La influencia de los gamonales determinó que se desconociera los títulos otorgados, se despidiera a los maestros,

se acusara a los directores de malversar fondos y se clausurara prometedoras experiencias educativas.

La organización de Warisata fue la principal causa que motivó el rechazo de gamonales y latifundistas. La escuela incentivaba en los indios peligrosas actitudes en contra del orden establecido, de acuerdo a una estructura social agraria piramidal. En la base se encontraban los *pongos*, indios que vivían en la hacienda de los patrones en calidad de siervos y sin derecho alguno. Por oposición, en la cúspide estaban los *gamonales* o hacendados, dueños de la tierra y en los hechos, de la vida de los pongos.

Cuando un patrón vendía una hacienda se entendía que la transacción incluía a los pongos. Los estamentos intermedios incluían a los *colonos* y los *colonizadores*. La clase más cercana a los pongos de hacienda era la de los colonos: indios explotados por colonizadores en entornos en los que la hacienda no se había convertido en el modelo predominante de la vida social. Por su parte, los colonizadores disponían de poder económico habiéndose asentado en tierras fértiles con la esperanza de convertirse en hacendados.

Abajo también estaban los *comunarios*, campesinos que detentaban cierta propiedad colectiva residual de la tierras y que eran objeto del abuso ejercido por los *comuneros*, es decir por una clase media que obtenía ganancias por relaciones de explotación<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Véase de Rafael Reyerros el libro, *Caquiaviri: Escuela para los indígenas bolivianos*. 2ª edición ampliada. Editorial Universo, La Paz, 1946.

En Warisata, las decisiones dependían del Parlamento Amauta, que consistía en un consejo aymara y que había dado lugar a que existiera una administración integrada de la unidad y la comunidad, convirtiendo a la Escuela en una parte sustantiva de la vida social en el campo. Modelos similares se implementaron en diferentes y alejadas localidades, asentándose un imaginario colectivo de los pueblos indígenas, en el que la educación ocuparía el lugar central de su mundo de vida.

Los logros y proyecciones de Warisata determinaron la fundación de Escuelas Rurales que satisficieran los requerimientos de formación docente no sólo en la parte andina del país, sino en el sur y el oriente boliviano. Pero ésta es sólo una consecuencia inmediata, las repercusiones profundas resuenan hoy con mayor nitidez. Aparte de la Escuela de Caquiaviri y la Normal de Caiza D que ya no existen, dos Escuelas Normales Rurales fundadas en la época de Warisata, se han apropiado de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, a las que posteriormente se añadieron otras seis<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Las dos Normales mencionadas son Bautista Saavedra e Ismael Montes. En orden cronológico según la fecha de fundación, los nueve Institutos Normales Superiores que hoy día desarrollan en Bolivia la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe son los siguientes: Ismael Montes de Vacas en Cochabamba (1916); Warisata de La Paz (1931), Bautista Saavedra en la localidad de Santiago de Huata en La Paz (1938), Franz Tamayo de Llica en Potosí (1961), René Barrientos Ortuño de Caracollo en Oruro (1964), Simón Bolívar de Cororo en Chuquisaca (1966); Mariscal Andrés de Santa Cruz en Chayanta, Potosí (1971), Eduardo Avaroa en la ciudad de Potosí (1985); y finalmente, el Instituto Pluriétnico para el Oriente y el Chaco que desarrolla actividades de formación en Camiri de Santa Cruz (1995).

Desde el punto de vista pedagógico, los fundamentos de Warisata fueron la aspiración de una escuela única para los indios, la coeducación, la enseñanza laica, el bilingüismo y el enfoque técnico y productivo. Orientó la formación de los maestros a precautelar la higiene, la salud, la alimentación y la recreación de los estudiantes<sup>21</sup>. En la Escuela hubo tres secciones: la de contenido elemental para alfabetizar e instruir a los niños campesinos, la Sección de trabajo dedicada a la enseñanza de oficios relacionados con la agricultura y la ganadería; y la Sección de formación de preceptores y maestros.

Si un niño que egresó de la primera Sección se incorporaba a la de formación de maestros, después de 20 años en total, egresaría como “profesor rural” con una sólida formación, con el compromiso de valorar su entorno cultural y dispuesto a contribuir al crecimiento comunitario. Desde niño, su inserción en la Escuela ayllu le habría permitido revalorar sus raíces culturales y promover las prácticas artísticas y religiosas propias, por lo que resultaba natural que siendo maestro difundiera entre los suyos los principios ancestrales de la cosmovisión andina<sup>22</sup>. La Sección de preceptores y maestros

---

<sup>21</sup> El educador, escritor y artista Carlos Salazar Mostajo que trabajó con Elizardo Pérez, ha mostrado la integración en Warisata de las dimensiones política, filosófica, cultural, pedagógica, sociológica y económica. Véase una matriz presentada por él en una Conferencia de 1997. Citado por Rolando Barral (*Reforma Educativa: Más allá de las recetas pedagógicas*. Ed. Ayni Rumay, La Paz, p. 46).

<sup>22</sup> Los rasgos principales que constituyen la visión andina del mundo son los siguientes: una actitud cosmocéntrica, holismo y aceptación de la hipótesis *Gaia*, una concepción ontológica de flujo dinámico, animismo y renovación, un gesto recurrente lúdico de convivencia y faccionalismo, la creencia en la eficacia simbólica del ritual, la complementariedad, reciprocidad y alternancia como bases

buscaba que sus titulados valoren su cultura, motiven la adquisición de conocimientos técnicos y oficios manuales, disponiendo de habilidades útiles y haciendo una práctica docente con experimentación en escuelas de la primera Sección.

Después de la desazón colectiva ocasionada por la guerra del Chaco, pese a la destrucción de Warisata, se capitalizó su experiencia. El legado ideológico marcado por el liberalismo comenzó a dar paso al nacionalismo, el cual comenzó a pensar la educación del indio como una necesidad prioritaria. Había que alfabetizar, castellanizar e incorporar al indio a la sociedad: la mejor manera de hacerlo era formando a sus maestros.

La construcción nacional implicaba que los niños del campo adquirieran conocimientos y destrezas para el trabajo agrícola y las actividades técnicas, el indio por su parte debía aprender a obedecer en el ejército y a incorporarse con sumisión a la vida de las ciudades. De este modo se perfiló un mundo educativo para el agro, separado, distinto, ajeno y subordinado al mundo urbano. Tanto la realidad de tal educación como el imaginario colectivo correspondiente, en comparación al mundo y los símbolos urbanos, se mantendrían inalterables con la promulgación del Código de Educación Boliviana efectuada en 1955.

---

fundamentales de la realidad, finalmente, la suposición de que lo sagrado es ubicuo. Véase *infra*, además mi artículo, “*Pachacuti*, el otro y la mediación del *taypi* en el imaginario andino”. Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad. UMSA. 2003, p. 193. También he tratado el tema de la cosmovisión andina en el texto, “La visión andina del mundo”, publicado en Estudios Bolivianos N° 8. UMSA. 2000, pp. 7-76.

Sin embargo, la Revolución Nacional de 1952 fortaleció un imaginario colectivo entre los indios de manera tal que comenzarían a visualizar a la escuela rural y a la Normal de la comunidad como el centro del horizonte simbólico de su vida cotidiana. Así se delineó un estilo de prácticas invariables, dadas según la suposición de que el Estado tenía la obligación de formar a los indios y a sus profesores en las comunidades.

La balcanización entre el mundo urbano y rural, respecto a la educación y en particular, en lo referido a la formación docente, fue heredada desde inicios del siglo XX. Después se fortaleció gracias al modelo de Warisata en los años treinta, quedando consagrada en el periodo revolucionario de mediados de siglo. Sin embargo, su prolongación se dio inclusive en los años 90, hasta que se promulgara la ley de Reforma Educativa en 1994. Para apreciar la magnitud de tal balcanización, se puede considerar por ejemplo, las diferencias en relación al currículum de formación docente.

En las dos normales urbanas principales de los años cincuenta<sup>23</sup>, la formación de profesores se realizaba exclusivamente para estudiantes bachilleres o para quienes tengan el 5° grado de secundaria vencido (11 años de escolaridad), según el siguiente currículum: (a) cultura general

---

<sup>23</sup> Se trata de la Escuela Normal de Maestros de Sucre fundada en 1909 y el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz fundado en 1917. Humberto Quezada Arce en 1953, elaboró un diagnóstico que menciona cuatro Escuelas Normales Urbanas. Aparte de las indicadas, incluye al INSEF dedicado a la formación de profesores de Educación Física en la sede de gobierno, y a la Normal Particular Urbana Santa Teresa, ubicada en la ciudad de Cochabamba y dedicada a la formación de maestros de Primaria (hoy inexistente). Cfr. el texto recopilado por el CEBIAE, *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. p. 17.

(matemática, castellano, geografía, historia y trabajos manuales), (b) formación profesional (psicología, pedagogía, sociología, legislación escolar, didáctica y práctica escolar), y (c) práctica docente (dada en el entorno urbano).

En cambio, en las ocho normales rurales fundadas y en funcionamiento hasta 1953<sup>24</sup>, los contenidos de las asignaturas que se impartía a los futuros maestros, eran muy distintos. Las Escuelas Rurales recibían estudiantes que hubieran vencido solamente los seis primeros años de escolaridad (el nivel Primario), ofreciéndoles una formación de siete u ocho años adicionales para que en el futuro se convirtieran directamente en “profesores rurales”.

Las asignaturas que se impartía eran similares a los de las Normales Urbanas pero con una notoria diferencia de calidad y profundidad, especialmente en lo referido a “cultura general”. En “formación profesional” se agregaba agropecuaria, industrias rurales, higiene y sanidad; en tanto que la “práctica docente” se efectuaba en las unidades escolares dependientes de cada Normal Rural.

---

<sup>24</sup> El diagnóstico del Prof. Humberto Quezada añade a las normales Ismael Montes de Vacas, Warisata y Bautista Saavedra de La Paz, la Escuela Normal Rural Particular Obispo Bosque ubicada en la localidad de Guaqui en el mismo Departamento (hoy inexistente). El año 1953 se dejó de considerar a la Escuela de Caquiaviri como una unidad rural de formación docente; en tanto que la Escuela de Caiza D fue llamada “Raúl U. Pérez”. Además, existía una Normal en Punata sin nombre específico, y la de Portachuelo era conocida como “Zoilo Flores”. *Idem.* p. 18.

### **c. La Revolución Nacional, el Código de la Educación Boliviana de 1955 y la cultura institucional**

A mediados del siglo XX había en Bolivia poco más de tres millones de personas, quienes se distribuían dos tercios en el campo (1,860,000 habitantes), y otro en las ciudades (1,140,000 personas)<sup>25</sup>. Más del 60% de los habitantes del campo (1,200,000 personas), tenía la condición de *pongos*, sometidos a la servidumbre de los patrones en un régimen semi-feudal que los humillaba como *indios*. Sólo el 3% de la población rural era dueña de casi el 70% de la tierra laborable, constituyéndose en una poderosa oligarquía terrateniente. En contraste, las tierras de propiedad colectiva a favor de las comunidades indígenas sólo alcanzaban el 25% de la extensión nacional beneficiando apenas al 18% de la población rural.

Bolivia no era una nación, sino la confluencia de un régimen casi feudal en el campo y otro semi-colonial en las ciudades. Los barones del estaño ejercían absoluto control de la economía, controlaban la política y la prensa, tenían hegemonía en el sistema jurídico y habían erigido una educación elitista en un sistema excluyente, opresivo y expoliador. Las divisiones étnicas, culturales y sociales fracturaban Bolivia en la que el poder se centraba en un súper Estado de las baronías del estaño. Las elecciones de 1951 que dieron la victoria al MNR evidencian el grado de exclusión de Bolivia.

---

<sup>25</sup> Cfr. de José Fellmann Velarde, el tercer volumen de su libro, *Historia de Bolivia, (La bolivianidad semicolonial)*. Los Amigos del Libro, Cochabamba, 1981. pp. 329-30.

De una población de más de tres millones de personas, las restricciones de votación por analfabetismo, edad, sexo, ocupación profesional (sacerdotes y militares no votaban) e incluso por carecer de un ingreso económico regular mínimo, dieron lugar a que sólo el 4% de la población (125,000 personas) sea habilitada para votar. La situación de servidumbre de los indios no sólo les excluía de ser parte del sistema político desconociendo sus derechos ciudadanos, también los sometía a una situación de analfabetismo absoluto y permanente, fomentando un anquilosamiento social enclavado en la vida de las haciendas.

Sin embargo, la revolución de 1952 transformó el país. Las medidas políticas del MNR apoyadas por la insurrección popular de abril destruyeron las baronías del estaño y establecieron las bases para la construcción nacional reconociendo los derechos de las mayorías y frenando al imperialismo norteamericano. El régimen semi-feudal fue liquidado por el MNR con celeridad; sin embargo, aunque en agosto de 1953 se anuló el latifundio, el imaginario colectivo forjado secularmente, tardaría mucho más tiempo en cambiar las representaciones comunes de servidumbre y opresión.

Con la consigna “la tierra es de quien la trabaja” se eliminó el latifundio y se distribuyó como tierras de propiedad colectiva, la mayor extensión laborable expropiada a la rosca feudal. La Reforma Agraria además de incorporar a cerca de dos millones de personas a la vida social, económica, política y jurídica del país, tenía el propósito de otorgar mayor rentabilidad productiva a la tierra, multiplicar el mercado interno de consumo y comenzar a construir los puentes que allanarían el abismo que separaba hasta entonces y desde siempre al mundo rural del mundo de las ciudades.

En lo social, las medidas radicales fueron el Voto Universal y la Reforma Educativa. En julio de 1952, la primera medida revolucionaria del MNR fue eliminar las restricciones a los derechos ciudadanos. Los *pongos* del campo, los analfabetos e indios de las ciudades, todas las mujeres y las personas de cualquier clase social, con independencia de su ocupación, su situación de empleo, su riqueza, y con sólo haber cumplido 21 años de edad, participarían en la vida democrática de Bolivia eligiendo a sus representantes. La medida tenía también el propósito de garantizar la posición del MNR como partido de gobierno incorporando a medio millón de electores en el campo, para que resguarden pacíficamente los cambios revolucionarios.

Antes de acabar el primer periodo de gobierno a la cabeza de Víctor Paz Estenssoro, el MNR impuso otras medidas revolucionarias. Pero, la reforma que tuvo influencia en las siguientes cuatro décadas, sería la promulgación del Código de Educación Boliviana en enero de 1955. Las bases que el Código establece como fundamentos de la educación boliviana, señalan la universalidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación. El artículo 1 establece que la educación “es suprema función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional”. Así, el Estado “tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla a través de un vasto sistema escolar”<sup>26</sup>.

Tal instrumento legal conceptualiza el carácter democrático y único de la educación, ofreciendo iguales oportunidades a la

---

<sup>26</sup> *Código de la Educación Boliviana*, D. S. 3937. Edición del Ministerio de Educación Pública y Bellas Artes. La Paz, 1955. p. 39.

población en todos los niveles de estudio y áreas de enseñanza. Mediante la educación se promovería la construcción nacional respondiendo a las demandas sociales y regionales de los bolivianos. También destaca un nuevo enfoque: se trata de la “escuela activa”, el vitalismo y la pedagogía del trabajo; orientaciones esenciales para consolidar una educación revolucionaria con contenido práctico y productivo, generadora de la ideología nacionalista y garantía para mantener los cambios alcanzados.

La educación se constituiría en “revolucionaria porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones”. Además, había que pensarla con un contenido “anti-imperialista y anti-feudal porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación y a superar las formas de explotación feudal en el campo”<sup>27</sup>.

La manera cómo comenzó a realizarse el proyecto político nacionalista respecto de la educación, se concretó con la fundación de nuevas Escuelas Normales. En diez años, el MNR fundó dos Normales en capitales de Departamento y cuatro en entornos rurales. Hernán Siles Zuazo en 1958, creó la Escuela Normal Urbana N° 3, Enrique Finot en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, y un año más tarde en la ciudad de La Paz, la primera Escuela Normal Técnica, Mariscal Andrés de Santa Cruz. También el MNR autorizó la fundación de la Normal Católica *Sedes Sapientiae* en Cochabamba para la formación de profesores de Religión. En el mundo rural, el año 1960 se dio tanto la fundación de la Escuela Normal Rural de Riberalta

---

<sup>27</sup> La cita corresponde al Art. 1 del *Código de la Educación Boliviana*. *Idem*.

como de la Humberto Ibáñez Soruco de Charagua. Y en 1961, tanto la fundación de la Escuela Normal Rural Franz Tamayo de Villa Serrano como de la Unidad Académica Rural de Llica.

El Código de 1955 señaló que las ocho Escuelas Rurales que atendían las necesidades de la parte occidental del país, Tarija y Cochabamba, se reorientarían según el propósito de educar al indio para convertirlo en el principal defensor de los cambios del Estado. Es necesario entender que esto se realizaría votando por el MNR, aclamando a sus líderes, liquidando el viejo régimen de los latifundistas e incorporándose a la nueva realidad económica, política y social del país como emigrante en las ciudades y como sujeto incluido en los mercados. Las mayorías marginadas y oprimidas secularmente, recibirían la educación que les permitiría ser parte de los sistemas de intercambio político y económico.

Así, surgió de súbito, una demanda de proporciones masivas, en especial para cubrir los requerimientos de formación docente; por esto, las respuestas institucionales del Estado debían ser eficaces, sustentables y oportunas.

La educación se había transformado según los objetivos revolucionarios, pero las nuevas necesidades obligaron por ejemplo, a que los estudiantes normalistas no sean bachilleres para incorporarse al sistema de formación inicial pudiendo alcanzar un nivel técnico superior después de varios años. Por lo demás, aunque haya sido sólo de modo declarativo, el MNR proclamó que la formación en las normales tendría valor científico para todos los niveles, los profesores transmitirían contenidos humanísticos con compromiso social y el Estado garantizaría el empleo seguro de los maestros, hayan o no asistido a un centro de formación inicial. Otro cambio fue en la

administración de un sistema único que establecía la organización académica del nivel Primario en seis grados y del nivel Secundario en otros seis.

El Art. 95 del Código de Educación Boliviana indica que “los institutos y escuelas normales se orientarán hacia la formación de un tipo de profesional docente de amplia cultura general, preparación científica, capacidad técnico-pedagógica y sensibilidad social frente a los problemas colectivos”. Además, para ser profesor era un requisito poseer “elevadas condiciones morales”. Más adelante, el Art. 102 indica que “el plan de estudios de las escuelas normales estará estructurado por grupos de materias afines que permitan al futuro maestro una formación filosófico-humanista, pedagógico-profesional y práctico-docente tomando como núcleo los materiales y las necesidades de nuestra realidad humana y educativa”<sup>28</sup>.

Para equilibrar este enfoque, el Código enfatiza la formación vocacional, la educación obrera, el adiestramiento técnico, agropecuario e industrial, el cultivo de las artes y oficios, el incentivo de la cultura y el deporte; la educación especial, la extra-escolar y la *femenina*. Sin embargo, ni en estos ámbitos ni en aquéllos, los cambios realizados fueron lo que se esperaba. Desde su implementación, se perfiló en Bolivia un sistema público que por ejemplo, en el campo tendía a lo sumo y con mucho esfuerzo, apenas a la alfabetización de las mayorías campesinas.

Sin embargo, los sectores que hasta 1952 mantuvieron una posición de reclusión, silencio y opresión, comenzaron a exigir

---

<sup>28</sup> *Op. Cit.* p. 53.

el reconocimiento de sus derechos. Los grupos étnicos tradicionales tendrían un nuevo escenario de actuación en el que participarían recibiendo una educación llena de promesas y expectativas. El denominativo de “indio” varió por el de “campesino”, cuyo uso se difundió con relativa celeridad. Aunque se mantuvieron rasgos como el uso de la lengua, las costumbres y los ritos, tanto en el área rural como en las ciudades donde las dinámicas culturales se hicieron diversas y fluidas, la Reforma Educativa plasmada en el Código estableció una nueva realidad.

Gracias a la alfabetización y a la instrucción básica de la población mayoritaria, se promovió la inserción de los indios a la sociedad urbana, incorporándolos activamente en la vida económica, reconociendo sus derechos políticos, y permitiéndoles concebirse a sí mismos como parte de la nación boliviana con ciudadanía legítima.

El Código de 1955 señaló la necesidad de crear unidades de observación anexas a las normales para efectuar una práctica docente útil, como forma apropiada para adquirir confianza y estimar la profesión docente. Así, se estimularía para que los futuros maestros aprecien las posibilidades de creación, innovación y cambio pedagógico que podrían realizar en su desempeño.

Según el Código, los egresados de las Normales en las ciudades quedaron obligados a trabajar dos años como mínimo en escuelas de provincia o en zonas rurales, tiempo después del cual de existir vacancias, serían trasladados a unidades urbanas. Por su parte, los egresados de las escuelas rurales debían trabajar cuatro años en comunidades. Así se mantuvo la división entre escuelas normales rurales e institutos urbanos,

aunque todo docente debía contribuir a la alfabetización del campesinado. El Estado construiría y mejoraría la infraestructura de las Normales Rurales según demandas provinciales. Adicionalmente, los egresados de las ciudades debían elaborar una “tesis” y haber alfabetizado por lo menos a diez campesinos adultos. Si procedían de escuelas rurales, los egresados, además de la alfabetización, debían mostrar que efectuaron una labor de comprensión de la realidad social y seguimiento técnico educativo a la población rural que vivía en el lugar de destino los primeros cuatro años de trabajo.

Los maestros precautarían los cambios históricos de la Revolución, tenían la responsabilidad de transmitir a las generaciones futuras los deberes cívicos de construcción de la conciencia nacional, formando ciudadanos celosos de cumplir sus obligaciones y de fortalecer el espíritu del pueblo mejorando el nivel de vida de los bolivianos. Sin embargo, la venalidad de los funcionarios gubernamentales y de los dirigentes gremiales para nombrar autoridades, dar curso a trasferencias, crear unidades e ítems, favorecer a catedráticos de las Normales, y efectuar dudosas actividades de administración educativa, se hizo corriente justificándose las arbitrariedades con débiles argumentaciones de carácter político o partidario.

En 1962, de poco menos de 13 mil maestros urbanos, casi seis mil (el 45,4%) eran interinos<sup>29</sup>. La situación en el campo era mucho peor. La prebenda política del MNR a favor de sus correligionarios estableció una asociación entre el Estado, la militancia partidaria y el desempeño laboral. El magisterio fue

---

<sup>29</sup> Cfr. el libro de Humberto Quezada, *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*, Op. Cit. pp. 247, 254.

al lado de las funciones públicas en los Ministerios, el lugar natural para realizar este propósito político reforzando representaciones colectivas sobre los beneficios del partidismo y los derechos implícitos de los militantes en funciones de trabajo. Para ser nombrado “profesor” no era necesario tener ninguna preparación, bastaba tener nexos o patrocinio partidario, familiar o de amistad con personas influyentes.

Durante el periodo del nacionalismo revolucionario, en las Normales se dio atención a temas de carácter sociológico, precautelándose la unificación de la formación docente. En las normales rurales, la mitad del tiempo se repartía entre sociología rural, agropecuaria, educación higiénica y sanitaria, oficios industriales rurales, economía doméstica y labores femeninas. En suma, siguiendo el principio de “homogeneización cultural y lingüística”, el gobierno del MNR, paradójicamente mantuvo y acrecentó la balcanización de la formación docente urbana respecto de la rural.

### **c. El legado del Estado benefactor del MNR y los cambios políticos en la formación docente después de la Revolución Nacional**

El imaginario colectivo que forjó el MNR respecto a la relación entre la militancia, la prebenda política, el ejercicio docente y la discrecionalidad en educación, perduró los años posteriores a 1964, fecha de la caída del partido que lideró la Revolución. En un contexto ideológico de prácticas ilegales, carentes de sustento ético y profesional hasta 1976, se fundaron siete

nuevas Escuelas Normales como concreciones políticas para favorecer las intenciones y la popularidad de los gobernantes. Posteriormente sería fundada en 1985, la Escuela Normal Urbana de Potosí. De estas ocho instituciones, tres se establecieron en capitales de Departamento y cinco en provincias.

El gobierno de René Barrientos Ortuño fundó dos Escuelas Normales Rurales con su propio nombre, una en Caracollo a fines de 1964 (Departamento de Oruro), y la otra en Tarata en 1967 (Departamento de Cochabamba) con el propósito de formar profesores de Educación Física y Musical. Este Presidente militar que gozó de una notable aceptación plebiscitaria en el campo, líder golpista elegido posteriormente en elecciones, fundó en mayo de 1966, la Escuela Normal Rural de Cororo en el Departamento de Chuquisaca con la finalidad de favorecer la profesionalización de maestros interinos. Sin embargo, los verdaderos motivos políticos de tales fundaciones, fueron mantener y extender la popularidad del Presidente, quien decidió los lugares de ubicación de las dos Normales de Cochabamba tomando en cuenta los pueblos donde nacieron él y su Ministro de Educación.

Después de la caída política del nacionalismo revolucionario, ante el golpe militar del Gral. René Barrientos Ortuño, se formó un escenario en el que se perfilaría mejor la fisonomía opositora del magisterio al gobierno de turno. En 1969 Barrientos emitió varios decretos a los que llamó la nueva “Reforma Educativa” y a los que los maestros denominaron la “Contrarreforma”. Lo sustantivo de tales Decretos fue buscar frenar la organización del magisterio para evitar la acción sindical; por lo demás, el sistema escolar de seis años en el nivel de Primaria y seis en el de Secundaria, fue substituido por

una organización que incluía cinco años del nivel Básico, tres del nivel Intermedio y cuatro grados que conformaban el nivel Medio.

Según el discurso de Barrientos, quien asumía sin mayor reparo las sugerencias de análisis foráneos, el nuevo docente debía ser despolitizado, tener un amplio dominio de las técnicas pedagógicas en boga, y mostrar la suficiente capacidad para emplear la tecnología educativa que se desarrollaba. Además, las Normales debían aplicar planes y programas elaborados por grados, los cuales se articularían siguiendo la constitución de asignaturas en tres áreas: la “instrumental”, la “pedagógica” y la de “cultura general”.

Después del gobierno de Barrientos Ortuño que se prolongó hasta abril de 1964 y de un corto periodo de transición, resurgió el nacionalismo, esta vez con perfil castrense. Fue representado por los gobiernos de Alfredo Ovando Candia y Juan José Tórrez.

Ovando nacionalizó la trasnacional *Gulf Oil Company* y en su gestión se dieron las conquistas radicales de la revolución universitaria consistentes en el co-gobierno docente estudiantil y el veto político a catedráticos y autoridades. El gobierno de Tórrez los años 70 y 71, tuvo que aceptar en un contexto de efervescencia y presión de izquierda, a la Asamblea Popular. Se trataba de una institución que buscaba sustituir al Parlamento, y sesionaba con la presencia de representantes sindicales y de las clases populares. Tuvo una corta vida y no rebasó la etapa de organización y grandilocuencia de discursos

radicales pronunciados por líderes trotskistas<sup>30</sup>. Tórrez, también con la finalidad de afianzar su política, fundó en enero de 1971, la Escuela Normal Rural Mariscal Andrés de Santa Cruz, ubicada en la provincia Chayanta del Departamento de Potosí.

Los maestros llevaron a cabo durante el gobierno nacionalista del Gral. Ovando Candia, en enero de 1970, el I Congreso Pedagógico Nacional. En el marco de un resurgimiento vigoroso del marxismo y del nacionalismo castrense, el evento resolvió exigir al gobierno que dé consistencia al sistema nacional, promueva la descentralización administrativa de la educación y comience a unificar el ámbito rural con el urbano. Por lo demás, el Congreso aceptó la organización de los niveles escolares (5-3-4) impuesta por el régimen de Barrientos pocos meses antes.

La reacción dictatorial contra el populismo del Gral. Juan José Tórrez, se dio con el régimen de Hugo Bánzer Suárez quien protagonizó el golpe de Estado de agosto de 1971, permaneciendo en el gobierno por siete años. La reacción fue parte de una estrategia de alcance internacional que buscaba frenar las tendencias radicales de izquierda en la región. Bánzer en lo referido a la educación, promulgó la llamada “Ley Bánzer” y en cuanto a la formación docente, la denominada “Ley de Normales” de 1975.

Justificando que la educación no se adecuaba a las condiciones sociales ni a las necesidades económicas del país, la “Ley Bánzer” impuso un cuerpo detallado de objetivos para todos

---

<sup>30</sup> Cfr., *Historia de Bolivia* de José de Mesa y otros. Editorial Gisbert, La Paz, 1999. pp. 651-6.

los ciclos y niveles regulares, normó exhaustivamente el sistema siguiendo la estructura anterior, y reglamentó los planes y programas de estudio. Como era obvio, conculcó la autonomía universitaria, las libertades democráticas y sindicales y persiguió a los dirigentes estudiantiles y del magisterio, proclamando que la nueva Bolivia difundiría en los educandos los santos principios de “Dios, patria y hogar”, lejos de la perniciosa influencia que ejercían los maestros comunistas.

A inicios de 1973, el gobierno golpista de Bánzer autorizó el funcionamiento del Instituto Normal Superior Adventista; se trataba de una unidad privada que desarrollaría sus actividades formando profesores para la ciudad de Cochabamba. El mismo año, en octubre, Bánzer creó la Escuela Normal Urbana Ángel Mendoza Justiniano para que satisficiera las necesidades de educación Secundaria en la ciudad de Oruro (después la entidad amplió su cobertura a Primaria). La tercera Normal creada por Bánzer fue la llamada Santísima Trinidad, que comenzó a funcionar el 23 de noviembre de 1976 en la ciudad de Trinidad.

Bánzer adecuó a sus fines políticos, la organización, el régimen académico y pedagógico, la estructura y la evaluación de las Escuelas Normales. Impuso autoridades y profesores que fueran acólitos al régimen, y se ocupó de transgredir el Código de 1955 de manera consciente y reiterativa. Las Normales debían incorporar según la ley de 1975, contenidos científicos y pedagógicos en la enseñanza, debían promover el auto-desarrollo de los estudiantes y la evaluación permanente. Impuso el sistema semestral en la formación docente, aprobó un “índice académico” que reemplazó el vencimiento por grados fijando asignaturas y actividades, y decidió que el

tiempo mínimo de estudio sería de seis semestres para profesores de Primaria y ocho para Secundaria. En lo concerniente a la administración, creó la Dirección Académica y las Direcciones de Carrera que se encargarían de programar requisitos, asignaturas e índices. Introdujo las Carreras como formación docente terminal diferenciada, estableciendo particularidades para la educación urbana y rural. En las Escuelas Normales Rurales ordenó que se enseñara técnicas para que los profesores se desarrollaran en entornos bilingües.

Derrocado su gobierno, el magisterio realizó en 1979 el II Congreso Pedagógico Nacional atacando su política, reivindicando el Código de 1955 y proponiendo cambios técnicos como la reducción de la escolaridad de doce a diez años. La Normal Urbana más reciente, la cual surgió por presión de la población de la capital de Potosí, fue la creada durante el segundo gobierno de Hernán Siles Zuazo, el 1º de abril de 1985 con el nombre de Eduardo Avaroa.

En resumen, después de y gracias al nacionalismo revolucionario, la educación adquirió una fisonomía de dependencia política como dúctil escenario para la arbitrariedad, la manipulación y la venalidad partidaria. Sin embargo, también después de este periodo que transcurrió entre 1952 y 1964, se constituyó un perfil sindical evidente: los maestros se configuraron como opositores a la política gubernamental, esclarecidos en su radical visión ideológica, e intransigentes en la defensa de sus reivindicaciones. Sin embargo, en unos y otros actores prevaleció de todas formas, la representación colectiva de la educación como un escenario en el que se despliega la confrontación social de intereses. Se trata de la arena política donde se disputan ventajas sectarias o el

protagonismo de líderes, sin que por ejemplo, los propósitos de mejorar la calidad de la educación o realizar efectivamente el enfoque intercultural, orienten los cambios posibles, los que se sugieren o los que se realizan.

Mientras los gobiernos de turno buscaban incrementar su popularidad con medidas demagógicas referidas a la constitución de *nuevos sistemas* o con la fundación de Escuelas Normales, mientras los gobernantes instrumentaban los cargos docentes y de administración como si se tratara de un botín partidario; mientras que a los gobiernos dictatoriales les interesaba ante todo frenar la acción sindical de izquierda de los profesores organizados, los cambios gubernamentales aplicados en el sistema educativo, apenas constituyeron un pálido reflejo, sea por continuación o sea por reacción, de lo que ya había sido establecido por el Código de 1955.

Mientras la educación regular se desarrollaba en dramáticas condiciones económicas, con una deplorable o inexistente preparación especializada de los profesores, mientras la realidad de analfabetismo, pobreza extrema y bajísimo nivel de la calidad en la formación de niños y jóvenes se presentaba con características alarmantes, mientras que la principal ocupación de los dirigentes sindicales era la consolidación de sus propios espacios de poder, la visión estratégica que los maestros tenían de la educación, en su máxima proyección, apenas alcanzaba a expresar un gesto miope y conservador de la realidad formada a imagen y semejanza de propio Código de 1955, con espasmódicos y virulentos reclamos sobre la situación salarial de los maestros.



### **3. PROYECCIONES DE LA LEY 1565 EN EL SIGLO XXI**



#### **a. La Ley de Reforma Educativa y la consolidación del Estado neoliberal en 1994**

La recuperación de la democracia en Bolivia durante los años 80, dio paso a que el gobierno de Hernán Siles Zuazo tuviera que enfrentar la peor crisis económica que vivió Bolivia en su historia republicana, en medio de un profundo sentimiento de frustración política e inseguridad social<sup>31</sup>. Después de que Siles

---

<sup>31</sup> La Unidad Democrática y Popular dirigida por Hernán Siles Zuazo durante su segunda gestión gubernamental, enfrentó la hiperinflación más alta de la historia nacional, la segunda más drástica del siglo XX y la séptima en la historia mundial. En 1982 la inflación fue del 123% y el año 1985 llegó a ser de 8767%. En lo concerniente a la devaluación del Peso Boliviano, en octubre de 1982, 230 Pesos equivalían a un dólar, mientras que en agosto de 1985, 1.149.354

adelantó la conclusión de su gobierno, Víctor Paz Estenssoro asumió la Presidencia de la República por cuarta vez con energía y decisión política para aplicar duras medidas.

Junto a su aliado, el ex-dictador Hugo Bánzer Suárez, Paz promulgó el D.S. 21060 que definió una nueva base política y económica para el país. Redujo al mínimo la función reguladora del Estado, estableció la libre contratación y disolvió varias empresas estatales, 23,000 trabajadores mineros fueron despedidos para reducir el gasto fiscal y generó un libre escenario para las fuerzas del mercado laboral y de bienes y servicios. Hubo una fuerte reacción del proletariado defendiendo el Estado benefactor del 52, miles de mineros protagonizaron la “Marcha por la vida”; pero los reajustes fueron implementados y completados con otras medidas de política fiscal. Así, surgió el escenario perfecto para la democracia pactada y la actuación discrecional de las elites partidarias, escenario que tendría plena vigencia hasta octubre del año 2003. Aunque se remontó la crisis, el costo social fue muy alto.

En las coyunturas electorales siguientes, los gobiernos de turno resultaron de la alianza, pacto o coalición formada por inverosímiles uniones; pero, cada una estuvo marcada por la continuación de la política neoliberal. De 1985 a 1989 el gobierno de Paz Estenssoro, candidato del MNR, tuvo el apoyo de ADN, partido con el que estableció el “Pacto por la Democracia”; asimismo, el MIR votó a favor de la elección de Paz en el Parlamento. De 1989 a 1993 el gobierno fue asumido

---

Pesos equivalían a un dólar. *Cfr.* la obra de José de Mesa *et alii*. *Op. Cit.* p. 698.

por Jaime Paz Zamora del MIR, quien obtuvo el tercer puesto en las elecciones nacionales y llegó a la Presidencia de la República gracias al apoyo de ADN; ambos partidos co-gobernaron durante la gestión del “Acuerdo Patriótico”, a la cual se sumó la Democracia Cristiana.

De 1993 a 1997, Gonzalo Sánchez de Lozada, candidato del MNR, gobernó el país al lado del indígena Víctor Hugo Cárdenas quien fue Vicepresidente; logró el apoyo populista de la Unión Cívica Solidaridad (gracias al “Pacto por la gobernabilidad”), y la incorporación de un pequeño desgajamiento del MIR llamado Movimiento Bolivia Libre (con el que formó el “Pacto por el cambio”). De 1997 a 2002, se dio la gestión de Hugo Bánzer Suárez quien gobernó con el apoyo de la “mega-coalición”, en la que estuvieron presentes el MIR, la UCS y una lista de siete pequeños partidos entre los que se contaba la Democracia Cristiana, Conciencia de Patria, Nueva Fuerza Republicana y otros<sup>32</sup>.

Después de la finalización del periodo de ADN, concluido el último año a cargo de Jorge Quiroga quien substituyó al Bánzer por motivos de salud, se inició en agosto de 2002, el segundo gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada. Éste sin embargo, apenas duró un año y dos meses siendo derrocado por una revuelta generalizada. Para su constitución, el binomio de candidatos había sido conformado con el periodista Carlos Mesa, quien postuló a la Vicepresidencia. También fue imprescindible el apoyo del MIR para la elección Congresal de

---

<sup>32</sup> Véase el libro que escribimos Marco Antonio Saavedra y yo, *Democracia, pactos y elites: Genealogía de la gobernabilidad en el neoliberalismo*. Instituto de Investigaciones en Ciencia Política, UMSA. Producciones CIMA. La Paz, 1998.

los dignatarios de Estado, según lo que establece la *sui géneris* forma de presidencialismo parlamentarizado que rige en Bolivia.

Las mismas elites, los mismos actores aunque nuevos bloques administraron el Estado durante dos décadas. Simplemente se dio la alternancia pactada, y en todo caso fueron respetadas las condiciones neoliberales para la implementación de políticas económicas. La consecuencia fue que la situación de pobreza de la mayoría de la población, el desempleo generalizado, la recesión, el déficit fiscal incontrolable y el inusitado incremento de la deuda externa, marcaron las condiciones estructurales de los gobiernos, sin que exista ningún resquicio viable para cambiar las tendencias.

En 1993, Gonzalo Sánchez de Lozada escogió como su compañero de campaña a un indígena que llegó a ocupar el cargo de Vicepresidente de la República. El hecho, único en la historia de Bolivia, se dio dentro de la estrategia electoral del nacionalismo revolucionario por convertir en rédito político, el discurso que aboga por la aceptación de la diferencia, su reconocimiento y la valoración de la realidad multicultural del país. Sin embargo, tal táctica electoral referiría después una situación mucho más profunda y compleja.

Así lo constató el propio Sánchez de Lozada diez años más tarde cuando fue forzado a huir del país a los 14 meses de haber asumido la Presidencia de Bolivia por segunda vez. En efecto, nuestra realidad cultural, atiborrada y diversa da lugar a implicaciones políticas mucho más extensas y profundas que las que se pueden resolver con simples consignas electorales como “unidad en la diversidad”.

Sin embargo, la aceptación de la pluralidad de rasgos culturales y la valoración de la multiplicidad etnolingüística patente en nuestro país, se expresaría también en cambios políticos importantes liderados por el MNR en 1994. Entre éstos, los destacados fueron la modificación de la Constitución Política del Estado, además de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa 1565. De todas formas, es necesario tomar en cuenta que el contexto político y de presión social en el cual fue aprobada la actual Constitución, estuvo marcado por la “Marcha por el territorio y la dignidad” de 1990 en la que participaron 700 personas procedentes de los pueblos originarios del oriente del país, recorrieron 600 Km. hasta la ciudad de La Paz y manifestaron una abierta oposición al neoliberalismo, en procura de forzar el reconocimiento de sus derechos<sup>33</sup>.

La ley de Reforma Educativa de 1994 fue parte de un cuerpo legal que consolidó las reformas neoliberales iniciadas por Víctor Paz en 1985. Los instrumentos jurídicos promulgados por Sánchez de Lozada giraron en torno a la ley 1544 de Capitalización, convirtiéndose en paliativos y soportes a la reacción social que dicha ley ocasionaría. Así, ésta se constituyó en el eje de la política económica del MNR, evidenciando a las leyes 1565 de Reforma Educativa y 1551 de Participación Popular como el freno a la reacción del pueblo por la creciente pobreza<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Cfr. de Fabián Yaksic y Luis Tapia, *Bolivia: Modernizaciones empobrecedoras. Desde su fundación a la des-revolución*. Editorial Muela del Diablo. La Paz, 1997. pp. 125-6.

<sup>34</sup> Aparte de las leyes mencionadas, el Seguro materno infantil y el Bonosol se instituyeron con la misma intención de constituir fusibles políticos. Fabián Yaksic y Luis Tapia califican al régimen de Sánchez

La ley de Capitalización permitió al gobierno del MNR y sus aliados vender el 50% del patrimonio nacional de las empresas estatales sin especificar las formas de resguardo de la otra mitad. Monopolios públicos estratégicos y naturales fueron vendidos a precios de regalo, favoreciendo a empresas privadas y a consorcios internacionales en los rubros de hidrocarburos, aviación, ferrocarriles, electricidad y telecomunicaciones. El papel del Estado se limitó a resguardar los intereses de las empresas que aportaron el capital, fortaleciendo a transnacionales y a una nueva oligarquía en el país, de la cual el propio Sánchez de Lozada era parte importante.

Con la ley 1551 de Participación Popular, 311 municipios figurarían en el presupuesto de la República, dando la oportunidad a que específicas necesidades de cada localidad – incluida la educación – sean atendidas por decisión de los mismos beneficiarios. El MNR, argumentó que la planificación de la acción social debía partir de las demandas y las necesidades expresadas por los pueblos indígenas, las comunidades campesinas e incluso las juntas vecinales en las ciudades. La ley auspiciaría el re-surgimiento económico, político, cultural y geográfico de las localidades, promoviendo el desarrollo rural y transfiriendo los recursos del Estado. Así, se habría roto la tradicional relación clientelar que había prevalecido hasta entonces.

Sin embargo, los resultados no fueron lo que se esperaba. Poco tiempo después de la promulgación de la ley, por ejemplo en

---

de Lozada como "neoliberal social-reformista". *Idem*, pp. 128 ss., 139 ss.

las localidades aymaras del altiplano de La Paz, el repentino flujo de recursos financieros desde el gobierno central, sorprendió a los dirigentes locales, quienes pronto se disputaron el crédito político de la captación de fondos y la ejecución de obras. Se produjeron múltiples y groseras expresiones de corrupción, poniendo en evidencia la ausencia de ensamblaje conceptual, institucional y político entre los gobiernos locales y la gestión central<sup>35</sup>.

La descentralización promovida por la Ley de Participación Popular tampoco se aplicó. En lo concerniente a la educación surgieron dificultades administrativas que obligaron a retornar a la centralización del Ministerio de Educación. Así, los gastos para pagar el salario de los maestros rurales o para sostener el funcionamiento de los Institutos Normales Superiores ubicados en provincias o localidades rurales, siempre estuvieron a cargo del gobierno central.

Con la aprobación de la ley de Reforma Educativa surgieron discrepancias sobre su adecuación a la ley de Participación Popular. Lo principal fue quiénes representarían a la comunidad para tratar por ejemplo, el currículum diversificado. Aunque se llegaron a acuerdos sobre la participación campesina en las Juntas escolares, la constitución de las Juntas

---

<sup>35</sup> José Blanes evalúa la implementación de la ley de Participación Popular en su libro, *Mallkus y Alcaldes*. Al respecto, escribe: (CEBEM, Editorial Offset Boliviana, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, junio de 2000. p. 116):

“La ley, pasado el primer momento de su implementación, está poniendo de manifiesto la necesidad de las alianzas... las que incluyen pasar por encima la inevitable sobrevivencia de caudillos locales, prácticas de corrupción y el bloqueo de muchos de los mecanismos normativos”.

de Núcleos educativos, las Juntas sub-Distritales y las Distritales; la aplicación de las nuevas leyes no se dio según las expectativas que tuvieron amplia propaganda, particularmente en la organización escolar en los municipios de las ciudades<sup>36</sup>.

## **b. Las vicisitudes de la ley 1565: Apologías y críticas**

El ex Ministro de Educación que tuvo un destacado rol en el proceso de la Reforma Educativa, Enrique Ipiña piensa que la ley *creó* el concepto de “interculturalidad”<sup>37</sup>. En su opinión, esta orientación de la ley se constituiría en una política de Estado, teniendo un contenido mucho más amplio que la simple adopción de la modalidad bilingüe en la formación inicial de futuros maestros y en la enseñanza de las primeras letras a los alumnos. Se trataría de la integración de respuestas a los problemas de la realidad compleja, la consideración de demandas que surgen “desde abajo” y la asunción de decisiones tomando en cuenta la diversidad de gentes, visiones, lenguas, intereses y expectativas que se presentan en el agregado plural de la realidad boliviana.

La interculturalidad propiciaría una auténtica democratización de la educación, gracias a la participación de las fuerzas vivas

---

<sup>36</sup> Véase el Art. 6 de la ley de Reforma Educativa y su modificación. *Compilación de leyes y otras disposiciones de la Reforma Educativa, Ley 1565*. Editorial UPS. La Paz, s.d. pp. 283-4.

<sup>37</sup> Véase el artículo de Enrique Ipiña Melgar, “Políticas educativas desde una perspectiva ejecutiva y concreta”. En *Políticas educativas en Bolivia*. CEBlAE, pp. 69-91.

del entorno local, por ejemplo en la elaboración de diseños curriculares. En lo concerniente al sistema de formación docente, según Ipiña, la nueva realidad establecida por la ley 1565 motivaría el dinamismo en el cambio y la remoción de los maestros que mantuvieran prácticas tradicionales.

Otras opiniones expresadas con similar optimismo, afirman que la Reforma ha dado lugar desde su implementación los primeros años, a favorecer la descentralización de la educación, ha permitido ampliar de modo inédito la cobertura del servicio en el nivel Primario y ha facilitado la introducción de innovaciones de gestión (por ejemplo, la medición de la calidad de los resultados).

Los políticos que defienden la ley y que se beneficiaron con su aplicación los primeros años, reiterativamente afirmaron que gracias a la Reforma, la tasa de analfabetismo en el país habría disminuido, y que por la interculturalidad, la participación social y el enfoque de necesidades de aprendizaje, acontecieron importantes transformaciones en la educación a nivel nacional. A estos cambios también contribuyeron la preeminencia del aprendizaje sobre la enseñanza, la jerarquización de la formación docente y la descentralización del sistema<sup>38</sup>. Como corolario de estas opiniones, se volvió frecuente responsabilizar a los maestros de obstaculizar una mejora efectiva de la educación, reiterando que las alianzas partidarias

---

<sup>38</sup> La opinión es de Amalia Anaya quien estuvo vinculada al ETARE y cumplió funciones de Ministra de Educación. Véase el artículo de Rafael Archondo, "La camisa grande de la Reforma Educativa: Un proyecto al que le urgen los puentes". *Tinkazos*, Revista boliviana de ciencias sociales. Publicación del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. Año 2, N° 4. pp. 37-46.

en los distintos gobiernos, tuvieron la lucidez de mantener la ley como una política de Estado.

En lo concerniente al constructivismo, la apología más frecuente de la Reforma señala que se lo aplica con mucha expectativa en los Institutos Normales Superiores, aunque los logros son insuficientes. Pese a que este enfoque no habría tenido la trascendencia que se esperaba como esencia del nuevo aprendizaje en las Normales ni como estilo de enseñanza en las unidades que comenzaron el proceso de transformación, seguiría siendo un aspecto central de la ley, de manera que cuando sea entendido y proyectado de mejor forma, comenzará a ofrecer valiosos resultados.

Si bien la ley ha sido implementada independientemente de los gobiernos de turno, y sin duda existe una base objetiva inclusive en las más ardientes apologías que se han formulado, la administración de la Reforma, antes y después de la promulgación de la ley, ha generado una imagen generalizada de extrema corrupción. A tal punto se multiplicaron las denuncias que el año 2003, la Secretaría de lucha contra la Corrupción elaboró un informe que entre otros aspectos destaca lo siguiente:

*El Programa de Reforma Educativa perdió de vista a su beneficiario directo: los niños y niñas bolivianas. En siete años de implementación del programa, el país ha gastado aproximadamente 340 millones de dólares, de los cuales aproximadamente un 54% es deuda externa, sin lograr los efectos y el impacto que el propio PRE se propuso (...) la revisión de la documentación a la cual tuvo acceso la Comisión, revela suficientes indicios que hacen presumir la existencia de irregularidades y*

*negligencia funcionaria, que podrían incluso determinar responsabilidad ejecutiva (...) los responsables de la conducción del PRE privilegiaron un enfoque centrado a un grupo burocrático, el cual limitó la participación y el aporte de las capacidades de los principales actores del proceso educativo*<sup>39</sup>.

Por lo demás, pese a que tonos apologéticos y gestos cínicos fueron frecuentes, se dieron también y aún se repiten con énfasis, acres críticas a la ley 1565. Desde el punto de vista técnico y pedagógico por ejemplo, algunas opiniones refieren la carencia de horizonte de la Reforma y de una política educativa que la oriente. El nivel Primario, atendido hasta ahora como prioritario, apenas se habría convertido en un ámbito para justificar la proficua elaboración de cuadernillos para los módulos, onerosos informes de consultoría y una normativa abundante con una evidente imposibilidad de aplicación práctica en el aula. El enfoque pedagógico de la Reforma mezclaría finalmente sin coherencia, el eclecticismo pedagógico, la tecnología educativa, los principios de la escuela nueva y el constructivismo<sup>40</sup>.

La Reforma, prosiguen las críticas, pasaría por alto el tema del “currículum oculto” patente en la realidad del maestro

---

<sup>39</sup> *Informe de conclusiones de la investigación sobre denuncias referidas al Programa de Reforma Educativa.* Documento de la Secretaría de Lucha contra la Corrupción de la Vicepresidencia de la República y la Presidencia del Congreso Nacional. Publicación autorizada a la Comunidad Científica en Educación, Ayni Ruway. La Paz, febrero de 2003. p. 3.

<sup>40</sup> Véase “Políticas educativas en Bolivia” de Beatriz Cajías de la Vega. *Op. Cit.* pp. 11-34.

boliviano. No garantizaría la congruencia entre la evaluación y la aplicación de principios morales en el aula; en tanto que deja la labor de innovación pedagógica, abandonada a la espontánea y libre iniciativa de los maestros. En esta situación, los problemas centrales de la educación en Bolivia permanecen con mucho ímpetu, sin que se disponga de expectativas plausibles de solución. Por ejemplo, los profesores, debido a que reciben una deficiente formación inicial, apenas alcanzan a reproducir en su ejercicio profesional, lugares comunes precarios. Por lo demás, pese a que se implementaron programas de formación permanente, recurrentemente retornan a sus prácticas tradicionales; sin que las imposiciones de la ley respecto a la necesidad de que se capaciten, hayan dado lugar a que se produzcan efectivos cambios, actualización académica o innovación pedagógica<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Una crítica incisiva es la que proviene de Rolando Barral, quien califica a la Reforma de pretender imponer “recetas pedagógicas”. En lo concerniente a la formación docente por ejemplo, el autor afirma lo siguiente: (*Reforma Educativa: Más allá de las recetas pedagógicas. Propuestas desde la patria, la comunidad y la práctica*. Editorial Ayni Rumay. 3ª edición. La Paz, 2004, p. 190).

“Las políticas de formación docente por parte del Estado fueron fragmentadas y no se plantearon en el marco de un sistema integrado. Las normales y las universidades funcionaron por su lado y sin visión del sistema, menos de futuro. Resultado de esto es la acentuación de la división del trabajo en el campo educativo: Los investigadores, los tecnólogos y los operarios. Los primeros investigan sin tomar en cuenta las prioridades sociales; los segundos diseñan proyectos a veces sin investigar y sin vinculación con la práctica pedagógica; los terceros aplican programas cual si fueran recetas. Al final todos hacen lo que les parece. Los normalistas hacen énfasis en la enseñanza (didactismo y practicismo) aunque ahora se muestren renovados porque el nuevo discurso de la Reforma Educativa hace referencia más al aprendizaje, pero esto no supera la concepción aulística desvinculada de la investigación. Más bien de lo que se trata es de investigar y construir currícula de forma interdisciplinaria y con interacción social”.

Otras apreciaciones críticas refieren que la Reforma no ha rebotado la tradicional concepción de escuela: en la ley, ésta sigue siendo una entidad de mediación con la función de promover los aprendizajes. En cuanto a su estrategia de implementación, la Reforma no percibió con objetividad ecuanimidad la importancia de la labor docente, tampoco previó las consecuencias de sus disposiciones, ocasionando indeseables, prolongados y nocivos conflictos entre el gobierno y el magisterio.

Un ejemplo de esto es la situación que se suscitó en torno a los asesores pedagógicos y las condiciones impuestas concernientes al cumplimiento de sus funciones. Después de que los asesores fueran capacitados para la observación de clases impartidas por los maestros y para efectuar pertinentes sugerencias respecto a mejorar el desempeño docente en el aula, su trabajo, al menos durante la primera etapa de aplicación de la ley, no fue reconocido, aceptado ni valorado por los profesores ni directores. La principal causa para que esto se produzca, fue que percibían sueldos superiores al nivel salarial de los directores de las unidades educativas<sup>42</sup>.

La investigación, la formación democrática y la problemática de género desarrolladas como “transversales” han dado lugar a otras críticas que señalan su inconsistencia pedagógica de la

---

<sup>42</sup> Cfr. el artículo de Mario Yapu, “Balance desde las aulas: La Reforma Educativa y la enseñanza de la lecto-escritura en el campo”. *Tinkazos*, Revista boliviana de ciencias sociales. Publicación del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. Año 2, N° 4. pp. 55-91.

ley. Aquí, los aspectos mencionados aparecen como salvavidas académicos y como meros instrumentos retóricos para justificar acciones aparentes. En la práctica, la Reforma no ha variado que los destinatarios de la *nueva* educación en Bolivia actúen, piensen y sientan de una forma diferente a la forjada por las viejas representaciones del imaginario postcolonial. En la cotidianeidad del aula y fuera de ella, prevalecerían los enfoques tradicionales, la reproducción de contenidos simbólicos de larga duración, y la remoción cultural de los hábitos y prejuicios de siempre.

El entusiasmo de las apologías de la Reforma, más evidente cuando se lo contrasta con las actitudes radicales manifiestas en las críticas efectuadas durante los primeros años de implementación de la ley, muestra el escenario de conflicto donde la Reforma comenzó a transitar. Tales gestos de defensa extrema y ataque invariable se agudizan en los momentos de crisis cuando se distingue la virulencia de los intereses enfrentados. Sin embargo, ni siquiera en los momentos más agudos tendría que perderse de vista, las orientaciones interculturales de la educación establecidas por la ley. En apreciarlas y en proyectarlas, radica la posibilidad de emplear la Reforma con responsabilidad histórica.

No se puede negar por ejemplo, que al asumir la ley que la educación no constituye una responsabilidad exclusiva del Estado, al establecerse la necesidad de que los distintos componentes de la sociedad civil participen y se comprometan en la labor de mejorar la calidad de la educación respondiendo a los desafíos locales y desplegando estrategias a escala microfísica, el escenario construido da lugar indudablemente, a que se despliegue una valiosa práctica intercultural.

No es inteligente reducir la participación popular en educación al cumplimiento de las formalidades de asistencia a las reuniones de las Juntas Escolares; no es responsable convertir al Congreso Nacional de Educación en una ocasión más para exteriorizar visiones sectarias inviables y protagonismos que sólo buscan reivindicaciones gremiales afianzando micro-poderes<sup>43</sup>. Las orientaciones de la ley reconstituyen la organización institucional, dando lugar a que las necesidades de aprendizaje del entorno sean percibidas, creándose las competencias requeridas para responder a tales necesidades. La Reforma también da lugar a construir diseños curriculares fomentando estilos de enseñanza congruentes con las manifestaciones simbólicas y éticas que los actores de la educación pretenden realizar en un contexto intercultural abierto y tolerante.

### **c. El diálogo intercultural entre Occidente y el mundo andino**

El principal valor de la ley de Reforma Educativa para el país, radica en que señala el camino que podría seguir la educación nacional con contenido intercultural. Si bien sus logros se han dado en un contexto de corrupción que los desvirtúa, haber intuido la orientación intercultural como el rasgo específico de la educación boliviana, no sólo auspicia tolerancia en las futuras generaciones, sino que permite pensar en construir un proyecto inclusivo de largo alcance. Se trata de un proyecto en contra de la explotación secular y la opresión incisiva que

---

<sup>43</sup> Véase al respecto, el Art. 5 de la ley 1565. *Op. Cit.* pp. 9-10.

aplastó a amplios sectores sociales y a numerosos grupos culturales constitutivos de las mayorías marginadas. La interculturalidad que todavía no se ha realizado en Bolivia se convierte así, en un proyecto que mejorará la calidad de vida de la población, fomentando la manifestación y despliegue de diversas identidades culturales y plurilingües.

Sin embargo, tampoco es conveniente desconocer sus logros. Si bien tardíamente se ha incorporado en el orden jurídico el reconocimiento y valoración de las diferencias y especificidades culturales de nuestro acervo<sup>44</sup>, es necesario reconocer que desde las experiencias de educación del indio a inicios del siglo XX, fue realizada práctica y efectivamente, una fluida dinámica entre las culturas que concurrieron a los escenarios educativos de las regiones, las localidades y las unidades. En este sentido, la educación intercultural ha estado patente en múltiples y complejas estructuras del país, se ha expresado en una variedad de formas que muestran las contradicciones sociales y las prácticas motivadas por representaciones simbólicas.

Abrir las puertas entreabiertas por esas experiencias implica construir horizontes de diálogo y de asertiva afirmación de las identidades. Sin embargo, para esto se requiere deponer actitudes de intransigencia sectaria, tendencias venales en los gobiernos de turno, y la afirmación de posiciones ideológicas más allá del simple discurso de circunstancia. De esta manera la educación intercultural tendrá la oportunidad de ser una rica veta de solución a los problemas nacionales, y una fuente de visión estratégica del nuevo hombre boliviano: se habrá constituido en una esperanza para el país.

---

<sup>44</sup> Véase la nota de pie de página N° 3 al inicio de este texto.

Cerca de cinco millones de personas en Bolivia (el 60% de la población) sabe una lengua originaria, y sólo el 12% ignora el castellano. Esto permite inferir que la diversidad de rasgos culturales, de visiones del mundo y de concreciones sociales del mestizaje son múltiples, complejas y atiborradas en una población mayoritariamente bilingüe por lo menos. El aymara y el quechua son los idiomas principales de procedencia nativa, y sólo el 2% de la población boliviana (de un total de ocho millones de habitantes), habla otros idiomas originarios distintos a los mencionados.

Hay más de treinta lenguas nativas habladas por minorías étnicas, con excepción del guaraní que tiene mayor profusión<sup>45</sup>. Dados estos antecedentes, es posible afirmar que existe predominio de las culturas andinas en Bolivia, las cuales se constituyen en las raíces estructurantes del ser mestizo boliviano. En consecuencia, también es posible señalar que la cosmovisión andina opera en el imaginario colectivo de sectores, grupos y clases con distinta incidencia, eficacia y con particulares formas de concreción.

El mundo andino en Bolivia no está constituido sólo por dos millones y medio de indígenas quechuas y más de un millón y medio de aymaras; quienes son la mayoría de la población rural en Bolivia (a veces el porcentaje llega al 99%). La población urbana emigrante proveniente del campo (en las áreas periurbanas de las tres ciudades principales oscila entre el 40 y el 70% de la población citadina), también expresa rasgos inequívocos de la cosmovisión andina.

---

<sup>45</sup> Véase el libro de Xavier Albó, *Iguals aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas en Bolivia*, UNICEF & CIPCA, La Paz, pp. 15 ss.

Esta visión del mundo se hace evidente en las nociones, prejuicios, ideas, creencias y prácticas de los sectores populares, en varios estratos de clase media, e incluso de algunos sectores poderosos de la sociedad. Está más o menos patente en el horizonte de vida de varias clases sociales, en las relaciones que se entretienen entre los grupos culturales, y en la imagen que se forman las colectividades étnicas sobre el mundo y sobre sí mismas, se trata de las valoraciones de la vida y las orientaciones de la voluntad.

Wilhelm Dilthey dice que la cosmovisión es la maraña de cuestiones sobre los temas cruciales de la vida, maraña que se teje históricamente y que adquiere solidez, dura y se proyecta como un producto social de suma importancia. La *imagen de la realidad* que construyen los grupos incluye nociones sobre la naturaleza, las cosas, las personas y las situaciones; se trata de una imagen que invita a un comportamiento sentimental específico y que da sentido a los ideales.

Las *valoraciones de la vida* en segundo lugar, son los principios que permiten ubicarse en la realidad; abarcan intenciones, anhelos, tendencias y pautas de aprobación y desaprobación de la conducta propia y ajena. Finalmente, la *orientación de la voluntad* refiere las normas que restringen y proyectan la vida psíquica de las colectividades dentro de formas sociales sancionadas, las cuales dan lugar a la acción y a emitir juicios de valor sobre los otros<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> *Teoría de las concepciones del mundo*. Alianza Editorial. Los noventa. México D.F. pp. 46, 49 ss.

Es posible afirmar que en la *imagen andina del mundo* prevalece el rasgo invariable de una metafísica “cosmocéntrica”. El hombre andino es consciente de que existe una preeminencia telúrica y anímica de lo sagrado, la cual lo coloca en un rol pasivo y subordinado respecto del orden ontológico marcado por la reciprocidad. Dicho orden determina la forma de las relaciones entre las personas, con el entorno ecológico y con las deidades.

En cuanto a las *valoraciones de la vida*, los principios andinos que se constituyen en ejes articuladores de las creencias, son la complementariedad y la alternancia. Ambos subsisten en una dinámica fluida y diádica entre la convivencia y el faccionalismo, la integración genérica de lo disímil, la valoración de la comunidad en oposición a la preeminencia del individualismo, la resignación por el orden opresivo y expoliador y la erupción de revueltas violentas; el fin, se trata de la aceptación de los cuadros de poder impuestos y la acción explosiva que ocasiona su inversión.

Por último, en lo concerniente a la *orientación de la voluntad*, el mundo andino invita al sujeto a cultivar afecto colectivo por la naturaleza, siendo conscientes de que toda acción individual y grupal tiene implicaciones insospechadas en un universo integrado. Se trata de actuar de manera tal que el efecto sea interactivo, tenga alcance holista, y en medio de ritos lúdicos y embriaguez sagrada, se restablezca un universo de equilibrio y círculos infinitos sin final, sin proyecto histórico ni programa político<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Véase la nota de pie de página N° 22 en este texto.

En la cultura Occidental en cambio, ha prevalecido una *imagen del mundo* en la que el hombre se ha ubicado en el centro. Es la historia del pensamiento que incluye a la filosofía clásica antigua, el humanismo, la Ilustración y la modernidad en la que ha tenido preeminencia la metafísica especulativa, el optimismo por las posibilidades de la ciencia y el conocimiento dogmático validado por la fuerza de la razón.

A partir de la suposición de que existe un orden universal, Occidente ha supuesto que la realidad puede ser conocida con objetividad y neutralidad, gracias a la capacidad humana que vierte luz sobre objetos discretos *arrojados* en el mundo. La historia reciente de la cultura occidental ha cimentado las bases de una filosofía, una ética y un modelo de sociedad con base en el individualismo posesivo, la exaltación de la libertad y la consolidación del capitalismo y la democracia.

En cuanto a las *valoraciones de la vida*, los principios de la cultura occidental están asentados en la imposibilidad de la contradicción lógica y la necesidad de afirmar la razón suficiente como contenido especulativo de la existencia de los entes. El tiempo, la sociedad, la historia y la política se proyectan en un horizonte temporal, sucesivo, en el que el cambio aparece como resultado de la acción consciente y de un orden ineluctable. El hombre se dibuja como dueño de su destino, constructor del futuro, y como el sujeto consciente e intencional que obra según fines y estrategias.

En lo concerniente a la *orientación de la voluntad*, el mundo occidental ha dirigido las energías humanas a dominar el entorno, a someter los secretos de la naturaleza y a afirmar el dominio de la ciencia. Es también el fomento de una autoconciencia euro-céntrica que otorga prerrogativas políticas

e históricas a los protagonistas centrales de la historia universal. Se trata de la activación de pulsiones volitivas tendientes a proseguir la depredación del planeta, oscurecer el futuro ecológico de la humanidad y justificar la política colonialista e imperialista de la civilización europea.

La filosofía occidental concibe al *κοσμος* como el entorno de vida del hombre europeo, se trata de algo con existencia *objetiva* y que puede ser convertido en *objeto* conocido, un ente que se desagrega y descubre para conocerlo y transformarlo. La concepción occidental pretende develar la verdad: el *logos*, la capacidad teórica, efectúa *análisis*, desagrega, divide la realidad y descubre su estructura.

Pero también el *logos* articula la palabra, despliega el *verbo* como conocimiento peculiar de las cosas del *mundo* y construye la ciencia. La desagregación que escinde la realidad para penetrarla en sus secretos de detalle es el momento cognoscitivo verbalizado con la filosofía y la ciencia de Occidente que articulan los sistemas y explicitan la realidad. Gracias a la *razón*, la realidad fragmentada, desagregada y desnuda en sus secretos se construye en los sistemas de conocimiento dando lugar al saber del mundo<sup>48</sup>.

En cuanto las cosas son *objeto* según y para la medida del hombre, el cosmos existe para ser conocido, captado, controlado, transformado y aprovechado según el interés

---

<sup>48</sup> Véase el texto de Eduardo Grillo, "Cosmovisión andina y cosmología occidental moderna". En *Agricultura y cultura en los Andes*. HISBOL, La Paz, 1990. p. 116 ss.

humano. Así, la filosofía occidental ha tomado una fisonomía *antropocéntrica*<sup>49</sup>.

En cambio, la cosmovisión andina siente el cosmos como un constante flujo, una infinita interacción de reciprocidad de la sociedad con el entorno ecológico y natural, de la comunidad humana con las fuerzas divinas y sagradas<sup>50</sup>. En los Andes impera una concepción *cosmo-céntrica* que hace que el hombre se conciba como parte del mundo, de las fuerzas naturales y sagradas, y de un movimiento constante sin final que es renovado en el rito. La naturaleza no existe para ser depredada, ni para que el hombre haga una ostentosa muestra de su poder. La manipulación lesiva y la destrucción del medio ambiente son impensables, el hábitat ecológico es mucho más que el entorno natural, está acá para dar a los hombres y recibir de ellos. La humanidad aparece como una especie entre otras y como parte de una infinidad de criaturas.

El cuadro que se presenta a continuación resume las diferencias entre la filosofía occidental y la cosmovisión andina; diferencias que es necesario considerar cuando se busca establecer los escenarios de diálogo entre ambos horizontes culturales:

---

<sup>49</sup> Véase el libro de Jan van Kessel, *Holocausto al progreso: los aymaras de Tarapacá*. CEDLA. Ámsterdam, 1978, p. 325 ss. También la obra del mismo autor, "Tecnología aymara: un enfoque cultural", en *Tecnología andina: una introducción*. H1SBOL, La Paz, 1982. p. 205 ss.

<sup>50</sup> En *Agricultura y cultura en los Andes* se ha incluido un texto de Eduardo Grillo y Grimaldo Rengifo Grillo con el mismo título. *Op. Cit.* p. 145.

## COMPARACIÓN ENTRE OCCIDENTE Y LOS ANDES

FILOSOFIA OCCIDENTAL	COSMOVISIÓN ANDINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Concepción y actitudes <i>antropocéntricas</i> que controlan el entorno y dominan la naturaleza.</li> <li>* Apreciación del cosmos como un conjunto ordenado, estático y continuo.</li> <li>* Suposición de que los objetos se encuentran <i>arrojados</i> en el mundo.</li> <li>* Noción discreta de las cosas y supuesto de su divisibilidad cognoscitiva.</li> <li>* La razón y la ilustración como factores de <i>desencantamiento</i> del mundo.</li> <li>* Preeminencia del valor dogmático de la teología, la ciencia y la ontología.</li> <li>* Metafísica monista y pretensión excluyente de la verdad universal.</li> <li>* Validez incuestionable de la lógica formal y de sus principios: identidad, tercero excluido, no contradicción y razón suficiente.</li> <li>* Recurrencia del modelo epistemológico de la visión objetiva y neutral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sentimientos de carácter <i>cosmocéntrico</i> que someten al hombre a un orden cósmico.</li> <li>* Creencia en el flujo dinámico de la realidad: metáfora telúrica y seminal del río.</li> <li>* Asunción de una interdependencia orgánica del mundo: visión holista e hipótesis <i>Gaia</i>.</li> <li>* Certidumbre en la vida y el ánimo de las cosas; afecto por su renovación,</li> <li>* La vida existencial e intensamente plasmada en el <i>misterio</i> del rito.</li> <li>* Experiencia liminal de lo sagrado: lúdica embriaguez animista, múltiple y dispersa,</li> <li>* Relativismo religioso y legitimidad de todo pensamiento posible.</li> <li>* Lógica trivalente, vindicación del tercero incluido, la indecisión gramatológica, la inconsecuencia y la contradicción.</li> <li>* Inteligencia emocional que siente y restaura la reciprocidad, el equilibrio, la alternancia y la complementariedad.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>* Representación euclidiana del espacio.</li> <li>* Concepción sucesiva, lineal y teleológica del tiempo y la historia.</li> <li>* La política realizada como acción a partir de programas de construcción del futuro.</li> <li>* Filosofía, ética y modelo de sociedad con base en el Individualismo posesivo.</li> <li>* Paradigma del <i>homo faber</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Creencia en la ubicuidad de las deidades.</li> <li>* Concepción del tiempo cíclico e infinito; y de la historia como sucesión de subalternación.</li> <li>* La política como servicio rotativo tradicional y expresión disimétrica del dominio..</li> <li>* Valoración de la reciprocidad y la ayuda mutua en las relaciones locales.</li> <li>* Silencio metafísico del hombre que calla.</li> </ul>
---	--

Es conveniente remarcar, siguiendo la opinión de Javier Medina, las formas cómo es posible construir los puentes para transitar de la cultura occidental a los acervos amerindios y viceversa<sup>51</sup>. Esta circulación se dará en escenarios que expresen la viabilidad del país durante el presente siglo, lugares de flujo donde prevalezca la complementariedad y el diálogo pese a las diferencias, nexos construidos en ámbitos tan relevantes como los siguientes:

---

<sup>51</sup> Véase el artículo de Medina, “Principales elementos conceptuales sobre educación intercultural y bilingüe: Perspectivas y propuestas”. En *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Balance y perspectivas*. CEBIAE. La Paz, 2000. pp. 69-88. Javier Medina efectúa un desarrollo exhaustivo del tema que se presenta aquí en su libro, *Diálogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe*. Editorial del CEBIAE. La Paz, 2000. También véase mi artículo, “Pachacuti, el otro y la mediación del taypi en el imaginario aymara”. En *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad*. UMSA. La Paz, 2002. pp. 189-204.

### **DIVERGENCIAS ENTRE OCCIDENTE Y LOS ANDES**

1. La educación castellana de carácter *logo-céntrico* se presenta como un modelo diferente a la transmisión dominante en contextos de la América indígena, en éstos prevalece la oralidad con rico valor simbólico y fuerte vínculo personal.
2. La economía de intercambio resultado de la racionalidad occidental es opuesta y en general opresiva de la concreción andina como resultado de una concepción en la que es preeminente, la reciprocidad.
3. La política de carácter democrático representativo construida por Occidente, se presenta a tal punto cargada de intereses y programas, que es inconciliable con la democracia participativa de las culturas tradicionales.
4. La construcción social del individualismo y la libertad preeminente en la cultura occidental contrasta con la vivencia comunitaria local de los pueblos andinos.
5. La religión monoteísta de la cultura occidental está en contraposición al animismo de las culturas indígenas de América.
6. La tecnología instrumental que ha desarrollado el conocimiento occidental es despectivo de la tecnología simbólica de los saberes ancestrales.

Si la educación se ha de convertir en un efectivo canal que promueva el intercambio dialógico, si ha de ser el instrumento que motive el enriquecimiento mutuo y la pauta de comunicación y relación entre culturas, saberes, visiones y

proyecciones históricas; si ha de proyectarse la construcción de un escenario común y compartido para las expresiones diversas de nuestra realidad; entonces es razonable concentrar los esfuerzos en las políticas educativas y cifrar las esperanzas en el efecto de diseños interculturales alternativos y promisorios.

Sin embargo, hasta ahora, la aplicación del Programa de Reforma Educativa en lo concerniente a la educación intercultural bilingüe ha mostrado una sucesión grande y frecuente de errores. Por tal razón, las críticas se extienden a planos diversos como el contexto étnico, cultural o lingüístico. Dichas críticas hacen referencia también a la desvaloración de otros horizontes de visión distintos a la filosofía occidental. Por ejemplo, teniendo Bolivia una diversidad cultural tan rica, existiendo una amplia variedad de credos, ritos y actitudes religiosas irreductibles unas a otras, no se tendría que priorizar ni privilegiar ninguna religión frente a las demás. Sin embargo, pese al reconocimiento de la diversidad cultural efectuado por la Constitución Política del Estado en el Art. 1, este instrumento normativo del Estado fija, en el Art. 3, que el catolicismo *es la religión oficial* de Bolivia<sup>52</sup>.

Las prerrogativas del catolicismo tienen una larga historia. Ni la Revolución Nacional de mediados del siglo XX varió la adscripción del Estado boliviano a los intereses del Vaticano. En lo concerniente a la educación, el Código de 1955 señala que aunque “se reconoce la libertad de enseñanza religiosa; en

---

<sup>52</sup> Desde la promulgación de la ley el 2 de febrero de 1967, dicho artículo establece que “El Estado reconoce y sostiene la religión católica, apostólica y romana” agregando más adelante, “Las relaciones con la Iglesia se regirán mediante concordatos y acuerdos entre el Estado Boliviano y la Santa Sede”. Op. Cit. p. 2. Sobre el Art. 1 véase la nota N° 3 de este texto.

los establecimientos educativos fiscales se enseñará religión católica”. Para esto, el “Estado reconocerá una partida en el presupuesto nacional” de manera tal que sea posible “subvencionar el servicio de la educación religiosa”<sup>53</sup>.

La Reforma Educativa de 1994 ha mantenido el lugar de preeminencia de la religión católica en la educación fiscal. El Art. 57 de la ley señala que en “los establecimientos fiscales y privados no confesionales se impartirá la religión católica” y que el Estado incorporará en el presupuesto nacional de educación, el pago de sueldos a los profesores que enseñen tal catequesis<sup>54</sup>.

Una educación intercultural de equidad, en lo concerniente a la religión, debe sin duda reconocer la libertad de culto y la orientación confesional de las escuelas y colegios privados, aunque en ningún caso el Estado debería avalar una evaluación académica e institucional de tales contenidos. En lo que corresponde a la educación fiscal, desde una perspectiva intercultural, se constituye en un despropósito financiar una determinada catequesis.

Tampoco el problema de falta de equidad se resuelve con contenidos informativos sobre las culturas tradicionales, las creencias autóctonas o los ritos más frecuentes. Siendo la religión parte sustantiva de la reproducción del imaginario colectivo, de construcción de la identidad, recreación cultural y de asunción de una cosmovisión, no corresponde que la escuela

---

<sup>53</sup> Cfr. Código de la Educación Boliviana. Op. Cit. Art. 4.

<sup>54</sup> Texto de la ley 1565, *Reforma Educativa: Compilación de leyes y otras disposiciones*. UPS ed., La Paz, pp. 32, 41.

fiscal o las unidades de educación regular la incorporen como contenidos catequéticos, ritos o mensajes morales establecidos, siendo parte de los currícula en ejecución.

Dar lugar a que en la escuela se renueven las prácticas religiosas familiares sin ninguna restricción, inducción ni evaluación, permitir que los niños y jóvenes descubran la religión en un contexto de libertad y consecuencia respecto de las creencias familiares y comunitarias delimitado como ajeno a la escuela, donde también aparecen con independencia las iglesias, los ritos, los credos, las tradiciones y los universos simbólicos, sin necesidad de encubrirse o disfrazarse; son los imperativos estratégicos de una educación intercultural con equidad religiosa.

El tema de la religión es un ejemplo entre otros, respecto de la necesidad –y la complejidad- de llevar adelante un diálogo intercultural fructífero y sincero entre Occidente y la indianidad. Los otros aspectos señalados por Javier Medina y anotados en este acápite refieren temáticas de similar importancia; siendo un recuento de las auspiciosas expectativas que se abren gracias a la educación intercultural.

Sólo para apreciar la complejidad del diálogo entre Occidente y la indianidad se ofrece a continuación un cuadro comparativo entre los contenidos y las formas de la religión cristiana y la cosmovisión andina. Si bien resulta fácil proclamar la interculturalidad como proyecto estratégico para la educación, los problemas efectivos se presentan el momento de realizarla con temas como la hegemonía curricular de un credo religioso que otorga preeminencia a contenidos específicos:

## COMPARACIÓN ENTRE EL CRISTIANISMO Y EL ESPIRITUALISMO ANDINO

RELIGION CRISTIANA	COSMOVISIÓN ANDINA
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Religión monoteísta que asume la creación del mundo <i>ex nihilo</i>.</li> <li>* Conocimiento sistematizado por la tradición teológica de Occidente.</li> <li>* Presenta a la divinidad como lo absoluto.</li> <li>* Visión teocéntrica y dogmática.</li> <li>* Discurso ordenado que expresa la verdad necesaria, universal y eterna del verbo.</li> <li>* Verdad revelada al pueblo elegido por Dios</li> <li>* Contenido sintético de la razón y la fe.</li> <li>* Cultura del libro basada en la revelación y la verbalización.</li> <li>* Filosofía que establece el <i>telos</i> de la historia con contenido salvífico.</li> <li>* Paradigma <i>soteriológico</i> con base en una antropología del pecado.</li> <li>* Personificación del mal que escinde los espacios de salvación y condena eterna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Concepción animista y politeísta que supone la regeneración infinita del universo.</li> <li>* Saberes tradicionales que fortalecen las identidades étnicas y las relaciones locales.</li> <li>* Carga simbólica que actualiza y recompone la vida gracias a los ritos y las ofrendas.</li> <li>* Vivencia cíclica plasmada en comunidad</li> <li>* Solidaridad social fortalecida gracias a la recreación de la narración mítica.</li> <li>* Religión de la embriaguez sagrada.</li> <li>* Contenidos simbólicos que invitan al afecto y a estimulan el sentimiento.</li> <li>* Cultura de la oralidad y la percepción con relatos dispersos, confusos y fantásticos.</li> <li>* Sentimiento <i>cosmocéntrico</i> que acepta las diferencias culturales.</li> <li>* Contenido naturalista que subordina al hombre a un equilibrio cósmico.</li> <li>* Creencia en ubicuidad de deidades, ambigüedad de entornos y unión de rasgos benéficos y malignos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>* El <i>sacrificio</i> es el gesto ritual central en actos que reactivan la redención.</li> <li>* Religión euro-céntrica útil para justificar los propósitos de conquista y colonización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La <i>reciprocidad</i> con el mundo sobrenatural es el gesto ritual esencial.</li> <li>* Creencias comunitarias compartidas de modo ocasional</li> </ul>
--	---

#### **d. La EIB como factor de construcción de la identidad nacional en un escenario de diversidad cultural**

La proyección de una educación intercultural activa y dinámica pone en juego múltiples relaciones, constituyendo y reconstituyendo identidades en interacción. Tal educación construye las tendencias y reaviva afirmaciones históricas de los actores en los escenarios que concurren. Entendiendo que los maestros son los principales actores en la realización de la educación regular y asumiendo la relevancia de la escuela en la reproducción social, la formación docente y particularmente la formación inicial de los futuros profesores, se constituye en la clave que proyecta una educación intercultural auspiciosa con importante efecto social.

La Reforma Educativa ha explicitado que la formación de maestros creativos es el núcleo central de la política estatal de largo alcance. El profesor para el siglo XXI tendrá una formación intercultural y realizará prácticas de carácter plurilingüe, auspiciará la proyección híbrida y dinámica de los grupos, las expresiones simbólicas dispersas y plurales de los actores, y propiciará la confluencia de realidades atiborradas

social, cultural y étnicamente. Será artífice para inspirar la creación de nuevos elementos en el conjunto barroco del mosaico cultural boliviano.

Desde temprano, la educación se constituirá para los alumnos en el medio que permite visualizar el escenario social de las interacciones, y el lugar donde los bolivianos aprenden a aceptar las diferencias, a disputar los espacios reconociendo los derechos ajenos, y a articular manifestaciones simbólicas propias en competencia con las demás.

La educación intercultural es una realidad en el campo y las ciudades, ante la cual se presenta el imperativo estratégico de diseñar políticas de formación docente. Se trata de que los futuros profesores tengan competencia para desenvolverse en una pequeña escuela de barrio marginal, en un colegio de prestigio o en un entorno rural específico. Serán capaces de desarrollar la enseñanza del castellano y la valoración de la lengua originaria del entorno, desplegarán estrategias de alfabetización en L<sub>1</sub> o L<sub>2</sub> dando lugar a una efectiva Educación Intercultural Bilingüe.

Sin embargo, persiste la realidad de contradicciones, segregación y acuciantes problemas de un país diverso, jerárquico y complejo. Aunque los nuevos profesores interculturales impulsen una oportunidad colectiva promoviendo el respeto, la convivencia, la consideración y la valoración de unos y otros, las relaciones económicas de explotación, la situación social de las clases pobres y los contenidos ideológicos de desprecio y racismo de los grupos poderosos, no variarán.

Por lo demás, pese a la claridad de las orientaciones estratégicas por ejemplo, sobre el bilingüismo; surgen naturalmente problemas en su implementación. Se han presentado críticas que desvaloran la elaboración de módulos que la Reforma Educativa implementó. Por ejemplo, algunos expertos señalan que los niños de la región occidental y que pertenecen a grupos originarios, no aprenden la lecto-escritura de su lengua materna porque los materiales emplearon un aymara que ellos “no conocen”<sup>55</sup>.

Los padres de los alumnos que viven en comunidades originarias quechuas y aymaras, visualizan la enseñanza del castellano y la alfabetización como el principal medio de socialización de sus hijos, y como un instrumento para evitar hostilidad y expoliación. La educación es un mecanismo en el que pueden cifrar sus esperanzas para superar la situación de pobreza de las próximas generaciones en el agro; además, es un vehículo de inserción de los hijos en la ciudad cumpliendo trabajos de calificación básica. Esta visualización práctica cuestiona la modalidad bilingüe priorizando al menos la enseñanza de la lecto-escritura en lengua originaria como prioridad estratégica.

En el campo y en las zonas urbanas marginales de población emigrante, se advierte una grande expectativa de los padres respecto de que los niños y jóvenes de origen aymara y quechua se apropien del castellano, urbanicen sus modales y

---

<sup>55</sup> Cfr. en *Tinkazos* N° 4, el artículo de Rafael Archondo, “La camisa grande de la Reforma Educativa: Un proyecto al que le urgen los puentes”. pp. 37-46. La crítica al aymara que utiliza la Reforma la hicieron Denisse Arnauld, Juan de Dios Yapita y Ricardo López en un artículo titulado “Leer y escribir en aymara bajo la Reforma”. *Tinkazos* N° 3, pp. 103 ss.

costumbres, y se incorporen a la vida de la ciudad. Por otra parte, la enseñanza de la lectura y escritura de su propia lengua encuentra graves dificultades.

No existe literatura, salvo los módulos de la Reforma para enseñanza básica; estas culturas son tradicionalmente orales y los contenidos que se reproducen en las escuelas no valoran las historias locales, las tecnologías, los saberes ni los deseos de liberación. Prevalece la necesidad de interactuar e insertarse en un mundo urbano que es el natural habitáculo de estratos superiores de una sociedad estamental, y donde el precio de permanencia se paga con la expoliación, el desprecio y la opresión que sufren los indios y sus hijos en las ciudades.

En Bolivia, la interculturalidad del siglo XXI no radica solamente en enseñar a leer en quechua o aymara a niños campesinos de seis años; la clave del desarrollo humano proclamado por la Reforma Educativa, está en formar maestros prioritariamente en las ciudades, para que impulsen la revaloración de las identidades autóctonas promoviendo la asertiva afirmación de los saberes propios.

Por lo demás, tampoco se ha estimulado en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe la transformación estratégica de representaciones colectivas sobre la participación política de los campesinos. En el campo, no se han encontrado los puentes para combinar formas de representación a los Consejos Municipales –muy vulnerables a la venalidad-, con organizaciones tradicionales.

Lo propio acontece en amplios sectores populares donde la política es visualizada como una práctica que ofrece prerrogativas partidarias, protección contra la corrupción y la

discrecionalidad, garantía de impunidad, zalamería frente a los candidatos y mandos intermedios, y la mera concurrencia de enfrentamiento militante, intereses sectarios, proselitismo y guerra de propaganda y movilización.

La vorágine de las ciudades permite sobrevivir gracias a la economía informal, pese a la carencia de empleo y la premura permanente. Los grupos dominantes han creado eficaces formas de penetración ideológica sin que la educación intercultural haya creado tamices ni fomentado formas de resistencia. La ideología dominante es tan fuerte que los maestros que enseñan en cualquier modalidad, monolingüe o bilingüe, los maestros que se forman en los INS de entorno rural para promover la EIB, estimulan la asimilación y difusión, con los matices que ellos mismos aportan, de una cultura residual generada en los centros hegemónicos de las ciudades.

La Educación Intercultural Bilingüe refleja y reproduce desde cierta dimensión, la ideología de las clases dominantes. El viejo proyecto de “civilizar al indio” para hacerlo mejor artesano, agricultor y soldado, se remoja en el neoliberalismo de manera que la sociedad incorpora masivamente a grandes sectores a las ciudades. Así se generan múltiples expresiones culturales de clases en ascenso y un mundo atiborrado de relaciones complejas y dinámicas interétnicas a veces ininteligibles. Es en este mosaico mestizo donde se expresa la fuerza de las identidades tradicionales, donde dejan sentir su peso y donde se readecuan a las influencias de la tecnología, el consumo popular y las prácticas urbanas globalizadas: es el mundo donde renacen con muchas nuevas caras, las almas profundas de culturas autóctonas.

Cuando los grupos originarios emigran a la ciudad se adecuan a las nuevas condiciones de vida manteniendo sus valores ancestrales. En contextos de expoliación, pobreza o depresión citadina, se reconfigura un sinfín de expresiones: los espacios se ocupan, brillan los símbolos y colores tradicionales creándose nuevas manifestaciones que explayan la fuerza de las raíces; así, la interacción con los *otros* no ocasiona pérdida cultural alguna, sino el enriquecimiento mutuo. Educar en interculturalidad implica motivar la interacción preparando el espíritu de las colectividades étnicas a desplegar diversas lógicas culturales, implica aceptar la variedad sin vulnerar los propios principios buscando el diálogo con modos de ser diferentes.

No se trata de que los Institutos Normales Superiores ubicados en entornos provinciales o localidades rurales sean el único recinto de formación inicial para la Educación Intercultural Bilingüe. La visión estratégica de un país multicultural y plurilingüe no se restringe a discutir si es mejor que el castellano se enseñe como  $L_1$  o  $L_2$  en entornos de lengua materna originaria. Cada INS de Bolivia en concreto, tendrá que construir nuevas orientaciones de formación inicial para promover la renovación y recreación de las identidades, deberá construir los puentes para relacionar a las nuevas generaciones de indios y mestizos con entornos de castellano, con mundos en los cuales las condiciones económicas son adversas y donde prevalece la opresión y discriminación en ambientes de intenso movimiento cultural e intercambio.

La educación en Bolivia ha sido tradicionalmente *intercultural*. Las prácticas cotidianas a las cuales contribuye regularmente son parte de actividades simbólicas escolares donde es recurrente encontrar contenidos de instrucción cívica, ritos

concernientes a la identidad nacional y la reproducción folklórica, artística y musical de los rasgos indígenas. Inclusive en las universidades se recrea tales características culturales preservando aspectos esenciales de la visión autóctona del mundo. Este camino ya habitual sin embargo, apenas lleva a una conciencia espasmódica y circunstancial. La educación intercultural permite soñar en el nuevo hombre, aquél tolerante y anuente con la *otredad*, y constructor de un mundo sostenible, justo y plural.

Los logros y sombras de la Educación Intercultural Bilingüe a diez años de aplicación de la Reforma, siguen motivando cuestionamientos y preguntas. Todavía no se ha resuelto cómo mejorar la eficiencia del sistema de formación docente en aras de la interculturalidad. Aunque existan significativos logros que anuncian proyecciones expectables, todavía son temas de reflexión y discusión, campos de trabajo y escenarios de construcción del más apreciado capital cultural y simbólico de la sociedad boliviana.

Para que los nuevos maestros formen a las futuras generaciones educándolas en las prácticas de tolerancia cultural y valoración de la heterogeneidad, para que reproduzcan un gesto reactivo a la mentalidad colonial y los prejuicios estamentales, para que fomenten la equidad de género y la preservación del medio ambiente; en fin, para que el nuevo hombre boliviano construya un mundo diferente plenamente humano; la Educación Intercultural Bilingüe ofrece expectables posibilidades permitiendo soñar de que aún en escasa medida, las utopías pueden convertirse en realidad.

---

## **4. AUSPICIOSOS LOGROS DE LA EIB EN BOLIVIA**

---

### **a. Relevancia del Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe**

La promulgación y aplicación de ley de Reforma Educativa se dieron en un contexto de conflicto político; pese a todo Bolivia se convirtió en un interesante escenario de experiencia pedagógica intercultural y de ensayo bilingüe. Hoy sin embargo, como se ha visto en este trabajo, sus logros no son vistos de manera unívoca, siendo criticados o defendidos desde valoraciones y perspectivas muy distintas. El escenario donde se advierten tales diferencias lo constituyen las instituciones de formación inicial.

Sobre el fomento a la diversidad cultural y las implicaciones en la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe, es frecuente encontrar varias críticas. Sin embargo, según el Estado boliviano, con la Reforma habría culminado exitosamente un largo proceso de reconocimiento de su deber para formar a los educadores, de manera que ellos impulsen la diversidad cultural en un contexto de auto-afirmación de las identidades y de despliegue de políticas de equidad<sup>56</sup>.

A partir de los más lejanos antecedentes liberales en el siglo XIX, tomando en cuenta la fundación de la escuela ayllu de Warisata en 1931, considerando asimismo, los proyectos gubernamentales de los años 70 y 80, hubo un inequívoco empeño de varios gobiernos porque los indios se alfabeticen, los niños aprendan las primeras letras en idioma original y se promueva la enseñanza de contenidos de las ciencias en las Normales Rurales en idioma aymara y quechua.

Tales intentos sin embargo, no se realizaron plenamente sino hasta la creación de los instrumentos legales que los avalaron. Aunque los procesos sociales son anteriores y muestran una larga y rica sucesión, sólo hasta la ley 1565 se inició una coyuntura favorable para reconocer y articular las diferencias culturales y lingüísticas en un mosaico de tolerancia y valoración, atenuando los conflictos, fomentando la expresión de las identidades y promoviendo la interacción étnica y

---

<sup>56</sup> Lucía D'Emilio que ha participado en actividades de EIB, indica que en varios informes se menciona la necesidad de considerar "la existencia de una oferta educativa en lengua materna para los grupos indígenas mayoritarios y minoritarios, como indicador de equidad del sistema educativo". *Cfr. La educación indígena en Bolivia: Voces y procesos desde la pluralidad*. Plural editores, La Paz, 2002. p. 75.

económica como parte de relaciones inclusivas y de un escenario de heterogeneidad plural y asertiva.

Varios procesos de la historia de Bolivia relacionados con la interculturalidad han dado lugar a un progresivo reconocimiento y valoración de las lenguas originarias, por ejemplo, a través de medios como la comunicación radial, el estudio especializado de las lenguas autóctonas en las universidades y la creación de instituciones de enseñanza especializada. Sin embargo, fue sólo desde 1994 que el Estado boliviano reconoció la necesidad de respetar y apreciar colectivamente la especificidad cultural, social y lingüística del país, plasmándola en acciones educativas en las aulas.

Así, se dio inicio a procesos de enseñanza y aprendizaje en lengua materna –con la necesaria preparación de los docentes para que realicen los procesos de educación intercultural bilingüe, consolidando y mejorando el sistema-, según la composición de los grupos socio-lingüísticos de Bolivia<sup>57</sup>.

El Ministerio de Educación en 1997, gracias a la cooperación de varias organizaciones internacionales, comenzó a llevar adelante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en

---

<sup>57</sup> En el primer y segundo artículos de la ley 1565 se establece la valoración que el Estado promueve respecto de la diversidad cultural y lingüística. Como una base fundamental el Art. 1 caracteriza a la educación boliviana como “intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos”. Asimismo, el Art. 2 indica que es un fin de la educación “fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la nación boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multi-regional”. *Reforma Educativa: Compilación de leyes y otras disposiciones*, pp. 4-5.

siete Instituto Normales Superiores de los 12 que se ubican en capitales de provincia o en localidades rurales.

En el Departamento de La Paz son los INS de Warisata y de Santiago de Huata (Bautista Saavedra); en el Departamento de Potosí, los INS de Llica y Chayanta (Franz Tamayo y Mariscal Andrés de Santa Cruz); en el Departamento de Chuquisaca, el INS de Cororo (Simón Bolívar); en Cochabamba, el de Vacas (Ismael Montes); y por último, en el Departamento de Oruro, el INS de Caracollo (René Barrientos). Existe un instituto ubicado en una capital departamental (Eduardo Avaroa en Potosí), que también es parte de las actividades relacionadas con el enfoque intercultural y bilingüe, por lo que el total del Programa para el entorno quechua y aymara es de ocho INS.

Los logros de la Reforma en el Programa EIB para la capacitación de educadores en ejercicio (formación permanente), se han dado a través de cursos para catedráticos y directivos. También hubo una asistencia técnica regular del gobierno y cooperación procedente de organizaciones internacionales, esto último en particular sobre temas de didáctica de la enseñanza bilingüe y las dinámicas interculturales en el aula. Los mismos destinatarios participan como autores, en actividades de elaboración de textos en lengua originaria, se organizan concursos para recoger la experiencia pedagógica de la interculturalidad, e incluso se han patrocinado becas para estudios de licenciatura, Diplomado y Maestría en el área.

Docentes y autoridades participan en pasantías y eventos internacionales, habiéndose registrado su presencia en Brasil, México, Perú, Paraguay, Chile y otros países. Se espera que así se produzcan efectos multiplicadores en los futuros maestros.

Esta capacitación se refuerza con publicaciones periódicas efectuadas por instituciones gubernamentales o por los principales matutinos de circulación nacional, los cuales han difundido separatas especiales. En total, hay alrededor de 150 números y textos en distintas líneas de edición.

Los matutinos nacionales efectúan un tiraje de 25 mil ejemplares en promedio, los libros editados por instituciones gubernamentales y otros textos tratan temáticas relacionadas con las lenguas originarias, estudios especializados sobre el aprendizaje en contextos bilingües, la descripción de las experiencias bolivianas, y un amplio conjunto de información. También hay una distribución regular de textos escritos por docentes y estudiantes, y concursos en idioma originario para incentivar la creación literaria.

La Serie *Chaski Aru* difunde los textos producidos por docentes y estudiantes. Más de una docena de estudios especializados reflexionan sobre las necesidades básicas de aprendizaje y las experiencias innovadoras en Bolivia. De las separatas de los matutinos destaca "La EIB en Bolivia", publicada por *La Razón* y los más de cien números de *Kimisa Pacha*, suplemento semanal en lenguas originarias publicado por *La Prensa*<sup>58</sup>.

La vinculación de los INS de EIB con el entorno se da a través de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Esto implica la toma de decisiones de parte de unidades colegiadas en las que participan quechuas, aymaras y guaraníes, siendo

---

<sup>58</sup> Véase la página web del Ministerio de Educación, [www.minedu.gov.bo](http://www.minedu.gov.bo).

co-responsables de la gestión institucional. El gobierno a través del Ministerio de Educación y gracias a la cooperación internacional, presta orientación técnica al personal directivo de los INS y a los líderes originarios de los Consejos –incluido el Alcalde de la localidad-, para que fortalezcan la educación local. La capacitación incluye desde la elaboración de planes para actividades educativas, hasta la toma de conciencia sobre las implicaciones de la EIB y las potencialidades que ofrece la participación popular en educación.

La cooperación internacional ha dotado a varios INS de computadoras personales especialmente para uso de directivos, administrativos y docentes, facilitándose la formación permanente con uso de tecnologías de información y comunicación. Sin embargo, no existen canales apropiados de comunicación y las condiciones de trabajo son muy precarias en varios casos. Existe una grande restricción de recursos e infraestructura, escasa vinculación entre institutos, falta de fluidez en la información y un deficiente cumplimiento de requerimientos solicitados por el gobierno. Pese a todo, se desarrolla la capacitación continua y se ha establecido como un momento importante para el intercambio de experiencias, las ferias anuales de los INS-EIB.

## **b. Luces y sombras en torno a la formación inicial y respecto de la Educación Intercultural Bilingüe**

Después de diez años y medio desde que se promulgara la ley 1565 el escenario político e ideológico inicialmente adverso ha

variado, dándose hoy cierto ambiente general favorable a la aplicación de las políticas diseñadas por la Reforma. Sin embargo, ante la inmediata realización del Congreso Nacional de Educación, los intereses gremiales, las visiones sectarias y las pulsiones de poder del magisterio vuelven a surgir con fuerza. Por lo demás, el balance de los logros resulta pequeño en relación a las proyecciones y expectativas que se generaron especialmente fuera del país desde los primeros años posteriores a 1994. Asimismo, también desde el principio la ley fue objeto de crítica.

Con frecuencia se refiere aún hoy el enorme flujo de recursos financieros y el endeudamiento del país como desproporcionado e inaceptable respecto de los resultados que dieron consultorías, trabajos intelectuales, actividades administrativas y burocráticas. La Reforma se habría implementado con experiencias institucionales de pobres resultados y altísimo costo, dando lugar a efectos con consecuencias más aparentes que reales, más propagandísticas que esenciales.

En cambio, en lo concerniente a la Educación Intercultural Bilingüe, a pesar de los beneficios económicos a los que dio lugar para reducidos grupos de interés, los resultados son auspiciosos y permiten prever mejores logros. Un tema de crítica también para la EIB es el costo excesivo de los trabajos de consultoría que se expresan en pagos sobre-dimensionados por resultados sin relevancia ni aplicación. Existe una cantidad enorme de informes, actividades de investigación y reportes y normas que no son difundidos ni operados. Se prohíbe la venta de escasas publicaciones, los informes apenas circulan entre técnicos y consultores quienes se comunican con una jerga incomprensible para los actores del hecho educativo,

reservándose el derecho de continuar efectuando los mismos trabajos con distinto nombre.

Por lo demás, el legajo de documentos producidos en varios años no tiene relevancia para cambiar la práctica de los maestros en el aula ni para formar con eficiencia a los docentes de EIB. Sin embargo, no se puede desconocer que existe una base curricular y normativa útil para el desarrollo de las actividades institucionales. Existe también una enriquecedora acumulación de experiencias que permite esbozar fundadas esperanzas en que para el futuro es posible auspiciar cambios con proyección estratégica.

Ante críticas como las referidas, la respuesta del gobierno señala dificultades operativas de aplicación de la Reforma remarcando los avances de fondo<sup>59</sup>. Los funcionarios se refieren a los problemas administrativos en la producción de materiales, la distribución de textos y la difusión de orientaciones para su aplicación. Por los demás, repiten que nunca en la historia de la educación boliviana se produjo un conjunto tan valioso de materiales didácticos como los módulos en idioma originario; nunca los niños tuvieron a su alcance elementos tan importantes para revalorizar su cultura e identidad<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Cfr. en *Tinkazos* N° 4, el artículo de Rafael Archondo, "La camisa grande de la Reforma Educativa: Un proyecto al que le urgen los puentes". pp. 37-46. En la misma revista, véase también el artículo de Manuel Contreras, "El conflicto maestros/as y gobierno a la luz de la Reforma Educativa". pp. 47-54.

<sup>60</sup> *Idem.* Archondo se refiere al comentario de Luis Enrique López.

Los materiales de la Reforma habrían cristalizado estrategias pedagógicas, políticas educativas, y orientaciones institucionales con perspectiva de cambio estructural. Pese a tal optimismo sin embargo, los logros no autorizan a afirmar que se haya resuelto el problema de asincronía política e ideológica entre las proyecciones de la Reforma y en particular, de la Educación Intercultural Bilingüe, y por otra parte, la práctica cotidiana en aula que carece de innovación y creatividad. El ejercicio de los profesores no varía para beneficiar a los destinatarios del proceso. La bisagra entre tal desfase, la solución a tal asincronía tendrá que ser para ahora y el futuro, la formación docente.

Aunque sólo hace pocos meses se creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, motiva actividades de repercusión. Existe una normativa especial para llevar adelante la formación docente en los INS, la Dirección vela por una apropiada formación de los catedráticos y por el cumplimiento de las normas. Es necesario que el plantel de directivos y docentes esté conformado por profesionales bilingües, conocedores de la lengua originaria del entorno local, y que satisfagan el requerimiento de certificación académica avalando su idoneidad profesional.

Se va institucionalizando una cultura que establece el criterio de competencia y norma la evaluación para ingresar a los INS. Las prácticas discrecionales de antaño por favor político, influencia sindical o discrecionalidad de las autoridades por venalidad de distinto carácter, está cambiando por una cultura que instituye el concurso de méritos y el examen de competencia para lograr la cátedra. También comienza a considerarse la evaluación de desempeño académico como un criterio relevante.

La cooperación internacional sigue siendo hoy día un componente fundamental para fortalecer la EIB en Bolivia. Gracias a donaciones provenientes de agencias como la GTZ de Alemania y DANIDA de Dinamarca (apoyan respectivamente, el trabajo de Normales del área andina y del INSPOC), se han dado importantes avances.

Se ofrece preparación que capacite a los futuros profesores en implementar en el aula el enfoque intercultural y bilingüe en quechua y aymara como L<sub>1</sub>, y en castellano como L<sub>2</sub>. El diseño curricular es una pieza clave que permite mejorar la calidad educativa en el nivel de Primaria. Se forma a los docentes con el Diseño Curricular Base para que adquieran una preparación profesional adecuada, atendiendo en especial, las transversales de equidad de género y la defensa del medio ambiente.

Desde 1999 han egresado de los INS-EIB, alrededor de ocho mil profesores con la formación indicada. Según informe del Ministerio de Educación, se habría distribuido un promedio de 70 títulos de libros especializados a las bibliotecas de cada instituto, facilitándose que se promueva de manera continua, la innovación pedagógica de los catedráticos en didáctica bilingüe. Se usa cotidianamente para enseñar, la lengua originaria. Los conocimientos étnicos son integrados en un sistema conceptual según las categorías de la propia lengua, fortaleciendo las identidades y la afirmación de los individuos respecto de su procedencia.

En resumen, desde hace más de diez años, los cinco gobiernos que se han sucedido con alternancia partidaria o sucesión constitucional, han dado continuidad a una política de Estado que pretende promover el desarrollo humano y mejorar la

calidad de la educación en el país. Los avances han encontrado grandes y pequeños escollos, oposiciones de distinto tipo, críticas, errores, distorsiones y expresiones oportunistas de interés sectario. Sin embargo, a más de diez años de la ley 1565, los logros son relevantes frente a los fracasos y las omisiones.

Está aprobado un Diseño Curricular Base para el nivel inicial y de Primaria, existen bases legales para los INS, la administración de las universidades ha permitido una calificación institucional que hace posible entrever en el futuro mediano la acreditación académica de las unidades; y en lo concerniente a la Educación Intercultural Bilingüe la riqueza de las experiencias, la dinámica de los procesos y la certeza de impulsar la valoración de las diferencias culturales en un contexto de educación para la democracia y el pluralismo, son avances que permiten esperar efectos expectables.

Los logros son parciales, criticables y susceptibles a nuevos cambios, pero aunque el DCB sea tomado sólo como una referencia, aunque sus orientaciones hayan sido reemplazadas por otras, pese a que surgen nuevos problemas en la EIB, la educación básica permite interactuar en contextos de atiborrada diferencia. Inclusive la tendencia de los maestros de Primaria a incorporar y apropiarse de innovaciones como modelos rígidos, lo que es rechazado por la Reforma, fija pautas significativas.

Los catedráticos de los INS se han incorporado a los procesos de formación permanente pese a las dificultades económicas. A pesar de que los dirigentes mantuvieron actitudes de rechazo y oposición a la ley, los profesores normalistas se inscribieron en programas de licenciatura para permanecer en los INS, mejorando su formación y asistiendo a cursos y seminarios, lo

cual ha redundado en mejorar su desempeño. En las Normales de Educación Intercultural Bilingüe se ha dado por otra parte, una amplia variedad de oferta de formación permanente, en varios casos con amplias facilidades.

Hasta el año 2004 inclusive, con la aplicación de un sistema de ingreso para los estudiantes de los INS, aunque la cobertura de la demanda oscila alrededor del 15%, se ha seleccionado a los mejores postulantes o al menos a quienes presentan menores deficiencias en su preparación. Aunque los normalistas bolivianos tienen un nivel académico muy bajo, aunque es evidente la tendencia de que clases sociales con menor educación y con cada vez más escasos recursos aspiren –y logren- incorporar a sus hijos en los INS, se puso en marcha un sistema de ingreso que velaba por un mínimo de competencia. Dicho sistema sin embargo, hoy se encuentra en proceso de cambio con el evidente peligro de remozar el tráfico de influencias y la corrupción como prácticas habituales en el ingreso de postulantes.

Pese a los logros en el entorno urbano especialmente, no se ha desarrollado una concepción alternativa a los modelos del *normalismo* vocacional o del maestro como paladín de la lucha gremial. Ante el vacío surgido por opciones que reemplacen a las representaciones simbólicas prevalecientes en el pasado, en este segmento socio-profesional, comienzan a perfilarse actitudes pragmáticas, las cuales requieren orientación. La nueva valoración del profesor en el imaginario colectivo tendrá que reconocer sus específicas competencias en la realización de tareas técnicas con sello personal.

Tendrá que apreciarse su labor de educador en sentido axiológico y humano, como también su responsabilidad e

iniciativa tendientes a forjar una educación de calidad. El Estado y la sociedad en los entornos de EIB tendrán que valorar el rol central de los catedráticos en las Normales y de los maestros en las escuelas como actores principales en la plasmación de identidades, la afirmación de las culturas y de los modos tradicionales de ser de los pueblos y las individualidades.

El Estado debe abrir nuevos horizontes para los centros de formación docente, diferenciar el entorno rural del urbano, reclasificar a las Normales como INS y a las Escuelas Normales como núcleos de vida cultural rural, motivando el desarrollo diferencial de actividades educativas auspiciando varias dimensiones de la vida social e institucional. Está obligado a precautelar la calidad de la formación, el contenido científico y a enfrentar la rutina que anquilosa y cosifica a la profesión docente. No es suficiente que los catedráticos de los INS tengan al menos el nivel de licenciatura, es necesario efectuar una valoración económica e ideológica de la profesión docente.

Es necesario encontrar medios para evitar que las orientaciones de la Reforma sean eludidas con el currículum oculto. Los reportes pueden ser complacientes y generar falsas impresiones sobre los logros, pero en las aulas, los enfoques, estilos y gestos tienden a seguir las pautas tradicionales reproduciéndose con fuerza viejos moldes. El nuevo profesor, el que se forme en los INS y en las Escuelas Normales tendrá otro perfil, entenderá su quehacer sin la fatuidad liberal ni la instrumentación ideológica sectaria, se desempeñará en los confines de las provincias y las localidades rurales, o en escuelas y colegios de las ciudades, consciente de su labor y

con el empeño de generar interacción, diálogo y una fructífera relación intercultural.

Los INS del siglo XXI constituirán a la profesión docente como un ejercicio reconocido y valorado, ostentarán una práctica que estimula la innovación pedagógica, la formación continua y permanente, la reflexión e investigación sobre sus experiencias, la discusión y perfeccionamiento de los planes de estudio y el crecimiento profesional, personal e integrado de los maestros en diálogo con el entorno social. Así, la Reforma habrá tenido sentido y continuaremos realizándola inclusive introduciendo cambios.

---

## **5. IMPORTANCIA DE LA INTERCULTURALIDAD COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA**

---

### **a. Centralidad de la escuela en la reproducción social y la recreación cultural**

Bolivia está en una coyuntura política que permite formular orientaciones teóricas como nuevas guías para la labor educativa nacional en un escenario de cambio y de opciones abiertas gracias al deterioro de la hegemonía de los partidos políticos. Las reflexiones que se dan en esta parte expresan la libertad de producción intelectual en un contexto entre el Estado y la sociedad civil, entre las instituciones educativas y

la academia. Se trata de enfocar la educación con la luz de la interculturalidad sin convertir a ésta en una coartada política ni en un medio de enriquecimiento y promoción personal.

Como se ha mostrado en otra parte<sup>61</sup>, el pensamiento filosófico y político de Louis Althusser identifica el rol ideológico de la formación escolar como el “principal” en la reproducción de las relaciones de explotación del Estado capitalista moderno. Así, la reproducción de la ideología hegemónica del Estado se da gracias a la educación, desplegándose como una dimensión *ideológica* de alta prioridad para el Estado<sup>62</sup>.

Existen instituciones especializadas en reproducir determinado imaginario colectivo, ideas fundamentales, concepciones del mundo, valores, gestos y prácticas de los actores sociales como pautas dominantes para precautelar y fortalecer las relaciones prevalecientes. No sólo crean discursos con pretensión de consenso, no sólo buscan delimitar una “opinión pública”; su *función* es formar una estructura mental que acepte y reproduzca el sistema establecido, fomentando la aceptación de las diferencias sociales y dando lugar a una conducta específica del sujeto. El énfasis, la moda y la repetición auspiciosa de la Educación Intercultural Bilingüe tienen el evidente peligro de convertirse en un lugar común que se repite y en una mecánica institucional que reproduce prácticas sin proyección estratégica.

---

<sup>61</sup> Véase mi artículo, “Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo”. Publicado en Estudios Bolivianos N° 11. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Agosto, pp. 43 ss.

<sup>62</sup> Véase de Louis Althusser en 1970, “Notas para una investigación”. En *La filosofía como arma de la revolución*. Cuadernos de Pasado y Presente. 16ª edición. México, 1986. pp. 109 ss.

El desarrollo ideológico de la historia moderna ha sustantivado a la escuela como el principal aparato que hace del niño un receptáculo permeable a asumir los valores prevalecientes y los contenidos marcados por el convencionalismo, la visión del mundo, los prejuicios y las ideas que la sociedad sostiene, reproduciendo la visión política dominante, las diferencias sociales y culturales y manteniendo el orden establecido.

En sociedades multiculturales, atiborradas de diferencias y con un cúmulo diverso de gestos; en mundos sociales y económicos dependientes, *subdesarrollados* y sometidos a las imposiciones del imperialismo y la globalización; en sociedades como la boliviana, el niño es la garantía de un futuro que reproduzca las distancias sociales, que acepte formalmente las diferencias culturales y remoce la opresión en los roles dominantes y subalternos. Él limitará la interculturalidad a prácticas aparentemente anuentes y valorativas de la *otredad*, pero en el fondo sustentadoras de la opresión y la discriminación. Un enfoque educativo con tal esencia domestica las fuerzas liberadoras de la interculturalidad privándole de sus proyecciones a largo plazo.

En sociedades cruzadas por conflictos de clase donde las diferencias étnicas abruman, en realidades multiculturales, plurilingües y de segregación racial, en contextos de pobreza, subdesarrollo y heterogeneidad, la interculturalidad puede instrumentarse como un recurso retórico, aceptado inclusive por la globalización y el imperialismo si es que no cuestiona ni impele a actuar en contra de la opresión y las relaciones de explotación. Así, la educación *intercultural* resulta ser apenas un medio para reproducir y fortalecer una determinada

estructura social e ideológica; donde las diferencias y la afirmación de las culturas resultan inocuas.

No basta que la escuela revalorice las especificidades culturales como meras manifestaciones de lo diferente. No basta que la educación intercultural renuncie a aminorar las distancias culturales para la homogeneización y fortalecimiento de una extendida, mayoritaria e inexistente clase media. No tiene sentido que la educación sea apenas un instrumento para que contextos atiborrados de manifestaciones culturales dispersas, acepten y reproduzcan una ideología que preserva las distancias sociales y económicas proyectando nuevas formas de dominio. A la educación intercultural le cabe un rol más destacado en el horizonte de la historia de Bolivia.

Pese a que en el capitalismo la escuela aparece como un medio *neutral* para la formación imparcial de la conciencia y el adiestramiento técnico y profesional, pese a que se la representa como un recinto de libre exposición de ideas, el lugar de prácticas de equidad y de respeto por la *otredad*; en sociedades como la boliviana resulta ser el lugar donde se cristalizan y reavivan relaciones de explotación económica y opresión ideológica. Aquí todavía persisten las imágenes post-coloniales con historias de subalternación y se desprecian los olores de las culturas tradicionales.

Pero la escuela puede ser también un intersticio de poder donde las clases explotadas, los subalternos, los marginados y los grupos dominados de las diversas realidades sociales e históricas de Bolivia encuentren los medios y las oportunidades para expresarse y alcanzar las reivindicaciones que forjan su identidad y fortalecen la imagen de sí mismos. Son los resquicios donde brotan las contradicciones desplegándose

luchas de posiciones por cambiar el contenido y sentido de la reproducción hegemónica de la ideología dominante. La escuela y la educación intercultural pueden ser el espacio privilegiado para este propósito.

Hay maestros que valoran sus orígenes y se oponen a la ideología imperante. Forman la conciencia de sus alumnos según orientaciones culturales que motivan la reproducción de cosmovisiones autóctonas, principios tradicionales de vida comunitaria, creencias, prácticas, prejuicios y afectos según sus raíces. Forman a los estudiantes en contra del sistema y las prácticas hegemónicas, apenas con la intuición de afirmar su identidad y renovar sus valores. Pero, el sistema es versátil y elástico, asimila y minimiza la resistencia inclusive apropiándose del discurso de la interculturalidad, el cual se vuelve impotente como factor ideológico de cambio. Así, la formación para la denuncia y para la lucha por la justicia, la aceptación de la *otredad* y la equidad; incluso las innovaciones pedagógicas y los discursos alternativos, se reorientan según la presión que ejercen las cadenas escolares permitiendo variaciones para que todo siga igual.

Con la remoción de los discursos de la interculturalidad y el bilingüismo, se asfixian las ideologías de cambio y se reactivan los aparatos de poder. En la escuela no debe surgir ningún discurso o práctica que varíe las relaciones de subalternación y de explotación prevalecientes en sociedades capitalistas post-coloniales y pluriculturales. Las clases sociales y los grupos culturales que reivindican sus derechos, que luchan exigiendo cambiar las condiciones reales de su existencia no se nutren ideológicamente de los contenidos que la escuela debía proveerles. Pero, paradójicamente ésta también es el escenario que impulsa la afirmación cultural y las reivindicaciones.

En países como Bolivia, donde la realidad es imprevisible, donde ninguna orientación de una escuela ordenada, cosificante y racional puede refrenar las manifestaciones sociales espontáneas, las revueltas, las insurrecciones y los cambios azarosos, caóticos y sangrientos; la influencia política de la educación aparece otra vez con toda su fuerza, en un momento en el que además, se han hecho trágicamente evidentes los conflictos culturales y las convulsiones internas.

La relación entre la política y la educación es compleja y manipulable, si la interculturalidad ha mostrado la necesidad de conducir un proceso de cambio en Bolivia, entonces es necesario ver el horizonte de la Educación Intercultural Bilingüe como el fundamento para construir un mundo diferente. Para tal propósito se señalan a continuación algunas orientaciones:

### **POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA EIB**

- Es necesario establecer políticas de Estado respecto de la educación intercultural a mediano y largo plazo, a partir de la premisa de que existen grupos subalternos que sufren dominio ideológico y explotación económica
- La implementación de un proyecto nacional sustentable y auspicioso para las mayorías étnicas según una visión de futuro implica formar a los actores sociales motivándolos para dirigir cambios sustentables.

- La educación intercultural y bilingüe debe permitir practicar actitudes favorables a la democracia y a la tolerancia. sin renunciar a luchar por la justicia y la equidad
- El sistema educativo posibilitará el desarrollo nacional en la medida que construya un horizonte político diferente, auspicioso de las diferencias culturales
- La educación intercultural debe enfrentar los problemas de dispersión étnica y lingüística priorizando el objetivo de colocar a los sujetos en condiciones de igualdad para la interacción que promueva el desarrollo humano
- Los contenidos de la Reforma Educativa en relación a las identidades culturales y a la afirmación de lo propio y ajeno son estrategias mediatas. Previamente, la interculturalidad formará un imaginario colectivo contrario a la opresión
- La práctica educativa en aula es el escenario privilegiado para ensayar cambios en los prejuicios que instituyen la subalternación cultural

Las pautas señaladas anuncian las posibilidades de la educación intercultural para el cambio estratégico, estimulan la discusión sobre una nueva visión para el futuro y cómo es posible comenzar a realizarla. Se trata de gruesas pinceladas para que la educación intercultural se desenvuelva en un escenario de construcción de un proyecto nacional, colocándose en el centro de una estrategia de desarrollo integrado y sustentable con justicia social.

## **b. Avances con relación a las políticas de Educación Intercultural Bilingüe**

Como se ha visto en este trabajo, a partir del Código de 1955 se dio oficial y extensamente la alfabetización de los campesinos, aunque las primeras experiencias corresponden a avances dados desde los primeros años de siglo XX.

Actualmente en las comunidades campesinas se visualiza la enseñanza del castellano como el principal medio de socialización para atenuar la hostilidad y expoliación. La educación permite superar la situación de pobreza en el agro y es un mecanismo de inserción en la ciudad cumpliendo trabajos de calificación básica. Pero, inclusive con el deseo de que las futuras generaciones se apropien del castellano, se urbanicen y eduquen; no se puede afirmar que variaron la cultura originaria, la visión del mundo, la concepción de la sociedad, de los *otros* y de los propios campesinos. Al contrario, los rasgos culturales de los grupos originarios se mantienen en el agro, se adecuan a las condiciones de expoliación en la ciudad, y avalan la posesión de espacios y manifestaciones mostrando su fuerza.

Tal identidad por lo demás, hace que grupos de bolivianos considerados a sí mismos como occidentalizados, en países de Europa y en Estados Unidos recurran a signos identitarios de las culturas tradicionales. De este modo, la comida, la música, la vestimenta, los símbolos étnicos y la cultura material se convierten en elementos de una identidad añorada.

Desde la escuela ayllu de Warisata en 1931 hasta los proyectos gubernamentales de los años 70 y 80, hubo el empeño de que

los indios se alfabetizaran, de que los niños en el campo aprendieran las primeras letras en idioma original y que la enseñanza de los contenidos disciplinares de las ciencias se diera en las Normales Rurales en aymara y quechua. Esto no sucedió de modo destacado ni sistemático. La valoración de las lenguas originarias se dio a través de medios externos a la educación regular, especialmente a través de la comunicación radial y gracias a la enseñanza de lenguas originarias en universidades y a la creación de instituciones de estudio lingüístico. Así, los indígenas demandaron desde los años 70, con una clara conciencia étnica, la implementación de una educación bilingüe.

El gobierno de Sánchez de Lozada en 1994 aprobó un conjunto de leyes con una nueva Constitución Política del Estado, conjunto en el que por primera vez en la historia del país se reconoce la composición “multiétnica” y “pluricultural” de Bolivia. Que este gobierno haya empleado estos recursos como medios de distracción que obnubilaran sus propósitos esenciales referidos a la aplicación perfecta de las recetas neoliberales, no corresponde discutir aquí. De cualquier forma en ese periodo y con el símbolo folklórico de su Vicepresidente, un indígena que no destacó sino por su procedencia, se estableció el marco legal para reconocer la diversidad, de aceptar un paisaje cultural variopinto, y de valorar los derechos a la afirmación de la *otredad*.

Los últimos años, los diferentes gobiernos han ideado mecanismos de participación de los indígenas para captar los propósitos y las reivindicaciones colectivas. Los sujetos involucrados en las políticas gubernamentales enuncian lo mismo: la necesidad de precautelar el desarrollo de la identidad indígena como parte de un plan estratégico nacional que

valorice la capacidad de los bolivianos desde una perspectiva intercultural. Entre líneas se puede advertir que las viejas reivindicaciones siguen patentes: se trata de la inserción en la sociedad urbana, de lograr un trato considerado y valorativo sin discriminación ni exclusión extrema, de integrarse al mercado para que los originarios realicen tareas reconocidas como valiosas; también se advierte la solicitud implícita de que la ideología dominante no haga expreso de un modo intolerante, el racismo ni la segregación.

El enfoque intercultural en educación tiene antecedentes de diversa procedencia. Se puede citar la trayectoria de países como México y Perú, además de las recomendaciones de la UNESCO (1953), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) y un conjunto amplio de documentos de carácter internacional. Como elemento central de la interculturalidad se refiere en estos textos el derecho de que los niños aprendan sus primeras letras en el idioma materno, y a que se crearan las condiciones para preservar el uso de las lenguas que sean razonablemente existentes<sup>63</sup>.

Desde la formulación de la Ley N° 1565 en 1994 se ha establecido que los cambios que se pretende realizar conciernen a la realidad del Estado en su eje curricular (la interculturalidad) y en su eje de gestión educativa (la participación popular)<sup>64</sup>. Estos cambios fueron rechazados desde el principio, por los maestros quienes estuvieron liderados por una dirigencia sindical de tendencia radical. Hoy, no se puede afirmar que hubo un cambio sustantivo ni una

---

<sup>63</sup> Cfr. la obra citada de Xavier Albó. p. 31.

<sup>64</sup> Véase el artículo de Beatriz Cajías de la Vega, "Políticas educativas en Bolivia". En *Políticas educativas en Bolivia*. CEBlAE, pp. 11-34.

transformación de las tendencias subjetivas colectivas dominantes. La aplicación del enfoque de la Reforma centrado en el constructivismo no tiene mayor trascendencia, y los cambios alcanzados son más declarativos y retóricos que reales; se trata más de documentos y textos que de experiencias sustentables.

La interculturalidad se ha convertido en un lugar común que cada quien asimila y recurre a ella según puede y requiere hacerlo. Los diálogos entre las culturas siguen mediados por los elementos que conforman una mentalidad post-colonial y por una sociedad segregacionista. La valoración de los idiomas originarios no ha superado ámbitos académicos restringidos y sigue siendo la expectativa de los padres de los estudiantes, que sus hijos se castellanicen para que no padezcan la opresión y segregación que ellos mismos sufrieron.

La ley de Reforma Educativa es un importante instrumento legal que establece las bases de la Educación Intercultural Bilingüe en el país. Sin embargo, sus logros son preliminares y pese a que se ha establecido formalmente una inspiración ideológica y política específica, la construcción curricular consiguiente y la gestión educativa que corresponde<sup>65</sup>, todavía deben seguir un largo camino. Las orientaciones de la ley que es necesario proseguir o desbrozar se focalizan en lo siguiente:

---

<sup>65</sup> Véase el artículo de Amalia Anaya, "Políticas educativas en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa". En *Políticas educativas en Bolivia*. CEBIAE, pp. 35-52. Véase también la "Presentación" de la misma autora cuando cumplía funciones de Viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, al libro de Xavier Albó, *Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas en Bolivia*, p. 9 ss.

### **ORIENTACIONES CURRICULARES DE LA EIB**

1. La interculturalidad es el eje articulador de la construcción de un currículum académico que promueva la liberación y que subvierta la opresión, cambiando el odio y el desprecio por la tolerancia y la asertividad
2. Existen dos modalidades para realizar la interculturalidad en el aula: la *bilingüe* (con L<sub>1</sub> como lengua originaria del educando y L<sub>2</sub> como lengua de alfabetización) y la *monolingüe* (sólo en castellano). Ambas modalidades promoverán la aceptación de la diferencia y una efectiva y mutua compenetración de visiones del mundo

El tronco común básico para la EIB en Bolivia enfatizará la formación de la conciencia nacional, la necesidad de una construcción social nueva con particularidades culturales que se afirmen mediante enfoques curriculares diversificados en cada región o localidad

3. La participación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y de las organizaciones ciudadanas para definir las necesidades de aprendizaje no implica necesariamente la descentralizada administrativa de la educación

### **c. Pautas para una proyección estratégica de nuevas políticas de EIB**

Para que la interculturalidad en Bolivia sea el elemento central que permita el diálogo entre la cultura occidental y las culturas amerindias, para que estimule el cambio y forme nuevos

escenarios construyendo la historia y reconstituyendo a los sujetos; es necesario valorar sus logros, identificar sus limitaciones, corregir sus falencias, proyectar sus posibilidades y dinamizar las oportunidades que brinda. Algunas de sus más importantes proyecciones orientadas según la labor de prosecución estratégica para un nuevo país, son las siguientes:

- Aspectos sustantivos del capital cultural y simbólico de la sociedad boliviana no han variado, pese a la difusión e implementación del enfoque intercultural y bilingüe de la Reforma Educativa. Son patentes todavía, la mentalidad post-colonial y el imaginario colectivo que reactiva prejuicios estamentales y una ideología racista, justificando el orden existente
- Los logros bilingües en primaria son apreciables; pero resguardo y consolidación son todavía muy volátiles. En el nivel secundario ha comenzado un proceso de transformación relativamente auspicioso, aunque subsisten los riesgos de intereses sectarios, partidarios y gremiales, particularmente en lo concerniente a la integración del sistema de educación superior
- La reorganización educativa tuvo avances, pero los diseños alternativos pueden diluirse y el cambio que implica variar dimensiones simbólicas, culturales y éticas puede reducirse a propósitos utópicos. Sin embargo, los maestros ya han sido visualizados como los principales protagonistas del cambio estratégico
- Hay que criticar la interculturalidad como medio político, precisando el riesgo de que sólo sea una estrategia para dar competencias, habilitando a los sujetos a la sobreexplotación local e internacional gracias a la colonización simbólica de sus conciencias

Considerándose un trabajo anterior en el que se propusieron políticas educativas generales<sup>66</sup>, donde además se trata las dimensiones simbólica, horizontal y vertical de lo político y de la educación, a continuación se señalan los objetivos estratégicos de la interculturalidad de acuerdo al orden de los cuatro niveles de formación regular:

### **LA INTERCULTURALIDAD Y EL BILINGÜISMO EN LA ESCUELA**

- El carácter intercultural de la educación primaria y la instrucción bilingüe, como principios orientadores de una acción educativa estratégica, son logros de la Reforma Educativa que es imprescindible proseguir y profundizar
- La educación en el nivel inicial y Primario seguirá un enfoque simbólico que remarque la necesidad de construir una sociedad de tolerancia y mutua valoración cultural. Las actividades docentes educativas formarán niños con actitudes, gestos, disposiciones y valores que aprecien las experiencias propias como legítimas
- En el nivel primario el niño y adolescente formarán hábitos, optarán tendencias, madurarán su personalidad y desarrollarán aptitudes y habilidades según un modelo de aceptación del otro, repudiando la segregación, el racismo y la opresión

---

<sup>66</sup>

“Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo”. *Op. Cit.* Véase en especial, la última parte.

- El enfoque tradicional será erradicado, eliminándose las concepciones memorísticas, repetitivas y bancarias de la educación. Se desplegará una dimensión eminentemente simbólica en la primera década de la escuela regular, identificándose las manifestaciones prejuiciosas y discriminantes de la sociedad post-colonial
- Se enfrentará el analfabetismo funcional en proyección bilingüe. Se incentivará la autovaloración cultural a través del aprendizaje contrastivo del castellano y mediante el desarrollo de actividades que valoren las prácticas tradicionales de las culturas locales, tanto en el entorno rural como urbano
- Desde el nivel inicial se promoverá la estimulación temprana con contenidos curriculares congruentes con las necesidades culturales de aprendizaje. Se incentivará la inteligencia, el razonamiento y los conocimientos de los saberes étnicos, identificándose a los niños y jóvenes excepcionales que recibirán educación especial

### **LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN SECUNDARIA**

- En el nivel Secundario se desarrollará una formación humanística y técnica con preeminencia de la dimensión horizontal. Se formará para la vida social en un contexto multicultural de afirmación igualitaria. Los jóvenes serán parte de una comunidad política en la cual reconocerán, reproducirán y aplicarán sus principios, valores y competencias culturales precautelando construir una sociedad de democracia, libertad y justicia

- Las políticas educativas del país orientarán la formación según las necesidades de desarrollo económico nacional. La educación técnica será impulsada en consonancia con la renovación y adecuación de las tecnologías, saberes y prácticas tradicionales. Se creará un imaginario colectivo que reivindique la instrucción técnica, el trabajo manual y la habilidad artesanal como relevantes para el país
- La formación humanística rebasará el enfoque colonial y sus remozadas expresiones. La educación integrará la formación de valores con contenidos científicos actuales y útiles; el conocimiento de las artes, las letras y de la cultura Occidental se contrastará con la historia de la región, el país y los rasgos mestizos e indígenas de la realidad boliviana
- En la formación inicial dada en los Institutos Normales se combinará el nivel científico disciplinar proveniente de las universidades, con la constitución de sistemas curriculares integrados que doten a la educación regular de contenidos culturales según la especificidad local
- Los docentes serán los principales agentes de la innovación pedagógica vinculando un alto nivel académico con los saberes y la cosmovisión propia de las culturas y los conocimientos tradicionales.

### **FORMACION E INVESTIGACION INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD**

- La educación superior en Bolivia se dará en una dimensión eminentemente vertical, ofreciendo competencia científica, calidad académica y una evidente proyección de revaloración de los contenidos culturales propios

- La educación en el tercer y cuarto nivel se desarrollará como instrucción profesional y formación para la investigación. En el primer caso buscará la competencia para el ejercicio profesional; en el segundo, fomentará la producción de ciencia y tecnología. En ambos casos es preeminente el enfoque intercultural que revaloriza los conocimientos étnico-tradicionales y los saberes culturales
- La formación profesional ofrecerá los recursos humanos capacitados para cumplir funciones laborales según las demandas de la sociedad global de hoy día y según las particularidades de las necesidades culturales locales. Para la formación que permita desarrollar la investigación se desplegarán los contenidos y las metodologías imprescindibles que permitan alcanzar conocimiento básico, aplicado y desarrollo experimental
- La investigación orientada a la valoración de los conocimientos culturales tradicionales, y la producción científica según la realidad local permitirá la innovación tecnológica, la actualización de los contenidos educativos en todos los niveles e impulsará el desarrollo integrado. Se tendrá cuidado de precautelar lo siguiente:
  - ✓ Alto nivel académico
  - ✓ Definición de áreas estratégicas de producción de conocimiento
  - ✓ Internacionalización del conocimiento
  - ✓ Estímulo a la producción de conocimiento científico
  - ✓ Vinculación con la realidad cultural y social
  - ✓ Valoración de tecnologías propias
  - ✓ Identificación de necesidades culturales y étnicas

- ✓ Planes de desarrollo de la investigación científica y tecnológica
- ✓ Incremento sostenido de I+D
- ✓ Prioridad de proyectos según su utilidad económica y social
- ✓ Defensa de los derechos de los saberes culturales, la propiedad industrial e intelectual

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

ALBO, Xavier.

2000 *Iguals aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. Ministerio de Educación, UNICEF y Centro de Promoción del Campesinado. Cuadernos de Investigación N° 52. 1ª edición. La Paz.

1998 *Pueblos indígenas y originarios de Bolivia: Quechuas y aymaras* Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. Vice-ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios. Programa Indígena del PNUD. HISBOL. 1ª edición. La Paz.

ALTHUSSER, Louis.

1986 *La filosofía como arma de la revolución*. Trad. Oscar del Barco, Enrique Román y Oscar Molina (1968). Cuadernos de pasado y presente N° 4. 16ª edición. México.

1979 *La revolución teórica de Marx*. Trad. Marta Harnecker (1965). Siglo XXI editores. Biblioteca del Pensamiento Socialista. 18ª edición. México.

BARRAL, Rolando.

2004 *Más allá de las recetas pedagógicas. Reforma Educativa: Propuesta desde la patria, la comunidad y la práctica.* Ayni Ruway. 3ª edición actualizada. La Paz.

BLANES, José.

2000 *Mallkus y Alcaldes.* Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios. Editorial Offset Boliviana Ltda. La Paz.

BOURDIEU, Pierre.

2001 *Pierre Bourdieu: Seis artículos publicados en Le Monde diplomatique.* Editorial Aún Creemos en los Sueños. Incluye, “La esencia del neoliberalismo”, “Por un saber comprometido”, “Una nueva vulgata planetaria” y “La dominación masculina”. Prefacio de Georges Couffignal. Santiago de Chile, abril.

2000 *Capital cultural, escuela y espacio social.* Editorial Siglo XXI, México.

1997 *Sociología y cultura.* Editorial Grijalbo y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección Los Noventa. México.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude.

1977 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Laia, Colección Sociología. Barcelona.

CAJIAS DE LA VEGA, Beatriz.

2000 *Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia: 1994-1999.* Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. La Paz, junio.

CEBIAE – AYUDA EN ACCION BOLIVIA.

2000 *Memorias del Seminario taller, Políticas educativas en Bolivia.* CEBIAE. Editorial Garza Azul. 1ª edición. La Paz.

CEBIAE – AYUDA EN ACCION BOLIVIA.

2000 *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: Balance y perspectivas*. Memoria del Seminario. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa y de Ayuda en Acción Bolivia. Editorial Garza Azul. 1ª edición. La Paz.

CEBIAE – AYUDA EN ACCION BOLIVIA – AECI.

2003 *Políticas públicas educativas sobre formación de recursos humanos en Bolivia*. Foro Educativo: Espacio de diálogo y proposición. Memorias del Foro debate sobre Políticas públicas en Educación. Prisa Ltda. 1ª edición. La Paz.

CEBIAE – INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS.

1999 *Compilación de textos del Seminario Taller, La Transición de la educación secundaria a la superior*. Compilación del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa y del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés. Editorial del IEB. 1ª edición. La Paz.

CHOQUE, Roberto.

1994 “La problemática de la educación indígena”. En la Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, Data. Nº 5.

CONTRERAS, Manuel & TALAVERA, María Luisa.

1994 *Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana. 1992-2002*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Impresión EDOBOL. La Paz.

DILTHEY, Wilhelm.

1990 *Teoría de las concepciones del mundo*. Trad. Julián Marías. Alianza Editorial Mexicana y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección Los noventa. México D.F.

D'EMILIO, Lucia.

2002 *La educación indígena en Bolivia: Voces y procesos desde la pluralidad*. Plural editores. La Paz.

EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA.

1993 *Reforma Educativa: Propuesta*. Papiro. Apoyo de UNICEF Bolivia. La Paz.

FELLMANN VELARDE, José.

1981 *Historia de Bolivia*. En tres volúmenes. Los Amigos del Libro, Cochabamba.

1976 *Historia de la cultura boliviana: Fundamentos socio-políticos*. Editorial Los Amigos del Libro. Cochabamba.

FINOT, Enrique.

1917 *Historia de la instrucción pública en Bolivia*. s.d. La Paz.

GRILLO, Eduardo.

1990 "Cosmovisión andina y cosmología occidental moderna". En *Agricultura y cultura en los Andes*. HISBOL, La Paz.

GRILLO, Eduardo & RENGIFO, Grimaldo.

1990 "Agricultura y cultura en los Andes". En *Agricultura y cultura en los Andes*. HISBOL, La Paz.

GUILLÉN PINTO, Alfredo

1919 *La educación del indio*, González y Medina editores. 1ª Edición. La Paz.

INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR.

2000 *Atlas digital de Bolivia*. Multisoft CD. Windows 95-98.

1994 *Atlas universal y de Bolivia*. Ediciones Bruño. La Paz.

IPIÑA MELGAR, Enrique.

1996 *Paradigma del futuro: Reforma educativa en Bolivia*. Santillana Aula XXI. La Paz.

LOZADA, Blithz.

2004 *La formación docente en Bolivia*. IESALC-UNESCO y Ministerio de Educación. Texto en prensa. La Paz.

“Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo”. *Estudios Bolivianos*. Revista del IEB N°11. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Agosto, pp. 39-120.

2003 “*Pachacuti*, el otro y la mediación del *taypi* en el imaginario andino”. *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad*. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz. Octubre, pp. 189-214.

2000 *Foucault, feminismo, filosofía...* Instituto de Estudios Bolivianos. UMSA. La Paz. Agosto.

“La visión andina del mundo”. Artículo publicado en *Estudios Bolivianos*. Revista del IEB N°8.

1987 “La educación del indio en la *Creación de la Pedagogía Nacional*”. En *Kollasuyo*, Revista de la carrera de Filosofía. UMSA. 4ª época. N° 1, Agosto. pp. 41-53.

LOZADA, Blithz & SAAVEDRA, Marco Antonio.

1998 *Democracia, pactos y élites. Genealogía de la gobernabilidad en el neoliberalismo*. Instituto de Investigaciones en Ciencia Política. CIMA Producciones. UMSA. La Paz.

LOZADA, Blithz & TABOADA, Gonzalo.

2004 *Bases de un sistema de gestión de la investigación en la Universidad Mayor de San Andrés*. Publicación en prensa auspiciada por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. La Paz.

MARDESICH, María Luz.

- 2003 “Informe final de diagnóstico académico: Institutos Normales Superiores Manuel Ascencio Villarroel, Paracaya (Cochabamba); Ismael Montes, Vacas (Cochabamba); Bautista Saavedra, Santiago de Huata (La Paz) y Escuela Normal Riberalta (Beni)”. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz.

MARTÍNEZ, Juan Luis.

- 2002 *Educación Primaria: Análisis y propuesta de política pública*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Prisa Ltda. La Paz.
- 1996 *Contribución sobre la educación intercultural bilingüe en Bolivia: Estado del arte*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Garza Azul. 2ª ed. La Paz.

MEDINA, Javier.

- 2000 *Diálogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe*. Editorial del CEBIAE. La Paz.

MESA, José de; GISBERT, Teresa &  
MESA GISBERT, Carlos.

- 1999 *Historia de Bolivia*. Editorial Gisbert. 3ª edición actualizada. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACION.

- 2004 *La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica*. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Grupo Design. 1ª ed. La Paz.
- 2004 *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª edición. La Paz.

- 2004 *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de los Institutos Normales Superiores al Sistema Universitario (1999-2003)*. Vice-ministerio de Educación Formal y Alternativa. Dirección de Desarrollo Docente. Documento de trabajo.
- 2003 *Para abrir el diálogo: Estrategia de la educación (2004-2015)*. Documento en Compact Disk. La Paz, mayo.

**MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES.**

- 2002 *Informe final: Evaluación académica e institucional-administrativo de los Institutos Normales Superiores*. La Paz, diciembre.
- 2002 *Proyecto inicial de Reforma de la Educación Superior*. Reforma Educativa, Vice-ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Artes Gráficas Sagitario. La Paz.
- 2000 *Reglamento del Sistema de Formación Docente*. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Dirección de Coordinación Técnica. La Paz.
- 2000 *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel inicial*. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz.
- 1999 *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel Primario*. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz.

**MINISTERIO DE EDUCACION PÚBLICA Y BELLAS ARTES.**

- 1955 *Código de la Educación Boliviana*, Edición oficial. República de Bolivia. Aprobado por D. S. 3937 del 20 de enero de 1955. La Paz.

**OROZCO, Noel.**

- 2003 *Al maestro sin cariño: Movimiento social del magisterio*. Instituto de Investigaciones Sociológicas. Universidad Mayor de San Andrés. Impresión Edobol. 1ª ed. La Paz.

PACO CORONEL, Delfina.

2003 *Lenguaje: Esquema conceptual intercultural bilingüe prevalente en los estudiantes de primer semestre del nivel secundario del Instituto Normal Superior Simón Bolívar.* Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Universidad Mayor de San Andrés. 1ª edición. La Paz.

1995 *Formación y práctica docente: Miscelánea, 1986-1996.* Resúmenes Analíticos Educativos. Volumen XXV. Nº 1071-1120. Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa, REDUC. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, CEBIAE. La Paz.

PAZ, Marisabel & MENGUA, Nora.

2000 *Representaciones sociales y culturales de género: Un factor de influencia en la educación escolarizada. Estudio de caso en las escuelas urbano populares de Oruro y El Alto.* CEBIAE. Imprenta HISBOL. 1ª edición. La Paz.

PÉREZ, Elizardo.

1962 *Warisata: la escuela ayllu.* Empresa Industrial Gráfica E. Murillo. 1ª ed. La Paz.

PÉREZ, Beatriz et alii.

2003 *Políticas públicas educativas aplicadas en contextos urbanos y rurales.* Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Prisa Ltda. 1ª edición. La Paz.

PIÉROLA, Virginia.

1987 *Formación docente en América Latina y en Bolivia..* Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Escuela Profesional Don Bosco. 1ª ed. La Paz.

PIMENTEL, Juan Carlos.

- 1993 “Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación”. Consultoría para la Reforma Educativa (ETARE). La Paz.

#### PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO

- 2002 *Informe de desarrollo humano en Bolivia*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Plural.. La Paz.

#### PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN ESTRATEGICA EN BOLIVIA

- 1999 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales*. Edobol Ltda. Agosto/ Diciembre. Año 2, N° 4. La Paz.
- 1999 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales*. Edobol Ltda. Enero/ Abril. Año 2, N° 3. La Paz.
- 1998 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales*. Edobol Ltda. Agosto/ Diciembre. Año 1, N° 2. La Paz.

QUEZADA ARCE, Humberto.

- 1984 *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. Recopilación efectuada por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. La Paz.

QUINTANILLA, Víctor Hugo (ed.).

- 2001 *Interculturalidad: Itinerarios críticos*. Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. UMSA, La Paz.

RAMÍREZ VACAFLOR, Giovanna.

- 2003 “Evaluación académica e institucional, administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores administrados por el Ministerio de Educación”. Informe presentado al Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Unidad de Desarrollo Docente. La Paz.

## REPÚBLICA DE BOLIVIA

s.d. *Compilación de leyes y otras disposiciones de la Reforma Educativa. Ley N° 1565.* Editorial UPS. Incluye 13 Reglamentos complementarios. La Paz, Bolivia.

## SAGÁRNAGA, Jedú.

2002 *Interculturalidad y bilingüismo.* Imprenta de la Universidad San Francisco de Asís. 1ª edición. La Paz.

## SECRETARIA NACIONAL DE EDUCACION

1997 *Transformación del Sistema Nacional de Formación Docente en Bolivia: Gestión 1997.* Dirección Nacional de Institutos Normales Superiores. Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos. Departamento de Formación Docente. La Paz.

1997 *Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente.* Ministerio de Desarrollo Humano. Sub-Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. La Paz.

1996 *Propuesta de diseño curricular base de formación docente en Bolivia.* Sub Secretaría de Educación Primaria y Secundaria. Unidad de Servicios Técnico-Pedagógicos. Departamento de Desarrollo Docente. División de Formación Docente. La Paz.

1996 *Marco de referencia para la transformación institucional de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores.* Sub Secretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Dpto. de Desarrollo Docente. División de Formación Docente. La Paz.

## TALAVERA, María Luisa et al.

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.* Programa de Investigación Estratégica de Bolivia.. La Paz.

TAMAYO, Franz.

1979 “Creación de la Pedagogía Nacional”. En *Franz Tamayo: Obra escogida*. Selección, prólogo y cronología de Mariano Baptista. Biblioteca Ayacucho. Caracas, pp. 3-107.

TAPIA, Luis & YACSIC, Fabián.

1997 *Bolivia, modernizaciones empobrecedoras. Desde su fundación a la desrevolución*. Ediciones Muela del diablo – SOS FAIM. La Paz.

TELLERIA GEIGER, José Luis.

1996 *La universidad del siglo XXI*. Imprenta del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. 1ª edición. La Paz.

TINTAYA, Porfidio.

2001 *Creatividad verbal en niños bilingües y monolingües*. Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Universidad Mayor de San Andrés. 1ª edición. La Paz.

URQUIOLA, Miguel, TALAVERA, María Luisa, JIMENEZ, Wilson & HERNANY, Werner.

2000 *Los maestros en Bolivia: impacto, incentivos y desempeño*. Sierpe publicaciones. Auspicio de la embajada de Suecia. Maestrías para el Desarrollo de la Universidad Católica Boliviana. La Paz, Septiembre.

VAN KESSEL, Jan.

1978 *Holocausto al progreso: los aymaras de Tarapacá*. CEDLA. Ámsterdam.

1982 “Tecnología aymara: un enfoque cultural”, en *Tecnología andina: una introducción*. H1SBOL, La Paz.

VICEPRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA

2003 “Informe en conclusiones de la investigación sobre denuncias referidas al Programa de Reforma Educativa”. Secretaría de Lucha Contra la Corrupción. Ayni Ruway con autorización gubernamental. 28 de Febrero. La Paz.

VICUÑA ARISPE, Roxana.

2002 “Evaluación académica, institucional-administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores. Región Occidental: Warisata, Simón Bolívar, Eduardo Avaroa, Unidad Académica Franz Tamayo y Ángel Mendoza”. Informe de consultoría Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz.

YAPU, Mario.

2003 *En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente*. En dos volúmenes. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. 1ª edición. Producciones Edobol. La Paz.

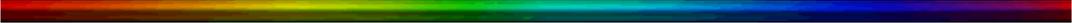
2003 *Evaluación académica, institucional-administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores. Consultoría del ámbito pedagógico*. Informe preliminar. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Unidad de Desarrollo Docente. La Paz.



## ÍNDICE DE CUADROS



• Límites, perspectivas y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe	32
• Comparación entre Occidente y los Andes	101
• Divergencias entre Occidente y los Andes	103
• Comparación entre el cristianismo y el espiritualismo andino	107
• Políticas y estrategias para la Educación Intercultural Bilingüe	134
• Orientaciones curriculares de la EIB	140
• La interculturalidad y el bilingüismo en la escuela	142
• La formación intercultural en secundaria	143
• Formación e investigación intercultural en la universidad	144



## ÍNDICE GENERAL



<b>Presentación</b>	9
Dra. María Lily Marić Palenque Directora a.i. del Instituto de Estudios Bolivianos	
<b>Introducción</b>	11
<b>1. La diversidad cultural como desafío teórico y político</b>	16
a. Reflexiones sobre el <i>habitus</i> , la dimensión política de la educación	
b. ¿Es posible una educación intercultural liberadora?	
c. La educación intercultural en un escenario postcolonial	
d. La educación del indio y la formación docente en el entorno rural de Bolivia	

- 2. La educación del indio en perspectiva ideológica e histórica** 47
- a. La ideología liberal, la filosofía educativa de Franz Tamayo y las experiencias de formación a inicios del siglo XX
  - b. Influencia de Warisata en la educación del indio, el imaginario colectivo y la interculturalidad
  - c. La Revolución Nacional, el Código de la Educación Boliviana de y la cultura institucional
  - d. El legado del Estado benefactor del MNR y los cambios políticos en la formación docente después de la Revolución Nacional
- 3. Proyecciones de la ley 1565 en el siglo XXI** 78
- a. La ley de Reforma Educativa y la consolidación del Estado neoliberal en 1994
  - b. Las vicisitudes de la ley 1565: apologías y críticas
  - c. El diálogo intercultural entre Occidente y el mundo andino
  - d. La EIB como factor de construcción de la identidad nacional en un escenario de diversidad cultural
- 4. Auspiciosos logros de la educación intercultural bilingüe en Bolivia** 115
- a. Relevancia del Proyecto de Institutos Normales Superiores de educación intercultural bilingüe
  - b. Luces y sombras en torno a la formación inicial y respecto de la educación intercultural bilingüe

<b>5. Importancia de la interculturalidad como fundamento de educación boliviana</b>	129
a. Centralidad de la escuela en la reproducción social y la recreación cultural	
b. Avances en relación a las políticas de educación intercultural bilingüe	
c. Pautas para una proyección estratégica de nuevas políticas de educación intercultural bilingüe	
Bibliografía	147
Índice de cuadros	159
Índice general	160