



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

*“La política educativa de Evo Morales en el Estado
Plurinacional de Bolivia como una alternativa de
liberación política.”*

Presentada por:

Samantha Ivett Méndez Sánchez

Dirigida por:

Dr. Enrique Villarreal Ramos

México, D.F., 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero agradecer primeramente a las personas que me dieron la vida y que me han brindado su apoyo en todos los momentos de flaqueza y debilidad, mis padres: el Sr. Alfredo Martín Méndez Guerrero y la Sra. Norma Sánchez Hernández, quienes han sido mi fortaleza y mi inspiración a cada momento. A mi hermana y compañera de siempre, a quien amo profundamente, a mi abuelo Francisco y mis tíos Blanca, Marilú, Heriberto y Juan (q.e.p.d), por su invaluable apoyo y amor incondicional a lo largo de mi formación académica y humana. También dedico este esfuerzo a mi gran amigo y compañero, Marco Antonio Pérez Domínguez, por su paciencia y cariño.

A mi asesor y amigo Enrique Villarreal, le agradezco su tiempo y conocimientos para poder presentar este trabajo de investigación. Siempre le estaré agradecida. Por último, también dedico este esfuerzo a mi universidad que me ha dado tanto, gracias a la UNAM por mostrarme el lado humano de la enseñanza.

Samantha Ivett Méndez Sánchez
México, D.F. a 06 de diciembre del 2013.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I. Aspectos históricos de la educación indígena en América Latina.	16
1.1 La educación indígena antes de la invasión.	17
1.1.1 La destrucción del mundo indígena.	20
1.2 La educación indígena en la época colonial.	24
1.2.1 La evangelización.	25
1.2.2 La educación bajo la Corona.	29
1.2.3 La educación en el ocaso del periodo colonial.	34
1.3 El rezago educativo del indígena del siglo XIX.	38
1.3.1 El periodo independentista en América Latina.	42
1.3.1.1 La ciudadanía y la exclusión indígena.	46
1.3.1.2 La cuestión educativa.	48
1.3.2 El surgimiento de Bolivia. La negación de los indígenas.	53
1.4 La situación educativa del indígena boliviano en el siglo XX.	58
1.4.1 El contexto político y social de Bolivia.	59
1.4.1.1 La educación popular de principios de siglo.	62
1.4.1.2 La Revolución Nacional.	64
1.4.1.3 La masificación educativa.	67
1.4.2 El panorama social al término del siglo.	72

CAPITULO III. Análisis de la educación liberadora en Bolivia.	144
3.1 Aspectos conceptuales.	145
3.1.1 Conceptos referentes a la liberación.	145
3.2 La educación liberadora en Bolivia.	148
3.2.1 La política educativa.	148
3.2.2 La pedagogía decolonial.	155
3.3 La educación básica.	158
3.3.1 La Educación Regular.	158
3.3.2 La Educación Alternativa y Especial.	160
3.3.3 Los campos y saberes en la nueva currícula.	166
3.4 Los programas educativos complementarios.	173
3.4.1 El programa nacional de alfabetización.	175
3.4.1.1 La experiencia educativa boliviana con el PNA.	178
3.4.1.2 Algunos testimonios de las experiencias aplicadas.	182
3.5 La liberación política en Bolivia.	186
3.5.1 La política como emancipación.	187
3.5.2 La educación liberadora y el nuevo proyecto de sociedad.	195
A) El socialismo comunitario.	197
B) El Buen Vivir.	199
3.5.3 La alternativa educativa boliviana para la liberación.	202
CONSIDERACIONES FINALES	207
FUENTES CONSULTADAS	218

INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XX, los países latinoamericanos han sufrido constantes cambios en las concepciones y estrategias de sus sistemas educacionales. Las propuestas de reforma, impulsadas sobre todo a partir de los años 60, han tenido como característica el haber abarcado casi todos los aspectos susceptibles de ser transformados en la cuestión educativa y de haber sido determinadas, con frecuencia, por factores externos.

Dentro de la lógica neoliberal, se subordina al individuo a una dinámica económica de tipo capitalista, en donde la eficiencia y la producción resultan ser la constante, lo que hace evidente el encasillamiento teleológico de la educación dentro de un proyecto utilitarista. Es decir, se asigna a la escuela el papel de habilitar a los individuos para que obtengan ingresos compatibles con un nivel de vida catalogado como “civilizado”, dejando de lado el sentido humanista y filosófico del conocimiento como una puerta a la sabiduría ancestral y respetuosa del *otro*.

En el discurso de la globalización y el dominio de la lógica de mercado, se ha apostado por desarrollar las capacidades intelectuales del ser humano orientadas exclusivamente al progreso material en pos de las competencias y las ganancias económicas a nivel internacional, en detrimento de la calidad de vida y los saberes de las comunidades más marginadas, tales como los pueblos originarios o indígenas. Lo cierto es que pese a esa dinámica homogeneizante, en el mundo hay más de 370 millones de personas que se definen a sí mismas bajo esta categoría distribuidas en alrededor de 70 países, en donde tan sólo en América Latina subsisten más de 500 pueblos originarios, quienes conservan sus lenguas y un sinnúmero de conocimientos, culturas y saberes propios.

Desde el proyecto colonizador se pretendió involucrar a estas poblaciones en un proceso de explotación económica que exterminó a gran parte de sus miembros y los despojó de sus valores, costumbres, imaginarios e instituciones, obligándolos a su vez a deshacerse de su identidad y su esencia comunitaria para aceptar el sometimiento físico e ideológico por parte de los opresores. El estatus de pasividad y enajenación en el que se encontraban los pueblos fue perfectamente compatible con la necesidad de mano de obra indígena y la necesidad de contener cualquier movimiento de rebelión en contra de las injusticias inherentes al sistema dominante. La supervivencia de sus culturas se explica

entonces, a partir del mestizaje, la adaptación de los pueblos originarios a nuevos escenarios y al aislamiento de sus comunidades.

Este proceso histórico de sometimiento cultural tiene sus lastres hasta la actualidad, y se traduce en la llamada “educación por competencias”, la cual ha insertado a los pueblos igualmente en una dinámica dominada por los mercados y por el capital, en donde el ser humano y sus capacidades son dejadas de lado o han sido limitadas a la producción de conocimiento útil. Es decir, hay una nueva dinámica de colonización, que ha propiciado la creación de hombres funcionales y robóticos que se dedican a culminar procesos económicos satisfactorios.

La relegación a la que han sido sometidos los *indígenas* no ha sido sólo simbólica, sino que ha desembocado en un círculo vicioso que hoy en día lleva a una catastrófica realidad en donde ser *indígena* también equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en las áreas con más pobreza y rezago económico, político, educativo y social. Según el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), los indígenas representan el 5 por ciento de la población mundial, pero constituyen el 15 por ciento de quienes viven en la pobreza. Del total de pobres que hay en el mundo, una décima parte son indígenas.

Sin embargo, existen Estados como Bolivia, en donde en años recientes se ha apostado por la inclusión de estos grupos vulnerables en el marco de las reformas educativas en curso, las cuales apelan a la pluriculturalidad, noción que nos remite a la idea de diversidad cultural y al reconocimiento, en el entendido de que vivimos en sociedades cada vez más complejas en donde es necesario posibilitar el encuentro y respeto entre culturas. En este sentido, la propuesta de educación pluricultural boliviana ha contribuido de manera más general a la construcción de una pedagogía de y en la diversidad, enmarcada en la concesión de respeto, autonomía y legitimidad a todas las familias étnico-culturales que conviven en un marco administrativo determinado, al mismo tiempo que éstas deben cuidarse entre ellas en una familia de escala superior.

Por tanto, la pluriculturalidad no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas que supone la existencia de relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. De este modo, un proyecto educativo en pos de la pluriculturalidad opta por la inclusión y la igualdad de los diferentes grupos en donde no se permiten asimetrías económicas, sociales, y mucho menos políticas.

En ésta línea, en Bolivia se ha ido conformando una política educativa inclusiva, entendida como una respuesta de identidad frente a las cosmovisiones ajenas, que además apuesta por la liberación política de las sociedades oprimidas.

Según la línea freireana, la concientización del oprimido ha sido siempre inseparable de su liberación, y dicho proceso consiste en un método de alfabetización-concientización, gracias al cual aprendiendo a leer la realidad, se comienza a asumir la propia existencia como un compromiso con la comunidad y la historia. Por liberación se entiende la liberación de las clases oprimidas, y dicha liberación se alcanzará por la desmitificación total de lo enseñado e impuesto por las clases dominantes. Los hombres privados del derecho “de tener voz”, son “seres para otro”, “al servicio de otro”; alienados, no pueden superar la dependencia mediante la incorporación a la misma estructura que es responsable de su dependencia. En esta tónica, el camino para la humanización es la transformación de la estructura que los deshumaniza.

Por tanto, la relevancia académica de analizar la política educativa de Evo Morales en el Estado Plurinacional de Bolivia radica en que se sustenta como una propuesta alternativa a la lógica dominante que no sólo genera una transformación en el campo del conocimiento, en donde se ha iniciado el camino hacia la educación liberadora en la que con el aprendizaje y profundización propia de la palabra se puede enfrentar críticamente el proceso dialéctico de historización; sino también en el campo político-social, en el cual los principios que se materializan el nuevo marco jurídico constitucional, la nueva Ley de Educación y la estructura curricular del sistema educativo responden a la convicción de descolonización, liberación, despatriarcalización y transformación del pensamiento y de las estructuras económicas y sociales imperialistas del Estado Boliviano.

Asimismo, la relevancia de estudiar la política educativa boliviana para las Relaciones Internacionales, yace en que se recurre a un enfoque teórico y metodológico crítico que replantea el análisis de lo internacional desde la dimensión cultural, analizando la realidad latinoamericana desde el punto de vista poscolonial del respeto a la otredad, al reconocimiento de la diversidad, y a la desenajenación del pensamiento a través de la educación, con lo que rebasa el hermetismo y las limitaciones de las teorías clásicas de las Relaciones Internacionales. Es decir, se está proponiendo un enfoque alternativo para observar la dinámica internacional, y este es el cultural.

La hegemonía de las teorías clásicas de las Relaciones Internacionales se ha visto reflejada en la academia, en donde la institucionalización de las Ciencias Sociales, y por ende la disciplina, han caído en el discurso neoliberal dominante en donde el estudio de la realidad parte de la figura estatal, la modernidad, la industrialización, la dependencia, la democracia y el desarrollo, sin dar cabida a otro tipo de aportaciones y concepciones locales. Las Relaciones Internacionales tienen un marcado carácter occidental y eurocéntrico que responde al nexo histórico entre el poder fundamentalmente europeo y estadounidense- y la producción de conocimientos.

Destacados académicos como el Mtro. Samuel Sosa Fuentes, reconocen que la diversidad cultural es una categoría de análisis medular para obtener un orden lógico y explicativo de la realidad social internacional, es decir, se identifica como un factor central de la dinámica socio-histórica mundial al situarse en el campo de opciones en el que se define el sentido de los comportamientos, de los valores, de las actitudes; en concreto, de una “ética global”. En este sentido, se enfatiza la relevancia de contemplar la realidad internacional desde el enfoque cultural debido a que pone sobre la mesa el “malestar ético” que ha generado la hegemonía del realismo político con categorías de análisis como las de poder, guerra, dominación y explotación, como inherentes a la dinámica global. He ahí el vínculo directo del análisis cultural con lo político y lo económico.

El objetivo general de la investigación es analizar el papel de la política educativa de Evo Morales en el Estado Plurinacional de Bolivia como un agente transformador de la realidad social indígena y como una propuesta alternativa de liberación política. En esta tónica, la hipótesis de esta investigación es que la política educativa de Evo Morales ha sido un agente transformador de la realidad opresora de los pueblos indígenas bolivianos debido a que ha propiciado su liberación política, estrechado sus vínculos de identidad, forjado su memoria histórica, y desenajenado su pensamiento, dado su enfoque descolonizador, alternativo y contrahegemónico reflejado en el rompimiento de la cadena de reproducción de las formas de dominación introyectadas.

Esta investigación recurrirá a la disciplina de las Relaciones Internacionales dado el objeto de estudio analizado en este caso: “La política educativa de Evo Morales en el Estado Plurinacional de Bolivia como una alternativa de liberación política”, en virtud de su carácter multidisciplinario, que aportará métodos y técnicas de investigación específicas.

Asimismo, como disciplina de apoyo se recurrirá a la pedagogía, ya que ella aporta métodos y técnicas de investigación útiles para el análisis que se va a realizar. Esta investigación tendrá un carácter principalmente documental y por tanto se utilizarán los métodos y técnicas propios de este tipo de estudios.

En este sentido, los enfoques a los que se recurrirá para esta investigación serán los referentes a la poscolonialidad, como ya se ha esbozado en los planteamientos iniciales, especialmente aquellos que hacen referencia a la postura decolonial latinoamericana, encabezados por teóricos como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Héctor Díaz Polanco, David Llistar Bosch y Ana Esther Ceceña. Cabe mencionar, que se hace referencia a “enfoques” en lugar de “teorías”, siguiendo los planteamientos de Fernando Galindo Rodríguez, debido a la necesidad de ofrecer un campo teórico más amplio y la necesidad de ubicar una extensa gama de corrientes teóricas críticas que se encauzan de manera general en lo que se considera el pensamiento no-occidental y/o pensamiento contrahegemónico en el estudio de las relaciones internacionales.

Los puntos clave del debate poscolonial se enfocan en el cuestionamiento de los presupuestos epistemológicos y ontológicos constitutivos de la disciplina de las Relaciones Internacionales, de las geografías de referencia, y en el estudio de los elementos constitutivos que fueron deliberadamente relegados de la construcción histórica, geográfica, económica, política, y social del mundo internacional. En concreto, se enfoca en la comprensión de los elementos que originan la reproducción del estatus y la legitimación de los lugares de producción de conocimiento internacional, se ocupa de lo que Robbie Shiliam denomina como el “canon legítimo del pensamiento científico-social que la academia occidental construye y supervisa”.

Otros puntos centrales del debate poscolonial se ubican en el rol que tienen los grupos o movimientos marginados en la configuración global y en la participación activa de los actores o países del Sur dentro del sistema internacional; mientras lo poscolonial plantea la visibilización de los subalternos, las Relaciones Internacionales hablan de quienes detentan el poder que mantienen el *statu quo* y el orden internacional. Es por tales razones que los enfoques poscoloniales en las Relaciones Internacionales concentran su análisis en el estudio de las relaciones contemporáneas de poder, imposición y dominación que se

articulan en relación a la experiencia colonial, que en la actualidad se reproducen por medio de discursos y prácticas sociales.

Dichos enfoques convergen en cuanto afirman que existe una correlación directa y reflexiva entre la experiencia de la colonización y su poder, que da forma a la realidad pasada y actual desde el plano local hasta el global. En este sentido, apuntan que las relaciones Norte-Sur en el sistema mundial aún se sostienen bajo formas de colonialismo occidental, especialmente ligadas al mundo de las ideas por la “colonialidad del saber”. Los indígenas han visto interferida su forma de comprender el mundo por los valores y puntos de vista que les llegaron primero de la mano de los colonizadores europeos (por medio de la espada, el adoctrinamiento y la evangelización), y posteriormente, por medio del poder blando ejercido por Occidente. Las nociones antagónicas de países “tercermundistas” *versus* “en vías de desarrollo”, o recientemente, las de países “del Norte” *versus* “del Sur”, aún pretenden fundamentar la idea de Europa y Norteamérica como referentes planetarios o modelos a seguir, la existencia de una civilización superior, la división “nosotros” “ellos”, y la aceptación de un sistema económico de producción capitalista.

En consonancia con estos enfoques, también se recurrirá a la teoría de la educación liberadora de Paulo Freire como complementaria a esta investigación. El método del pedagogo es fundamentalmente un método de cultura popular, que a su vez, se traduce en una política popular. Él sostiene que no hay cultura del pueblo sin política del pueblo. Su labor apunta principalmente a concientizar y a politizar. Su propuesta afirma que la educación debe ser práctica de la libertad.

Freire supone que el educando necesita entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. El primer paso, por llamarlo de alguna manera, resultaría alfabetizar, tal como lo hizo Evo Morales en Bolivia; sin embargo limitar la educación a este punto resultaría un procedimiento meramente formal. Dice Freire que no basta con suponer que un estudiante sepa leer la frase “Eva ha visto un racimo de uvas”, sino que pueda leer la realidad detrás de la frase, es decir, aprender a entender a Eva en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el racimo y quién se ha beneficiado de este trabajo.

En esta tónica, la investigación comprende una recapitulación del primer mandato de Evo Morales (desde enero del 2006 hasta diciembre del 2009) y las bases educativas y políticas que sostienen su segundo mandato (desde enero del 2010 hasta el año 2012 en que finaliza esta investigación), en donde ha logrado concretar y fortalecer la lucha indígena de siglos atrás, lo que ha permitido el cambio político en el país Boliviano, luego de años de opresión, discriminación y explotación del pueblo por parte de anteriores dirigentes. Asimismo, la investigación se enfocará exclusivamente en la educación básica boliviana, dado que es el nivel educativo en el que se encuentra o al que pudo acceder la mayoría indígena, dadas las características de relegación y ostracismo político en su historia.

El capítulo primero tiene como objetivo exponer las etapas históricas de la educación indígena en América Latina con la finalidad de mostrar los inicios de la erradicación, relegación y enajenación indígena. Este capítulo introducirá un breve recuento del devenir de los sistemas educativos a partir de la organización de los pueblos indígenas previa a la invasión y colonización europea, pasando por el adoctrinamiento y la evangelización hasta la enseñanza de la lengua del colonizador.

En este capítulo se dará énfasis a la etapa de la ocupación y destrucción del mundo indígena dado el gran impacto cultural que tuvo la “conquista” en la vida de los pueblos originarios del continente, que entre otras cosas, trajo consigo el desastre y un interminable lastre de subyugación, opresión y relegación para dichos pueblos que se vio reflejado a lo largo de los siglos posteriores. La narración se extenderá hasta el siglo XX, en donde las políticas educativas *indigenistas* adoptadas por el Estado fueron, como en la Colonia, el medio idóneo para hacer cumplir con el proyecto político de las élites.

El objetivo del capítulo segundo es definir las bases políticas y sociales de la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia desde la antesala de los comicios en el año 2002 hasta el año 2012, con el gobierno actual de Evo Morales, con la finalidad de dimensionar el proceso de transformación política y social de la sociedad boliviana, así como la reivindicación del indígena boliviano desde principios del siglo XXI. Para ello, se mostrará en primera instancia un panorama étnico general de América Latina a principios del siglo XXI, el cual permita contemplar la diversidad que en ella radica; y especialmente, en el Estado Boliviano, en donde un 66.4% de su población total se considera como indígena.

En este apartado se contemplarán los primeros años del siglo XXI en la región latinoamericana, en donde se resienten los rezagos educativos, políticos y sociales de la población en general luego de la implementación del “Consenso de Washington”. Se hará referencia a la crisis neoliberal de los años 80 en Bolivia que se tradujo en analfabetización generalizada, despidos masivos, pauperización de la población, corrupción de la clase política, polarización de la sociedad, y sobre todo, en la enajenación de la clase oprimida ante un escenario de acérrima dominación. Por lo que, también se hablará de una crisis en el ámbito educativo, en donde a pesar de que la educación primaria era obligatoria y gratuita, existía una diferencia abismal entre escuelas privadas y públicas, así como en las condiciones del campo y la ciudad.

Este escenario será clave para presentar la transformación política y social de Bolivia a partir de los intensos movimientos sociales, que comienzan a repuntar y reconfigurar el poder gracias a las nuevas formas de mediación política totalmente desligadas de la institucionalidad partidista dominante de antaño. En esta tónica, se expondrán los avances en materia educativa, para lo cual se recurrirá al análisis de la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Estratégico Institucional 2010-2014, y las políticas multilaterales emprendidas con los países de la Alianza Bolivariana de los Pueblos de nuestra América (ALBA).

El objetivo del capítulo tercero es demostrar la viabilidad del modelo educativo boliviano como una alternativa de liberación política a través del análisis de la pedagogía decolonial, la nueva currícula, los programas educativos complementarios, y la efectiva participación política de la población indígena boliviana. Para lo cual presentará en primera instancia los aspectos conceptuales para realizar el análisis teórico de la educación liberadora, haciendo una clara distinción entre los conceptos referentes a la colonialidad y a la liberación. Se retomarán algunas aproximaciones de pedagogos y estudiosos poscoloniales con la finalidad de reflejar la nueva voz política que ha venido adquiriendo el pueblo boliviano a través de la participación política y la educación liberadora, presentándose ambos aspectos como simbióticos y necesarios para hablar de una sociedad libre.

Para ello, se realizará un recuento prolijo de las políticas educativas adoptadas a lo largo de la historia boliviana para contrastarlas con la experiencia educativa de los años

recientes, la cual ha demostrado que la educación trasciende la sencilla instrucción y dogmatización de los educandos, y se ha convertido en una verdadera filosofía de vida que comienza en la familia y en la comunidad. Es decir, una educación que se caracteriza por ser verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo por solidaridad y espíritu fraternal; es una práctica de la libertad y un acto político puro.

Para ello, el siguiente apartado expondrá los cambios filosóficos y técnicos que ha sufrido el sistema educativo boliviano. El análisis de tal transformación se enfocará exclusivamente en el Subsistema de Educación Regular y el de Educación Alternativa, debido a que la línea de investigación es la educación básica. En este sentido, también se considerarán los programas complementarios emprendidos dentro de las políticas educativas gubernamentales, dada la peculiaridad y características de la población boliviana; baste mencionar que a principios de siglo la mayoría de la población rural adulta contaba tan sólo con el nivel de educación primaria. Los testimonios del Programa Nacional de Alfabetización (PNA) permitirán ampliar el panorama educativo y sus beneficios.

Finalmente, se ponderará si la política educativa en Bolivia resulta una alternativa viable de liberación política para el indígena, partiendo de la evaluación de la relación efectiva entre participación política y el Buen Vivir, así como en el cumplimiento de las demandas de las naciones indígenas que cohabitan en Bolivia y su consolidación como pueblos ampliamente reconocidos dentro de la legislación estatal.

Sin embargo, el proceso de cambio en Bolivia también implicó cierto grado de entropía dada la reformulación de paradigmas, instituciones y socialidades. En efecto, no se puede hablar de un proceso terminado sin objeto a crítica, por el contrario, la experiencia boliviana aun presenta contradicciones y limitaciones, sobre todo en razón de que el proceso de transformación se ha tenido que edificar dentro del sistema neoliberal y su dinámica. Es decir, no ha podido romper totalmente con el esquema político y económico que venía presentándose -no se abolió el capitalismo ni la ciudadanía liberal-, en parte debido a que el cambio de régimen se realizó dentro de la estructura institucional, y no se arrasó desde la raíz con la lógica sistémica como se hubiera podido hacer con una revolución desde abajo. No obstante, como dice Benjamín Arditi, el modelo alternativo

boliviano propugna por medidas que cuestionan los parámetros convencionales del capitalismo.

Hoy en día, después de un periodo presidencial y parte recorrida del segundo con Evo Morales al frente, varios críticos del “oficialismo” han hecho un recuento de los avances y los tropiezos de la propuesta de cambio en Bolivia. En donde dentro de las disonancias se encuentran: la limitación a siete escaños de las circunscripciones especiales para los grupos étnicos minoritarios cuando se demandaron el doble de circunscripciones; los cambios institucionales tachados de conservadores al mantener el presidencialismo y el bicameralismo, dos rasgos básicos del anterior régimen político; la imprecisión de las nociones de “criterio plurinacional” y “origen indígena originario campesino”; el “uniquismo” político con el MAS al frente; las relaciones de tipo radial que mantiene Evo Morales con los dirigentes sociales, parlamentarios y ministros, concentrando el poder decisional en el partido y en el gobierno, aparte de que se sostiene como la única voz que tiene autoridad sobre los movimientos sociales; esto sin mencionar la reciente ratificación del presidente como candidato para las elecciones del 5 de octubre de 2014.

Sin embargo, las críticas en general hablan de un “proceso de cambio tibio” con “pautas moderadas”, más no de inconsistencias en la base de las propuestas gubernamentales, de cómo es que aún existen contradicciones para el cambio dentro de un sistema democrático liberal en donde conviven elementos de antaño con nuevos semilleros, pero lo que es por demás reconocido, son las bases sólidas del proyecto institucional que se cimentan en postulados contrahegemónicos de descolonización y subversión.

Efectivamente, cada una de las flaquezas señaladas en la nueva institucionalidad apunta hacia la existencia de una verdadera propuesta de cambio sujeta a limitaciones y autocrítica. Es evidente, que todo proceso implica una fase de iniciación y experimentación en la que la constante es la reinvención y modelación de cada propuesta, en miras de ir construyendo un modelo alternativo con base en las exigencias de la realidad local misma. Aun así, los críticos del modelo político boliviano reconocen que la transformación política boliviana no sólo es un “giro a la izquierda” más en los gobiernos latinoamericanos, sino que excede este panorama al presentar un modelo integral alternativo que trasciende hasta la esfera internacional resonando en cada una de las naciones como un ejemplo de reivindicación.

CAPÍTULO I. ASPECTOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA.

1.1 LA EDUCACIÓN INDÍGENA ANTES DE LA INVASIÓN

He venido a estar triste, me aflijo.
Ya no estás aquí, ya no,
En la región donde de algún modo se existe,
Nos dejaste sin provisión en la tierra,
Por esto, a mí mismo me desgarró.
Nezahualcóyotl

Antes de la llegada de los europeos a tierras americanas las creencias de los pueblos originarios se encontraban sustentadas en la aproximación a su legado ancestral, a sus tradiciones, rituales y a su conocimiento del entorno. Los pueblos habían logrado un estrecho vínculo con el cosmos, que algunos calificarían de mágico, en el que la educación¹ ocupó un lugar esencial para el entendimiento de su realidad. La educación se entendería en términos de transmisiones generacionales de conocimientos, experiencias, técnicas, artes, y valores que guiarían su vida comunitaria.

Al llegar los conquistadores al Continente Americano, encontraron poblaciones aborígenes con muy distintos tipos de cultura, desde los indígenas que habitaban las praderas de Estados Unidos, las selvas de Brasil y las pampas de Argentina; hasta las del pueblo azteca y el inca.² A pesar de que no existió en rigor un sistema educativo en las primeras culturas, el pueblo azteca y el incaico lograron imponerse como grandes imperios en la región americana al contar con una estricta organización social, y por ende con una visible estructura educativa.

El imperio azteca ocupó la zona del valle de Anáhuac en donde, después de largas luchas, logró convertirse en el pueblo guerrero dominante de la región, desarrollando en Tenochtitlán la más poderosa de las ciudades de México. Su religión se caracterizó por ser politeísta y por practicar sacrificios humanos en los actos rituales. De ahí la importancia de la guerra, que permitía hacer numerosos prisioneros, que incluso fungieron como esclavos, los cuales eran ofrendados a los dioses para obtener sus favores.

En cuanto al ámbito social, concebían al territorio como una propiedad común en donde todos eran corresponsables de trabajarlo en beneficio del pueblo, a excepción de los jefes militares y los sacerdotes, ya que éstos cumplían con otro tipo de obligaciones, según

¹ A lo largo de esta investigación se entenderá a la educación como una práctica de la libertad y un acto político, retomando a Freire. Por lo que ésta no se reduce a una sencilla instrucción o dogmatización de los educandos, por el contrario resulta en una verdadera filosofía de vida que comienza en la familia y en la comunidad; es verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo por solidaridad y espíritu fraternal.

² Ernesto, Codignola, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, El Ateneo, 6ta edición, Buenos Aires, 1964, p. 25.

el rango jerárquico que poseyesen. A saber, “en la cúspide de la organización sacerdotal, estaban los que se ocupaban de los ceremoniales de los sacrificios humanos, seguían los encargados de la conservación de las tradiciones, los consagrados a la vigilancia de la juventud y a la educación, los dedicados a la vigilancia del cumplimiento de las festividades y los que se ocupaban de las pinturas jeroglíficas.”³ Para el pueblo azteca la cultura y la transmisión de las tradiciones fueron una prioridad, así como la educación hacia los jóvenes, en tanto sería el medio por excelencia para perpetuar su legado ancestral.

En esta tónica, apunta Roberto Hernández, que la educación se dividió en dos aristas: la familiar y la pública. Es decir, la educación del niño en su primera etapa de vida hasta los siete años estaba a cargo de la madre, quien lo iniciaba en los ritos religiosos bajo la observancia de los principios morales. En la segunda etapa familiar, de los siete a los dieciséis años, el niño era educado por el padre quien lo iniciaba en las obligaciones del adulto, así como en la vida económica del hogar. Finalmente, en la arista pública, el joven asistía a las *casas de instrucción (telpuchcalli)*, concretamente de los dieciséis a los veinte años. En estas escuelas populares, los ancianos del clan lo formaban en el empleo de las armas, las artes, los oficios, las normas religiosas, y las *tradiciones*.⁴

En cuanto a los jóvenes que se dedicaran al sacerdocio por ser miembros de la clase dirigente, su formación continuaba después de haber cursado sus estudios en las *casas de instrucción*. De ahí ingresaban al *calmécac* (instalaciones ubicadas dentro de los templos), en donde se “[...] instruían especialmente en las creencias del pueblo, sus ritos, la moral y les enseñaban la escritura [pictográfica], el sistema numérico y a llevar crónicas, calendarios y registros tribales [...]. Por otro lado, las niñas recibían la misma instrucción que los varones y colaboraban en las tareas de las sacerdotistas (sic) bordando telas y manteles para el culto, confeccionando vestiduras de plumas para los sacerdotes y manteniendo los fuegos sagrados.”⁵

La cultura incaica, por su parte, surgió a partir de una tribu quichua en el siglo XII d.n.e., que alcanzó a abarcar un vasto territorio, desde Colombia hasta Paraguay, en donde fundó uno de los imperios más poderosos del continente americano junto con el azteca. Los incas lograron desarrollar un nivel asombroso de técnicas aplicadas en la agricultura (obras

³ *Ibíd.*, p. 26.

⁴ *Idem*.

⁵ *Ibíd.*, p. 27.

de irrigación, canales, sistemas de compuertas y el aprovechamiento de abonos orgánicos y de aluviones para fertilizar sus tierras), y la observación e interpretación del cosmos (conocían el calendario lunar), lo que les permitió sembrar en momentos oportunos.

La educación de los incas igualmente giraba en torno a la rigurosa división de clases del imperio. Por un lado se encontraban las clases privilegiadas quienes recibían una educación especial que los capacitaba para el gobierno y, por el otro, estaba el pueblo en general, sumiso y trabajador, a quien se le inculcaba la educación moral (se le negó toda educación intelectual) con el propósito de ocupar los cargos de “chasquis”. De encontrar una tipología para calificar sus saberes, bien podría equipararse a la que los europeos denominarían “ciencia” siglos más tarde, en tanto la materia de estudio, como la astronomía, la geografía, la historia, la arquitectura y la estadística (*quipugrafía*).

De este modo, los incas de los estamentos privilegiados cumplían su formación en las *casas de enseñanza (yacahuasi)*, allí recibían educación física e intelectual, en la primera se preparaban estrictamente para el mando mediante una vida rigurosa, acostumbrados a una alimentación frugal, a soportar vigilias nocturnas y a templar sus nervios en pruebas difíciles.⁶ Por el lado femenino se les instruía en las *casas de las vírgenes*, en donde se les enseñaban técnicas de alfarería y tejidos, ya que confeccionaban las vestimentas del Inca. También eran las encargadas de fabricar el pan y la chicha para las festividades.

Ante esta descripción, se hace necesario tomar en cuenta que desde la perspectiva del mundo indígena, la educación estuvo dada en función de la organización social jerárquica en ambos imperios; sin embargo no se puede decir que ésta haya jugado un papel alienante, dado que no hubo incorporación de creencias ajenas operantes en los pueblos, ni mucho menos se les engañó o impuso la lógica del opresor en su pensamiento.

La educación que se recibía según el estamento social, respondía a todo un complejo sistema de organización y cosmovisión, en donde cada quien cumplía un papel fundamental en la relación hombre-naturaleza. Ya fuera que se ocupasen de los ceremoniales en los sacrificios humanos, de la enseñanza de la escritura, o del bordado de telas para el culto, todos se regían bajo la observancia de los principios morales de solidaridad y trabajo en común para el beneficio del pueblo. Mejor dicho, las culturas a las

⁶ *Ibidem*, p. 25.

que se hace alusión comenzaron a sentirse a sí mismos como “extraños”, en el momento en que fueron invadidos por los europeos. Según Erich Fromm, podría decirse que uno se siente enajenado de sí mismo cuando no se siente creador de sus propios actos.

Por otro lado, lo que sí habría que contemplar es que las relaciones de dominación de la clase gobernante sobre el pueblo dentro del imperio y la hegemonía que se ejercía sobre otros pueblos facilitaron a la postre la conquista de estas grandes civilizaciones, en tanto cayeron nuevamente dentro de un sistema semejante de sometimiento bajo el mando europeo. Por otro lado, la conquista también se concretó rápidamente debido a la organización imperante en tanto estructuras políticas unificadas y no segmentadas. Sin embargo, a todo ello, la cultura ancestral y la cosmovisión de vida del mundo indígena no fueron comprendidas por los que invadieron su territorio.

1.1.1 LA DESTRUCCIÓN DEL MUNDO INDÍGENA.

La “civilización” impuesta en el “nuevo continente” por aquéllos que pretendieron tener las verdades absolutas de la convivencia, el conocimiento, la fe y la vida, se remonta hacia el siglo XV cuando se exploraron e invadieron las tierras de los pueblos americanos. Las consecuencias están lejos de ser cuantificadas, el desastre trajo consigo un interminable lastre de subyugación, opresión y relegación para estos pueblos, que se reflejan aun en la actualidad. Hoy por hoy se puede hablar de una neocolonización, que si bien conserva las características de dominación de la primera etapa, ahora se oculta bajo la cara de la institucionalidad internacional. Ante esta situación, se hace inminente un breve recordatorio histórico para comprender la situación actual de estos pueblos despojados de su esencia y su cosmovisión.

En esta tónica, cabe aclarar que a lo largo de este trabajo de investigación se usarán indistintamente los términos etnia, pueblos originarios, indios e indígenas, los cuales harán referencia a la población del continente americano que ya se encontraba en el momento de la invasión europea. Aun así, es necesario indicar que la categorización de “indio” es emitida desde el periodo colonial en el sentido peyorativo para hacer referencia al término jurídico de la condición indígena asociada a “su menor capacidad de razonar e ineptitud por gobernarse a sí mismo”; y, por otro lado, la de indígena comienza a usarse a partir de los

Decretos emitidos por Bolívar con el que se reemplaza el término de indio. Por lo cual, se considera que el concepto de “pueblos originarios” es el más adecuado.

A pesar de la poca fiabilidad de los datos demográficos que se pudiesen tener de la población americana en 1492, la pérdida de vidas en las comunidades originarias fue catastrófica con el arribo de los colonizadores. “Las disparidades llegan a tal punto que los historiadores hispanistas defienden una población indígena de 11 a 13 millones en el momento del descubrimiento, [...] y los indigenistas, sobre todo la escuela de Berkeley, de 90 a 112 millones. Nuevas ponderaciones y rectificaciones permiten hoy suponer que América tendría unos 80 millones de habitantes en 1492 [...]. De este último total, tres cuartas partes corresponderían al territorio que luego fue Hispanoamérica.”⁷

Siguiendo esta línea, y haciendo evidente el genocidio si se pondera la situación siglo y medio después, por el año 1642 aproximadamente, “la población se había reducido a cinco millones, [...] lo que viene a significar que habían desaparecido 60 millones de indios; 400,000 por año.”⁸ Por supuesto, estas cifras no sólo se deben a la matanza a usanza de indios por parte de los españoles, sino también a otros factores relacionados con dicho arribo como el trabajo indígena forzado, las epidemias, la afectación psicológica con la ocupación y el mestizaje mismo; lo que de ninguna manera justifica el exterminio.

Este es el comienzo de la destrucción del mundo indígena. Los saberes también fueron brutalmente destruidos en el proceso de conquista y en la colonia. Los conquistadores comprendieron que el control del saber posibilitaba el ejercicio del poder. La recuperación de los saberes antiguos podía ofrecer respuestas, abrir caminos y señalar nuevos rumbos a los pueblos conquistados en su lucha por la liberación. Era necesario, entonces, destruir toda posibilidad, todo resquicio de un saber diferente a aquel determinado desde las condiciones de poder y desde la visión de los europeos. Había que destruir la memoria para enajenar la historia.⁹

Lamentablemente, a partir de la destrucción del mundo indígena y de la búsqueda del mestizaje, los primeros saberes emanados del contacto directo con la realidad en la que se está inmerso, se encuentran condicionados ya por una lógica concretamente opresora y

⁷ Manuel, Lucena, *Atlas Histórico de Latinoamérica*, Editorial Síntesis, España, 2009, p. 50.

⁸ Ídem.

⁹ Pablo, Dávalos, *Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra*, CLACSO, Buenos Aires, 2004, p. 30. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapDavalos.pdf>. Consultada el 29 de mayo del 2012.

alienante, que está inmersa en relaciones de poder, dominación y explotación de la que es menester liberarse.

El impacto que tuvo el “descubrimiento” del continente americano para los indígenas fue catastrófico, “la invasión, conquista y colonización de América se efectuó en un momento histórico que, por el nivel de desarrollo de la ciencia y la técnica, así como por los avances de la navegación, permitió la penetración del más ágil proceso de transculturación ocurrido hasta el momento”¹⁰, por lo menos con los indígenas sobrevivientes al siglo XVI.

La intervención de un mundo en otro es la génesis de los problemas en la región latinoamericana. La ocupación de las tierras indígenas por medio de la fuerza por parte de los españoles resultó en una relación de sometimiento y poco entendimiento entre éste y el indio, su falta de entendimiento de *lo otro* devino en una concepción errónea de su *ser* y de su cotidianeidad. Los “religiosos y conquistadores observaron y valoraron con estos *lentes* la realidad americana. A sus ojos, la diferencia de estas tierras y, más aún, de los pueblos encontrados, [sería] medida de acuerdo con lo sabido anteriormente: el nuevo mundo medido por el viejo y las autoridades antiguas, el continente según lo encontrado en las islas, los indígenas según los no cristianos conocidos anteriormente: judíos, gentiles antiguos y árabes medievales.”¹¹ El hecho de no conocer y asimilar la alteridad del indígena resultó en una imagen preconcebida de éste, misma que los evangelizadores transmitirían a la postre y desde la cual se justificarían las acciones ante el trato del indio y su evangelización. Dicha imagen transitó por varios cambios conforme pasó el tiempo, de aguerrido, el indio pasó a ser dócil y necesitado.

A partir de ello, desde el primer encuentro se les obligó a los indios al sometimiento y la servidumbre. Primero Colón quien encabezó la ocupación de la isla “La Española”, y luego, Nicolás Ovando, gobernador de la isla en 1502, se preocuparon por incrementar la agricultura, aclimatar la ganadería española, y organizar la minería; para ello necesitaron de la numerosa mano de obra indígena para trabajar ininterrumpidamente durante horas hasta

¹⁰ Roberto, Hernández, *et. al.*, *Historia de la educación latinoamericana*, Ed. Pueblo y Educación, Cuba, 1995, p. 1.

¹¹ Verónica del Carmen, Murillo Gallegos; *Lenguaje, Cultura y Evangelización Novohispana en el siglo XVI*; Tesis doctoral, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2006, p. 28.

completar las jornadas en los repartimientos (que luego se convertirían en *encomiendas*),¹² todo ello bajo condiciones laborales sumamente duras. La población de la isla descendió garrafalmente hasta llegar a la desaparición total de sus habitantes, por lo cual los conquistadores españoles se vieron forzados a realizar nuevas incursiones en búsqueda de esclavos. De las diversas incursiones en otras islas devino la conquista militar de Cuba en 1511, y las futuras conquistas del continente.

La codicia de los conquistadores alimentada por las riquezas indígenas acumuladas por siglos se hizo latente desde el periodo de la ocupación, éstas sufragaron cada gasto de la hegemonía real a partir de entonces, todo ello a costa de los indígenas y de su padecimiento, de su estatus como botín de guerra bajo el “derecho de conquista” instituido por la Corona y la bendición de la bula papal. Pero ante todo, se encontraba el desgaste social, psicológico y físico de los indios después de una invasión, aunado a los trabajos forzados, las enfermedades que trajeron muerte a sus pueblos, la imposición de nuevos hábitos y creencias, y la sumisión a un régimen extraño que para muchos pueblos simbolizó su aniquilación.

Fueron dos culturas diferentes entre sí, dos pueblos que intentaron explicar la presencia del otro de acuerdo con su propia tradición y mediante sus propios conceptos. En donde sin duda, “[...] prevaleció, entre ambos pueblos, la incompreensión: primero porque cada uno desconocía la lengua del otro, después porque se establecieron equivalentes equivocados [...] y, por último, porque fue difícil hacer *olvidar* a los indios todas sus creencias.”¹³ Por tanto, la labor de aculturación se emprendió con los sobrevivientes al genocidio, aquellos que quedaron inmersos en el proyecto colonial a través de los lazos del mestizaje a través de la homogeneización de las culturas para dejar atrás su pasado e incorporarlos a la dinámica dominadora, como una forma de recolonizar el continente.

El choque cultural ha sido un lastre en las relaciones entre el indígena y el blanco y entre los demás grupos derivados del mestizaje, generando conflictos entre su diversidad. A partir de entonces, la nueva organización de la sociedad americana giraría en torno a dos elementos a destacar: la clase social (valor económico) y la casta (pigmentación de la piel). Con ello se establecerían los nuevos criterios de dominación, relegación y discriminación

¹² En cuanto a la cuestión laboral, los naturales fueron obligados a trabajar mediante el sistema de repartimiento, que se impuso por cédula del 20 de diciembre de 1503, el cual originó gran mortandad indígena, ya que fueron arrancados de sus poblaciones de origen y fueron obligados a trabajar jornadas muy duras. Manuel, Lucena Salmoral, *op. cit.*, p. 50.

¹³ Verónica del Carmen, Murillo, *op. cit.*, p. 3.

socioculturales. El problema es tan cultural como educativo y económico, y sus raíces se remontan al momento en que se establecieron las nuevas normas de convivencia entre los pueblos.

1.2 LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA ÉPOCA COLONIAL

“si nosotros no defendiésemos a los indios ya vosotros no tendríades quien os sirviese. Si nosotros les favorecemos es para conservarlos y para que tengáis quien os sirva; y en defenderlos y enseñarlos, a vosotros servimos y vuestras conciencias descargamos.”
Motolinia, 1969

Luego de la cruenta ocupación de América vino un periodo de “pacificación” en donde se reprimió en todos los sentidos al indígena para que no regresara a la práctica de sus creencias y sistemas normativos. En este periodo el mundo indígena pasó a convertirse en un mundo mestizo pluriétnico condicionado y subordinado, aunque todavía con una clara mayoría indígena.¹⁴ He ahí la necesidad de los europeos, al comenzar con la fase de colonización, de optar por el aislamiento y el atraso cultural de los conquistados para dominarlos mejor.

La educación que les “otorgaron” los europeos se resumió en un constante adoctrinamiento religioso y una pretendida aculturación que les permitió penetrar ya no sólo en el ámbito político-económico de las sociedades originarias, sino en el campo ideológico y el cultural simultáneamente. Los europeos tuvieron que repensar estrategias adecuadas para atacar el “problema indígena”, y entre ellas se encontraron las “políticas de integración” dentro de las cuales la escolarización fungió como un instrumento de control y sometimiento. De ahí la relevancia de remontarse al periodo colonial para darle sentido a la raíz de la opresión en el continente americano. Así lo describe Ana Esther Ceceña:

Hay evidencias suficientes para pensar que el llamado “descubrimiento de América”, que supuestamente produjo la primera mundialización, o planetarización, en realidad indica la preeminencia de una descripción y representación de la historia del mundo desde el Occidente. Los intercambios entre pueblos de los cinco continentes son mucho más antiguos que las invenciones de Occidente y Oriente, de América y África y de la división continental que ahora

¹⁴ Para el siglo XVII había aproximadamente siete millones de habitantes, en donde los indios eran mayoría y representaban el 71.1%, mientras los blancos correspondían al 9.4% del total. Manuel, Lucena, *op. cit.*, p. 97.

conocemos. Autores como Edmundo O’Gorman y Eduard Said han trabajado brillantemente sobre la “invención de América” o la “creación de Oriente (y consecuentemente de Occidente)” como mecanismos de un proceso de apropiación simbólica que acompañó la apropiación física de sus territorios y recursos, y el sometimiento de sus poblaciones.¹⁵

En este sentido, desde el descubrimiento y la colonización del continente la cristianización y educación de los indígenas fue una prioridad para los europeos, de ello se ocupó tanto el Poder Real por medio de disposiciones legales e instituciones escolarizadas, como las órdenes religiosas por medio de la evangelización en las escuelas, las que fundaron al principio los dominicos y franciscanos.¹⁶ Es decir, con la conquista vino de la mano el cristianismo. La conversión de los indígenas en el período de pacificación resultó ser una condición básica para lograr el dominio español en las tierras americanas. Los indios debían ser incorporados a la sociedad colonial de forma inmediata, pero sólo en condición de vasallos cristianos de la Corona; por tanto, la educación se entendería en este período exclusivamente en términos de “adoctrinamiento”.

1.2.1 LA EVANGELIZACIÓN

Para contextualizar la situación social del indígena, habrá que considerar la figura político-administrativa en la que se vio involucrado *de facto*, es decir, la encomienda o repartimiento; institución por excelencia que se desarrolló durante la segunda década del siglo XVI como un sustituto de la esclavitud, que reguló la asignación de grupos de indios a ciertos españoles para recibir tributo y mano de obra. En la encomienda existía una responsabilidad por parte del encomendero para con los indios que exigía su asistencia cristiana; sin embargo, ésta figura sólo fungió en realidad como un permiso para comerciar y explotar abiertamente con la población india que tenían a su cargo. De ahí se explica mayormente el declive de esta institución para inicios del siglo XVII como consecuencia del descenso de la población indígena.

¹⁵ Ana Esther, Ceceña, *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*, CLACSO, Siglo XXI, México, 2008, pp. 2-3.

¹⁶ Lorenzo, Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, 10ma edición, 1973, p. 137.

Con la conquista física, en las encomiendas y repartimientos se establecieron nuevas formas de organización relegando los sistemas normativos de las sociedades indígenas. Sin embargo, con la conquista espiritual liderada por el cristianismo, se les pretendió arrancar de sus creencias, religiones, espiritualidad, y de sus estrechos vínculos con sus dioses, imponiéndoles una cosmovisión ajena y sin sentido para ellos. La evangelización fungió como el medio para “educar” a los indígenas en su papel de opresión y sometimiento económico y social, convenciéndolos de que su condición de pobreza y desigualdad sería recompensada y bien vista por un Ser Supremo que les daría justicia en otra vida; hecho que sólo culminó con su total enajenación.

Dice Lorenzo Luzuriaga que los mecanismos empleados en la conquista espiritual fueron tan brutales como en la conquista militar. “La sangre y el fuego recorrían los pueblos indígenas en nombre de Dios, pese a que algunos miembros de la Iglesia, sacerdotes y misioneros, alzaron sus voces no contra la evangelización sino contra los abusos que se cometieron; no se criticaba el hecho evangelizador (sic) sino los abusos para lograr el objetivo [...]. Armas y cruces eran las dos caras de la misma moneda; la conquista.”¹⁷

Por otro lado, el factor ético en la vida cotidiana de los indígenas como en la de los españoles, fue un elemento que facilitó la tarea evangelizadora. En cuanto a los primeros, éstos diferenciaban la calidad de sus acciones (buenas o malas), y acorde con sus principios morales delegaban la facultad formativa a sus respectivos sacerdotes; y en cuanto a los segundos, éstos tenían sumamente arraigada la tradición europea traída al continente americano que se erigía bajo el sistema teológico escolástico, que igualmente incluía juicios morales en donde se encontraba un ser superior dentro de la concepción político-religiosa que determinaba las relaciones de obediencia y conducta.

Asimismo, una de las tácticas para *convertir* a los indígenas, y que causó sorpresa en los relatores de la conquista, fue el cambio de nombre y función de las divinidades. “Los religiosos en sus obras dicen que tenían [los indígenas] sacerdotes, templos, paraíso, terrenal, infierno, demonio, brujos, bautismo, penitencia, confesión, agua bendita, canonizaban personas, etc.”¹⁸ Eventualmente fueron los religiosos franciscanos quienes

¹⁷ Ibídem, pp. 64-65.

¹⁸ Dichas relaciones se encuentran en las obras franciscanas. Ver, *Historia General*, lib. 1, cap. X, p. 79: sobre la “canonización por diosa” de *Cihuapipilti*; lib. 1º, cap. XIX, p. 103: *calpulli* como “iglesia de barrio”; lib. 10º, cap. IX, p.

aprovecharon estas semejanzas para introducir el cristianismo; sin embargo, fueron cada vez más frecuentes los casos en donde los indios llamaban a otros indios para que volvieran a la veneración de sus dioses desacreditando a los frailes, y la de quienes se bautizaban pero continuaban en secreto con sus rituales. De ahí que muchos frailes como Sahagún, optaran por destruir todo vestigio prehispánico.

De tal forma que “[...] luego de la destrucción de templos e ídolos, se edificaron iglesias en los antiguos lugares de culto prehispánico. El objetivo fue seguramente aprovechar la costumbre indígena de concurrir a ellos y sustituir los antiguos ritos por devociones cristianas, por supuesto cambiando el objeto del culto. Sahagún menciona tres casos: el de *Tonantzín* sustituido por la devoción a la virgen de Guadalupe en el *Tepeyac*, el de *Toci* por Santana en las cercanías de Tlaxcala y el de *Telpuchtli* por San Juan.”¹⁹ Al respecto, este hecho guadalupano evolucionó hasta convertirse en el hecho fundacional más importante de la futura nación.

Los misioneros como agentes educativos por excelencia también se valieron de estos paralelismos para combinar las prácticas usuales en Europa con la praxis de las experiencias adoptadas en el continente con la población indígena; es decir, fue una improvisación de métodos pedagógicos. En el ámbito más formal, se contempló el sistema de escuelas medievales que apuntaba a la memorización de textos doctrinales, la interpretación de catecismos pintados (con un sistema de escritura jeroglífica similar a la que reproducían los *tlacuilos* en los códices anteriores a la conquista), y el canto de las oraciones (el cual se entonaba con el acompañamiento de ritmos de uso local).²⁰

Aunque fue la Iglesia Católica quien monopolizó la educación sobre la base filosófica de la escolástica, en esencia, hubo diferencias considerables entre las interpretaciones de cada una de las órdenes misioneras. En primera instancia, los dominicos, pertenecientes a la orden de Domingo de Guzmán (1170-1221), defendían la tendencia tomista, que comenzó por modificar la interpretación agustiniana del dogma religioso. Los franciscanos por su parte, criticaron al tomismo, y por consiguiente a los dominicos. Éstos optaron por seguir la línea de Juan Duns Escoto (1266-1308), quien

877: *nahualli* como “brujo”. También Cortés en sus *Cartas de relación* abunda en el uso de estos términos, en Verónica del Carmen, Murillo, *op. cit.*, p. 221.

¹⁹ *Ibidem*, p. 253.

²⁰ Pilar, Gonzalbo, Aizpuru (coord.), Gabriela, Ossenbach (colab.), *Educación Rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México; Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999, p. 33.

separó la filosofía de la teología y defendió el criterio de la imposibilidad de una fundamentación racionalista de la creación del universo a partir de la nada, como sostenían los defensores del dogma del surgimiento de lo existente por causa de la voluntad de Dios.²¹

Y finalmente, la tercera interpretación teológica prevaleciente en América fue la sostenida por la Compañía de Jesús (suaristas), quienes defendieron el criterio de la supremacía de la Iglesia sobre el Estado, y el derecho de la institución religiosa a educar dentro de sus dogmas y sin ningún control estatal. La orden de los jesuitas fue la de mayor presencia educativa. Ésta fue la más radical. Su concepción acerca de que el principio de autoridad provenía de Dios y no del soberano, sirvió para generar problemas con el papado y también con la corona, lo que desembocó a la postre su expulsión en 1767 de todas las posesiones españolas.

En este sentido, las distintas órdenes misioneras tuvieron que hacer un verdadero esfuerzo en este afán de desarraigar e incorporar a los indígenas al cristianismo, esfuerzo que ocasionó ciertos enfrentamientos con los colonos, la Corona, e incluso las autoridades religiosas seculares, ya que efectivamente hubo misioneros con una postura conciliadora y defensora. Dado lo cual, la literatura menciona la acción de algunos religiosos como fray Bartolomé de las Casas, cuya actitud indigenista le valió el calificativo de Apóstol de las Indias, quien preconizaba la doctrina de libertad ante los abusos de poder; Bernardino de Sahagún, estudioso de la cultura azteca; Vasco de Quiroga, promotor de proyectos inspirados en las utopías renacentistas; y Antonio de Montesinos, quien denunciaba en el púlpito los abusos, la falta de legalidad y la brutalidad con la que se seguía haciendo guerra a los indios. En cuanto al ámbito educativo, fueron los jesuitas quienes desaprobaban la frecuencia de la instrucción bajo castigos corporales (azotes) y encierros.

Ellos tenían una concepción del indio diferente a la de los conquistadores. De entre ellos, el proyecto educativo del franciscano Vasco de Quiroga consistió en la búsqueda de una población indígena letrada. Su propósito era poner en práctica la sociedad ideal concebida por Tomás Moro en la doctrina de la perfectibilidad de los indios basada en la filosofía del humanismo cristiano, aunque en términos prácticos su trascendencia fue mínima.

²¹ Roberto, Hernández, *et. al.*, p. 36.

Para cumplir con la orden de educar, los primeros misioneros iban de comunidad en comunidad para el adoctrinamiento, sin embargo, en razón de que las poblaciones crecían se vieron obligados a establecerse en las comunidades indígenas con mayor número de población. El hecho es que los misioneros se enfocaron especialmente en la educación de los hijos de las élites indígenas ya que pretendieron que éstos, una vez que estuviesen listos, se encargaran de ejercer una influencia cristiana en su comunidad en su papel de líderes legítimos. Así pues, las órdenes administraron doctrinas, misiones y colegios para los indios.

Prácticamente, la intención inicial de los misioneros, según algunos autores, fue cristianizar respetando a los pueblos originarios; sin embargo, las nuevas orientaciones del Concilio de Trento (1563) y los intereses del rey, determinaron el viraje de la actitud de la Iglesia. De modo que siguiendo las consignas, los religiosos debían abandonar su postura indigenista y centrarse en lo que recomendaba la ortodoxia: la enseñanza del dogma católico a las distintas “razas” del Nuevo Mundo.

1.2.2 LA EDUCACIÓN BAJO LA CORONA

La legislación real motivada por el humanitarismo cristiano para con los indios y el temor de que creciera una clase de encomenderos que pusiera en peligro la estabilidad de la corona española fueron algunas de las razones que explicaron, en parte, el declive de la encomienda en la segunda mitad del siglo XVI. Con el retorno de la competencia de las encomiendas individuales a la corona, “sus indios” cayeron bajo la autoridad real directa. “Ésta normalmente tomó la forma de corregimiento (o alcaldía mayor), en la que un oficial real nombrado corregidor (o alcalde mayor) era designado para ejercer el cargo de la jurisdicción colonial local. Sus deberes incluían el ejercicio de la justicia local, la exacción de los tributos de los indios, la ejecución de la legislación real y el mantenimiento del orden en la comunidad indígena.”²² Aunque igualmente se cometieron abusos por parte de los corregidores.

A partir de entonces, se comenzó a tener injerencia directa en los indios a través de las encomiendas y la propiedad de la tierra, se explotó con más intensidad y con total

²² Leslie, Bethell, *Historia de América Latina. América Latina colonial: población, sociedad y cultura*, tomo IV, Editorial Crítica, Cambridge University Press, Barcelona, 1990, p. 162.

impunidad la mano de obra indígena. Esta situación se intensificó en el territorio que hoy se conoce como Bolivia, debido a su explotación minera ubicada en Potosí, entonces parte del Virreinato del Perú. Dicho territorio llegó a convertirse en el mayor productor de plata del mundo hasta su decadencia a fines del siglo XVIII con el estancamiento de la minería, por lo que la Casa de Borbón se valió de la encomienda para imponer mano dura al trabajo de la mita (cada comunidad indígena se responsabilizaba de liberar una parte de su población masculina para trabajar por intervalos periódicos), así como al tributo indígena para minar sus pérdidas. En caso de que los indígenas no accediesen o se resistieran, tanto el clero como los encomenderos o corregidores tenían la capacidad de desterrar e incluso asesinar a los jefes locales.

Incluso las mismas élites indígenas fueron partícipes de esta dinámica de opresión, en tanto pretendían conservar ciertos privilegios en razón de su linaje. Se hacía una distinción entre los indios de la clase alta, llamados “principales” y los de la clase baja conocidos como *macehuales*. A saber, el cabildo indio también fue una figura política que ayudó a institucionalizar la mano dura de la corona, al fungir como intermediarios entre ésta y la población india. En Perú, fueron los *curacas* quienes desempeñaron el papel de caciques universales como “gobernantes títeres”, intrusos y mediadores. Los jefes indígenas eran instrumentos de las instituciones españolas, los grupos dominantes necesitaban de la colaboración de éstos para poder imponer las estructuras coloniales. Por tanto, no fue sino gracias a la corrupción de las élites indígenas que se logró la dominación sobre los pueblos americanos.

La orden de evangelizar y educar vino de arriba, es decir, de la Corona. La concesión que obligó a España a evangelizar a los naturales del Nuevo Mundo fue conocida como los “justos títulos”, pero de esto se encargaron también los religiosos. Uno de los primeros instrumentos, antes de evangelizar y en la lógica de la encomienda, fue la utilización del *Requerimiento*, un documento oficial pensado por los juristas de la corte dentro de la moral de la guerra justa, en el que su objetivo primordial era utilizar recursos “formales” y “legítimos” para explicarles a los indígenas su situación después del contacto, así como su sometimiento a los reyes de Castilla, mismos que habían sido “bendecidos” por el sumo pontífice al serles concedidas aquellas tierras.

Se pretendió que el indio asumiera su propia opresión en condición de vasallo al monarca castellano y así legitimar la conquista. Al estar en condición de vasallaje, podían obtener de ellos un tributo y justificar la soberanía castellana en las “nuevas tierras”.²³ El hecho de que los indios tuvieran que pagar tributo fue una réplica de las prácticas españolas en el viejo continente, en donde los colonos pagaban pecho. En América, el tributo se vio como una “obligación” de los indios al ser vasallos de la corona a cambio de “supuestos beneficios”; sin embargo la recaudación de dichos tributos se convirtió en un exceso.

Durante el periodo colonial, los indios prácticamente se convirtieron en esclavos, la encomienda fue simplemente otro eufemismo de la opresión de los indígenas, y este tipo de acciones fueron justificadas a través de los ya mencionados requerimientos (la consigna era esclavitud para los que no se quisieran someter a recibir el evangelio cristiano). De hecho, los conquistadores justificaban la esclavitud argumentando que los indígenas ya eran esclavos en su propia sociedad nativa, por lo que debían continuar siéndolo de forma casi natural.

Para someter por medio de la instrucción a los indígenas, desde los primeros tiempos de la colonización se instituyeron escuelas y universidades similares a las españolas en el territorio Hispanoamericano, acordes con el sistema educativo imperante en Europa. Es decir, en la primera fase educativa se enseñaba a leer mediante una cartilla o silabario (contenían letras u oraciones simples), y posteriormente mediante catones (presentaban breves textos)²⁴; sus contenidos eran religiosos.

La universidad confirió un nivel cultural más alto a la vida de las ciudades coloniales y se constituyó en un elemento de prestigio social. Sin embargo, la escuela, en *stricto sensu*, estaba restringida, ya que si bien hubo instituciones de enseñanza destinadas a españoles y a indios, sólo una pequeña parte de la población novohispana pudo tener acceso a ellas; el resto de la población (indios *macehuales*, españoles pobres, esclavos y mestizos) tenía que conformarse con la educación recibida en el hogar.

²³ “El requerimiento, escrito en pergamino, tenía que ser comunicado a las autoridades de cada poblado indígena para que sus términos fueran aceptados de una manera razonable y pacífica. De no hacerlo sin violencia, se justificaba la guerra justa contra ellos, pudiendo esclavizarlos legalmente. La mayoría de las veces se leía simplemente como mero formalismo antes de atacar un poblado, sin un intérprete que tradujera los complejos conceptos que contenía. Miguel, Izard, y Javier, Laviña; *Maíz, Banano y trigo. El ayer de América Latina*; Editorial EUB; Barcelona, 1996, pp. 57-58.

²⁴ Carlos, Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVII: permanencia y cambio en un entorno colonial”, en Alberto, Boom, Martínez, y Mariano, Narodowski, *et al.* (comp.), *Escuela, historia y poder miradas desde América Latina*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1997, p. 24.

De estas escuelas salieron preparados miembros de la élite indígena, especialmente hijos de caciques, con conocimientos de la lengua castellana y con la habilidad para leer y escribir. Dado que en el siglo XVI, los indígenas de la clase alta fueron los que tuvieron la oportunidad para hispanizarse, la mayoría de los indígenas no aprendió la lengua castellana. “La adaptación de los nativos, en lo que al lenguaje, indumentaria, actividades sociales, productividad económica y vida cotidiana se refiere, dependía de la clase y posición que disfrutaran los indios, su proximidad a los centros de población española y el carácter de las relaciones relevantes entre indios y españoles. Sólo con respecto a la religión encontramos una enseñanza extendida en el lado español [...]”.²⁵

Por otro lado, una segunda estrategia para educar a los indios consistió en que el clero regular instalara en las reducciones escuelas elementales que los indígenas iban a tener que financiar con sus propios fondos comunales. Sin embargo, este proyecto funcionó medianamente tan sólo en las escuelas urbanas, porque en las rurales no había suficiente demanda y la calidad educativa fue baja. Asimismo, se predicó en lenguas autóctonas y no en español, hecho que comenzaría a marcar ciertas diferencias con respecto a la demás población “instruida”.

En cuanto a este punto hay ciertas divergencias, Roberto Hernández y Elsa Vega apuntan que “la enseñanza elemental era prácticamente nula desde el Bravo hasta la Patagonia; desatendida por las autoridades gubernamentales y religiosas que no sentían la necesidad de crear instituciones de ese nivel.”²⁶ Aunque convergen en que fue la familia o maestros particulares los que se encargaron de la educación. Para abrir escuelas privadas era necesaria una licencia del cabildo, que requería de un examen al maestro por una comisión de delegados municipales y eclesiásticos.

Posteriormente, se estableció el orden de la instrucción religiosa y la uniformidad en los textos doctrinales destinados a la docencia, sobre todo, el catecismo del jesuita Jerónimo Ripalda; es decir, hubo una sistematización o formalización de la pedagogía colonial basada en el memorismo y la repetición, igual que en la metrópoli. Aunado a estos conocimientos, se encontraban la iniciación sacramental y la participación en la Misa.

²⁵ Leslie, Bethell, *op. cit.*, p. 182.

²⁶ Roberto, Hernández, *op. cit.*, p.16.

Por otro lado, la currícula siempre incluía aritmética elemental, costura y bordado para las niñas, y a veces, geografía, urbanidad, elementos de gramática e historia y latín.²⁷ Éstos contenidos y métodos hacían entrever con más firmeza las diferencias entre castas, perpetuando así las diferencias sociales y arraigando más la obediencia de los indígenas, haciendo más evidente que los distintos niveles de enseñanza correspondían a un criterio segregacionista. También habría que mencionar el uso recurrente de castigos físicos para el aprendizaje que luego fue sustituido por “incentivos” basados en premios y castigos, sustentados en la ridiculización y vergüenza de los alumnos.

El hecho aquí es que ciertamente fue una minoría la que tuvo acceso a la instrucción elemental escolarizada y que los estudios superiores, aún más restringidos, estuvieron apegados a las normas de la escolástica que centraba toda la formación cultural en la teología y la jurisprudencia. Asimismo, este contenido en términos de conocimiento acotado, demuestran la necesidad de “educar” a los indígenas para enajenarlos completamente de su realidad de opresión política, económica y espiritual, ante un nuevo escenario de trabajo forzado, excluidos totalmente de la sociedad dominante.

En este sentido, retomando a Erich Fromm, éste define a la enajenación como un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño, en donde no se siente a sí mismo como creador de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y quizás hasta adora. La persona enajenada no tiene contacto consigo misma ni con otra. En consonancia con estos planteamientos, Carlos Marx define la alienación o enajenación como aquella circunstancia en la que vive toda persona que no es dueña de sí misma, ni es la responsable última de sus acciones y pensamientos, aquella condición en la que vive la clase oprimida en toda sociedad de explotación.²⁸ La enajenación del indígena en un contexto social de subordinación es respuesta de la educación que se les proporcionó.

Dicha labor educativa siempre estuvo vinculada con la tarea evangelizadora, por lo que no se encuentran en este periodo “escuelas formales” ni seculares. Sin embargo, a pesar de los vicios que pudiese traer la primera instrucción colonial, aunados a la imposición y dominación de los indígenas, no se impidió que se originara una cultura creada, una cultura

²⁷ Carlos, Newland, *op. cit.*, p. 24.

²⁸ Erich, Fromm, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid: FCE, 1992, p. 105, en María Adela, Rey Leyes, “Paulo Freire: ¿Pedagogo o Político?”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, p.1, disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/569Rey.PDF>. Consultada el 05 de enero del 2011.

mestiza que se apropiara del lenguaje de los europeos; que si ya no representaba la cultura de los pueblos originarios, tampoco la de los colonizadores.²⁹ Aquí comienza la exclusión de los indígenas, el paternalismo de parte de las políticas de la corona y la Iglesia, instituciones que los fueron marginando de cualquier participación política en la sociedad colonial. La incapacidad para entender su idioma y sus necesidades, tradujo su “asimilación” e “integración” en un aculturamiento y despojo de su ser, convirtiéndolos en sujetos pasivos sin voz.

1.2.3 LA EDUCACIÓN EN EL OCASO DEL PERIODO COLONIAL

En el siglo XVIII, el campo del conocimiento y las revoluciones que comienzan a darse en el viejo continente, permearon sólo en parte el campo económico e ideológico en América. Dentro del pensamiento ilustrado europeo comienza a conflagrarse un cambio sistémico y de pensamiento que alcanzaría a hacer eco hasta el siglo siguiente en el nuevo continente. Algunos autores mencionan que dado a que el conocimiento ilustrado europeo llegó a través de fuentes secundarias, ciertos aspectos del pensamiento estaban vedados o fueron cuidadosamente omitidos.

Así lo expresa José María Matas: “A pesar de la radical expulsión de los jesuitas [...] llevada a cabo por el ilustrado gobierno de Carlos III, las ideas españolas en materia religiosa predominaron sobre el libre pensamiento de corte francés. La inquisición, sin ir más lejos, estuvo vigente hasta el mismo siglo XIX [...]”³⁰ La realidad americana seguía sumamente sujeta a la ideología y costumbres españolas, a pesar del trance político-social que se vivía en Europa. El acceso a la educación escolarizada seguía siendo sin duda un privilegio exclusivo de los estamentos mejor posicionados en la escala social del siglo XVIII, con lo cual se hacía evidente el carácter exclusivo y discriminador de la instrucción. El Alto Perú conservó plenamente las características de la sociedad clasista colonial encabezada por una minoría blanca que gobernaba y poseía toda clase de privilegios y riquezas, y la masa indígena oprimida y destinada a cargar con el peso de arduas jornadas laborales en las minas. La educación de los indígenas en este período fue nula si se cae en

²⁹ Adonia, Antunes Prado, “América Latina: educación y colonialidad” en *Estudios Sociológicos XXII*, COLMEX, v.22, no. 64, 2004, p.159.

³⁰ José María, Matas, “Maestros de América. Ilustración, Independencia y Educación: una mirada al siglo XIX Hispanoamericano”, en Guerrero, José Francisco, y Pérez, Rafael (coord.), *La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación*, ediciones ALJIBE, España, 2004, p. 236.

la cuenta de que la enseñanza era familiar, sólo los acaudalados tenían la posibilidad de recibir la instrucción elemental.

A finales del siglo XVII y en el XVIII, en el centro de Nueva España, la mayor parte de la mano de obra indígena era “libre”; sin embargo, en la zona central de los Andes prevaleció una situación diferente. El Alto Perú se caracterizó por ser una zona de enclave, que a diferencia de otros territorios, tardó aún más en cambiar las prácticas de explotación laboral indígena. La mita continuó siendo el principal instrumento para reunir trabajadores en Potosí y otras minas peruanas a lo largo del periodo colonial, los indios continuaban subiendo las gradas de las escaleras llevando el mineral sobre sus espaldas. En este periodo, la institución por excelencia fue el peonaje, en donde los patronos, explotaban el máximo la mano de obra del trabajador indígena bajo el coste mínimo. Ante esta situación, era evidente que no era necesaria su educación, el indígena seguiría involucrado en las mismas prácticas coloniales laborales.

Si bien a finales del siglo XVIII aumentó considerablemente el número de escuelas primarias en las ciudades americanas, haciéndose esfuerzos por implantar la enseñanza escolar obligatoria y gratuita para los niños de las familias pobres, todos estos cambios no favorecieron a los indios y mestizos que vivían lejos de las ciudades españolas; ya que no recibieron casi ninguna formación escolar. Con el giro de política económica a nivel mundial, y la orientación hacia la nueva burguesía latinoamericana, los indígenas, los mestizos y las castas fueron desplazados de las políticas educativas cada vez más; ellos no formaban parte de las élites dirigentes ilustradas, hecho que potenció la perpetuación del desfase en el terreno educativo del siglo XVIII en América.

La situación de opresión continuó siendo la constante, la educación de los indígenas estuvo seriamente limitada a su condición social. La oportunidad que tuvieron de ser educados fue bajo la instrucción de las primeras letras, es decir, de la alfabetización. Prueba de ello es la Real cédula de 1770 la cual ordenaba la instrucción de los indios en los dogmas de la religión católica en castellano y que se les enseñara a leer y escribir.

Aunado a ello, a mediados del siglo XVIII los cambios de las políticas de los Borbones no favorecieron la situación de las economías de enclave, mucho menos a su población. El incremento de su explotación para hacerlas más rentables devino en

numerosas protestas por parte de la población americana, tanto de criollos como de indígenas. La rebelión más conocida fue la del indígena Tupac Amaru.

Evidentemente, ante una población indígena oprimida y enajenada de su realidad desde el periodo colonial, este tipo de movimientos se originaron a partir de un liderazgo indígena que fue capaz de caer en la cuenta de la necesidad de emancipación de su comunidad. Es decir, de una cabeza indígena que fue expuesta a un ambiente externo que le permitió observar la situación en la que se encontraban sus iguales desde una posición ventajosa gracias a los vínculos que poseen como líderes o parte de la élite indígena.

En este sentido, el líder descendiente de los incas Tupac Amaru, último Rey del Perú se negó a vivir entre españoles y ser cristianizado. Por lo que inició una rebelión que se extendió por veinticuatro provincias y en donde perdieron la vida cien mil indígenas en una guerra que duró tres años. Los objetivos principales de tal insurrección se resumieron en la defensa de las condiciones del trabajo del indio y el reconocimiento de los legítimos derechos a la antigua nobleza incaica con la finalidad de conseguir la unificación de las comunidades que fueron segmentadas con el proceso colonizador, incluyendo a los mestizos, contra la dominación española.

A pesar de hacer movilizado grandes masas indígenas, la rebelión fue aplacada con la muerte del líder indígena, el mito del Inkarrí y toda la descendencia de la familia Tupac Amaru. La ejecución se efectuó públicamente en 1781 y sus restos quedaron expuestos como amenaza ante otro levantamiento para la población indígena. Esto con la finalidad de atemorizar a la población y frustrar cualquier intento de emancipación, pero aún más drástico fue el hecho de negar cualquier acceso a su cultura y enseñanza:

Los españoles ordenaron la extinción de la descendencia de Tupac Amaru hasta el cuarto grado de consanguinidad, la prohibición de la circulación y lectura de los comentarios de Garcilazo de la Vega y la restricción de información genealógica de la nobleza incaica; así como la supresión de la enseñanza de la lengua quechua en la universidad de San Marcos.³¹

³¹ Órgano del Comité Central del Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador, "Tupac Amaru", en *En Marcha*, sección testimonio y dialéctica, disponible en: <http://www.pcmlle.org/EM/spip.php?article515>. Consultada el 20 de julio del 2012.

La violencia usada contra los indígenas fue la forma más fácil de relegarlos y someterlos nuevamente a cualquier rincón del territorio. El hecho de que la mayor parte de la población indígena no tuviese acceso a la educación básica, esto es en términos mínimos de alfabetización y castellanización, los condenaba indiscutiblemente a la indiferencia social y a la pasividad política. Incapaces de exigir un lugar en la sociedad dominante y mucho menos para levantar la voz en la exigencia del cese a su explotación aberrante, la ocasión para hacerse notar se fue con la vida de su dirigente. La exterminación de la descendencia incaica aunada a la restricción de acceder a la educación liberadora fundió todas las esperanzas de emancipación social y política para estos pueblos.

Esta situación de injusticia y discriminación social se tradujo irremediabilmente en las prácticas educativas coloniales. Dentro del escenario mundial, dice Ana Ether Ceceña, América fue incorporada al sistema capitalista en calidad de periferia, en donde sus enormes aportes fueron negados por las máquinas y la pólvora como soportes de la civilización. Aún si se toma en cuenta que sin los metales preciosos, los productos mineros y la mano de obra indígena que aportó este continente al desarrollo del capitalismo, éste no hubiera tenido el repunte que tuvo. De modo que “Europa y después Estados Unidos no hubieran podido alcanzar los niveles de bienestar que hoy aparecen naturalizados en nombre del espíritu emprendedor de las poblaciones blancas de clima templado y de su tecnología.”³²

Por tanto, en el periodo colonial, la educación indígena fue alienante debido a que se resumió en un constante adoctrinamiento religioso que partió de la aculturación del dominado para penetrar en su campo ideológico y cultural. Se impuso un sólo lenguaje, y con él, la sistematización de la pedagogía colonial basada en el memorismo y la repetición, la cual dependía de la clase y posición que disfrutaran los indios. Sin mencionar el establecimiento de la indumentaria, actividades sociales, productividad económica y vida cotidiana por excelencia. Con la conquista espiritual, a los indígenas se les despojó de sus creencias, religiones y espiritualidad, imponiéndoles una cosmovisión ajena y sin sentido para ellos.

³² Ana Esther, Ceceña, *op. cit.*, p. 27.

1.3 EL REZAGO EDUCATIVO DEL INDÍGENA DEL SIGLO XIX

"Aquí no hay más cómplice que tú y yo; tú por opresor, y yo por libertador, merecemos la muerte"
Tupac Amaru

El Siglo de las Luces en Europa por fin tuvo sus ecos en el “nuevo continente”, los progresivos ideales de corte liberal serían enaltecidos por las incipientes burguesías americanas, aunque bajo una extrapolación de modelos que en nada correspondían con la realidad de aquél entonces. Lamentablemente la feudalidad, el esclavismo y el servilismo fueron los lastres que dejó la colonización para las tierras americanas.

El dominio occidental construiría nuevamente la “gran narrativa universal” a través de la cual se impondría una nueva organización de los saberes, lenguajes, memoria e imaginario en el campo educativo. El conocimiento moderno del siglo XVI europeo logró culminarse acorde con la dinámica capitalista prevaleciente, se abandonó la escolástica como filosofía oficial y se propugnó en cambio la libertad de cultos que ayudó a generar una ola de pensamiento a favor de las reformas. Asimismo, se desarrolló la idea de progreso técnico a la par de la expansión económica. Desde entonces, los seguidores del liberalismo, dentro del marco de la Ilustración europea, necesitaron el progreso y la aplicación de las *ciencias naturales* en la industria y en la economía.

El “siglo de las luces” europeo, se caracterizó por ser un movimiento ideológico, político, económico y social, que adquirió relevancia debido al énfasis que se puso en la lógica y la inteligencia, las cuales “debían iluminar todo”. En este periodo, se le adjudicó un papel sumamente relevante a la razón, puesto que a través de ella, el hombre podría comprender su realidad; por lo tanto, aquello que no fuese racional, debía ser rechazado como falso e inútil, de ahí la escisión entre los poderes de la Iglesia y el Estado. Estas ideas permearon todas las aristas de la vida pública europea, la Ilustración además introdujo la concepción de democracia, los mercados libres, y la libertad de culto y de pensamiento que influyeron decisivamente en las revoluciones burguesas. Mario Pozas resume en un párrafo los aportes del Siglo de las Luces:

Para el caso de Locke, se extrae la noción de inseparabilidad entre libertad y propiedad privada como expresión central de los derechos naturales y el consentimiento individual, periódico y condicional, como fuente de legitimidad; de Paine, el énfasis en la soberanía popular y el anti-absolutismo; de Rousseau, el

democratismo y republicanismismo con su visión positiva de la libertad que parece realizarse a través del Estado, a diferencia de Locke que sustenta una visión negativa de la libertad, entendida como ausencia de coacciones gubernativas, en la que se funda la tesis del Estado Mínimo; de Montesquieu, la división de poderes; de Voltaire, su registro del meliorismo que fundamenta el sentido del progreso y perfectibilidad humana; y, del constitucionalismo norteamericano, influyen dos principios que no se habían presentado antes conjuntamente, ni en forma apropiada en otros modelos históricos, es decir, el republicanismismo y el federalismismo.³³

En cuanto a la cuestión educativa, se resalta el afán de los ilustrados por esta labor para lograr las transformaciones que buscaban en sus sociedades. Se pensaba que “[...] la pobreza, la injusticia, la ociosidad y las demás arbitrariedades existentes tenían su raíz en la ignorancia, y que, una vez desterrada ésta por el imperio de las luces, desaparecerían las consecuencias de la misma.”³⁴ Los postulados básicos consistían en fomentar una religiosidad ilustrada, **exenta de supersticiones**; amor a la nación y obediencia a los representantes; sin embargo, dentro de los ilustrados españoles se quiso mantener una educación para las clases populares de la sociedad y otra para las altas, se negaron a la mezcla de clases y defendieron la división jerárquica de la sociedad tradicional.

En Hispanoamérica, ya hacia la segunda mitad del siglo XVIII, la Ilustración dio paso de la “Edad Media cristiana” hacia un nuevo paradigma monista, constituido a partir del racionalismismo cartesiano y la revolución de las ciencias. Con la Ilustración, el paradigma europeo de la modernidad terminó por colonizar el sustrato epistemológico y cultural americano, en donde se asimilaría como un nuevo paradigma de liberación-dominación ilustrada. Aunque, en América, a diferencia de Europa, el pensamiento revolucionario ilustrado no adquirió ese matiz secular y antirreligioso de corte francés, debido a la presencia de los jesuitas en la formación intelectual de la época. Lo que le fue dando a la Ilustración americana, en palabras de Rafael Ojeda, “un carácter peculiar por su

³³ Mario A., Pozas, *El liberalismismo Hispanoamericano en el siglo XIX*, p. 6, disponible en: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/El%20Liberalismismo%20iberoamericano%20en%20el%20siglo%20XIX.pdf>. Consultada el 31 de julio del 2013.

³⁴ Clotilde, Gutiérrez, Gutiérrez, “Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria”, en *CABÁS: Revista del Centro de Recursos Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, no. 2, Diciembre 2009, p. 1, disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos2/100-educacion-e-ilustracion-manifestaciones-en-cantabria>. Consultada el 31 de julio del 2013.

inacababilidad, hibridez y eclecticismo residual, aún anclado, en muchos aspectos, a un pasado religioso, providencialista y políticamente feudal.”³⁵

Bajo esta lógica, será a finales del siglo XVIII, cuando irá madurando el espíritu nacional en el continente americano, debido a ciertos acontecimientos como la Independencia de Norteamérica y la Revolución Francesa, sumados a un germinal nacionalismo de origen (lo español americano o criollo, enfrentado a lo español peninsular), lo que fue decisivo para la independencia de las grandes potencias. Sin embargo, dice Bethel, la dependencia de carácter cultural, internalizada en el ser americano, impidió el deseo de estos países nacientes en llegar a concretarse como naciones organizadas, democráticas y liberales. Su pasado reflejado en el catolicismo y la escolástica seguía muy presente, por lo que se conservaron las formas despóticas de poder, la organización de una sociedad estamental y la pervivencia de grupos privilegiados. De ahí la inestabilidad política de los gobiernos sucesivos.

Sin embargo, en términos epistemológicos, la *cientificidad* en las argumentaciones del discurso ilustrado se erigió en América de forma casi absoluta apareciendo como el criterio de verdad frente a las otras interpretaciones del mundo, lo que terminó siendo un mecanismo de reproducción de las relaciones de dominación y sometimiento social. Por otro lado, aquéllas cosmovisiones indígenas emanadas de otros horizontes de percepción y lejos de la gran narrativa universal, siguieron en la resistencia, manteniendo su convicción de que el mundo podía ser pensado de manera distinta.

Al ser la ciencia el medio legítimo de construcción de conocimiento auspiciado por el capitalismo, no hubo otro resultado que el desplazamiento de las demás formas de aprehensión de la realidad y de otros sistemas de saberes, considerados como pseudociencias, supersticiones, saberes menores, o “saberes sujetos”, como los denomina Foucault. Una clase de saberes ingenuos, descalificados como no competentes y jerárquicamente inferiores por hallarse debajo del nivel de *cientificidad* requerido, y estos no eran más que el saber de la gente.³⁶ En esta tónica, habría que tomar en cuenta que la

³⁵ Rafael, Ojeda, “Ilustración americana”, CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo, s/n de páginas, disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=348>. Consultada el 31 de julio del 2013.

³⁶ Al respecto dicen López Austin y López Luján que los sistemas de conocimiento de las distintas tradiciones culturales pueden dividirse –con límites en ocasiones no demasiado precisos– en dos grandes clases: los pertenecientes a macrosistemas y los sistemas científicos. Dentro de cada tradición cultural, los sistemas de conocimiento de la primera clase se encuentran sumamente interconectados, hasta el punto de formar un orden explicativo de muy amplia

imposición del conocimiento único significó un cambio radical para el imaginario educativo indígena en donde la producción del conocimiento común era uno de los factores que le dieron solidez a su unidad milenaria.

No es que la producción científica deba ser desechada como ella misma ha pretendido desechar los saberes sujetos, sino que dentro de su lógica homogeneizadora existe un antagonismo inmanente que paradójicamente abre el panorama de la subversión. Dice Ceceña que la generación de conocimientos, incluso científicos, puede encontrar caminos para evadir el pensamiento único utilitario.

Bajo esta lógica, otro de los cambios que se dieron en este periodo fue el de la educación básica, al pasar de manos de la Iglesia al control del Estado, y el de la educación superior, en donde se impulsó el conocimiento experimental utilitario. Por tanto, la Corona comenzó a asumir mayor control sobre la vida de los colonizados a través de las Reformas Borbónicas, la secularización de los curatos y las Cortes de Cádiz, desplazando el poder de la Iglesia y relegando la labor de los misioneros en la educación. Concluyendo:

La educación en nuestra región fue teñida, en su historia republicana, con el halo propio de la Ilustración. El siglo XIX y los comienzos del XX conocieron un discurso educativo diseminado por América Latina en el que se hacía hincapié en enseñar la sensibilidad occidental-moderna, formar liderazgos para los Estados Nacionales, preparar a las masas para el ejercicio de la ciudadanía y generar mayor homogeneidad cultural.³⁷

Ante este escenario, los criollos fueron la nueva clase empoderada con las revoluciones burguesas que lograron su reivindicación social. La influencia del liberalismo europeo y estadounidense fue un incentivo para los cambios que emprendieron paulatinamente en la política nacional. Sin embargo, la clase indígena seguiría estando en desventaja ante un nuevo sector dominante que amenazaba con perpetuar las viejas prácticas coloniales.

comprensión: la cosmovisión. Mientras los sistemas científicos tienden a la dispersión y particularización de sus campos de saber y se caracterizan por haber desarrollado rigurosos métodos de depuración. Ana Esther, Ceceña, *op. cit.*, p. 7-8.

³⁷ Martín, Hopenhayn, y Ernesto, Ottone, *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del S.XXI*, Argentina, 2001, p. 138.

1.3.1 EL PERIODO INDEPENDENTISTA EN AMÉRICA LATINA

Uno de los aspectos que caracterizó a la América Latina de la primera mitad del siglo XIX fue el estado de anarquía de sus sociedades. Una vez que alcanzaron la independencia de la Corona Española, los Estados nacionales creados se encontraban en una situación de suma vulnerabilidad frente a las ex metrópolis. En principio, debían lograr el reconocimiento de las potencias extranjeras para consolidarse después como entes totalmente autónomos e independientes, lejos de cualquier intento de ser acaparados por cualquier otra nación poderosa.

Dada esta situación, en el ámbito ideológico y político, se constituyeron dos grupos antagónicos: los liberales y los conservadores, quienes se encontrarían en una constante pugna por la constitución y defensa de los nuevos estados nación. Sin embargo, se podrá observar en el panorama general de la América Latina de este siglo, una clara mayoría de gobiernos liberales.

La postura liberal sostenía que la mejor forma de organización política consistía en la República Federal con un gobierno representativo y defendía la construcción de una sociedad secular, eliminando la influencia eclesiástica. Se entendía la libertad en términos de independencia de la península ibérica, y la igualdad como la superación de los privilegios coloniales. En cuanto al voto político, si bien algunos gobiernos liberales latinoamericanos apoyaron la implantación del voto universal, la mayoría optó por el voto censitario, es decir, ligado a la capacidad económica del individuo. Y finalmente, en el ámbito económico, los liberales fueron partidarios de la libertad de mercado. Ello resulta fundamental para explicarse el devenir político y económico de la mayoría de las sociedades latinoamericanas.

Así pues, para 1810, también se conformaba el grupo adversario: los realistas o conservadores, que se mantuvieron fieles a la Monarquía. Éstos defendieron las instituciones tradicionales, y forjaron lazos estrechos con la Iglesia y la religión, se opusieron a la participación política de los sectores populares y crearon gobiernos centrales. Dentro de sus postulados se encontraron el orden y el progreso.

Sin embargo, a pesar de que el liberalismo exhibió en un principio una postura de lucha contra los privilegios del orden colonial, con lo que adoptó un cierto perfil radical;

con el tiempo pasó a tener los tintes conservadores del nuevo sistema de privilegios, propio de la modernidad capitalista. No en balde las expresiones que hacían referencia al liberalismo conservador o al conservadurismo liberal. Baste mencionar que ante la fragilidad de las incipientes naciones, los líderes criollos contemplaron la posibilidad de optar por la implantación de monarquías constitucionales; llegando incluso a reconocer la autoridad de Fernando VII en cautiverio. El problema fundamental era el de construir sistemas políticos que ejercieran una autoridad efectiva y duradera que mantuviera la estabilidad y la paz.

Como ya se ha mencionado, la mayoría de los gobiernos eran de corte liberal y la relevancia de este liberalismo americano radicó en que logró trascender las virtudes de la razón, del orden y del progreso, y enfatizó las características políticas que modificaron la semblanza institucional del continente. Mario Pozas reconoce entre ellas: el republicanism, el constitucionalismo, el secularismo, el individualismo, el universalismo y la aspiración hacia la unidad hispanoamericana.

En cuanto a la construcción del Estado Moderno, para los liberales era preciso que éste fuera secular y que estuviera conformado por individuos libres, de modo que la lealtad de sus ciudadanos sería únicamente hacia su nación y la ley. Prueba de este secularismo fue que las estadísticas vitales, los procesos fiscales, el procedimiento judicial, la educación, las bodas y defunciones, los nacimientos, y demás instituciones que acaparaba la Iglesia pasaron a manos del Estado.

Sin embargo, la modernidad también trajo inconvenientes y contradicciones. Uno de los más visibles fue la formulación del concepto de “nación”, el cual acompañó la idea del Estado. Este planteamiento surgió de las sociedades europeas, y no tuvo mucho sentido para la realidad local del siglo XIX, sobre todo, debido a la mega diversidad cultural del continente. En América Latina, la unidad nacional se limitó a la centralización del aparato estatal, sin dar cabida a la diversidad y mucho menos a la participación política en general.

Por otro lado, la adopción del federalismo en algunas naciones tan solo fungió como el punto de equilibrio entre las disputas de poder y la creciente inestabilidad, mientras que el militarismo estructuró el aparato estatal a partir de la dominación y el control físico. Es decir, los nuevos Estados no pudieron sobrellevar completamente la autoridad y las normas que la corona española mantuvo hasta 1808. A pesar de la creación de constituciones

formales y demás instrumentos jurídicos para mantener el orden y la legalidad, la debilidad financiera y la lucha por el poder entre grupos los convirtió en letra muerta. Se presentaron una serie de rebeliones y golpes de Estado, en general, movimientos que causaban inestabilidad. El principio del siglo XIX fue entrópico y se caracterizó por una serie de turbulencias políticas y sociales, en donde la incertidumbre fue la constante.

El ideal de convertir a las ex colonias en países occidentales, modernos, e integrados a la economía de mercado sobre bases liberales de estabilidad política y democracias formales, resultaba una ilusión. Es decir, el proyecto era coherente en sí mismo, pero en la práctica no encajaba con la realidad americana. El caso de Bolivia resulta ilustrativo en este sentido.

Bolivia era una nación aislada dentro de la misma región americana, las corrientes migratorias europeas y asiáticas no llegaron a su territorio, lo que determinó una realidad muy distinta incluso de países andinos como Perú y Ecuador con fuerte presencia cultural propia. Aunado a ello, el razonamiento de la época partía de la concepción de que los indígenas eran un lastre para el desarrollo, lo que devino en la formulación de una política sistemática de exclusión, de despojo, y de discriminación social, y por ende, educativa. Por tal motivo, el crecimiento del país estuvo lejos de ser integrador.

Los nuevos postulados propugnaban una concepción sumamente distinta del ser humano. A éste se le concibió en términos de *individuo*, es decir, un sujeto de derecho por naturaleza propia que dejaba a un lado la organización colectiva arraigada en el indígena. Los nuevos “valores universales” capitalistas redundaban en su abstracción y conversión en ciudadano, por lo menos en el papel, en donde primaba su sometimiento formal al desarraigo cultural, y a su aculturación; todo ello pensado a partir del surgimiento del pacto constitucional.

Ahora la dinámica cambiaba, pero no la situación de explotación. La apertura mundial implicó para América la integración a un sistema que buscó el máximo beneficio a costa de las clases trabajadoras enajenadas de su rol como agentes de cambio, en este caso, para indígenas y mestizos, los cuales siguieron subyugados, pero ahora bajo un nuevo tipo de explotación encabezada por la burguesía. Y una de las características del mundo agrario burgués fue la eliminación de las formas comunales y ejidales de la propiedad de la tierra.

El cambio en la coyuntura económica mundial con la Revolución Industrial es un factor a considerar para toda la serie de transformaciones que se darán entrando al siglo XIX, sobre todo en cuanto al reparto de las tierras. Europa comenzó a absorber, más que nunca, las exportaciones del continente americano y a apostar por la inversión de capitales y comercio con la región, mientras los sectores locales dominantes se dedicaron a las actividades primarias. Aunado a ello, se encontraba el agotamiento del sistema de autoridad colonial, el empoderamiento de los criollos, la influencia de las ideas ilustradas con la Revolución francesa, la independencia estadounidense y haitiana, la ocupación napoleónica de la metrópoli y el miedo a la exigencia indígena de sus derechos con las rebeliones del siglo XVIII, por lo cual comenzaron a darse una serie de cambios en el orden social establecido. A partir de este punto es cuando comenzaron a pesar los “generosos” préstamos dados a los nacientes gobiernos para la consolidación de sus Estados.

En el campo ideológico, el hecho de apostar por una sociedad liberal individualista significó también el establecimiento del mercado libre en términos económicos, por lo cual se hizo inminente la desaparición de las tierras de las comunidades indias con el fin de establecer la dinámica de propietarios individuales bajo las leyes de la mano invisible. Con ello se pretendió “integrar” a los indígenas en la sociedad en términos de igualdad, sin embargo, esto jamás sucedió ya que se privó a los indios de su tierra y se les redujo a una miseria mayor.

De este modo, en el ámbito nacional se consolidaron las figuras de la hacienda y la plantación que anularon la encomienda, lo que devino en la pérdida de la protección del indígena por parte de la Corona. Este hecho social resulta fundamental, ya que el indígena por una parte dejó de pagar tributo, pero por otra se sometió a un nuevo sistema de endeudamiento vinculado a la hacienda. A partir de ese momento los indígenas conformarían el campesinado, una mano de obra *liberada* que resultó mucho más rentable para las oligarquías españolas y criollas.

Así es como Europa se llegó a convertir en el remitente inmediato o el modelo a seguir para América. La extrapolación de las estructuras políticas de corte liberal fueron reconocidas inmediatamente como “las vías” para conseguir el progreso y la independencia. Se asoció el poderío y avance de las potencias mundiales con la adopción de principios liberales, y el retraso del nuevo continente con las estructuras coloniales

españolas. Por lo cual se abolió (aunque en la práctica continuaba) el sistema de castas, la esclavitud (primeras medidas para su erradicación), los fueros eclesiástico y militar, y la propiedad comunal de los indígenas. En todo caso, dice Pozas:

El liberalismo catapultó a las sociedades latinoamericanas de las postrimerías del siglo XIX al sistema económico mundial, basados en el principio de la libre empresa individual, mediante la instauración de un sistema de instituciones republicanas, constitucionales y representativas, con regímenes de derecho, que superaron el oscurantismo de la sociedad colonial y dan paso a modernos criterios seculares en la educación y la organización civil, así como al surgimiento de los modernos centros urbanos y cosmopolitas.³⁸

1.3.1.1 LA CIUDADANÍA Y LA EXCLUSIÓN INDÍGENA.

Los intentos de implantar sistemas políticos republicanos bajo la lógica de principios individualistas también generaron la creación de sistemas educativos que incluirían a las masas populares y los conocimientos prácticos propugnados por la Modernidad. Por otro lado, la educación primaria bajo el control del Estado y no de la Iglesia, sirvió para inculcar lealtad a los nuevos ciudadanos. Sin mencionar que la educación básica era necesaria para sembrar desde temprana edad los nuevos valores individualistas de la sociedad de economía libre.

La legislación en materia educativa fue abundante, y el principio del Estado docente se introdujo desde las nuevas constituciones políticas. “Las élites políticas temían que la ignorancia de la gente, así como su falta de experiencia en el autogobierno, imposibilitara la creación de [los] gobiernos republicanos. Urgía implantar escuelas primarias en todos los municipios, de modo que la gente pudiera prepararse para ejercer sus funciones de ciudadanos.”³⁹

A nivel interno, uno de los principales argumentos centralistas sostenía que el dominio español, al mantener a la gente en ignorancia y al no haberle permitido adquirir experiencia política, no le había preparado para adoptar un tipo de gobierno democrático y

³⁸ Mario A., Pozas, *op. cit.*, p. 2.

³⁹ Leslie, Bethell, tomo V, *op. cit.*, p. 46.

republicano. Por ello, se pensaba en una alternativa más encaminada a la monarquía constitucional. La solución sería un candidato que fuese capaz de conducir al Estado naciente, un líder que no fuera ni indígena ni criollo (como el intento de Iturbide en México), debido a que la élite no podía aceptar el dominio de alguien que no fuera reconocido como un hombre superior a los demás. “Así pues, [...] el constitucionalismo liberal moderado europeo constituía la base intelectual de todos los líderes que habían recibido educación universitaria, fueran del grupo político que fueran, exaltados, moderados o conservadores.”⁴⁰ Desde la independencia los cuarteles fueron la escuela.

En efecto, la creencia de que el Estado debía estar sujeto a una constitución escrita fue un claro ejemplo del fervor liberal que se hacía presente entre las clases más ilustradas. Sin embargo, las primeras constituciones (de corte gaditano) se proclamaron fundamentándose en la soberanía popular, considerando a la ley como la expresión del “deseo general”, aunque éste se interpretó sin más como el voto de la mayoría. He ahí que “la mayoría” estuviera relegando eventualmente a “las minorías”, que en este caso resultaron ser los indígenas.

La desconfianza en la capacidad política de la población indígena se refleja en el hecho de que casi todas las constituciones centralistas de los años 1820 y 1830 establecieron el derecho a participar en la vida política con base en la propiedad. Por lo que de inmediato los indígenas quedaban relegados del supuesto derecho. Prueba de ello es que durante el siglo XIX, las denominaciones de “neófitos” y “salvajes” hacían referencia a los indígenas; es decir, se relacionó directamente la ignorancia con la condición étnica. Los neófitos eran los indígenas recientemente evangelizados o convertidos al cristianismo, mientras que los salvajes eran considerados a aquellos que no habían tenido contacto alguno con la cultura occidental o cristiana.

Los civiles que defendían la constitución se pronunciaban a favor de tal restricción en tanto no se pudiera confiar en la población, ya que para eso existía una élite lo suficientemente amplia e ilustrada como para hacerse cargo de tales privilegios civiles. Así pues la élite ilustrada tuvo el privilegio de redactar las leyes al contar con estudios universitarios.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 59.

A este respecto, González Stephan dice que las *constituciones*, los *manuales de urbanidad* y las *gramáticas de la lengua*, fueron prácticas disciplinarias que contribuyeron a forjar a los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX. Instrumentos que, según Beatriz González, se caracterizan por legitimarse en la escritura. Lo que se intenta reflejar con estas aseveraciones es la fuerza de la palabra escrita, y por ende, la necesidad de saberse letrado para poder tener participación y voz en la sociedad. El simple hecho de escribir representaba la lógica civilizatoria encumbrada por las élites criollas, la palabra escrita construyó identidades nacionales y organizó la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. No en balde el proyecto fundacional de la nación se sustentó en la implementación de instituciones legitimadas por la letra como la escuela.

En este sentido, la formación del ciudadano como “sujeto de derecho” sólo fue posible dentro de la escritura disciplinaria y dentro del marco normativo constitucional. La función jurídica y política de las constituciones fue precisamente la invención de la ciudadanía y la creación de un campo de identidades homogéneas que hicieran viable el proyecto moderno de la gubernamentalidad. Así pues, la adquisición de la ciudadanía fue un tamiz por el que sólo pasaron las personas cuyo perfil se ajustó al ideal del sujeto requerido por la modernidad: el varón blanco, padre de familia, católico, propietario, y letrado. De modo que las mujeres, analfabetos, negros, herejes, esclavos e indios quedaron fuera de cualquier consideración política, fueron recluidos en la ilegalidad y a la exclusión.⁴¹

1.3.1.2 LA CUESTIÓN EDUCATIVA.

Si durante el siglo XIX la constitución definió un tipo deseable de subjetividad moderna, dice Ceceña, la pedagogía fue el gran artífice de su materialización. La escuela se convirtió en un espacio en donde se formó este tipo de individuos que la Constitución reclamaba, se buscó inyectar ese sentimiento de “unión y servicio a la patria” a través de las aulas. El comportamiento de los alumnos fue estrictamente reglamentado y vigilado para conseguir exitosamente la adquisición de conocimientos, hábitos, valores, modelos culturales y estilos

⁴¹ Santiago, Castro-Gómez, “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”, en Edgardo, Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, Argentina, julio del 2000, pp. 148-151.

de vida que lo hiciesen “productivo” a la nación y que subrayaran las visibles diferencias sociales.

En este sentido, los manuales de urbanidad, particularmente el de Carreño publicado en 1854, funcionó a través de la autoridad al intentar controlar los instintos bárbaros y los movimientos del cuerpo. Los manuales se escribieron como una guía para ser un “buen ciudadano”, no un “buen indio”; iba dirigido al ciudadano burgués al que también se dirigen las constituciones republicanas. “La ‘urbanidad’ y la ‘educación cívica’ jugaron, entonces, como taxonomías pedagógicas que separaban el frac de la ruana, la pulcritud de la suciedad, la capital de las provincias, la república de la colonia, la civilización de la barbarie.”⁴²

Por otro lado, también se encuentra la *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos*, publicada por Andrés Bello en 1847, en donde se impuso el castellano como medio de comunicación oficial. Es decir, desde la normatividad hasta la letra se construyó el imaginario civilizatorio “ideal”, que se ancló indefectiblemente en sistemas abstractos de carácter disciplinario como la escuela, la ley, el Estado, y las ciencias sociales. Pero no basta ubicar esta dinámica a nivel local, sino que se hace necesario ampliar su análisis al ámbito de las macroestructuras en el sistema-mundo a las que hacen referencia Wallerstein para visualizar el problema de la “invención del otro” desde la perspectiva geopolítica.⁴³

Los estados latinoamericanos y las élites que heredaron el poder en el siglo XIX se miraron en el espejo europeo, en sus modos de vida y en sus necesidades educativas. La pregunta era si la educación seguiría reproduciendo las características estructurales coloniales o se encaminaría a una sociedad utópica que promoviera el desarrollo capitalista. Como ya se ha visto, al igual que en otros países latinoamericanos, la educación pública moderna en Bolivia también se forjó entre facciones conservadoras y liberales. “Las disputas giraron alrededor de la inclusión o no de la población indígena mayoritaria en los procesos de escolarización que promovieron los liberales en el poder entre 1900 y 1920”.⁴⁴

Las facciones en cuestión se encontraron ante la disyuntiva de cómo educar a una población mayoritariamente indígena que se resistía a los estilos republicanos y que, por el

⁴² Ídem.

⁴³ Ídem.

⁴⁴ María Luisa, Talavera, Simoni, “Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX”, en *Umbrales*, p. 137, disponible en: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/umbr/n21/a06.pdf>. Consultada el 19 de agosto del 2013.

contrario, defendía sus modos de vida en los que la tenencia comunitaria de la tierra era algo fundamental. De hecho, esta fue una de las razones por la que el bando liberal prevaleció frente al conservador, ya que las cúpulas indígenas optaron por la escolarización propuesta por los liberales, precisamente para defender sus tierras, y lucharon por acceder a este derecho a través de la educación pública, aunque finalmente se les arrebataron sus tierras comunales. Asimismo, durante el periodo de los gobiernos liberales se forjaron los rasgos más característicos del sistema escolar nacional a lo largo de la primera mitad del siglo XX con la participación activa de los maestros normalistas, formados bajo un modelo “civilizatorio”.

Siguiendo a Talavera, la legislación educativa de este periodo muestra que la constitución de la educación pública nacional se forjó a través de las políticas de modernización de la sociedad encaminadas por la fracción liberal de los sectores dominantes. Así, cuando los liberales bolivianos tomaron el poder en 1899, sus ministros de educación se hicieron cargo de centralizar la educación pública hasta entonces municipalizada, controlar la acción de la iglesia católica que se ocupaba de la educación privada, profesionalizar la enseñanza y definir la orientación que debería tener la educación.

En definitiva, con las independencias burguesas, la clase más favorecida fue la criolla. La mayoría de ellos poseían tierras, o comercios, sin contar con las nuevas oportunidades para que sus hijos estudiaran y ascendieran en carreras políticas, o simplemente para que tuvieran en las escuelas de la capital una mejor preparación. Evidentemente, los criollos eran muy celosos de compartir el poder político con los mestizos o demás sectores inferiores.

En este sentido, las políticas educativas adoptadas por el Estado fueron, como en la Colonia, el medio idóneo para hacer cumplir con el proyecto político de las élites. En ese momento dicho proyecto fue justificado a partir del abanderamiento del *interés nacional* y la construcción de una *identidad nacional* común. El Estado se atribuyó la función de educador, y el tipo de instrucción que se fomentó en la educación pública se rigió bajo el modelo lancasteriano inglés (el propio Simón Bolívar conoció directamente a Joseph Lancaster e hizo gestiones para que viajara a América y creara escuelas según su método), un sistema que adaptaba la idea de producción industrial al aprendizaje, posibilitando,

mediante una estricta disciplina la enseñanza a una gran cantidad de niños de distintas edades en una misma aula.⁴⁵

Para las clases medias, puede decirse que sí se fueron dando avances en esta materia ya que se estableció un sistema de enseñanza común en todos los niveles (primario, secundario y superior), hecho que garantizó parcialmente la igualdad de oportunidades educativas, la obligatoriedad, la gratuidad y la secularización de la enseñanza. De hecho, el Estado se fue comprometiendo cada vez más en la formación de maestros y en la captación de recursos para financiar la educación de estas clases; sin embargo, en las primeras décadas de vida independiente, éstas estuvieron a cargo de los municipios: “[...] probablemente de un 25% a un 40% de las escuelas hispanoamericanas eran municipales a mediados del siglo; a ellas asistían de un 40% a un 60% del total de alumnos, siendo el resto cubierto por educación privada laica o religiosa.”⁴⁶

Lo que es cierto es que para el mundo indígena, campesino y mestizo hubo simplemente migajas, prácticamente quedaron al margen de éstos importantes desarrollos de los sistemas educativos orientados a la urbanidad. La prueba está en el condicionamiento del voto para la población analfabeta en la mayoría de los territorios. Este hecho resulta ser el yugo que comienza a pesar en las clases oprimidas, el aprender a leer y a escribir resulta ser la imposición indiscriminada del castellano *sobre* sus idiomas maternos (hoy llamados peyorativamente dialectos). Concretamente, lo que les exigió la ley y la autoridad a estos pueblos fue desarraigarse de sus tradiciones, su cosmovisión y sus sistemas normativos; y someterse por medio de su “educación” a la unicidad cultural enajenante. La situación de las castas y de los mestizos era aún más grave, ya que fueron considerados por las élites peninsulares y criollas un serio factor de inestabilidad para el poder y dominio político.

A partir del siglo XIX, comienza a generalizarse la idea de la institución escolar educativa como un valor sociocultural absoluto e incuestionable, en donde sus efectos siempre serían benéficos sobre los sectores a los cuales se dirigiría su acción. Aunque esto siempre fue cuestionado por los grupos oprimidos quienes nunca gozaron de sus *bondades*. Bajo esta dinámica escolar, se suponía que los sectores más “vulnerables” debían quedar

⁴⁵ Gabriela, Ossenbach Sauter, “Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX”, en Boom Martínez, Alberto, *et al.* (comp.), *Escuela, historia y poder miradas desde América Latina*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1997, p. 132.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 133.

inmersos dentro de esta lógica de integración nacional, pero nada se emprendió a este respecto en el último cuarto de siglo.

Sin embargo, era necesario retomar las características y “avances” de este siglo debido a que en lo sucesivo, también los indígenas intentaron ser permeados por esta dinámica de asimilación. Así pues, con el afán de hacer alusión a este proceso educativo en la región latinoamericana a través del tiempo, Gerardo López y Sergio Velasco⁴⁷ hacen una recapitulación histórica puntualizando el caso mexicano:

Durante la colonia, el “paganismo” y la “idolatría” del indio dio importancia a uno de los pilares de la ideología de legitimación del conquistador: la empresa evangelizadora como educación religiosa. A lo largo del siglo XIX, la conformación de México como nación definió con respecto al indio una tarea básica: la de enseñarle a ser mexicano. Los regímenes posrevolucionarios, en su vasta tarea de reforma social, erigieron a la educación como una de las obligaciones del Estado hacia los sectores populares movilizados durante el conflicto armado, entre ellos los grupos étnicos. Surge aquí una ecuación que ha sido una carta fuerte de la política cultural del Estado mexicano: educación equivale a paz social.

En México, como en Bolivia y otros países de América Latina, la historia de la relación entre indígenas y el Estado se ha formado "desde arriba" con un proyecto nacional excluyente que ha pretendido desaparecer, incorporar, integrar, y aculturar a los indígenas para formar un país homogéneo disfrazado en la igualdad ciudadana. Sin embargo, los indígenas no han sido un grupo pasivo, la resistencia ha sido la constante en sus relaciones entre su opresor y ellos como dominados.

“Contrastando con la inestabilidad política que caracterizó a la mayor parte de Hispanoamérica entre 1810 y 1870, las décadas que transcurrieron de 1870 a 1910 fueron años de consolidación y centralización política generalmente bajo gobiernos de tipo secular y modernizador pero más o menos autoritarios y no democráticos.”⁴⁸ Durante este periodo, también habrá que considerar las alianzas entre las élites nacionales con las extranjeras debido a los intereses por las materias primas, la afluencia de préstamos y las inversiones en el orden internacional.

⁴⁷ Gerardo, López y Sergio, Velasco, *Aportaciones indias a la educación*, Edit. El Caballito, México, 1985, p.17.

⁴⁸ Leslie, Bethell, tomo V, *op. cit.*, p. 103.

En lo sucesivo, se presentará nuevamente “el problema” para los nuevos dirigentes nacionales, uno ya bien conocido desde el periodo colonial: el hecho de la coexistencia entre varias sociedades, con diferencias muy bien marcadas gracias a las élites. El periodo independiente se caracterizó por las políticas de *asimilación* e *integración* cultural de los indígenas y por su involucramiento con la nueva nación.

1.3.2. EL SURGIMIENTO DE BOLIVIA. LA NEGACIÓN DE LOS INDÍGENAS.

El caso boliviano resulta paradigmático. El nuevo Estado se caracterizó por ser una de las comunidades con mayor población indígena situadas en una economía de enclave en pleno siglo XX, hecho que se consideraba anacrónico para los avances que ya se percibían para este periodo. Por ende, en Bolivia tampoco existió un reconocimiento de los derechos políticos y sociales de los indígenas⁴⁹.

Desde la Colonia, los indígenas fueron *utilizados* como mano de obra mientras yacían en condiciones de pobreza, fueron víctimas del desplazamiento de sus tierras y de la disminución de sus poblaciones. Paralelamente, también fueron evangelizados y asimilados culturalmente, sobre todo las comunidades pertenecientes a las zonas altiplánicas y de valles (región en donde se da la posibilidad de producción de un excedente agrícola y mineral).

La estructura social boliviana estaba conformada por una élite blanca, de lengua castellana y cultura europea, claramente diferenciada en función de su rango social y clase. Este grupo será el dominante durante este periodo y los posteriores, en cuanto controló la tierra, el trabajo y los tributos impuestos. Por el otro lado, se encontraba una mayoría campesinizada, constituida por los diversos pueblos indígenas a quienes se relegaba conscientemente al ostracismo político y social y a un único papel de mano de obra barata para la explotación económica.⁵⁰

⁴⁹ El término “indígena” en Bolivia se utiliza principalmente cuando se alude a los habitantes de las regiones tropicales de la Amazonia y el Chaco y no así para los pueblos altiplánicos que, por sus características culturales y productivas, su organización tipo sindicato agrario y su percepción de la identidad étnica son clasificados y se consideran “campesinos”. Sin embargo, en la investigación se seguirá utilizando para hacer referencia a las poblaciones originarias en general. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, “Los pueblos indígenas de Bolivia”, Roma, 2004, s/n de páginas, disponible en: <http://www.fao.org/docrep/006/y5311s/y5311s04.htm>. Consultada el 16 de abril del 2013.

⁵⁰ Jesús, González Pazos, *Bolivia. La construcción de un país indígena*. Icaria Editorial, Barcelona, 2007, p. 27.

Así como sucedió en la mayoría de los territorios americanos con las revoluciones burguesas y la instauración de la República en el siglo XIX, en Bolivia sólo hay un reacomodo del poder, el cual pasa de las manos de la corona española hacia los nuevos burgueses criollos. Las antiguas élites realistas se definirán ahora como republicanas, aunque seguirán perpetuando los patrones de dominación coloniales.

Bajo esta lógica, se funda Bolivia en el año de 1825 sobre la exclusión y racismo de sus indígenas en el territorio de la colonial Audiencia de Charcas. A diferencia de otros Estados nacientes, éste quedó bajo un total aislamiento internacional, originado en parte por la declinación de la producción minera un poco antes de las guerras de independencia, en donde territorios como Beni, Pando y Santa Cruz quedaron encerrados en sí mismos.

Al nacer el estado boliviano, la población se conformaba por 1, 100, 000 habitantes; de los cuales 800, 000 eran indios; 200, 000 blancos; 100, 000 mestizos o cholos; 4, 700 negros esclavos y 2, 300 negros libres.⁵¹ De los cuales, afirma Bethell, una quinta parte hablaba español, y la inmensa mayoría quechua y aymara. En esta tónica, y a pesar de que la mayor parte de la población era indígena, todo se regía bajo los parámetros establecidos por el prestigio, la propiedad y el poder relacionados con el color de la piel, el apellido, el idioma y el linaje impuestos desde la sociedad colonial y afianzados por la nueva hegemonía de la burguesía⁵². Es decir, se pensaba que ser indio estaba ligado a la atribución de una “raza”, y por la condición de tributario, como después sucedería con la atribución de campesino como sinónimo de indio o indígena.

En lo económico, el país boliviano ahora independiente, seguía anclado a los lazos coloniales, proveyendo de recursos (plata, estaño, petróleo, gas) a las metrópolis, mientras su población se encontraba sumida en condiciones de pobreza y desigualdad. “En los países productores de minerales, su producción pasó en su mayor parte a manos de compañías extranjeras de gran poder financiero y capacidad tecnológica, las cuales constituyeron verdaderas economías de enclave.”⁵³ Precisamente en este tipo de economía de enclave se dieron otro tipo de relaciones en cuanto a la integración de la sociedad con respecto a

⁵¹ J.B. Pentland, *Informe sobre Bolivia, 1827*, Potosí, 1975, pp. 40-42, en Leslie, Bethell, tomo V, *op. cit.*, p. 223.

⁵² Prácticamente la totalidad de la población indígena se dedicaba a la agricultura, bajo el denominativo de “labrador” o “jornalero”, mientras que a los blancos que se dedicaban a esta actividad se los denominó “propietarios”. Por tanto, ser indígena empezó a significar también ser campesino. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001*, Documento de Proyecto de la Organización de las Naciones Unidas, Chile, julio del 2005, p. 15, disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/23263/bolivia.pdf>. Consultada el 21 de julio del 2012.

⁵³ Gabriela, Ossenbach Sauter, *op. cit.*, p. 130.

aquellos países que asumieron el control nacional de sus sistemas productivos.

En efecto, el crecimiento de la economía boliviana en la segunda mitad del siglo XIX es en parte resultado de la reanimación de la actividad minera. Sin embargo, a partir de la década de 1860, los señores de la plata afectaron aún con más fuerza la propiedad y la cultura de la población indígena, poniendo como escudo el progreso y la civilización. El resultado fue que los principales yacimientos del altiplano se concentraron en nuevas élites nacionales provenientes de Cochabamba, las cuales a su vez, mantenían una estrecha alianza evidentemente dispar, con el capital extranjero.

En el primer caso podemos citar a la familia Aramayo que controlaba las empresas Real Socavón de Potosí, Antequera y Carguaicollo; así como a Aniceto Arce, jefe de la compañía Huanchaca, mientras que Gregorio Pacheco era el propietario de los más importantes intereses mineros de Guadalupe. En cuanto a la influencia extranjera, baste decir que las compañías chilenas, inglesas y francesas se asentaron en el litoral boliviano (provincia de Atacama) para explotar el cobre y el guano, así como los yacimientos salitreros. Aunado a esta situación, a finales del año de 1873, Bolivia perdió para siempre todo su territorio costero y una sustancial parte de su riqueza. Este hecho puso fin al dominio del caudillo en la política para dar paso a un gobierno oligárquico civil en donde la élite minera tuvo un papel preponderante.⁵⁴

En lo político, y con el previo análisis de las generalidades de la región, el reconocimiento de la ciudadanía de los pueblos indígenas se logró hasta bien entrado el siglo XX, ya que antes no representaban ninguna posición en la vida política institucional. El gobierno era inestable, y velaba por los intereses de un grupo reducido criollo que extorsionaba fiscalmente a la masa indígena, a la que al mismo tiempo le negaba cualquier tipo de participación política:

Los indios, para el poder, estaban fuera de la política, fuera del Estado, fuera de la república, fuera del presente y de la historia. El orden que se construye los excluye de *facto* y de *juris*. Para ser ciudadano es necesario ser blanco-mestizo, tener rentas, saber leer y escribir. Y es una exclusión que se hizo desde la razón, que se justificó y legitimó desde ese entramado conceptual, teórico, axiológico y normativo dado por la modernidad.⁵⁵

⁵⁴ Leslie, Bethell, tomo V, *op. cit.*, pp. 234-235.

⁵⁵ Pablo, Dávalos, *op. cit.*, p. 25.

Mucho antes de que el Estado pensara en otorgar cualquier tipo de prerrogativa política al indígena, necesitó de la explotación de su mano de obra para mantener el gasto público de su naciente gestión. Así lo detalla Bethell cuando menciona que no fue suficiente la recaudación de lo que ingresaba de las aduanas, los diezmos, los impuestos a la producción minera, ni de la confiscación de los bienes de las órdenes eclesiásticas para sostener el gasto público. Por lo que, tanto en Bolivia como en Perú, se dejó a un lado la contribución directa (impuesto directo general sobre la población urbana y rústica y sobre los ingresos individuales) que para el indio suponía el pago de 3 pesos anuales, para dar cabida a la restitución de la figura del tributo. Este hecho trajo consigo la estructura fiscal colonial, y con ello, la división a la sociedad boliviana en varios estratos.

Hasta 1860, cerca del 40% de los ingresos de la República provenían del tributo pagado por los indios, situación que continuó existiendo hasta 1882.⁵⁶ Así lo detalla Hubert Herring cuando escribe que: "los apáticos indios y cholos eran peones en un juego cuyas alternativas no comprendían. Los jefes militares, entrenados en las campañas de San Martín y Bolívar, asumieron el poder a falta de otros dirigentes."⁵⁷ Es decir, la condición de enajenación y trabajos forzados de los indígenas los mantuvo convenientemente alejados de la vida política, así como de la vinculación educativa. Sólo los criollos, podían acceder a los puestos militares, y por ende, al poder.

Como ya se ha mencionado, para tener la posibilidad de ejercer el derecho al voto se requería ser alfabeto y para ser elegido se tenía que contar con una determinada renta individual. De modo que "en 1900 la base electoral no sobrepasaba las 40,000 personas y estaba básicamente concentrada en el medio urbano (considerado éste, de forma muy generosa, para poblaciones a partir de 500 habitantes), teniendo en cuenta que, para ese mismo año, el 73% de la población era rural."⁵⁸

Aunado a esta situación se encuentra el problema de las tierras indígenas, el cual sigue vigente hoy por hoy. En este periodo, en línea con las ideas liberales, las nuevas élites pretendieron privatizar la propiedad comunitaria de la tierra y el sistema tradicional de ocupación del territorio pertenecientes a los pueblos originarios. Tal fue el caso del mayor

⁵⁶ Lofstrom, *Promise and problem of reform*, p. 404; Nicolás Sánchez-Albornoz, *Indios y tributos en el Alto Perú*, Lima, 1978, p. 191 y 214, en Leslie, Bethell, tomo V, *op. cit.*, p. 226.

⁵⁷ Hubert, Herring, *Evolución histórica de América Latina*, Eudeba, Buenos Aires, Tomo II, 1972, p.735.

⁵⁸ Herbert, Klein S., *Historia de Bolivia*, en Jesús, González Pazos, *op. cit.*, pp. 33-34.

asalto a la propiedad de los indios encabezado por Mariano Melgarejo (1864-71), un cholo a quien se le conoció como el “azote de Dios”; temerario, analfabeto y físicamente poderoso, fue el presidente que impuso su voluntad en territorio boliviano al aplastar rebeliones y hacer ventas ilegales de tierras comunitarias de indios.

En 1866 declaró propietarios a los indígenas que poseían terrenos del Estado a cambio del pago de 25 y 100 pesos al registrar sus títulos individuales. Así pues, a quienes no hacían el trámite dentro de 60 días se les subastaban sus tierras. Esta situación fue aún más evidente con un nuevo decreto dos años más tarde que declaraba las tierras de la comunidad como propiedad del Estado.⁵⁹ Aunque en Bolivia este proceso se dio parcialmente, ya que las unidades productivas básicas continuaron siendo, hasta bien entrado el siglo XX, la hacienda y las comunidades de indios.

Sin embargo, la condición de trabajo del indígena bajo la lógica capitalista fue de explotación general. Se exigió una mayor productividad en la mano de obra indígena, una exigencia absurda dadas las pésimas condiciones rudimentarias que tenían para trabajar, y en donde además se esperó del indio mansedumbre y disciplina total. Al no conseguir la “eficiencia” del proletario europeo, éste fue tachado de perezoso. Aunado a esta situación de dominación, al indio se le negó toda educación y todo pago de salario. Es así que el gamonalismo se contrapuso a su educación: su subsistencia tiene en el mantenimiento de la ignorancia del indio el mismo interés que en el cultivo de su alcoholismo. La escuela moderna de las ciudades latinoamericanas no llegó a las zonas rurales al ser incompatible con el régimen vigente de tenencia de la tierra.⁶⁰

A pesar de toda esta situación de perjuicios contra las culturas indígenas, la desaparición de la posesión comunitaria de la tierra no se produjo en su totalidad debido también a otros factores como el estancamiento de la economía nacional, el crecimiento demográfico indígena, y paradójicamente por la ausencia de educación pública en las comunidades. Éste último hecho les permitió conservar sus lenguas y sistemas normativos, ya que en la lógica del Estado-nación la finalidad sería integrarlos a la modernidad, por lo menos reconociendo su “problemática existencia”.

⁵⁹ Una consecuencia de este proceso de despojo fue la protesta indígena masiva en los levantamientos de 1869, 1870 y 1871; sin embargo, esto no significó el restablecimiento de la propiedad comunal. Leslie, Bethell, tomo V, *op. cit.*, p. 231. Hubert, Herring, *op. cit.*, p. 736.

⁶⁰ Patricio, Cariola Barroilhet, *La Educación en América Latina*, Editorial Limusa, México, 1981, p. 100.

En Bolivia se dio un salvaje proceso de compactación de diversas nacionalidades, debido a la política de unicidad cultural que se fue construyendo en el Estado. La negación de la diversidad de los indígenas implicó la imposición de un modo de vivir ajeno a los patrones de reconocimiento heredados ancestralmente. Las políticas de integración en el siglo XIX sugieren que el *otro* debe perder su alteridad para ser tolerado, y dicha alteridad debe estar inmersa dentro de la inofensividad, porque cuando se llegara a poner en peligro el orden hegemónico de los grupos en el poder, la tolerancia es cero y llega la represión.

Finalmente, la falta de educación de los indígenas contribuyó a su exclusión política, debido a que la condicionante para tener voz y voto en la sociedad del siglo XIX era contar con el idioma castellano y saber leer y escribir. Sin embargo, esto no pudo lograrse debido a las condiciones de desigualdad entre la clase burguesa y las comunidades indígenas, quienes además fueron juzgados como absolutamente ignorantes.

1.4 LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL INDÍGENA BOLIVIANO EN EL SIGLO XX.

La escuela es la agencia de publicidad que le hace a uno creer
que necesita la sociedad tal como está.
Iván Illich, *La sociedad desescolarizada*

El inicio del siglo XX en Bolivia fue una etapa de convulsiones políticas y sociales que no estuvo alejada de la anarquía del siglo pasado. Este periodo fue testigo de los movimientos de protesta y descontento ante un gobierno que entregó los recursos de su territorio a las potencias extranjeras. Prueba de tal inconformidad es que “durante el siglo y cuarto transcurrido desde que Simón Bolívar dio la independencia a la nación, hubo más de sesenta revoluciones en gran escala, más de un centenar de levantamientos menores y unos cuarenta presidentes, de los cuales ocho fueron asesinados.”⁶¹

Ante este escenario, a lo largo de la primera mitad del siglo XX la política de la mayoría de los Estados fue una política de masas, formando el precedente de los Estados populistas. Se les daba este calificativo debido a ese compromiso sostenido con las luchas y valores de la clase media. “Se trató de una coalición de clases en una época de rupturas estructurales en la cual ninguna de las clases emergentes era hegemónica.”⁶² Con ello se dejó atrás al Estado oligárquico, es decir, aquél encabezado por los intereses de la clase

⁶¹ Hubert, Herring, *op. cit.*, p. 734.

⁶² Gabriela, Ossenbach Sauter, Gabriela, *op. cit.*, p. 140.

dominante de entonces, para dar paso a nuevos estados populistas, que se conformaron gracias a la creación de la sociedad de clases en América Latina. Sin embargo, no hubo una reforma a las políticas educativas durante este periodo, mucho menos al sistema, lo único que se buscó fue ampliar la cobertura educativa a las clases medias.

De tal modo que el Estado populista impulsó el acceso al sistema público de enseñanza a nuevos grupos sociales, sobre todo de la clase media y de las masas asalariadas urbanas. En la segunda mitad del siglo XX, con los cambios en el sistema productivo económico, se dio una política desarrollista de Estado, en donde la educación pasó a formar parte de las estrategias de planificación económica, por lo cual comenzó a adecuarse la educación pública a los requerimientos de las economías nacionales.⁶³ No fue sino con el gran impulso de la Revolución Mexicana cuando se comenzó a dar cierta importancia a la problemática de la educación indígena en América Latina, aunque ésta siguió planteándose a partir de políticas integracionistas, denominadas a la postre *indigenistas*, en donde seguía prevaleciendo el afán de incorporar a los indígenas a la *nación*, en los términos de una imposición de la cultura occidental y de la castellanización.

1.4.1 EL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL DE BOLIVIA.

La primera mitad del siglo XX en Bolivia fue de constante intervención del capital extranjero, especialmente durante la década de los 20, cuando comenzaron a incrementar las inversiones estadounidenses. Este hecho no fue exclusivo del Estado boliviano, sino que se reprodujo en toda América Latina cuando la lógica del capital internacional comenzó a acaparar los territorios políticamente inestables que pudiesen favorecer la expansión de su mercado. De modo, que todo ello se realizó sin importar las propiedades que tuviesen que adquirir estas compañías a costa del daño a los que eran sus propietarios, dentro de ellos, los indígenas. Así lo detalla Hubert Herring:

En 1924, un tercio de las acciones de las compañías de estaño de Patiño (productoras de cuatro quintas partes del estaño boliviano) fue comprado por la National Lead Company de Estados Unidos. El petróleo también atrajo al capital norteamericano: en 1922, la Estándar Oil de Nueva Jersey adquirió las concesiones de varias compañías que habían estado explorando y perforando al sudeste de

⁶³ *Ibidem*, p. 123.

Bolivia, cerca de las fronteras con Argentina. Otras compañías consiguieron concesiones para hacer minas de tungsteno, plomo y cobre. Hacia 1930, los principales dueños de concesiones mineras eran grandes empresas norteamericanas.⁶⁴

Al hablar de los primeros años del siglo XX, se tiene presente la administración de Hernando Siles (1926-30), en la que la política nacional boliviana se planeaba según los intereses de Nueva York; “el tío Sam” sería el nuevo actor internacional que desplazaría a un segundo término a las ex metrópolis coloniales para ocupar el lugar del nuevo imperialista en América Latina. Fueron los banqueros estadounidenses quienes concedieron préstamos al Estado boliviano hasta incrementar su deuda externa, lo que a su vez devino en el aumento de la corrupción de los altos funcionarios públicos, la inversión de dinero en la compra de armas y pólvora para la creación de un nuevo ejército, y el catastrófico hundimiento de la economía boliviana, dadas sus condiciones de dependencia en el contexto de crisis económica mundial en los años 30.

Aunado a ello, se encontraba el problema interno del estallido de la Guerra del Chaco contra Paraguay (1932-1935), el cual empeoró la situación. Este territorio contaba con recursos petrolíferos importantes que llamaron la codicia de las empresas extranjeras. La guerra motivó el nacionalismo revolucionario en Bolivia, siendo el acontecimiento que logró captar la atención del pueblo boliviano, invitado por el Estado a defender su país en un frente unido contra la agresión del exterior. Sin embargo, había otros problemas que aquejaban a la nación como el agotamiento del sistema político y social, y la grave crisis económica que amenazaba nuevamente la estabilidad del país.

La Guerra culminó con la pérdida del territorio boliviano en un clima de disparidad entre ambos países. Aunque aparentemente las ventajas se encontraban del lado de Bolivia debido al adiestramiento de su ejército y el armamento adquirido de los préstamos norteamericanos, la moral de los militares paraguayos era más estable. Los hombres del ejército boliviano eran en su mayoría indios reclutados, obligados por la fuerza y a veces trasladados al Chaco encadenados, los cuales peleaban junto con los oficiales criollos que vivían cómodamente y con abundancia de alimentos.⁶⁵ Los indígenas eran reclutados para

⁶⁴ Hubert, Herring, *op. cit.*, p. 739.

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 740.

prestar servicio a la “nación”, un concepto que carecía de significado para su condición de subordinación en la hacienda. De alguna forma, todavía en el siglo XX se reflejaba la estratificación colonial en la población de Bolivia, y quedó expuesta con la Guerra del Chaco, en donde la carne de cañón fue la clase más baja: los indígenas.

“[...] Los blancos ocupaban los puestos de la oficialidad, los cholos (mestizos) eran los suboficiales y los indígenas engrosaban la práctica totalidad de las tropas. Así, la inmensa mayoría de los 50,000 muertos en esta guerra eran indígenas; el 30% de los indios colonos y comunarios entre 19 y 36 años del altiplano y valles fueron enrolados en el ejército y combatieron en los diversos frentes de batalla.”⁶⁶

En esta coyuntura, Jesús González habla del surgimiento de la “generación del Chaco”⁶⁷ como un periodo en el que la población sobajada comienza a emitir una fuerte crítica al *statu quo* promovido desde arriba; es decir, se empiezan a gestar nuevos planteamientos e ideales con respecto a la economía, la cuestión de la tierra, y la situación de los pueblos indígenas. Esto dio pie a un incipiente proceso revolucionario que culminaría en 1952.

Si bien la conjunción de la explotación de la mano de obra indígena y la explotación de sus tierras fue un elemento característico a la época colonial y que se institucionalizó desde hacía ya este periodo, lo más insólito es que dicha situación pervivió en este siglo de forma anacrónica como un reflejo de la condición de dominio prevaleciente, por lo que empezó a ser fuertemente criticada y comenzó a demandarse la intervención y protección Estatal. Bajo esta lógica, la devolución de la tierra a los indígenas supuso un primer paso para erradicar esta situación.

Para ilustrar la situación más injusta del continente en cuanto a tenencia de la tierra se refiere, se hace necesario esbozar el panorama anterior a la Revolución Boliviana. Para tal efecto, basta decir que antes de 1952 “[...] sólo el 6% de los terratenientes con 1,000 h o más, poseía el 92% de las tierras cultivables, y ello a pesar de su enorme subutilización, pues no se solía explotar sino el 1.5% de aquellas. Y, por el contrario, se ha calculado que el 60% de los campesinos con extensiones no superiores a 5 h, solamente poseían el 0.2%,

⁶⁶ Álvaro, García Linera, “La sublevación indígena-popular en Bolivia”, en “Octubre en Bolivia”, Artículo Primero, *Revista de Debate Social y Jurídico*. Año VIII, n° 16, abril 2004, Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS), Santa Cruz, Bolivia, en Jesús, González Pazos, *op. cit.*, p. 39.

⁶⁷Ibidem, p. 38.

cultivando el 54%.”⁶⁸ Esta explotación, los obligaba a buscar trabajo en las haciendas para cubrir su demanda alimenticia, en donde sufrían de mayores vejaciones al tener que prestar servicios personales al dueño de la hacienda y a la familia de éste, así como a los capataces. Sin mencionar, que era el indígena el que debía aportar prácticamente todo lo necesario para trabajar la tierra.

Las demandas del indígena se canalizaron a través de la izquierda política, en donde se le identificó como campesino y se buscó generar su conciencia de clase como tal, prácticamente fueron dos partidos políticos: el Partido Obrero Revolucionario (POR) y el Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR) quienes incluyeron en sus planteamientos al indígena, postulando el fin del pongueaje (servidumbre del indio) así como de los latifundios y promoviendo la alianza entre el indígena y el obrero para la lucha revolucionaria. Pero fue el Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) quien llevó a la rebelión de 1952.

1.4.1.1 LA EDUCACIÓN POPULAR DE PRINCIPIOS DE SIGLO

Dentro de esta coyuntura es como se explica la marginación del indígena boliviano también en el ámbito educativo. A principios del siglo XX aún se encontraban en disputa los dos proyectos políticos e ideológicos para Bolivia, por un lado se encontraba el Plan de Instrucción Pública diseñado por Saracho en 1905 en el cual se impulsaba la educación única universal, mientras que en el Plan de 1908, ideado por Sánchez Bustamante, se promovía una educación diferenciada, centrada en “los oficios” y no en la “instrucción de las letras”. En donde éste último proyecto fue el que prevaleció, y con razón ya que era mucho más redituable para los intereses de las élites la mano de obra indígena que su aprendizaje crítico.

Siguiendo la línea de Talavera Simoni, las pugnas entre las facciones de la clase dominante quedan reflejadas en la legislación educativa. Su análisis muestra que la constitución de la educación pública boliviana se sustentó en las políticas de modernización de la sociedad realizadas por los liberales, la cual moldeó sus impulsos democráticos hasta adaptarlos a las necesidades de las estructuras vigentes, de carácter casi colonial.

⁶⁸ Herbert, Klein, *Historia de Bolivia*, Librería Editorial Juventud, La Paz, 3ª edición, 2002, en *Ibidem*, p. 44.

En efecto, la educación diferenciada se fue acentuando con la profesionalización de la enseñanza, es decir, con la fundación de la Escuela Nacional de Maestros en 1909, en donde se formó al docente bajo el sentir patriótico y civilizatorio europeo. Para la “raza indígena” se optó por fundar dos institutos normales y agrícolas, uno para quechuas y otro para aymaras, en los cuales se centralizó la educación en trabajos manuales, agricultura, albañilería, alfarería y carpintería para los hombres. Para las mujeres, las labores se redujeron a lavandería, cocina, tejidos y costura.⁶⁹ Dice Talavera, que este es el origen de las escuelas normales rurales fundadas entre 1910 y 1917, en La Paz, Cochabamba y Potosí, que sirvieron de experiencia para la elaboración del Estatuto de Educación Indígena de 1919, mismo que estableció la orientación diferenciada de la educación pública en Bolivia.

En dicho estatuto quedó plasmada la política educativa del segundo decenio del siglo XX. Las escuelas sostenidas por el Estado quedarían divididas en: escuelas elementales (fundadas para inculcar al alumno el idioma castellano, con aptitudes manuales, preparándolo en oficios y con las nociones indispensables de la vida civilizada); escuelas de trabajo (institutos cuyo objeto es despertar aptitudes de trabajo al indígena boliviano) y escuelas normales rurales (destinadas a graduar maestros eficientemente preparados para la enseñanza en las escuelas elementales de indígenas). Asimismo, desde el momento en el que los liberales tomaron el poder se dio un proceso de centralización de la educación por parte del Estado que se hizo presente durante prácticamente todo el siglo XX.⁷⁰

Otra de las políticas educativas de principio de siglo, fue el Estatuto Sánchez Bustamante de 1930, el cual ratificó la bifurcación de la educación pública denominándola “educación única vocacional”. Esta idea retomaba del espíritu liberal la premisa de que el Estado educaría a todos, pero no de la misma manera, y los maestros serían los encargados de decidir qué es lo que se debía enseñar a cada grupo social. Las concreciones prácticas de dicho estatuto fueron el Consejo Nacional de Educación y la experiencia de Warisata⁷¹.

La educación pública se inscribió en un modelo civilizatorio que no era compartido por los indígenas; sin embargo, el acceder a ella significó el hecho de conocer la palabra

⁶⁹ Cristóbal, Suárez, *Historia de la educación boliviana*, en María Luisa, Talavera, Simoni, *op. cit.*, p. 139.

⁷⁰ María Luisa, Talavera, Simoni, *op. cit.*, p. 6.

⁷¹ El Modelo de Warisata se basa en valores fundamentales como la liberación, la organización comunal, la producción comunal, la revalorización de la identidad cultural, la solidaridad y la reciprocidad. El hecho de unir esos aspectos representa la reestructuración del Ayllu perforado, dividido. Se retomarán los aspectos esenciales de este modelo con mayor detalle en el siguiente capítulo.

escrita, la cual se consideraba como una herramienta más de lucha para defender sus derechos, en especial los de la tierra.

De este modo, después de la Guerra del Chaco y la Revolución Nacional de 1952, sólo un cuarto de los niños y niñas en edad escolar se encontraban en la escuela. No fue sino a partir de éste último movimiento, y en especial después de 1955 cuando se aprueba el Código de la Educación Boliviana, que la educación escolar se convierte en un derecho universal, lo que provocó un crecimiento acelerado en el sistema escolar.

1.4.1.2 LA REVOLUCIÓN NACIONAL

El descontento social y los intensos movimientos políticos generaron finalmente la Revolución en Bolivia, una de las más importantes para el continente americano en cuanto a reformas, después de la mexicana en 1910, la que se frustraría en Guatemala en 1954 por la intervención de Estados Unidos, y la cubana de 1959. Esta vez la rebelión se dio bajo el liderazgo del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) con Paz Estenssoro a la cabeza, y varios líderes detrás de él: entre ellos Juan Lechín, Hernández Siles Zuazo y Walter Guevara Arze, personajes que sellaron un pacto en el cual quedaba asegurado su turno por la presidencia.

Fuera de la inestabilidad política, con la revolución nacional se alcanzaron reformas sociales y económicas decisivas para el país. Uno de sus principales logros fue el reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres y de los indígenas, mediante la instauración del voto universal. Hasta entonces sólo los varones alfabetos, alrededor del 7% de la población, podían votar. En adelante, la votación en todas las elecciones se haría con boletas de distintos colores en consideración a los que no sabían leer.⁷² Baste recordar incluso que hasta esa época, los indígenas no habían tenido permitido siquiera caminar por las escasas aceras de la capital del país y también se les prohibía entrar en la Plaza Murillo.

Sin embargo, a pesar de este paso en la vida política de Bolivia, la ampliación de la participación de la población en la vida nacional supuso un total desconocimiento de los sistemas normativos indígenas⁷³. Es decir, éstos fueron semi-incluidos a las instituciones

⁷² El sufragio universal hizo saltar el censo electoral de unas 130,000 personas a 960,000, lo que repercutirá favorablemente en el sostenimiento del nuevo régimen instaurado. *Ibidem*, p. 42, y Hubert, Herring, *op. cit.*, p. 745.

⁷³ Éste término hace referencia a lo que peyorativamente se ha denominado como “usos y costumbres” indígenas debido a que no trascienden en el ámbito jurídico. Véase Epifanio Díaz, Sarabia, “¿Sistemas Normativos, Usos y Costumbres, o Derecho Indígena? El caso de los triquis en la ciudad de México”, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en

democráticas del momento dejando de lado su organización política. En efecto, “[...] el objetivo no fue dar real reconocimiento a los derechos civiles y políticos de los pueblos indígenas, sino [nuevamente] la búsqueda de su integración y asimilación al sistema dominante, ajeno totalmente a las culturas indígenas. Se pretende una homogeneización de una de las poblaciones más diversas de América en el proyecto de construir ahora un país mestizo.”⁷⁴

Por otro lado, se promulgó la reforma agraria que modificó el sistema de tenencia de la tierra y eliminó el sistema de hacienda. Sin embargo, ello supuso la devolución de la tierra a los indígenas mediante la expropiación con una indemnización, que no se cumplió. “Nunca hubo inspectores y abogados suficientes como para asegurar una justa asignación de títulos. Por añadidura, los indios que consiguieron tierra y herramientas para trabajarla [...], casi de inmediato, quedaron sometidos a un nuevo grupo de tiranos, los jefes políticos autodesignados que organizaron a los **ignorantes campesinos** en su propio provecho [...].”⁷⁵ Esta situación dejó a algunos campesinos incluso más pobres que antes y en la misma situación de explotación.

La reforma agraria prácticamente se realizó de forma efectiva en la zona del altiplano y valles, al contrario de las tierras bajas y tropicales, las cuales fueron víctimas de una nueva colonización conocida como “marcha hacia el oriente”. Los indígenas de estas áreas fueron sometidos, expulsados o eliminados. Desde aquí el problema del indígena se redujo exclusivamente a la propiedad de la tierra, en cuanto se pretendió su conversión a pequeño propietario acorde al modelo económico pujante que buscaba la industrialización del país y la mayor rentabilidad para el capital extranjero, dejando relegadas las formas comunales de administración de la tierra y la economía agrícola indígena.

Fue Paz Estenssoro quien expropió la industria del estaño, productora del 15 al 20% del estaño mundial y del 60 al 70% de los ingresos del Estado boliviano. Este hecho afectó a las “tres grandes” compañías mineras: *Patiño*, *Hochschild* y *Aramayo*. Con lo que las propiedades estañíferas se confiaron al monopolio del gobierno, COMIBOL (Corporación Minera de Bolivia). Pero en el campo petrolero, Paz volvió su vista al exterior para la

Antropología Social, disponible en: http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd_relaju/Ponencias/Mesa%20Escalante-Igreja/DiazSarabiaEpifanio.pdf. Consultada el 11 de abril del 2013.

⁷⁴ Hubert, Herring, *op. cit.*, p. 43.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 747.

exploración y explotación del recurso a cambio de jugosas concesiones con la *Gulf Oil Corporation* debido a la falta de recursos financieros.

Los alcances visibles que tuvo la Revolución en Bolivia, aunque lejos aún de cumplir con todas las expectativas de la población indígena, simbolizaron una lucha ganada en favor de las demandas sociales de esta nación. Desafortunadamente, el precio político que se tuvo que pagar fue alto en tanto la rebelión legó una tradición de mandatos personalistas con Paz Estenssoro en el poder, así como una política de represión y de tiranía dictatorial. Paz incluso demandaba a los campesinos del altiplano su apoyo fiel: “es mi revolución, soy yo el que les dio tierras, voten por mí o perderán la tierra.”⁷⁶

Para 1966 de los 3.7 millones de bolivianos apenas un 31% sabía leer y escribir lo que redundó en su condición social, sobre todo en términos laborales, y la clase media era una capa casi inexistente. Había unos 23, 000 mineros cuyos salarios eran tan bajos que tenían que calmar el hambre masticando hojas de coca y cuya única recreación consistió en la alcoholización, esto considerando que las dos terceras partes de la población boliviana -la población indígena-, vivía de lo que producía el suelo. Médicos y hospitales estaban restringidos para la clase privilegiada, en toda Bolivia había un médico por cada 3,700 personas y una cama de hospital por cada 558. Ésta era la radiografía de la población indígena, con un ingreso promedio *per cápita* de unos 144 dólares anuales, el más bajo de toda América del Sur.⁷⁷

Las manifestaciones de rechazo estuvieron siempre presentes, pero fue en los años sesenta cuando se dio un proceso de recuperación de la identidad indígena a través del movimiento katarista. Dicho movimiento partió de la denuncia del colonialismo interno originado desde la supuesta independencia y que seguía vigente en términos de marginación, racismo y negación de lo indígena. Eminentemente fue un proceso de lucha y resistencia contra la occidentalización que esperó la recuperación de la indianidad, en contraposición a la categorización alienante impuesta de campesinado. El descontento envolvió también la falta de participación política del indígena en las decisiones nacionales y, por ende, su intento sistemático de destrucción en tal relegación.

La premisa fundamental es que el movimiento político que se originara debía ser liberador y apegado fielmente a los valores y concepciones culturales indígenas a través de

⁷⁶ *Ibidem*, p. 751.

⁷⁷ Hubert, Herring, *op. cit.*, pp. 755-756.

partidos políticos indianistas. En 1978 el Movimiento Indio Tupac Katari (MITKA) trasciende estos postulados e invita a un replanteamiento del problema indígena en términos de liberación nacional y de descolonización apostando por la confederación de un Estado plurinacional y pluricultural que más tarde sería retomado por Evo Morales. Así queda plasmado su sentimiento en el VII Congreso Nacional Campesino:

No aceptamos ni aceptaremos cualquier reduccionismo clasista convirtiéndonos sólo en campesinos. Tampoco aceptamos ni aceptaremos reduccionismo etnicista que convierta nuestra lucha a un confrontamiento de “indios” contra “blancos” [...]. Queremos ser libres en una sociedad sin explotación ni opresión organizada en un Estado plurinacional que desarrolle nuestras culturas y auténticas formas de gobierno propio.⁷⁸

Los pueblos indígenas se opusieron al Estado monocultural y monoétnico, excluyente, racista, y “tolerante” en el discurso del multiculturalismo que sólo fomentó las diferencias entre los grupos indígenas y su dominación por los grupos mestizos. Por primera vez los indígenas alzaron la voz en favor de un Estado poscolonial que demandara su presencia histórica como sujetos activos y jamás pasivos.

1.4.1.3 LA MASIFICACIÓN EDUCATIVA

El breve recuento político y social de la primera mitad del siglo XX se hace necesario en cuanto permite articular a la institución educativa con las estructuras sociales. Si bien, la institución educativa pudo ser hasta este siglo un medio de reproducción de la estratificación social y étnica, simultáneamente se pudo presentar como un instrumento en el que los sectores subalternos lograron expresarse por ser la educación un campo de lucha política. Como afirma Rockwell, la educación escolar ha estado en el centro de los procesos políticos y de las luchas sociales, tal fue el caso de la Revolución Boliviana.

En esta tónica, la revolución trajo consigo una serie de reformas en materia educativa, se hizo el mandato que implicó teóricamente la extensión gratuita de la educación hacia todos los sectores de Bolivia. Sin embargo, al igual que el voto, la universalización de la educación a través de la instalación de núcleos escolares rurales y la

⁷⁸ “Tesis del campesinado boliviano”, Documento del VIII Congreso Nacional Campesino, de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia, 28 de marzo de 1978 (documento), en *Ibíd.*, p. 64.

promulgación de su obligatoriedad en 1955, operó en el mismo sentido asimilacionista para los indígenas.

Con la construcción de algunas escuelas rurales a principios de siglo, llamadas *escuelas ambulantes* o *escuelas de instrucción rudimentaria* destinadas a la educación de la población que consideraban como “*raza indígena*”, se pretendió dar avances en las políticas sociales, sin embargo, estas fueron sumamente criticadas. “En Bolivia, donde había surgido, después de la guerra del Chaco un vigoroso movimiento de ‘educación indigenal (sic)’, entró en acción la Sociedad Rural de Agricultura [...] para destruir este movimiento y controlar la naciente escuela campesina, ahogándola en la burocracia ministerial.”⁷⁹ Si bien, la inclinación de los gobiernos a la izquierda favoreció una extensión de la escuela en las zonas rurales para la reivindicación campesina, ésta fue apenas visible. Es claro que la movilización de los grupos oprimidos siempre causó desconfianza en los que detentaban el poder.

Sobre todo también se ha de considerar dentro de este proceso de masificación educativa la absoluta ignorancia por parte del Estado de los sistemas de conocimientos propios que poseían las comunidades originarias, los cuales fueron desvalorizados totalmente por la validez moderna. Para empezar, la educación se promovió en la lengua del colonizador, en un país, donde el quechua, aymara, y guaraní eran mayoritarios en la población. Es decir, la serie de cambios educativos previstos entre 1952 y 1976 se efectuaron indiscriminadamente cuando aproximadamente del 60 al 65% de la población seguía teniendo un idioma indígena como lengua materna. Ello devino en otro tipo de discriminación política, ya que para que esta población pudiera ejercer sus “derechos universales” se veía forzada a hacerlo mediante un idioma ajeno, el castellano.⁸⁰

A pesar de que sí hubo intentos para encaminar una reforma educativa, este no tuvo eco ni apoyo gubernamental sino hasta los años posteriores. En 1958, la dirección sindical del magisterio fue la que presentó una propuesta de reforma pedagógica de la educación, y esta fue encabezada por el profesor Guido Villa Gómez. Entre las propuestas se encontraba la profesionalización de los maestros y su participación en un congreso pedagógico. Dicho Congreso se realizó en enero de 1970 bajo el gobierno militar de Ovando, una vez que vieron el recorte de sus derechos laborales y sindicales con el gobierno de Barrientos, quien

⁷⁹ Gabriela, Ossenbach Sauter, *op. cit.*, p. 140.

⁸⁰ Jesús, González Pazos, *op. cit.*, p. 44.

había cooptado las propuestas de reforma de los maestros para mezclarlas con ideas conductistas. Así fue como se inició una primera fase de reforma bajo los gobiernos militares que transformaron la educación en un “caos”, en términos de improvisaciones. Después de la muerte de Barrientos en 1969, los maestros no pudieron dar marcha atrás con las medidas adoptadas por lo que la educación continuó por el camino marcado por Banzer, entonces ministro de educación, quien había dado comienzo a la Reforma Integral de la Educación en 1968.⁸¹

La Reforma Integral introdujo en su dimensión curricular la “tecnología educativa” en las escuelas bolivianas a través de programas distribuidos por el gobierno dictatorial de Banzer en 1975. En el ámbito institucional, dicha reforma modificó la estructura del sistema escolar estableciendo cinco años de educación primaria, tres años de un ciclo intermedio y cuatro años de secundaria. Esta estructura continuó vigente hasta 1994 cuando fue sucedida por la Ley de Reforma Educativa.

Sin embargo, más allá de estos cambios cabe destacar que la intervención de los gobiernos militares en la educación dejó un legado de recortes en los derechos laborales y sindicales de los maestros, sin mencionar que desde 1968 se forjaron las prácticas docentes de enseñanza repetitiva, memorística y acrítica. Ello enmarcado en un proceso en el que el sistema escolar creció vertiginosamente. “Si en 1950 la población estudiantil inscrita en escuelas llegaba (sic) 138.924, en 1966 creció casi cinco veces, llegando a 683.690 estudiantes. En 1975 el número de matriculados pasó el millón, alcanzando 1.035.152 escolares.”⁸² Esta situación propició que debido a la demanda, se incorporaran grandes contingentes de maestros interinos a falta de profesionales.

Para 1983, cuando se había recuperado la democracia, el 40% de los maestros en servicio carecía de formación normalista y la educación estaba en ruinas según la percepción pública. La Ley de Reforma Educativa de 1994 intentó poner en orden la educación después de una década de reducción de sueldos de maestros y de crisis inflacionaria. Esta situación explica la falta de compromiso de los maestros por una verdadera reforma educativa, en parte debido a la falta de profesionalidad en su formación y en otro sentido por el atropello a sus derechos (se rebajó el nivel de los normalistas al de técnicos superiores).

⁸¹ María Luisa, Talavera, Simoni, *op. cit.*, p. 146.

⁸² *Ibidem*, p. 147.

En cuanto a la currícula, la Ley de Reforma propuso cambios radicales en la enseñanza difíciles de asimilar para el magisterio poco profesional, mal pagado y formado a base de prácticas verbalistas, verticalistas, repetitivas y memorísticas fomentadas por los gobiernos militares, que incluso terminaron por incapacitarlos para el desarrollo de un sentido crítico. La desprofesionalización del magisterio limitó la lucha de los maestros a la defensa de los derechos y la mejora de salarios, cegándolos de las reformas más elementales que necesitaba la educación boliviana para descolonizar el pensamiento del pueblo.

Acorde con la masificación educativa, en el siglo XX se comenzó a recurrir preferiblemente al término de *escuela* para hacer referencia a la educación, y se encumbró como el medio por excelencia para lograr este objetivo. Esto se fomenta en la lógica del Estado, que asume la batuta del moldeamiento de políticas públicas en esta materia, que entre otras cosas consistió en dar educación al pueblo a través de la propagación del sistema de escolarización. Jesús Pazos define a ésta como:

El procedimiento en el cual se logra absorber una porción significativa de la población (infantil), para reintegrarla posteriormente, como resultado de los procesos de producción de saberes propios de su dinámica, a través de modalidades específicas de jerarquización, calificación, titulación u ordenamiento; [...] la población debe pasar por la escuela ya que ella es garantía de una lengua común, una identidad nacional, unos hábitos de comportamiento y una racionalidad determinada.⁸³

Por medio de la escolarización pública, se intentó vincular torpemente al *pueblo* con el nuevo proyecto de “nación civilizada”. Evidentemente, se encontraron frente a un proceso enmarcado en la lógica de la modernidad, el Estado-nación y la urbanidad, que favorece la perpetuación de ciertos rituales en el medio educativo, conformado, entre otras cosas por: el medio físico (instalaciones, financiamiento, cobertura escolar, matriculado), el sistema presencial (alumnos, profesores) y la alfabetización como prioridad; pero también bajo una institución que controla los cuerpos y las mentes de una forma novedosa, así como de una configuración específica de la escuela para toda la sociedad occidental. Es decir, se establece la mundialización de la educación.

⁸³ Alberto, Martínez, y Mariano, Narodowski, *Escuela, historia y poder*, en Boom Martínez, Alberto, *et al.* (comp.), *op. cit.*, p. 9.

La escolarización de masas fue entonces un asunto público y político que ocupó uno de los primeros lugares durante la transición del siglo XIX al XX en varios Estados latinoamericanos. Según Josefina Granja, “la obligatoriedad de la enseñanza representó un paso importante aunque insuficiente, ya que más del 50 por ciento de la población en edad escolar seguía siendo analfabeta y la oferta educativa se concentraba en las ciudades en un país donde 70 por ciento de la población vivía en el campo.”⁸⁴ A este propósito, la cuestión educativa deja de verse como un problema de competencia meramente nacional, para pasar a la competencia del orden internacional bajo una lógica desarrollista, que enmarca a la educación en una empresa de rendimiento económico.

De este modo, la transmisión de los valores integrantes de la identidad nacional se llevó a cabo mediante la instrucción pública, en donde la educación tuvo un papel predominante en la perpetuación de la opresión y la alienación del individuo con respecto a sus orígenes históricos; la enseñanza había adquirido un sentido político viciado. No en balde el nuevo interés de la élite por fomentar el sentido *patriótico* y *cívico*, la añoranza y el enaltecimiento del reciente pasado heroico de la nación por las revoluciones de independencia, el surgimiento de las historiografías nacionales, la nueva conciencia nacional alejada de la metrópoli, los libros de texto ideologizados, y el fomento del espíritu nacionalista; instrumentos sumamente influyentes para legitimar la identidad colectiva de las clases medias.

Se hacía evidente que la educación comenzaba a concebirse como un medio importante en la construcción de identidades para la nación burguesa, a partir de la adquisición de un sentimiento "patriótico" en un doble sentido: amor a la patria y a los gobernantes. La idea de una escuela pública y gratuita para todos, así como de un Estado que se ocupara de promoverla y financiarla comienza a permear el pensamiento de la sociedad civil.

El patriotismo incluso fue elevado a una ideología política superior o a una educación informal en toda América Latina, en cuanto estaba contenido implícitamente en el discurso político y la prensa, así como en la creación de símbolos, himnos, monumentos y fiestas nacionales. Aunque en el fondo, dichos símbolos identitarios estaban dados

⁸⁴ Josefina, Granja Castro, “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX: La instrucción rudimentaria en México”, en *Perfiles educativos*, IISUE-UNAM, vol. XXXII, núm. 129, México, 2010, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005&lng=es&nrm=iso. Consultada el 21 de mayo del 2012.

únicamente por elementos superficiales como la oposición total a la injerencia colonial, el establecimiento de las fronteras con el exterior bajo la lógica de la soberanía territorial, el “idioma” impuesto (castellano), la religión impuesta (católica), y la larga tradición colonial tristemente compartida, más no por un vínculo auténtico con la sociedad.

Lamentablemente, la gestión estatal se enfrentó a otros asuntos de mayor envergadura. En principio, tenía serias fracturas por resolver al interior del territorio, como la desigualdad, la heterogeneidad, y “el problema indio”. Lo que dejaba a la vista que la pretendida *unidad nacional* tan sólo había sido un juego conciliatorio de los intereses oligárquicos, fundamentada en la exclusión del campesinado, los obreros, artesanos y las clases bajas. La igualdad quedó entonces como una utopía teórica.

En cuanto a los pueblos indígenas, el Estado boliviano, en línea con las políticas indigenistas del continente optó por su “bolivianización” e incorporación al trabajo que el sistema exigía. En definitiva las reformas tenían como sustrato ideológico la incorporación forzosa del indígena a la vida nacional y la fragmentación de las formas organizativas políticas, económicas y sociales comunitarias de sus pueblos. América Latina entraría a la dinámica globalizadora y a la apertura de mercados en la lógica neoliberal. El tiempo de las dictaduras y regímenes militares debía quedar de lado para dar paso a los periodos de transición de los nuevos intereses políticos transnacionales. Esto trajo consigo una gran inestabilidad en la población, quien sufrió las consecuencias de la implantación de la democracia de mercado. Para sobrevivir, a estos pueblos sólo les quedó la integración, pero esta integración significó a su vez asimilarse, incluirse, y desaparecer.

1.4.2. EL PANORAMA SOCIAL AL TÉRMINO DEL SIGLO

La conjunción de una serie de factores generó la mayor inestabilidad económica y social en el Estado boliviano durante este periodo. El agotamiento de un modelo de capitalismo a causa de la crisis petrolera de 1973, la inadecuada gestión por parte de los regímenes militares que desplomó la economía boliviana, la bancarrota del sector público, la depresión de la economía privada, la deuda externa en niveles críticos y el desplome del estaño fueron sólo algunos de estos. Todo ello se intensificó con el seguimiento puntual de las medidas “sugeridas” por el Consenso de Washington en el contexto de globalización, que facilitó que las corporaciones estadounidenses se apoderaran de las empresas locales productivas,

sostuvieran el pago de la deuda externa, y disminuyeran el pago de salarios e impuestos en las economías que invadieron. La doctrina del libre mercado resultó un eufemismo del pillaje privado extranjero por medio de beneficios monopólicos. Pillaje que apoyaron las élites latinoamericanas.⁸⁵

Con el neoliberalismo se produjo un deterioro de las condiciones de vida de la población que ubicaba a Bolivia como uno de los países más pobres del continente junto con Haití y Nicaragua. La polarización de la población debido a la creciente desigualdad social y económica será un elemento clave para entender en adelante la realidad latinoamericana. Por otro lado, la capitalización (privatización) en Bolivia, empieza en 1989, afectando a los sectores estratégicos de la economía: hidrocarburos, minería, electricidad, telecomunicaciones y agua.

Según John Williamson en su postulado plasmado en “El cambio en las Políticas Económicas de América Latina”, los asesores de Paz Estenssoro (1985-1989), nuevamente en el poder, al seguir las políticas del Consenso estaban programando el equivalente de cinco encuentros con el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (AGAAC) y más desregularizaciones que las materializadas por las administraciones Carter y Reagan juntas. Se pretendía desregularizar todo por medio de un decreto denominado “Bolivia se muere”, entre otras cosas: unificar el mercado de cambios, abolir todas las restricciones a la importación, reemplazar toda la estructura arancelaria, desaparecer los subsidios al consumo y los controles a los precios; todo ello contenido en 170 artículos. Sin lugar a dudas se hizo honor al nombre del programa, pero con consecuencias devastadoras para el desempleo y subempleo, la informalización de la economía y la pauperización de los sectores sociales más vulnerables.

En el plano formal, la democracia representativa garantizó el control de la vida política “institucional” a través de partidos políticos pactados que tendrían asegurado su lugar en la alternancia sin cuestionamientos ni obstáculos a sus intereses. La oposición ya no sería más un problema, ya que Estados Unidos estaría apoyando en todo momento la legalidad y el cuidado de la “vía libre y democrática” en la política boliviana. La “democracia pactada” estaba pues sustentada en el reparto del poder, el *cuoteo* (reparto porcentual que se hacía de los cargos de la administración), el clientelismo y las prebendas.

⁸⁵ James, Petras, *Neoliberalismo en América Latina*, Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 1997, p. 19.

Más adelante, bajo la primera presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997) se ideó todo un marco jurídico que apoyó la privatización total del recurso gasístico y petrolero, aun cuando la misma Constitución lo prohibía. Con ello, se entregó a las transnacionales la riqueza y medio de subsistencia del país boliviano. El Estado se limitó únicamente a la captación de los impuestos estipulados que resultaban mínimos en comparación con las ganancias de las empresas. Así entre las principales empresas transnacionales que llegaron a Bolivia se encontraban: *Chaco S.A.*, *British Gas Bolivia (BG)*, *British Petroleum*, *Shell* y *Transredes*, *Total Exploration Prod. Bolivie*, *Petrobrás (Brasil)*, y *Repsol YPF*.⁸⁶

En la administración de Lozada, se dictaron algunas leyes encaminadas a los nuevos valores individualistas en pos de la competitividad internacional, a pesar de las condiciones de vida de la población boliviana. Entre ellas está la Ley INRA (Instituto Nacional de Reforma Agraria), que apoyó a las grandes empresas agrarias de las tierras bajas impulsando la apertura de las tierras al mercado, mediante una explotación intensiva, como es el caso del cultivo de la soja. Por otro lado, se encuentra la ley que rige la Reforma Educativa, abierta en este momento a un supuesto enfoque intercultural bilingüe, pero que en realidad no contó con la infraestructura, recursos, y personal para ponerse en práctica. De tal forma que se perpetuó la educación en donde los modelos y conocimientos occidentales siguieron fortaleciéndose.⁸⁷

El proceso de implantación de las democracias de mercado enmarcadas en la globalización provocó en la gran mayoría de América Latina la desaparición de las clases medias para polarizar aún más a su población, pero en Bolivia este proceso fue más intenso por la composición étnica de su territorio. Si las condiciones de pobreza afectaron a todo el país, en el medio rural fue en donde se extendió la extrema pobreza y la desigualdad social de manera exorbitante. Sin embargo, ante el escenario de desesperanza de la población boliviana, ante su relación desigual frente a un sistema depredador de mercado, la falta de apoyo estatal y el deslegitimado sistema político pseudo-democrático, la crisis del sistema neoliberal fue más pronta de lo que se esperó. Dadas las condiciones de pobreza que afectaron a todo el país, las convulsiones sociales no tardaron en aparecer y con ellas una nueva política.

⁸⁶ Jesús, González Pazos, *op. cit.*, p. 82.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 74.

La década de los noventa se reveló como un tiempo histórico rico en posibilidades de transformación y en cuyo interior se dio la eclosión de nuevos movimientos sociales. En toda América Latina, surge con mucha fuerza la organización de los pueblos indígenas, entre ellos se da la “Marcha por el Territorio y la Dignidad” que demandó acciones contra la exclusión social y el expolio territorial del que habían sido víctimas. Pero estos movimientos promovieron una noción del territorio totalmente distinta a la occidental, para ellos representaba el espacio vital en donde se sustentaban sus conocimientos, mitos, cultura y espiritualidad como aspectos inseparables de su vida y dignidad como pueblos indígenas. Lo que reflejó una crítica que trascendió aquella coyuntura para demandar una seria revaloración del sistema dominante fallido.

Cuando la política de ajuste estructural nos sigue expulsando de nuestras tierras; cuando continúa la persecución y encarcelamiento de los líderes de las naciones originarias; cuando se pretende privatizar la educación y la salud afectando a las mayorías nacionales; cuando nuestros productos agropecuarios tienen cada vez menos precio por el libre mercado; cuando el neoliberalismo plantea la ley del más fuerte, empieza a aparecer una luz. Esa luz se ve reflejada por los levantamientos de las naciones originarias en esta parte del continente.⁸⁸

Por otro lado, la aceleración de los procesos de “integración” en el sentido económico, financiero y comercial, así como en el de las comunicaciones y la tecnología, ha desdibujado de alguna manera las fronteras del mundo. La globalización ha pugnado por la homologación de patrones culturales, el fomento de la competitividad, la búsqueda de la eficiencia, la imposición de modas, la automatización y la sistematización del conocimiento. Pero esta no es la única arista del neoliberalismo, sino una de varias facetas reconocibles; así pues, la globalización hace referencia al campo económico, la democracia de mercado materializa la fase política, y el multiculturalismo representa la fase cultural. En Bolivia, así como en las poblaciones indígenas de Latinoamérica, las políticas neoliberales en el campo económico se complementaron con el discurso multicultural, que permearon indiscutiblemente la cuestión educativa.

⁸⁸ Alex, Contreras Baspineiro, *La marcha histórica*, Centro de Documentación e Información de Bolivia (CEDIB), Cochabamba, Bolivia, 1994, en *Ibíd*em, p. 91.

Hay un plano en el que el multiculturalismo funciona como un vocablo que remite a la diversidad sociocultural, a sus variadas manifestaciones identitarias, mixturas, etcétera., pero hay otro en el que se reconoce como un enfoque teórico-político que parte de la diversidad y cómo ésta debe insertarse en el sistema de dominación fomentando un tipo de políticas públicas encaminadas a la *diferencia* y a una supuesta *discriminación positiva* que deja de lado la cosmovisión del otro. Por tanto, el multiculturalismo se encontraría en la línea de hacer valer la “superioridad” civilizatoria o moral de la ideología neoliberal frente a otras culturas o identidades, he ahí la necesidad de detenerse en su análisis, ya que bajo el discurso de las “sociedades diferenciadas” el otro debe perder su alteridad para ser tolerado, y dicha alteridad debe estar inmersa dentro de la inofensividad, porque cuando se llegara a poner en peligro el orden hegemónico, la tolerancia es cero.⁸⁹

Precisamente, estas estructuras dominantes neoliberales han permeado a la educación de limitantes y determinismos en cuanto restringen el conocimiento al monismo metodológico, legado del positivismo y dejan de lado el conocimiento tradicional, y en un sentido más trascendental, el papel formativo que debiera atribuírsele a la educación. Conforme se “enseña a aprender” bajo las premisas de la lógica multicultural, la historia del progreso la cuentan los victoriosos, mientras los sometidos permanecen condenados a ella. Dice Bauman, que el espacio temporal conjurado por la memoria moderna es lineal y vertical, no cíclico y horizontal. En este espacio, “antes” significa “más bajo” e “inferior”. La forma para perpetuar los lazos coloniales de opresión física y mental ha sido precisamente a través de la colonialidad del saber.

Por tanto, las políticas diferenciadas enaltecidas por el multiculturalismo proponen la universalidad de la educación básica y la atención de los niveles medio y superior, una educación basada en componentes tecnológicos y técnicos para la población mestiza, y sustentada en la mentalidad de la competencia y la productividad. Sin embargo, de cierta manera las sociedades pragmáticas, científicas y dominantes que impulsan dichas políticas tienden a ejercer una acción pedagógica impositiva de un conocimiento tecnológico acumulado con fines económicos, políticos, ideológicos y culturales orientados a trastocar la organización social de los pueblos “atrasados” y “retrógrados” faltos de madurez para la vida socialmente productiva.

⁸⁹ Héctor, Díaz-Polanco, *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, Siglo XXI Editores, 2006, p. 173.

En este punto, para el indígena se vislumbra un serio conflicto entre lo global y lo local. Su derecho de conservar su lengua y cultura mediante una educación emancipadora queda truncado por la dinámica neoliberal que pugna por la imposición del castellano. Lo grave es que ante una escuela que no se ocupa de ellos, y una escolaridad insuficiente, sin métodos adecuados, incluso el aprendizaje del español ha sido deficiente, lo que ha obligado a la pérdida del dominio de su lengua materna. En la “Aldea Global”⁹⁰ la cultura universal es la occidental, impuesta por una ideología dominante desde un Estado que se ha convertido en la potencia hegemónica desde el ocaso del siglo XX: Estados Unidos.

Respecto a la Educación, [la superioridad de la cultura dominante] se tradujo en una política homogeneizante, que asimila a los indios a la cultura occidental a través de su inculturación en el mundo españolizante y mediante la imposición de la lengua para la adquisición de los conocimientos elementales y del razonamiento lógico. [...] Esto mismo los lleva a renunciar a su identidad en un mundo que los discrimina y los estigmatiza por ser [supuestamente] diferentes, por tanto renuncian a su lengua, a sus costumbres y tradiciones para intentar la identificación con la cultura y los calores de la mayoría.⁹¹

En este sentido, lo que sigue en las premisas de la educación en un contexto neoliberal es despersonalizar al indígena, envolverlo en el discurso de la ciudadanía campesina supeditado a lo urbano y orientarlo en la racionalidad de Occidente. Ello en el entendido de que la cultura dominante debe ser la que unifica y demuestra su superioridad, incluso étnica, a través de los valores monoculturales del sistema educativo en tanto pregona la existencia de igualdad de oportunidades a la oferta de un solo modelo para todos.

⁹⁰ Marshall, McLuhan, y Powers, B.R., *La aldea global*, en José, Juárez y Sonia, Comboni (coord.), *Globalización, educación y cultura: Un reto para América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 2000, p. 151.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 164.

**CAPITULO II. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA
(2006-2012).**

2.1 PANORAMA ÉTNICO DE BOLIVIA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

“Porque morir no duele, lo que duele es el olvido. Descubrimos entonces que ya no existíamos, que los que gobiernan nos habían olvidado en la euforia de cifras y tasas de crecimiento [...] para que nos vieran, nos tapamos el rostro; para que nos nombraran, nos negamos el nombre; apostamos el presente para tener futuro; y para vivir...morimos.”

Subcomandante Marcos, mentor de la insurgencia chiapaneca.

La población indígena de América Latina está conformada por una diversidad de alrededor de 500 grupos étnicos que ascienden a unos cincuenta millones de habitantes. Es reducida en países como Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Paraguay, Venezuela, Uruguay y Costa Rica (entre 0.2% y 2.3%); pero es más numerosa en México, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Guatemala (reúnen el 87% de indígenas de América Latina y América Latina). Bolivia, Guatemala y Belice son los países en donde se tienen los porcentajes más altos sobre la población total con 66.2%, 39.9% y 16.6%, respectivamente. Lo que en términos generales se traduce en un total de ciudadanos que representan del 3% al 10% de la población en la mayoría de los países latinoamericanos. Asimismo, destacan cinco pueblos con poblaciones de varios millones de personas, entre los que se encuentran los Quechuas, Nahuas, Aymaras, y Mayas yucatecos.⁹² El panorama a principios de siglo se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 1. AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): POBLACIÓN TOTAL Y POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN LOS CENSOS GUBERNAMENTALES.

Estado y fecha censal	Población Total	Población indígena	% población indígena
Bolivia (2001)	8,090,732	5,358,107	66.2%
Brasil (2000)	169,872,856	734,127	0.4%
Costa Rica (2000)	3,810,179	65,548	1.7%
Chile (2002)	15,116,435	692,192	4.6%
Ecuador (2001)	12,156,608	830,418	6.8%
Guatemala (2002)	11,237,196	4,433,218	39.5%
Honduras (2001)	6,076,885	440,313	7.2%
México (2000)	97,014,867	7,618,990	7.9%
Panamá (2000)	2,839,177	285,231	10.0%
Paraguay (2002)	5,183,074	87,568	1.7%

Fuente: Elaboración personal con base en los datos de la CELADE-CEPAL.

⁹² Véase Fabiana, Del Popolo y Ana María, Oyarce, “Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio”, Seminario Internacional. Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas, CEPAL, Chile, 2005, p. 31, disponible en: <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/21237/delpopolo.pdf> y Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), “Los pueblos indígenas en América Latina”, disponible en: http://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf. Consultadas el 22 de noviembre del 2012.

Desafortunadamente, estas poblaciones se han caracterizado por los altos índices de marginalidad y pobreza, que variaron en intensidad sólo a partir del grado de penetración colonial en sus territorios. Estos pueblos se han adaptado por siglos a la sociedad colonial, pero también se han ido reivindicando en un proceso de resistencia y lucha a través de su cultura y autopercepción como pueblos originarios.

Para hacer referencia a este sector específico de la población latinoamericana, algunos autores consideran que existen ciertas diferencias en torno al uso de los términos “étnico” e “indígena”; sin embargo, habría que considerar en qué contexto hacen alusión a una misma población, como en el caso Boliviano. Oficialmente, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)⁹³ retoma las definiciones de algunos estudiosos como Rodolfo Stavenhagen y Liliana Tamargo, quienes consideran a lo indígena como una subcategoría de lo étnico y enfatizan que a su vez tiene la característica de ser “originario”.

Así pues en el caso del continente americano, se refiere a descendientes de los pueblos que habitaban estas tierras antes de la llegada de los conquistadores y que luego quedaron incorporados a una nación o fragmentados entre diferentes Estados. Por lo tanto, se puede equipar la noción de “pueblo indígena” por “pueblo originario”, mientras que al pertenecer a una categoría más amplia, el término de “grupo étnico” puede ser originario o no de un territorio determinado.

Sin embargo, Martínez Cobo contempla otros aspectos en la definición de “pueblos indígenas”, sobre todo la cuestión de la propia *autoidentificación* de los indígenas como tales; es decir, una persona indígena es aquella que logra asumirse como miembro del pueblo al que pertenece, y a su vez, es reconocida por la comunidad. En donde la comunidad reclama el derecho legítimo de decidir quién pertenece al grupo sin ningún tipo de interferencia externa. Así los define:

Las comunidades, la gente y las naciones indígenas son las que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades pre-coloniales, se han desarrollado en sus territorios, considerándose a sí mismos distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios, o en parte de ellos. Forman actualmente

⁹³ Susana, Schkolink, y Fabiana, Del Popolo, “Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología Regional”, en Seminario Internacional: Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas, CEPAL, Santiago de Chile, 2005, pp. 3-4. Disponible en: <http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/7/21237/FdelPopolo-SScholnick.pdf> Consultada el 29 de agosto del 2012.

sectores no-dominantes de sociedad y están determinados a preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras esos territorios ancestrales y su identidad étnica, como la base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, instituciones sociales y sistemas legislativos.⁹⁴

De este modo, el uso de dicho término y del adjetivo étnico se utiliza, según Stolcken, para designar una categoría de gente ligada por un número de rasgos comunes. Por lo cual, el ser humano antes de caracterizarse bajo cualquier criterio biológico determinista o *racista*, se identifica gracias a las estructuras históricas y culturales de las que es parte, así como por los rasgos morales e intelectuales comunes que los identifican como pueblo y que heredaron de sus antepasados. Por tanto, se puede entender la identidad étnica como “[...] una autoconciencia [...] vocalizada que sustancializa y naturaliza uno o más atributos - siendo los más usuales color de piel, lengua, religión, ocupación territorial- y los adosa a colectividades como su posición innata y su legado mito-histórico.”⁹⁵ Por un lado, resultado de relaciones sociales, y por otro, definida por los mismos seres involucrados a partir de los lazos creados bajo su misma lógica identitaria.

Finalmente, más allá de la terminología adoptada, lo relevante sobre este punto se encuentra en que la etnicidad dentro de la sociedad multicultural capitalista adquiere un carácter contrahegemónico,⁹⁶ en tanto existe un vínculo directo entre la adscripción étnica y la subordinación o dependencia económica. En efecto, el surgimiento y desarrollo de los movimientos etnonacionales a escala mundial ha germinado como un posible semillero de cambios en la organización de la acción política y en la formación de una conciencia social de los sectores subalternos a partir de sus identidades histórico-culturales.

De tal forma, que la etnicidad puede observarse también a nivel sistémico como un elemento que puede contribuir en la toma de conciencia de los grupos subordinados bajo una dinámica opresora que ha preferido engullirlos antes que reconocerlos. En el caso

⁹⁴ Ramiro, Molina, *et. al.*, “Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001”, CEPAL, Chile, julio del 2005, p.18, disponible en: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/23263/bolivia.pdf> Consultada el 29 de agosto del 2012.

⁹⁵ Marisol, de la Cadena, “Las mujeres son más indias. Etnicidad y Género en una comunidad del Cuzco”, Centro de Estudios Peruanos, Perú, 1998, en Sara, Valenzuela, “Género y etnicidad en el acceso a los alimentos entre grupos de alta vulnerabilidad. Estudio de caso: Migrantes de Villa Sebastián Pagador”, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, Santa Cruz, noviembre de 2004, pp. 42-43, disponible en: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/9026.pdf> Consultada el 29 de agosto del 2012.

⁹⁶ Véase Susana, Devalle (comp.), *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder de Estado*, México, COLMEX, 1989.

particular de Bolivia se hace evidente que la fractura terminológica entre etnia y pueblos indígenas deja de tener relevancia al tomar en cuenta que la mayoría de su población está conformada por pueblos originarios, que a través de su territorio y rasgos comunes han encontrado en la etnicidad una vía de reivindicación política.

Ubicada al centro de Sudamérica, a principios del siglo XXI Bolivia contaba con una extensión territorial de 1, 098, 581 km² y una población de 8,274,325 habitantes (actualmente son 10,027,254 personas, según el censo poblacional de 2012). Dentro de ese universo, según el Censo Nacional de Población de 2001, la población estimada por condición étnicolingüística (idioma, autopertenencia a un grupo social) fue de 8, 070, 494 habitantes. Lo que arroja en términos porcentuales, una población indígena del 66.4% y una no indígena del 33.6% (Véase Tabla 2). Asimismo, dentro de la población indígena mayoritaria se encuentran el grupo quechua (30%) y el grupo aymara (25%), mientras que las 34 etnias de las tierras constituyen el 7% de la población boliviana.⁹⁷

En cuanto a la ubicación y distribución de las etnias de Bolivia, éstas se encuentran a lo largo de las tres grandes cuencas hidrográficas de su territorio⁹⁸: en la del Amazonas (departamentos de Pando, Beni, Santa Cruz, norte de La Paz y región del Trópico de Cochabamba), donde se encuentran la mayor parte de los pueblos originarios; en la cuenca del Plata (departamentos de Tarija, Potosí y Chuquisaca Sur) donde se encuentran los Weenhayek o Mataco, Tapiete y parte de los Guaraní; y finalmente, en la cuenca lacustre endorreica, donde se encuentran los Aymara y Uru (Chipaya, Murato e Iru Itu). La población Quechua se encuentra principalmente en la región de los Valles interandinos, que comprende parte de los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca, Tarija, parte de La Paz y Potosí. Si se consideran las eco regiones existentes en Bolivia, el 52% de la población indígena se concentra en la región de El Altiplano, el 30% en Los Valles y solamente el 17% en Los Llanos (Véase Gráfico 1 y Tabla 3).

⁹⁷ Dichas cifras son cuestionadas por el CENSO indígena efectuado por el Ministerio de Asuntos Campesinos, el Viceministerio de Asuntos Indígenas, la oficina de Tierras Comunitarias de Origen y proyecciones realizado también en 2001, el cual distingue a 5.1 millones de indígenas: 2.5 millones de la etnia quechua, 2 millones de la aymara, 184,248 de la chiquitana, 133, 393 de la guaraní, 76, 073 de la moxeña, 22, 000 de la afroboliviana, 10, 152 de la movima, y las demás etnias con población menor a 10, 000 personas. Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Página oficial de Turismo, s/n de páginas, disponible en: <http://www.turismo.com.bo/> Consultada el 30 de agosto del 2012; Ramiro, Molina, *op cit.*, p. 42; y Sara, Valenzuela, *op. cit.*, p. 45.

⁹⁸ Ramiro, Molina, *op. cit.*, pp.37, 44.

TABLA 2. CONDICIÓN ETNO-LINGÜÍSTICA

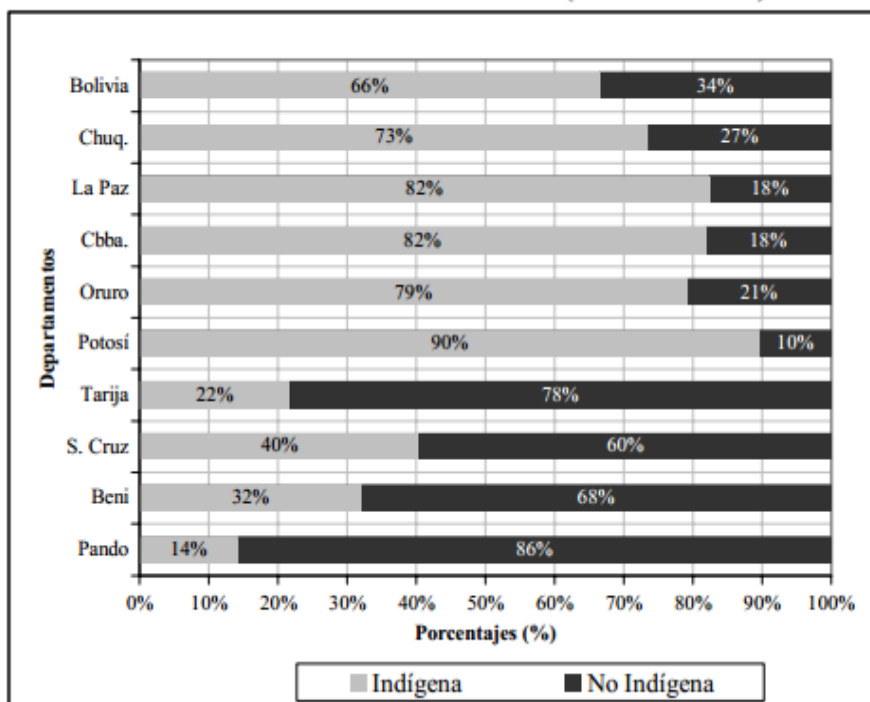
BOLIVIA 2001: ESTIMACIÓN DE LA POBLACIÓN TOTAL SEGÚN CONDICIÓN ÉTNICO-LINGÜÍSTICA DESAGREGADA POR SEXO

Categorías	Población por edades		Total	Porcentaje
	0 – 14	15 y más		
Total país	3 166 333	4 904 161	8 070 494	100,0%
Indígena	2 129 442	3 229 239	5 358 681	66,4%
No indígena	1 036 891	1 674 922	2 711 813	33,6%

Fuente: Datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE)

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN ÉTNICO-LINGÜÍSTICA

BOLIVIA 2001: DISTRIBUCIÓN DEPARTAMENTAL DE LA POBLACIÓN SEGÚN CONDICIÓN ÉTNICO-LINGÜÍSTICA (PORCENTAJES)



Fuente: Datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE)

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS SEGÚN SU LENGUA

BOLIVIA 2001: PUEBLOS INDÍGENAS Y SU DISTRIBUCIÓN DEPARTAMENTAL Y PROVINCIAL, SEGÚN FAMILIA LINGÜÍSTICA

Pueblo indígena	Departamento	Provincia	Familia Lingüística
Aymara	Chuquisaca		
Quechua			
Guarani		Hernando Siles Luis Calvo	Tupi Guarani Tupi Guarani
Leco	La Paz	Larocaja	Aislada
		Franz Tamayo	Aislada
Iru Ito (Uru Chipaya)		Ingavi	Uru Chipaya
Araona		Abel Iturralde	Tacana
Tacana		Abel Iturralde	Tacana
Esse Eja		Abel Iturralde	Tacana
Mosetén		Sur Yungas	Mosetén
Aymara			Jaqaru
Aymara	Cochamba		
Quechua			
Yurakare		Chapare Carrasco	Aislada
Yuki			Tupi Guarani
Quechua	Oruro		Quechua
Aymara			Jaqaru
Chipaya		Atahualpa	Uru Chipaya
Aymara	Potosí		Jaqaru
Quechua			Quechua
Matacos (Weenhayek)	Tarija	Gran Chaco	Matako Maka
Tapiete			Tupi Guarani
Guarasuwe	Santa Cruz	Velasco	Tupi Guarani
Ayoreo		Chiquitos	Zamuko
		Ñuño de Chavez	Zamuko
		Ángel Sandoval	Zamuko
		Germán Bush	Zamuko
Ava Isozeño		Cordillera	Tupi Guarani
Chiquitano		Ñuño de Chavez	Aislada
Guaraya		Guarayos	Tupi Guarani
Siriono		Guarayos	Tupi Guarani
Siriono	Beni	Cercado	Tupi Guarani
Chacobo		Vaca Díez	Pano
Pakagnara		Vaca Díez	Pano
Esse Eja		Vaca Díez	Tacana
Kavineña		Gral. José Ballivián	Tacana
Mosetén		Gral. José Ballivián	Mosetén
Chimán		Gral. José Ballivián	Mosetén
		Moxos	Mosetén
Kayubaba		Yacuma	Aislada
Movima		Yacuma	Aislada
Ignaciano		Moxos	Arawak
Yurakare		Moxos	Aislada
Canichana		Mamore	Aislada
Itonama		Iténez	Aislada
More o Iténez		Mamore	Chapacura
Trinitario		Marbán	Arawak
Baure		Iténez	Arawak
Esse Eja	Pando	Madre de Dios	Tacana
Yaminawa		Nicolás Suárez	Pano

Fuente: Datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE)

2.1.1 LA INESTABILIDAD EN LA REGIÓN

La América Latina pluriétnica se ha formado a través del tiempo entre la exclusión, erradicación, marginación y represión; sin embargo, esta constante se hace aún más visible después de la implementación del neoliberalismo a través del llamado “Consenso de Washington”⁹⁹, la serie de recetas económicas dictadas por el sujeto hegemónico estadounidense para involucrar a los países latinoamericanos en la dinámica del mercado autorregulador y el modelo democrático, que devino irremediablemente en una inusitada polarización y desigualdad social. El “goteo” que auguró la teoría neoliberal jamás llegó a la población en general, y mucho menos el tan anhelado crecimiento económico. En cambio, América Latina se convirtió en la región con la distribución del ingreso más desigual del mundo.

Durante los años ochenta disminuyó el producto interno bruto (PIB) medio real *per cápita* y en los noventa creció al 1.5% anual en América Latina, cuatro puntos porcentuales por debajo del promedio de los países asiáticos en desarrollo. En consecuencia, entre 1980 y 2000 la brecha de ingresos promedio entre América Latina y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se ensanchó, y en general hubo un avance insuficiente en la reducción de la pobreza, a tal grado que en la actualidad alrededor del 48% de la población latinoamericana vive en condiciones de pobreza y el 25% en condiciones de extrema pobreza.¹⁰⁰

Esta situación se intensificó aún más en los estratos indígenas, en donde su condición étnica se vio ligada casi por antonomasia a la condición de pobreza. Generalmente esta población fue la que careció de servicios de salud, educación, infraestructura básica, condiciones laborales, acceso a la vivienda, alimentación y participación política. Para el año 2001, en

⁹⁹ James Petras resume las políticas neoliberales diciendo que persiguen cinco metas esenciales: la *estabilización* de precios y de las cuentas nacionales; la *privatización* de los medios de producción y de las empresas estatales; la *liberalización* de los flujos comerciales y de capital; la *desregulación* de la actividad privada, y la *austeridad fiscal* traducida en la restricción del gasto público. Estas políticas fueron implementadas en diferentes grados y de diversas formas en toda América Latina desde la entrada en vigor del *Consenso de Washington*. James, Petras, *Neoliberalismo en América Latina: la izquierda devuelve el golpe*, Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 1997, p. 12

¹⁰⁰ Juan Carlos, Moreno-Brid, e Igor, Paunovic, “La política económica de la nueva izquierda en América Latina: ¿Vino nuevo en odres viejas?” en *Nexos*, Noviembre 2006, pp. 31-32.

Bolivia, el 50% de la población total era considerada pobre y de ésta el 60% era indígena.¹⁰¹

Esta dinámica opresora devino en la creación de una sociedad altamente desigual y polarizada, si no por las diferencias étnicas, sí por la distribución de la riqueza en pocas manos. “En el año 2002, el 40% de la población [boliviana], equivalente a los dos quintiles más pobres, accedía al 9.5% de los ingresos totales, mientras que el 10% de los más ricos contaba con el 41% de los ingresos nacionales.”¹⁰²

Sin embargo, la exclusión de la que han sido víctimas los pueblos indígenas, no se refiere tan sólo a una condición existente, sino también a un proceso que marca las diferencias entre la sociedad blanca y la indígena. Una dinámica en la que estos pueblos no tienen derechos fundamentales, sólo una posición marginal frente al poder de la “sociedad civilizada” que los engulle en un ciclo económico como mano de obra barata, una incorporación aparente que les impide acceder a los servicios más elementales, y sobre todo, a la propia educación. Prueba de ello es que, aunado a los datos de pobreza expuestos, esta situación es resultado de una lógica racista que invade todos los campos, sobre todo, el laboral. Así se detalla a continuación, aunque esta situación fue más deplorable para el caso de las mujeres indígenas:

Una persona de un grupo étnico indígena recibe casi cuatro veces menos que una no-indígena por actividades similares en el ámbito urbano y menos de la mitad en zonas rurales. [...] En los puestos de trabajo, especialmente mal remunerados y en los trabajos precarios, la fuerza laboral está constituida en un 67% por indígenas. Ya en el ámbito de los trabajos con poca calificación esta relación se reduce a un 28% y únicamente el 4% de las y los trabajadores indígenas ejercen un trabajo que requiere de una calificación alta.¹⁰³

¹⁰¹ Instituto Nacional de Estadística, Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, “Bolivia: Mapa de pobreza 2001”, pp. 5-15, disponible en: http://www.fidamerica.org/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_1241.pdf Consultada el 02 de septiembre del 2012.

¹⁰² Ernst, Tanja y Ana María, Isidoro, “Aspectos socio-culturales de desigualdad y pobreza en América Latina. El ejemplo de Bolivia”, en Dana, de la Fontaine, y Pablo, Aparicio (comp.), *Diversidad cultural y desigualdad social en América Latina y el Caribe: desafíos de la integración global*, Fundación HEINRICH BÖLL, p. 94, disponible en: http://mx.boell.org/downloads/DIVERSIDAD_CULTURAL_Y_DESIGUALDAD_SOCIAL_Ediciones_Boell_No25.pdf Consultada el 03 de septiembre del 2012.

¹⁰³ Jiménez Zamora, E., 2000, “El costo de ser indígena en Bolivia: discriminación salarial vs. Segregación laboral” en *Revista de la Sociedad Boliviana de Economía Política*, Vol.1. La Paz, Bolivia, en ídem.

2.1.2 LA CRISIS POLÍTICA Y SOCIAL EN BOLIVIA

El periodo de relativa estabilidad y falsa gobernabilidad que se impuso con la “democracia pactada” –unión de ciertos partidos políticos para contener la presión social a través de mecanismos como discursos populistas- a partir del año de 1985 con los cambios políticos y económicos en toda América Latina derivó finalmente en una etapa insostenible, que culminaría en todas las manifestaciones en contra de la dinámica del sistema a principios de siglo. En Bolivia, la inconformidad generalizada, especialmente bajo las demandas de ciertos departamentos del Oriente, sintetizaron el descontento denunciando la explotación de recursos naturales (concretamente de los recursos gasíferos y de los hidrocarburos), patrimonio de todos los bolivianos y explotados a manos llenas por los capitales extranjeros con el consentimiento de las grandes élites nacionales.

Esta situación ya tenía antecedentes históricos previos que tan sólo reflejaron los débiles cimientos institucionales así como la persistencia de los problemas sociales, políticos, étnicos y económicos que no logró reivindicar la Revolución del 52. A partir de estas contradicciones la polarización social entre la Bolivia blanca y la indígena se intensificó de forma mucho más clara. La primera a través de sus propuestas autonómicas de autogobierno con la élite del oriente en miras de conservar sus intereses económicos sobre la explotación de recursos naturales, y la segunda mediante las demandas del gran sector popular, quien se opuso de forma determinante a la misma actividad extractiva. Con ello, el problema de los recursos naturales comenzó a pesar más.

Al dejar de operar el mecanismo de la “democracia pactada” y los vínculos interpartidarios a principios de siglo, la presión social comenzó a emerger en detrimento de la *clase política*. Los vínculos partidistas se reflejaron desde el momento mismo en que Bolivia adoptó la dinámica de la democracia de mercado en los años 80 con la presidencia de Víctor Paz Estenssoro (Pacto por la Democracia entre el Movimiento Nacionalista Revolucionario y el Acción Democrática Nacionalista), Jaime Paz Zamora (Acuerdo Patriótico Movimiento de Izquierda Revolucionario y el Acción Democrática Nacionalista), Sánchez de Lozada (el Movimiento Nacionalista Revolucionario, la Unión Cívica Solidaridad y el Movimiento Bolivia Libre), y la “megacoalición” en la presidencia de

Hugo Banzer (Acción Democrática Nacionalista, Unión Cívica Solidaridad, Movimiento de Izquierda Revolucionario, Conciencia de Patria y Nueva Fuerza Republicana).¹⁰⁴

La resistencia de la sociedad boliviana comenzó a tomar impulso luego de que el último gobierno de Hugo Banzer prosiguiera con las políticas económicas de sus antecesores dando paso a una grave crisis económica y política. La oleada de protestas se tornó cada vez más fuerte comenzando con el año 2000 en donde fueron duramente reprimidas. Por lo que, aún con el triunfo de Gonzalo Sánchez de Lozada en el 2002, la política boliviana dio cierto viraje en razón del descontento generalizado, y eligió a éste último con apenas un 20.8% de los votos.¹⁰⁵ Ello resultó ser parte de un desapego paulatino de los partidos tradicionales para darle oportunidad a otro tipo de alternativas como el Movimiento al Socialismo (MAS) y la Nueva Fuerza Republicana (NFR) con los cuales se dio la aparición de partidos representantes de indígenas y campesinos; hecho que sin duda llegó a conflictuar a la democracia de élites en Bolivia.

La crisis sostenida que vivía Bolivia culminó con una hecatombe económica de grandes magnitudes en el año 2003 que minó la confianza de la sociedad en el gobierno y en su capacidad de gestión. Esta situación favoreció, de cierto modo, la cesión de espacios políticos para la alternancia, como la incorporación del MFR al gobierno. Sin embargo, “esta medida se puede considerar como una forma casi desesperada de salir de la crisis a partir de proporcionarle a los sectores movilizados, el imaginario de que sus formas de presión habían sido exitosas [...]”¹⁰⁶.

El mes de Octubre fue decisivo, ya que los conflictos y la crisis generalizada que vivió Bolivia orillaron a Sánchez de Lozada a abandonar el poder, dejando en su lugar a Carlos Mesa en el cual se pusieron las esperanzas del pueblo. Sin embargo, tampoco Mesa dio los resultados esperados, fue incapaz de canalizar las demandas de las movilizaciones sociales por lo que se quedó sin el respaldo político suficiente para gobernar. Sin mencionar el tema del referéndum sobre los hidrocarburos, en donde fue acusado de estar aliado con los grandes intereses de las multinacionales extractoras y explotadoras.

¹⁰⁴ Adrián, Villegas, Bolivia en el siglo XX. La fragmentación y exclusión como motor del conflicto, dirigida por Eduardo Araya, Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, diciembre 2008, p. 288, disponible en: <http://www.e-historia.cl/e-historia-2/bolivia-en-el-siglo-xx-la-fragmentacion-y-exclusion-como-motor-del-conflicto/> Consultada el 25 de noviembre del 2012.

¹⁰⁵ Ídem.

¹⁰⁶ Ídem, p. 291.

Esto ocurrió paralelamente al surgimiento de nuevos partidos políticos pensados para satisfacer sus demandas y en clara oposición al sistema de coaliciones. Junto con el NFR surgen los partidos representantes del sector indígena, campesino y cocalero como el MAS de Evo Morales y el Movimiento Indígena Pachakuti (MIP) de Felipe Quispe. Toda esta presión en contra del sistema político boliviano, ahora incluso dentro de la dinámica partidista, obliga a Carlos Mesa a renunciar al cargo presidencial en junio del 2005, luego de un previo intento denegado. Le sucedió el presidente de la Corte Suprema de Justicia Eduardo Rodríguez Veltzé, ante la renuncia al cargo del presidente del Senado y del presidente de la Cámara de Diputados, quien llamó a elecciones anticipadas en diciembre de ese mismo año restableciendo el diálogo.

En esta coyuntura de crisis se explica la relevancia de los movimientos sociales durante todo este periodo, no sólo como movilizaciones aisladas, sino como verdaderas demandas sociales canalizadas a través de una nueva apropiación del tiempo y del espacio, una nueva territorialidad que les permitió tener un eco sin parangón.

2.1.2.1 MOVIMIENTOS SOCIALES, INDÍGENAS Y CAMPESINOS (2000-2005)

La reivindicación de los pueblos indígenas comenzó a gestarse desde tiempo atrás, en cada movimiento de lucha y oposición, en cada rebelión. Los tintes de resistencia contra la dominación se han dado desde Tupac Amaru hasta la Guerra del Gas del 2003 en la búsqueda de su reconocimiento y del respeto a sus territorios. Sin embargo, la serie de movimientos sociales que se suscitaron en el primer lustro del nuevo siglo en Bolivia alcanzaron a articular un ciclo de acción que terminaría por cuestionar la viabilidad de las prácticas sistémicas hasta entonces consensadas. Por lo que, se hace necesario ubicar a los movimientos sociales no sólo dentro de la dinámica estatal, sino en un nivel sistémico-mundial que permita darle explicación y coherencia a las repercusiones históricas que se suscitaron a la postre.

Bolivia se caracterizó por ser una de las economías estratégicas de enclave desde la época colonial, que al sublevarse a través de movimientos sociales ante un Estado represor, simultáneamente lo hizo ante la dominación hegemónica internacional. A pesar de que dichas protestas y movilizaciones pudiesen parecer insignificantes en un primer momento, con el tiempo se hace evidente que esos choques graduales lograron la eventual fractura

entre la sociedad indígena boliviana y la lógica neoliberal. En este sentido, los movimientos sociales en Bolivia resultan ser contrahegemónicos para el orden internacional; una contraposición ante las normas universales, instituciones, ideologías y mecanismos que dispusieron las reglas generales de conducta para Estados y para las fuerzas de la sociedad civil que actúan a través de las fronteras nacionales para respaldar el modo de producción dominante.¹⁰⁷

Fue la presión que se ejerció por los pueblos indígenas “desde abajo” contra la hegemonía nacional la que logró y sigue logrando la inclusión de sus demandas en la política boliviana, tales como los reclamos de sus recursos y territorios que les fueron arrebatados desde la implementación de las políticas neoliberales en Bolivia. Ello fue determinante para la población originaria, desde la perspectiva del ordenamiento jurídico, para pasar de un estatus de invisibilidad e indefensión a un eventual reconocimiento como sujetos con derechos colectivos.

En este caminar hacia la inclusión política, las organizaciones indígenas han asumido un papel de liderazgo y fortaleza para encaminar los movimientos, sobre todo a partir de la naturaleza colectiva de su asociación que les ha permitido formar un frente sólido. Entre dichas asociaciones destaca la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) que agrupa 34 de los 37 pueblos indígenas del Estado boliviano, la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). Estas organizaciones sociales tienen como base la estructura de los sindicatos de los trabajadores mineros y del campesinado, aunque la lucha se dio por separado, en parte, debido a la configuración racista del Estado.

Los líderes indígenas adquirieron un papel clave en el desenvolvimiento exitoso de las movilizaciones y protestas, así como en la fractura sistémica del modelo capitalista en Bolivia. Ellos guiaron las demandas de sus pueblos a través de discursos de transformación social que los alentó a dejar atrás las prácticas coloniales de explotación; fueron luchadores sociales como Felipe Quispe y Evo Morales, e intelectuales indígenas como Álvaro García

¹⁰⁷ Véase Robert, Cox, “Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method”, en *Millennium: Journal of International Studies*, Junio 1983, Vol.12, No. 2, p. 61.

Linera¹⁰⁸ los personajes que permearon a los demás indígenas de un ambiente ideológico emancipatorio sustentado en la praxis política.

Así lo expresa García Linera cuando dice que "las luchas indígenas cuestionaron severamente la legitimidad del Estado oligárquico neoliberal, sumiendo al Estado en una crisis política; que sumada con la crisis económica creará una condición de 'crisis de Estado'."¹⁰⁹ Pero esto fue posible gracias a la identificación de los intelectuales con las necesidades de las masas populares, por lo que no se le puede considerar como un "rescate" de los intelectuales en ningún sentido. Sólo a través del contacto directo con la realidad opresora y con la serie de sacrificios que exige la lucha es como se puede dar, según Paulo Freire, la "reconversión" del intelectual, en este caso su "reamericanización".

De esta forma, la política se constituyó en un campo de batalla para los dominados. Es decir, junto con los movimientos sociales gestados en el año 2000, también se incrementó el peso de la organización política que se había ido conformado por los pueblos indígenas bolivianos a partir de 1995, pero en ese momento la dirigencia no recayó en los líderes políticos, sino en los líderes sociales y sindicales indígenas.

En resumidas cuentas, los movimientos sociales implicaron una transformación en el orden establecido al presentarse como catalizadores del cambio social ante una situación de opresión insostenible. En el caso boliviano, los indígenas buscaron la reivindicación de su sociedad, lejos de las prácticas de dominación legitimadas por las cúpulas y fuera del marco de diferencia multicultural reinante. Al respecto, García Linera¹¹⁰ advierte que los movimientos sociales no se presentan como meras acciones irracionales o incluso meramente reivindicativas, tal como lo difundieron los intelectuales hegemónicos, sino por el contrario, se introdujo la categoría de movimiento social como una movilización proactiva de la sociedad, es decir con proyectos de sociedad, como acción fundada en

¹⁰⁸ Es uno de los miembros fundadores del grupo de intelectuales críticos Comuna, en La Paz, cuya producción intelectual acompaña la evolución de los movimientos sociales y alcanza un importante rango de influencia en la opinión pública. Marxista de base e intérprete del sociólogo francés Pierre Bordieu, García Linera se convierte así en uno de los más importantes teóricos y portavoces de los movimientos indígenas y campesinos bolivianos. Franklin, Ramírez y Pablo, Stefanoni, "Intelectuales, Política y Movimientos Sociales en Bolivia. Entrevista con Álvaro García Linera", en Jesús, Espasandín, y Pablo, Iglesias (Coords.), *Bolivia en movimiento. Acción colectiva y poder político*, Ed. El Viejo Topo, España, 2007, p. 330, disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=NZPPykg_nzsC&pg=PA329&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false Consultada el 11 de septiembre del 2012.

¹⁰⁹ Álvaro, García Linera, "Los movimientos indígenas en Bolivia", en Araceli, Burguete, "De la resistencia al poder. Articulación y repertorios indígenas en la lucha por el poder político: el ensayo boliviano", en *Argumentos*, México, v. 20, n. 55, septiembre/diciembre 2007, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952007000300002&lng=es&nrm=iso Consultada el 08 de septiembre del 2012.

¹¹⁰ Franklin, Ramírez y Pablo, Stefanoni, p. 352.

razones, estrategias y tácticas. Es decir, como una capacidad estratégica y táctica de los actores colectivos y no como una situación fortuita, desorganizada o coyuntural.

En este sentido, la situación de Bolivia a principios del año 2000 se puede catalogar de revolucionaria por la serie de cambios trascendentales que se gestaron a partir de los movimientos. En principio se observa la emergencia de los pueblos indígenas a través de sus organizaciones en donde sus demandas se orientaron al reconocimiento de sus territorios y de su autonomía, una cuestión que ya venía desde la década de los 80.

Por otro lado, se encuentra el nuevo papel que asume la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) como un instrumento político indígena que dio fin al Pacto Militar-Campesino gestado desde el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) -respaldado por los gobiernos militares anticomunistas de la década de los 60 y que maniató al campesinado luego de corromper a sus dirigentes-, por lo que coadyuvó en la apertura de un nuevo espacio político encabezado por las autoridades tradicionales indígenas. Por lo cual la territorialización de los movimientos sociales comenzó a avivarse y a encauzarse hacia un mismo fin: la oposición a las políticas estatales.

Otro factor decisivo para la inestabilidad boliviana fue la crisis económica derivada de la descapitalización del estado en las últimas dos décadas del siglo pasado, en donde para 1999 la situación era tan alarmante que el gobierno en turno tuvo que dictar una ley de reactivación económica que sólo propició más inconformidad por parte de la población. Una de las primeras manifestaciones que se dio fue *La marcha indígena por el Territorio y la Dignidad* de 1990, encabezada por los pueblos indígenas del Beni en el norte amazónico, y que logró generar reacciones en el gobierno debido a su fuerte impacto mediático. Fue un reclamo de los indígenas por sus territorios y recursos naturales que fueron legalmente, pero ilegítimamente acaparados por las empresas madereras y ganaderos.

También se originó el movimiento cocalero en Bolivia con la caída de los precios del estaño en 1985 cuando miles de trabajadores mineros quedaron desocupados y se tuvieron que desplazarse hacia los Valles del Chapare y Los Yungas para el cultivo de hojas de coca. Ya en los años 90, el movimiento cocalero adquirió un discurso indigenista que se remitió al cultivo de la hoja como una tradición milenaria. El movimiento cocalero, a su vez, se conformó en respuesta a las políticas nacionales e internacionales de

erradicación de cultivos excedentes de coca, en donde la dinámica mundial del hegemón norteamericano fue la que lideró la nueva lógica de seguridad internacional que apuntó a una “guerra contra las drogas”. De este movimiento surgió el nuevo líder indígena boliviano, Evo Morales, presidente actual del Estado Plurinacional de Bolivia.

La Guerra del Agua en el año 2000 fue otra de las consecuencias de las políticas de liberalización comercial en Bolivia. La política de privatización de servicios auspiciada por el Banco Mundial¹¹¹ para América Latina alcanzó a los recursos más elementales para la población como fue el agua. El alza de las tarifas a partir de la concesión clandestina del recurso a la empresa transnacional *Bechtel* para gestionar el agua de Cochabamba y sus alrededores fue lo que ocasionó la rebelión. Tres años después, el entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada anunció un impuesto sobre los salarios, lo que provocó la resistencia social por medio de un paro general; hecho que se conoce como *febrero negro*.

En ese mismo año se dio la *Guerra del Gas*, ante la intención de vender y comercializar este recurso a Chile que provocó la movilización de campesinos, mineros y cocaleros. El hecho clave que unificó a los movimientos sociales fue la oposición tajante de exportar el gas boliviano a Estados Unidos a través de Chile en condiciones desfavorables para el país. Por lo que incluso hubo declaraciones por parte de las regiones del oriente y sur del país en el sentido de declarar su autonomía regional si no se les consultase la decisión gubernamental.

A todo ello, los movimientos sociales se conformaron como una clara oposición a las políticas del Estado, y ante la lógica de dominación universalista. En este espacio creativo, se conformó una producción intelectual distinta y se crearon identidades específicas basadas en la memoria social e histórica del grupo. En este sentido, las etnias bolivianas lograron una reivindicación política territorial que se transformó en una reivindicación identitaria, de tinte culturalista, que reforzó sus orígenes colectivos. De ahí que lo más relevante para los primeros lustros de la Bolivia del siglo XXI fuera el surgimiento vigoroso de un actor social, el campesinado indígena.

¹¹¹ A petición del Banco Mundial también se celebró en el año 2000 un “Diálogo Nacional” para establecer consensos en la forma de administrar los recursos provenientes del alivio de la deuda externa, para que la condonación tuviera un efecto de deliberación y participación en el país. Sin embargo, todo ello fue una gran farsa en tanto no se permitió que la sociedad externara su postura, aquí sólo tuvieron participación los caudillos letrados cooptados por el sistema dominante. Jesús, Espasandín, y Pablo, Iglesias (coords.), *op. cit.*, p. 350.

2.1.2.2 LA CRISIS EDUCATIVA

La crisis también se vio reflejada en el ámbito educativo, en donde la condición del pueblo boliviano se hizo cada vez más crítica. Esta realidad quedó plasmada en el censo del 2001, en donde del total de la población boliviana masculina, el 8% carecía de algún nivel de instrucción, mientras que del total de la población femenina este porcentaje se incrementaba al 20.6%.

Los datos alarmantes se mostraron en el área rural, en donde el 15.7% de la población masculina adulta (19 años o más) no tenía ningún nivel de estudios y para el caso de la población femenina este dato se agravaba con el 39.3%; mientras que en el área urbana los porcentajes eran de 3.2% y 10.5%, respectivamente. La mayoría de la población rural adulta contaba tan sólo con el nivel de educación primaria, es decir, el 64.5% de la población masculina y el 51.3% de la población femenina; mientras que en el nivel secundario, los porcentajes se reducían al 15.7% y el 7%, respectivamente.

Por otro lado, la tasa de analfabetismo de la población total de 15 años o más era del 13.3% (aproximadamente 1, 200, 000 personas), en donde el 6% se encontraba en el área urbana y 25.8% en el área rural, dentro de la cual el 37.9% eran mujeres y el 14.4% hombres¹¹². (Véase Tabla 4)

TABLA 4. POBLACIÓN DE 19 AÑOS O MÁS DE ACUERDO AL MÁXIMO NIVEL DE INSTRUCCIÓN ALCANZADO, POR SEXO Y ÁREA GEOGRÁFICA (2001)

Área	Masculino					Femenino				
	Total	Ningún nivel	Primaria	Secundaria	Superior (2)	Total	Ningún nivel	Primaria	Secundaria	Superior (2)
Rural	100%	15,7%	64,5%	15,7%	4,1%	100%	39,3%	51,3%	7,0%	2,4%
Urbana	100%	3,2%	31,7%	39,7%	25,4%	100%	10,5%	39,6%	30,3%	19,6%
Total	100%	8,0%	44,3%	30,5%	17,2%	100%	20,6%	43,7%	22,2%	13,6%

Fuente: Ministerio de Educación con datos del INE.

¹¹² Actualmente, según el Censo Nacional de Población 2012, la Tasa de Alfabetismo de Bolivia alcanza a 94,98 por ciento, es decir 6,55 millones de personas que saben leer y escribir. Asimismo, la diferencia de la Tasa de Asistencia Escolar, entre hombres y mujeres disminuyó de 2,73 puntos porcentuales en el año 2001 a 0,17 puntos porcentuales en el 2012, es decir, esta diferencia se reduce debido a la mayor asistencia de la población femenina en edad escolar.

En cuanto al rezago escolar de los niveles de educación básica (primario y secundario especialmente), entendido como la proporción de niños que tiene una edad superior a la edad oficial, o razonablemente adecuada para asistir a un determinado curso respecto al total de niños inscritos en ese curso, éste comenzaba a partir de 1° de primaria, lo que se debía en parte a que los niños ingresaban a primaria con una edad mayor a 7 años, hecho que podría explicarse por la escasez de recursos de las familias y/o por la lejanía de las escuelas sobre todo en el área rural. Sin embargo el rezago comenzaba de forma acelerada a partir del segundo año de primaria, lo que se explicaba por la existencia de niños que repetían debido a que abandonaron temporalmente la escuela.¹¹³

Aquí se ubican dos problemas, la falta de cobertura del sistema educativo y la situación económica desfavorable de la población rural (el 50% de la población boliviana era considerada pobre según el censo). Y lo que es más, la situación educativa de la población rural adulta era desfavorable sobre todo para las mujeres, lo que reflejó las limitaciones y deficiencias de los sistemas educativos anteriores.

Los datos antes referidos tan sólo muestran las grandes diferencias de género y condición etno-lingüística que existían en Bolivia, en donde el área rural tenía niveles de instrucción muy por debajo del área urbana. He ahí la relevancia de ahondar en el sistema de educación básica boliviano, el cual contempla dos subsistemas: el de la Educación Regular y el de la Educación Alternativa; así como los programas implementados por el gobierno de Morales para minar el bajo índice de instrucción educativo y comenzar a alfabetizar a las personas, sobre todo del área rural.

Las condiciones sociales de marginación en las que vivía la mayoría de la población boliviana¹¹⁴, étnicamente indígena, así como la dinámica institucional de corte racista que dominaba el escenario político derivada de las prácticas coloniales impositivas, fueron determinantes para imposibilitar la participación de la sociedad en la creación de su porvenir lejos de la marginalidad y mendicidad.

¹¹³ Para efectos de este análisis, el Ministerio de Educación consideró con rezago a aquellos niños cuya edad era superior a por lo menos dos años de la edad oficial para asistir a un determinado curso, tomando como parámetro lo que establece la RAFUE como edad mínima de ingreso: 6 años para el 1° ciclo de primaria, 9 para el segundo y 12 para el tercero. En el caso de secundaria, 14 años para el primer ciclo y 16 para el segundo. Gobierno de la República de Bolivia, Ministerio de Educación, *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*, Bolivia, 2004, p. 92, disponible en: http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/bolivia/federal/educacion/educacion-bolivia-04_doc.pdf. Consultada el 07 de mayo del 2013.

¹¹⁴ Antes del gobierno de Evo Morales, el 77% de la población tenía restringido el acceso al sistema de salud debido a: su condición de pobreza, los pocos ingresos, el aislamiento geográfico, la calidad informal de su relación laboral o las barreras culturales. Ernst, Tanja, y Ana María, Isidoro, pp. 96-97.

La legislación educativa que imperó a nivel nacional en aquél entonces fue el Código de la Educación de 1955, que si bien había instituido la universalidad y gratuidad de la educación, como ya se mencionó, terminó convirtiéndose en un instrumento que impuso un modelo pedagógico homogeneizador y castellanizado que siguió la línea de desestructuración indígena y campesina.

La Reforma Educativa respondió al discurso progresista de “innovación” e interculturalidad que no logró salir de la dinámica globalizadora y que se funcionalizó a la estructura de poder en la arista social. En este sentido, un primer problema fue la falta de igualdad de oportunidades en términos de acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo nacional a indígenas originarios y campesinos, así como a otros sectores marginados como las mujeres.

En este sentido, la educación se erigió como el espacio de reproducción y perpetuación de la colonialidad que violentó las características socioculturales y étnicas de la población indígena boliviana, la educación no se constituyó como el espacio para desarrollar modelos y pensamientos educativos propios encaminados a responder a la realidad boliviana que permitiesen superar la condición de subalternidad de las culturas originarias. No se desarrolló una educación intra e intercultural con una base comunitaria, sino que se optó por un bilingüismo limitado que devino en formas de discriminación y exclusión al aplicarse sólo en espacios rurales.¹¹⁵

En efecto, las políticas gubernamentales en materia cultural recogieron la tradición de los regímenes previos que encontraron en el discurso de la *multiculturalidad* una salida para intentar incorporar a las numerosas etnias indígenas en la sociedad moderna. Y el hecho de que el indígena quedara integrado en un proyecto nacional enmarcado en las políticas del multiculturalismo devino en su nula participación política. En este contexto, dice Susana Devalle, las políticas de Estado se plantearon en la línea del paternalismo, la neutralidad, lo procedimental, y el asimilacionismo o agresión planificada que incluso llegaron hasta la transculturación como etnocidio.

¹¹⁵ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, *Plan Nacional de Desarrollo “Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien 2006-2010”*, p. 43.

2.2 LA NUEVA POLÍTICA EN BOLIVIA

“Soy guevarista, soy humanista, soy revolucionario”
Evo Morales, 2008

De la comunidad aymara surge el actual presidente boliviano, Evo Morales Ayma, el primer indígena que apoyado por los movimientos sociales llega a la presidencia por la vía democrática electoral. Su propuesta reconfiguró la situación política y social del pueblo boliviano al refundar el Estado sobre nuevos cimientos de participación de los pueblos indígenas que habían sido excluidos desde la fundación de la República criolla.

Evo Morales Ayma nació en el cantón de Orinoca. Descendiente de la familia aymara, ha regido su vida sobre los valores indígenas de: *ama sua* (no seas ladrón), *ama quella* (no seas flojo) y *ama hulla* (no seas mentiroso)¹¹⁶; que han quedado plasmados oficialmente en la nueva Constitución como principios ético-morales junto con los de: *suma qamaña* (vivir bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble).

Siendo el Presidente Electo de Bolivia desde 2005 en donde tuvo un triunfo electoral avasallante al contar con más del 50% del electorado a su favor, Morales no sólo tomó posesión de la máxima investidura política del Estado, sino también se ratificó como el líder de todos los pueblos y nacionalidades indígenas de *Abya Yala*. Este hecho le dio un doble reconocimiento y doble legitimidad. De cualquier modo, lo relevante dentro de este proceso histórico no es la victoria electoral de Evo Morales, sino lo que ello representó en términos de alternativa política.

Las transformaciones en la política boliviana desde su arribo al gobierno en enero de 2006 muestran no sólo un “giro a la izquierda” que suele corresponder a la visión progresista y moderada, casi pragmática de otros Estados latinoamericanos, sino una propuesta revolucionaria con una política post-liberal sustentada en cambios radicales en los parámetros de participación y redistribución.

Evo Morales es un hombre que conoce muy bien a Bolivia y a los bolivianos, con un sentido coherente de la historia anterior a su mandato y que sabe cómo utilizar el instrumento democrático, ahora representado por las organizaciones sociales y su presidencia. Su experiencia en las luchas sindicales y en el movimiento popular le han

¹¹⁶ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de la Presidencia, *Perfil biográfico de Evo Morales*, disponible en: <http://www.presidencia.gob.bo/> Consultada el 12 de septiembre del 2012.

orillado a moverse dentro de un indianismo particular que se manifiesta en su filosofía de “socialismo comunitario” de raíz incaica. En cuanto a su educación, el mismo Evo dice que en el tema de la honestidad y de la solidaridad su escuela sería Orinoca, porque la familia aymara, los ayllus, viven en permanente solidaridad, en la complementariedad, y sobre todo en comunidad; y en temas de carácter ideológico, cultural, programático sería la zona del Chapare en donde se establecen los principios básicos de movimiento indígena boliviano que son el antiimperialismo, el anticolonialismo y el antineoliberalismo¹¹⁷. Evo Morales habla de la escuela como una filosofía de vida, su conocimiento de la realidad lo adquirió a través de su vivencia, la lucha, y la organización sindical. Su formación ha sido la “universidad de la vida”.

El aymara forjó su carácter político en el movimiento cocalero originado por una de las mayores sequías en el altiplano boliviano que obligó a miles de familias a buscar nuevas tierras en el Chapare; lugar que se convirtió una zona de conflicto debido a la producción de la hoja de coca. Evo Morales fue uno de tantos indígenas cochabambinos que resistieron a la lucha contra el narcotráfico emprendida por los estadounidenses, que bajo un pretexto de control, buscaron la injerencia en los recursos de Bolivia. Ello le hizo partícipe de una de las etapas más difíciles para la estabilidad política y económica de su país, lo cual le ayudó a ampliar su visión con respecto al porvenir de las naciones indígenas afectadas por cada toma de decisión, desde los órganos de poder nacionales hasta los internacionales.

Al asumir la presidencia, Evo Morales afirmaba que ese día comenzaba un nuevo año para los pueblos originarios, una nueva vida en la que se busca la igualdad y la justicia, una nueva era, un nuevo milenio para todos los pueblos del mundo desde La Paz, Bolivia. El indígena recordaba: “Los pueblos indígenas -que son la mayoría de la población boliviana [...] hemos sido históricamente [...] marginados, humillados, odiados, despreciados, condenados a la extinción. Esa es nuestra historia; a estos pueblos jamás los reconocieron como seres humanos, siendo que estos pueblos son dueños absolutos de esta noble tierra, de sus recursos naturales.”¹¹⁸ Así es como llega la resistencia misma a gobernar y no sólo un hombre más al poder.

¹¹⁷ Véase Jorge, Fuentes, “Entrevistas. Evo Morales: ‘Nosotros somos gobierno, no somos poder, lo que sí estamos tratando de construir el poder del pueblo’”, en *Revista Casa de las Américas*, No. 253, octubre-diciembre, 2008.

¹¹⁸ “Discurso de Evo Morales al asumir la presidencia de Bolivia,” *Democracia Sur*, s/n de páginas, disponible en: <http://www.democraciasur.com/documentos/BoliviaEvoMoralesAsuncionPres.htm> Consultada el 12 de septiembre del 2012.

Con el cambio de régimen político que se propició, se presentó simultáneamente una revolución democrática, pacífica y cultural. Esta revolución se sustentó en las transformaciones estructurales lideradas por la conciencia del pueblo, y la cual apostó por la desvinculación del modelo económico neoliberal. Una de las premisas clave del nuevo gobierno fue concebir a la política como la ciencia de servir al pueblo y no como una forma para servirse del pueblo.

Sin embargo, este panorama no está exento de limitaciones y crítica, sobre todo cuando comienza a evaluarse después de transcurridos algunos años. Entre las críticas principales, actualmente sobresale la del “uniquismo” del MAS y la centralización de las decisiones en el Poder Ejecutivo. Asimismo, se argumenta que si bien en la actualidad, bajo la sigla del partido de gobierno, los grupos indígenas y campesinos tienen una fuerte presencia en la Asamblea Legislativa Plurinacional, las circunscripciones especiales aún se limitan a siete escaños para los grupos étnicos minoritarios y existen dificultades con la implementación de la democracia comunitaria.

Sin embargo, se podrá observar que el proceso reivindicatorio en el que se encuentra inmerso el Estado boliviano se encuentra aún en construcción y parte de la idea de ir rompiendo paulatinamente con los esquemas opresores de antaño, por lo que no se muestra como un proceso acabado, sino como una alternativa en constante reinención que debe superar las limitaciones que conlleva su edificación dentro del sistema capitalista.

2.2.1 EL NUEVO MARCO JURÍDICO

Uno de los primeros logros de la administración de Evo Morales fue el desarrollo de una Asamblea Constituyente, que dio lugar a la elaboración de la nueva Constitución y un nuevo marco jurídico para Bolivia, con especial atención a la educación. Los cambios visibles con respecto a la Constitución anterior fueron esencialmente: la transformación del Estado tradicional a uno plurinacional, intercultural y comunitario; el principio de preexistencia de los pueblos indígenas; y el reconocimiento del dominio de sus territorios ancestrales. Asimismo, incluyó el denominativo de *pueblos indígenas originarios*

campesinos y el concepto de *pluralismo jurídico*¹¹⁹. Sin mencionar la elevación del Órgano Electoral al mismo rango que los tres poderes del Estado.

2.2.1.1 LA CONSTITUCIÓN DEL ESTADO INDÍGENA

Una de las primeras acciones que emprendió el nuevo régimen boliviano fue la modificación de una de las figuras burguesas históricamente más represivas y excluyentes en la historia latinoamericana: el Estado. De modo que en el marco de las transformaciones profundas y democráticas se propusieron cambiar la situación de injusticia y poca participación de la población indígena; pero no bajo cualquier democracia, sino una directa y participativa, representativa y comunitaria denominada intercultural.

Si bien, desde un principio Evo Morales se apegó a las instituciones burguesas para introducirse en la política boliviana, ahora como parte clave del engranaje sistémico se dio a la tarea de modificar las prácticas tradicionales desde la raíz, aunque el hecho de introducir un modelo alternativo dentro del sistema e instituciones neoliberales ha retardado el proceso de cambio y ha generado ciertas contradicciones.

Aun así, el cambio ha quedado plasmado primeramente en la Nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia con versión oficial aprobada por la Asamblea Constituyente en el 2007 y compatibilizada en el Honorable Congreso Nacional en 2008. Uno de los propósitos de la Asamblea Constituyente fue precisamente el de lograr un pacto social entre los bolivianos y así generar una visión compartida de Bolivia. Por lo cual fueron elegidos 255 asambleístas para elaborar la nueva Constitución. No sin ser ésta objeto de descalificaciones y confrontaciones en contra de su aplicación.¹²⁰

¹¹⁹ Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española, según el artículo 30º constitucional. Y, la propuesta de un pluralismo jurídico presupone, según Wolkmer: la legitimidad de los nuevos sujetos sociales, la democratización y descentralización de un espacio público participativo, la defensa pedagógica de una ética de la solidaridad, y la consolidación de procesos conducentes a una racionalidad emancipatoria. Antonio Carlos, Wolkmer, “Pluralismo jurídico: nuevo marco emancipatorio en América Latina”, CLACSO, p. 11, disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/wolk.rtf>. Consultada el 18 de abril del 2013.

¹²⁰ Entre los opuestos a la nueva Constitución destacaron principalmente los dirigentes de la Media Luna, que veían aquella como el instrumento que daría inicio a una dictadura aymara centrista. Este bloque, además, argumentaba que en los departamentos donde ganara el no, se desconocería la nueva Constitución, respetando de esta manera la voluntad del pueblo. Sin embargo, la respuesta del Gobierno de Evo Morales fue tajante: el resultado del referéndum sería acatado a nivel nacional. Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *Las políticas educativas en Bolivia como estrategias de lucha contra la pobreza. Diversidad de enfoques e influencia de la Cooperación internacional (1994-2010)*, dirigida por Karlos Pérez de Armiño, Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, Bilbao, 2010, p. 352, disponible en: http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/Tesis_doctoral_Rodrigo

Con la Nueva Carta Magna del Estado se vislumbró una oportunidad histórica para cerrarle las puertas al racismo, a la discriminación y a la exclusión empezando a construir un Estado Plurinacional, intercultural y auténticamente democrático que se fundara en la pluralidad cultural de la patria boliviana, así como el establecimiento de un modelo de país en donde los pueblos indígenas tuvieran una profunda participación civil, política y económica, que jamás los volviera a excluir.

La nueva legislación intentó dejar atrás el pasado colonial, republicano y neoliberal pensado desde los principios de individualismo, explotación y división más radicales amparados por el Estado burgués tradicional. En su lugar, instituyó un Estado indígena, forjado en el respeto y la igualdad política entre la sociedad, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predominara la búsqueda del vivir bien. Así queda plasmada la voluntad popular en el texto al que se hace referencia:¹²¹

El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado. [...] Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos.

La refundación de Bolivia se hace a partir del reconocimiento de este territorio como una composición pluricultural desde la profundidad de la historia, lo que evoca a su vez el reconocimiento de las diversas poblaciones originarias que lo habitaron desde antes de la Colonia y que hoy en día siguen habitando. “La pluriculturalidad está enmarcada en la concesión de respeto, autonomía y legitimidad a todas las familias étnico-culturales que

Mogrovejo.pdf. Consultada el 12 de septiembre del 2012.

¹²¹ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de la Presidencia, *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*, disponible en: <http://www.presidencia.gob.bo/documentos/publicaciones/constitucion.pdf> Consultada el 12 de septiembre del 2012.

conviven en un marco administrativo determinado, al mismo tiempo que éstas deben cuidarse entre ellas en una familia de escala superior.”¹²² Por tanto, la pluriculturalidad no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas que supone la existencia de relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento desde planos de igualdad, jamás en el plano de las diferencias.

Así pues Bolivia queda constituida como un “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”¹²³; en donde se ha dado un primer paso en la libre determinación de las etnias al reconocer su derecho a la autonomía, el autogobierno, a su cultura, sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales dentro del marco estatal plasmado. Así como en el goce de derechos fundamentales como el ejercicio de sus sistemas políticos, jurídicos y económicos acorde a su cosmovisión.

2.2.1.2 LA EDUCACIÓN PLURICULTURAL

Las grandes transformaciones políticas, económicas y culturales en el Estado Plurinacional de Bolivia con el cambio de régimen repercutieron indiscutiblemente en la reconfiguración de la sociedad boliviana. Una de las políticas rectoras que comenzaron a implementarse por el gobierno de Evo Morales fue la educativa, la cual se presentó en una línea totalmente desligada de las ideadas por los gobiernos anteriores con respecto a las poblaciones indígenas originarias.

Para poder hacer un comparativo con las políticas educativas anteriores, se recurre a las clasificaciones realizadas por Gabriel Torem y Manuel Contreras¹²⁴, las cuales convergen en los periodos de cambio a excepción del primero. El eje de tales tipologías se centra en la naturaleza cultural de las políticas educativas, al contrastar las perspectivas

¹²² David, Llistar Bosch, *Anticooperación. Interferencias norte-sur. Los problemas del sur global no se resuelven con más ayuda internacional*, Icaria, Barcelona, 2009, p. 47.

¹²³ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*, Artículo 1º, *op. cit.* p. 11.

¹²⁴ Gabriel, Torem, “Educación Intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de las demandas sociales en la legislación boliviana”, en Pablo, Imen, “Políticas educativas y diversidad en Bolivia: las complejidades y tensiones entre la redistribución y el reconocimiento”, en *La revista del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini* [en línea], mayo/diciembre 2010, no. 9/10, año 3, disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/176/>. Consultada el 12 de septiembre del 2012.

homogeneizantes de la élite boliviana con las demandas culturales de los pueblos indígenas originarios, en donde las primeras se encontraban íntimamente ligadas a la cuestión de la lengua y la obligación de hablar castellano para poder tener acceso a la educación.

Según este criterio, Bolivia ha experimentado cuatro reformas educativas de naturaleza integral. La primera tuvo lugar a principios del siglo XX, bajo la administración del Presidente José Manuel Pando (1899-1904) en donde se buscó construir un sistema de educación público con especial énfasis en la educación técnica y laboral, sin tomar en cuenta la gran diversidad lingüística de la población. Torem ubica la primera reforma con el sucesor de Pando, el Presidente Ismael Montes (1904-1909), quien intentó erradicar las lenguas indígenas al concebirlas como bárbaras e implementó las “escuelas ambulantes”, instituciones coloniales que empoderaron la civilización criolla y la cosmovisión del blanco.

La segunda reforma educativa se ubica con la Revolución Nacional de 1952, durante la presidencia de Víctor Paz- Estenssoro que permitió que en el año de 1955 se estableciera el Código de la Educación Boliviana, con el cual se amplió la cobertura de la educación primaria en el área rural, pero con un enfoque orientado a la educación monolingüe en castellano. Durante este periodo, el Estado populista se orientó sobre todo a la lógica de la incorporación de la población originaria a la nación por medio de las políticas indigenistas de transculturación.

La tercera reforma educativa boliviana se inició en los años noventa durante la administración de Gonzalo Sánchez Lozada, la cual se caracterizó por instaurar una educación intercultural bilingüe. En este lapso se dio pie a la instauración del neoliberalismo en el campo educativo a través del “reconocimiento” de facto de los indígenas y el universalismo excluyente en todos sus preceptos. Finalmente, la cuarta reforma es la que se viene implementando desde el 2006 con el Gobierno de Evo Morales, un parteagüas para el nuevo rumbo que adquirirán las políticas educativas sustentadas en y para la diversidad cultural, enfatizando incluso una reorientación del discurso educativo en miras de la descolonización del pensamiento.

Así pues, una de las áreas en donde el Estado ha redoblado esfuerzos es precisamente en el campo de las políticas educativas, lo cual queda plasmado en primera instancia en el nuevo texto constitucional. El reto que se presenta es dejar atrás la herencia

del pasado colonial y republicano que fomentó la asimilación e inclusión indiscriminada de la población boliviana a modelos educativos de unicidad cultural alienantes, cuyo único propósito ha radicado en “pseudoalfabetizar” al indígena. De este modo, el proyecto educativo propuesto en pos de la pluriculturalidad se mira desde la óptica de la aceptación y la igualdad de las diferentes etnias en donde no se permiten asimetrías económicas, sociales, y mucho menos políticas dentro del sistema educativo. En ésta línea, en Bolivia se ha ido conformando una política educativa inclusiva, entendida como una respuesta de identidad frente a las cosmovisiones ajenas, que además apuesta por la liberación política de las sociedades oprimidas.

En principio, se hace necesario puntualizar aquellos ejes fundamentales sobre los que gira la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia para matizar los cambios respecto al pasado. En primera instancia, está establecido constitucionalmente que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla (Art.77°); en donde debe vigilar que dicha educación sea de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe¹²⁵ en todo el sistema educativo (Art.30°). Dichos postulados tienen un amplio significado como un instrumento de unidad social.

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional mediante el fortalecimiento de los saberes, conocimientos, historia, valores, idiomas y cosmovisiones de sus pueblos; basados en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia.

La interculturalidad es el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Es el instrumento de unidad que permite la generación, acceso, diálogo, valoración, intercambio, relación y contacto para construir una convivencia armónica y equilibrada (Vivir Bien) entre pueblos, naciones y el mundo. Por

¹²⁵ Véase Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, Título I Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana, disponible en: http://www.opce.gob.bo/DOCUMENTOS/ley_070.pdf Consultada el 12 de septiembre del 2012; y Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Plan Estratégico Institucional 2010-2014*, La Paz, Bolivia, 2011, p. 11.

su parte, el plurilingüismo es la base de ambos procesos, y significa el reconocimiento de los idiomas indígenas originarios en su calidad de idiomas oficiales junto con el castellano.

Asimismo, queda establecido que la esencia de la educación que se promueva deberá ser comunitaria y descolonizadora, liberadora, revolucionaria, crítica y solidaria y tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida (Art.78). Y si bien, las políticas educativas se orientan a la alfabetización¹²⁶, ello será a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población. En este sentido, la propuesta de educación pluricultural contribuye de manera más general a la construcción de una pedagogía de y en la diversidad.

En cuanto al legado de las culturas bolivianas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones; así como de mitos, historia oral, danzas y prácticas culturales; el Estado será vigilante y protector de este patrimonio que forma parte de su expresión e identidad (Art. 98° y 100°). Por lo cual se apoyará en el registro de la propiedad intelectual que salvaguarde los derechos intangibles de las naciones y pueblos indígena originario campesinas y las comunidades interculturales y afrobolivianas.

Sin duda, esta concepción de la educación rompió con las dos tendencias contemporáneas de las políticas educativas bolivianas y su orientación, por un lado con toda la tradición indigenista de los Estados populistas de décadas anteriores que en el mejor de los casos buscó la relegación del conocimiento indígena por medio de su asimilación; y por el otro, una tradición neoliberal que optó por “insertarse” en la modernidad, en la cual primaron los modelos educativos de corte utilitarista y funcionalista que buscaron la formación de *recursos humanos* lo suficientemente competitivos para situarse en la dinámica mundial, en donde tampoco tuvieron cabida las cosmovisiones colectivas y holísticas de la realidad indígena.

¹²⁶ Según el Ministerio de Educación de Bolivia el alfabeto cuenta con los conocimientos teóricos y prácticos que le permiten emprender un dominio suficiente de lectura, escritura y aritmética, para seguir utilizando los conocimientos al servicio de su propio desarrollo. La educación básica proporciona de forma equilibrada, una orientación personal y académica. De esta manera se busca la conexión con la vida presente y una adecuada transición a la vida adulta.

2.2.1.2.1 LA LEY DE EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ”

Dada la preocupación por recuperar del ostracismo político a la población indígena afectada por las medidas neoliberales que permearon el campo educativo, comenzaron a crearse una serie de legislaciones encaminadas a dignificar el papel de la educación. Evo Morales remarcó el punto clave que tendrían los maestros y educadores en el proceso de transformación educativa como “soldados de la liberación del pueblo boliviano”, que incluso pese a las críticas de la Iglesia Católica y un sector de maestros urbanos, promulgó la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que instituyó una educación laica y antiimperialista. Dicha Ley fue establecida por la Asamblea Legislativa Plurinacional en honor a dos maestros pioneros de la educación indígena que fundaron en la década de los 30 la escuela *Ayllu*¹²⁷, en Warisata, y que históricamente es el hito más importante en el país ya que pedagógicamente es la única experiencia indigenal de esa clase en la vida nacional. La esencia de la escuela *Ayllu* es:

[...] la socialización de un modo de enseñanza basado en los principios de reciprocidad y redistribución, dos principios omnipresentes en el ideario andino. Dentro del marco ayllu, en armonía con los principios culturales ancestrales, la escuela ayllu impartía una educación inicial en la lengua madre de los alumnos, quienes luego pasaban a la enseñanza del castellano como segunda lengua. El objetivo era proporcionar a los campesinos una herramienta de defensa jurídica frente a los atropellos propiciados por las élites criollas, lo que, de por sí, configuraba una orientación pragmática y fuertemente orientada a la acción política.¹²⁸

En este sentido el anhelo de aprender a leer y escribir, en primera instancia, fue también un medio para reivindicar los derechos indígenas, su autodeterminación y la defensa de sus tierras comunales. La educación les hizo tomar conciencia de su realidad de subyugación y generó un movimiento social bajo el fuego liberador como esperanza y futuro, fue una nueva forma de rebeldía indígena. Y, aunado a ello, se encontraba un componente de

¹²⁷ *Ayllu* es la célula territorial primitiva incaica compuesta también por determinado número de familias y reglas de comportamiento social. Yvette, Mejía Vera, “Warisata, el modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu 1931-1940”, en *Katari*, p. 151, disponible en: <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf> Consultada el 12 de septiembre del 2012.

¹²⁸ Gabriel, Torem, *op. cit.*

identidad cultural muy fuerte que emanaba de este centro educativo que ayudó a autenticar y revalorizar el sentido identitario en términos de valores morales, étnicos, estéticos, religiosos, idiomáticos y patrimoniales.¹²⁹

De este modo, la Nueva Ley Educativa, planteada en 2010, retoma esta tradición, y plantea a la educación como un semillero de cambio social. En este sentido, en complemento de los fundamentos constitucionales, la Ley define en el primer artículo a la educación como “[...] descolonizadora, libertadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivarianas [...]”¹³⁰, adaptándola a la nueva realidad de los pueblos originario campesinos del siglo XXI dentro de un Estado plurinacional y la filosofía del Buen Vivir¹³¹.

El primero de los principios, el de la descolonización, se entiende desde la perspectiva sociológica como una respuesta ante la estructura colonial que ha prevalecido tanto en la sociedad como en la educación boliviana. Ello significa que las oportunidades en una estructura colonial se determinan con base en la pertinencia racial. De modo, que el concepto se relaciona con los postulados de la educación popular, según Patzi, fundamentalmente con los procesos de liberación.¹³²

Asimismo, queda establecido en la Ley que la educación es única, diversa y plural (Art. 3°). Única en términos de calidad, política educativa y currículo base, para que no exista ninguna discriminación en cuanto al aprendizaje; y diversa y plural en su particularidad de aplicación dependiendo de la realidad geográfica, social, cultural y lingüística en la que se establezca. Sin embargo, una de las grandes aportaciones es la concepción de la educación de la vida y en la vida, es decir, para Vivir Bien.

¹²⁹ Yvette, Mejía Vera, *op. cit.*, p. 3.

¹³⁰ Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, *op. cit.*

¹³¹ El sumak kawsay o Buen Vivir es una propuesta que surge desde la visión de los marginados de los últimos 500 años. Se plantea como una oportunidad para construir otra sociedad, a partir del reconocimiento de los diversos valores culturales existentes en el mundo y del respeto a la Naturaleza. Esta concepción desnuda los errores y las limitaciones de las diversas teorías del llamado desarrollo. Desde diversos ángulos, no sólo desde el mundo andino, aparecen respuestas a las demandas no satisfechas por las visiones tradicionales del desarrollo. Manuel Antonio, Piedra, “La filosofía del Sumak Kawsay”, en *Revista Filo-Sophia, s/n de páginas*, disponible en: http://www.revistasophia.com/index.php?option=com_content&view=article&id=707%3AAla-filosofia-desumak-kawsay&catid=41%3Aentrevistas&Itemid=65. Consultada el 18 de abril del 2013.

¹³² Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *op. cit.*, p. 487.

La finalidad educativa no es la creación de recursos humanos competitivos y productivos, sino el desarrollo de “[...] una formación integral que promueva la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos.”¹³³ Es universalizar los saberes y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales que ayude a erradicar de raíz los grandes retos y problemáticas que vive Bolivia y el mundo, como la pobreza, la exclusión social, y la degradación del medio ambiente. (Art. 4º) De este modo, la educación puede ser vista como un eje de concientización de las clases oprimidas, un medio de liberación como lo plantearon Siñani y Pérez, o el mismo Paulo Freire desde una realidad no muy lejana a la boliviana.

2.3. LA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA

En el 2006 el gobierno de Evo Morales paralizó la implementación de todo el proceso educativo anterior y comenzó con la tarea de reestructurar un nuevo marco de reforma que cuestionaría la concepción misma de la educación. Como todo mandatario, tuvo que idear ciertos mecanismos que le permitieran crear una estructura normativa sólida que impulsara su afán de transformación estructural.

El Plan Nacional de Desarrollo “Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien 2006-2010” es uno de los primeros documentos en donde se abordan las bases de la nueva política educativa. En él se plantean cuatro ejes fundamentales: la refundación de la educación con una Nueva Ley de Educación (Avelino Siñani-Elizardo Pérez), la Reforma de la Educación Superior Ciencia y Tecnología, la Educación para la producción, y el Programa de Alfabetización “Yo sí puedo” para la educación básica indígena. Con un objetivo claro por delante: la alfabetización de 1.23 millones de habitantes del 2007 al 2010. En este documento, así como en el Plan Estratégico Institucional se plantean las nuevas rutas que seguirá la política educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia.

En un primer momento, lo relevante de las políticas educativas adoptadas es que comenzaron por reconocer los orígenes racistas y excluyentes del Sistema Educativo Nacional, tan sólo desde la concepción de unicidad política implícita en su denominación.

¹³³ Ídem.

Se consideró al Sistema Educativo anterior como una prolongación de los intereses de la hegemonía y del modo de vida de las élites que reinaban durante la vida republicana en Bolivia; un sistema que fue pensado para relegar identidades, las distintas formas distintas de organizar el mundo, las cosmovisiones y las proyecciones históricas de los pueblos originarios e indígenas.

Así pues, la nueva política educativa transformó la visión y operacionalización de la educación en todos los niveles (inicial, primario, secundario, técnico y universitario) en sus modalidades formal y alternativa, para que lograra la articulación de un desarrollo intercultural sociocomunitario que fuera de la mano con una nueva matriz productiva; una perspectiva que permitiera revertir simultáneamente las relaciones de dependencia económica, cultural, científica y tecnológica que se equiparara a toda forma de superación colonial.

Esto es en términos generales un nuevo pacto social por una *educación transformadora*. Dentro del Plan Nacional de Desarrollo quedó instituido que “[...] en su proceso de concreción formule, articule y fiscalice de manera comprometida y permanente la implementación de las políticas y estrategias educativas, como base del diálogo intercultural horizontal que rescata saberes y tecnologías propias y ajenas adecuándolas para la construcción de modelos alternativos”.¹³⁴ En este sentido, el individualismo económico le dio paso a la formación comunitaria articulada a la producción e investigación alternativa que tiene como fundamento los principios de equidad y equilibrio armónico de la filosofía del Buen Vivir; y que aporta al desarrollo sociocomunitario. De ahí que ningún boliviano ni boliviana tendría que volver a quedar excluido del sistema educativo.

2.3.1 LOS PRIMEROS PASOS

Para hablar de la nueva política educativa implementada por el gobierno de Evo Morales, se hace necesario remontarse al proceso que se vivió durante los primeros años de su gobierno para plantear y organizar un cambio estructural de tal magnitud. En este sentido, durante sus primeros meses de gobierno del 2006, el presidente Evo Morales apostó por un cambio de enfoque educativo radical que se sustentó en el anteproyecto de la Ley educativa

¹³⁴ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, *Plan Nacional de Desarrollo*.

promovido por Félix Patzi y que, a su vez, abrogaría la Ley 1565 de Reforma Educativa del año de 1994 encabezada por el gobierno de Gonzalo Sánchez Lozada. Entre las cuestiones que abordaba esta última ley se encontraba la de fortalecer la identidad nacional mediante la exaltación de los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana partiendo de la aceptación de la filosofía política multicultural. Pero que ante todo buscó garantizar la formación permanente de Recursos Humanos para situar a la Educación Boliviana *a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo*; que no es otra cosa más que la inserción a la lógica economicista neoliberal mediante el modelo educativo por competencias.

De la mano de dicha Ley, se encontraban una serie de instituciones y organismos específicamente establecidos para darle forma a este cuerpo teórico excluyente. Prueba de ello fue el Consejo Nacional de Educación (CONED), creado el 12 de enero de 1994 por la emisión de un Decreto Supremo que le daba la más alta representatividad social, legitimidad y autoridad moral en el ámbito de la educación. Sin embargo, durante todo el proceso anterior de reforma neoliberal estuvo controlado por organizaciones educativas que no habían canalizado las demandas de los organismos sociales e indígenas de Bolivia. Incluso durante el año 2004, la Conferencia Episcopal de la Iglesia católica ocupó la Vicepresidencia del CONED.¹³⁵

La labor de Evo Morales fue la ampliación de la participación de los movimientos sociales e indígenas en 2006 en los Congresos educativos nacionales a través de una resolución ministerial que minara la influencia del CONED. El enfoque educativo que apuntalaría recogería algunos postulados de la Ley Marco de Reforma Educativa de 1992 en el I Congreso Nacional de Educación, pero indiscutiblemente cambiaría la orientación del programa educativo hacia las propuestas del Bloque Indígena. Ello implicó también la relegación de la participación eclesiástica en el Anteproyecto de Ley de educación, lo cual provocó serias críticas al gobierno de Morales. Algunos medios de comunicación fomentaron el debate en torno al Estado laico en donde los grupos políticos de oposición, como los de la Media Luna, se aliaron con la Iglesia católica para alertar a la población

¹³⁵ Para 2006, las Escuelas de Convenio representaban el 20% de las escuelas bolivianas, y aproximadamente un 80% de éstas eran administradas por la Iglesia católica. Por tanto, funcionaban aproximadamente 1, 500 Escuelas de Convenio, construidas con la aportación de la Iglesia y cuyos maestros eran pagados por el Estado boliviano. Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *op. cit.*, p. 469, y Santos, Ramírez, “Estudio del Salario diferenciado”, en *Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE)*, Ediciones CONMERB, Bolivia, La Paz, 1995, p. 15, disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000494.pdf> Consultada el 09 de octubre del 2012.

acerca de la pretensión de anular las Escuelas de Convenio y de suprimir también la propiedad privada de toda la población mediante la imposición de un modelo comunista que eliminaría la Iglesia y la religión.¹³⁶

Sin embargo, tras una larga jornada al final se dejó de lado la propuesta de la Iglesia con el documento “Una manera diferente de ver, sentir y vivir la educación” y se dio paso a la participación de las propuestas del Bloque Indígena que incluían la participación de la Confederación de Maestros Rurales en el presídium del II Congreso Nacional de Educación en 2006, lo que fortaleció el Pacto de Unidad Indígena Campesino que había propuesto desde tres años atrás la instauración de una Asamblea Constituyente. Ello era coherente con el Anteproyecto de Ley educativa que proponía los principios de educación intracultural, intercultural y plurilingüe, aunado a las medidas de lucha contra la pobreza y la transformación social. Fue precisamente en este II Congreso Nacional donde se aprobó por mayoría el Anteproyecto de Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

Paralelamente, dentro del periodo de implementación del nuevo enfoque educativo, aún sin un marco legal bien determinado, el Ministerio de Educación convocó a docentes indígenas para recuperar los saberes originarios. Ello requirió de un año de preparación y de otro para su sistematización en miras de consolidar la transformación curricular de la educación primaria.¹³⁷ Sin embargo, también fue cierto que la Ley 1565 de Reforma Educativa aún seguía vigente, y era claro que no concordaba con lo propuesto por el Anteproyecto de Ley por lo que en la práctica se traslaparon. Incluso, todavía a comienzos del 2009, los materiales vigentes seguían siendo los del anterior proceso de reforma.

De este modo es como se comenzaron a gestar desde 2006 toda una serie de cambios educativos en Bolivia. Comenzando por el marco del Plan Nacional de Desarrollo, en el que se estableció un subsidio –Bono Juancito Pinto- como incentivo a la permanencia y culminación del año escolar con un valor anual de 200 Bolivianos (25 dólares) para todos los alumnos de la educación primaria pública, concretamente a los alumnos de los cinco primeros años de este nivel educativo; aunque posteriormente se amplió este beneficio hasta alumnos de 8° de primaria. Entre 2006 y 2009 fueron entregados seis millones de bonos; sin embargo, esta política fue criticada por los grupos opositores por aplicarse en función coyuntural electoral y por la intervención de niños en actos proselitistas.

¹³⁶ *Ibidem*, pp. 471-473.

¹³⁷ *Ibidem*, pp. 479-480.

Aunado al Plan Nacional de Desarrollo, se encuentra otro eje rector de la transformación boliviana, el Ministerio de Educación elaboró un Plan Estratégico Institucional que estaba dirigido a establecer la primera etapa de la nueva reforma educativa hasta el año 2013 en donde se seguiría contemplando la cooperación internacional; sin embargo, esta vez se optaría por diversificar la ayuda internacional, en miras de desmarcarse de la condicionalidad del Norte hacia el Sur, la alternativa se abriría desde un enfoque distinto, desde la cooperación Sur-Sur. Por tanto, al ser una línea rectora para las políticas públicas educativas, se hace primordial analizar el Plan Nacional de Desarrollo vigente para el segundo periodo de gobierno de Evo Morales.

2.3.1.1 EL PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL (2010-2014)

En consonancia con la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, y el Plan Nacional de Desarrollo, por mencionar los documentos guía en la transformación educativa, se encuentra el Plan Estratégico Institucional. En él se plasma el deseo de los pueblos indígena originario campesinos de llegar a la conformación de un país que aspira a Vivir Bien a través de una educación descolonizadora, comunitaria, intracultural y plurilingüe, productiva territorial y científica tecnológica. Así pues, el Plan Estratégico Institucional es un instrumento de planificación para el cambio, en el cual se define la estrategia y los programas a seguir con participación de la sociedad civil organizada para la culminación de la Revolución Educativa mediante un Sistema Educativo Plurinacional.

Dentro de las grandes líneas que instituye el Ministerio de Educación boliviano destaca la visión para garantizar una educación productiva comunitaria y de calidad para todas y todos, con pertinencia sociocultural, que contribuya a la construcción de una sociedad justa y en equilibrio armonioso con la naturaleza que sustenta el desarrollo plurinacional para vivir bien a través del fortalecimiento de la gestión educativa. Es decir, asegurar un Sistema Educativo Plurinacional sin discriminación de ningún tipo -social, cultural, lingüística, económica- con participación en el desarrollo local dentro del seno familiar y comunitario en un ambiente humano y libre.

Los cuatro ejes estratégicos que sostienen el Plan Estratégico Institucional se resumen en: el *eje de equidad y oportunidad* que gira en torno a la democratización de los servicios de la educación; el *eje de educación de calidad*, el cual apunta a la transformación curricular y a la creación de las condiciones necesarias para que se dé una educación de calidad; el *eje de la educación productiva* que está íntimamente relacionado con el desarrollo de conocimientos en la producción material y afectiva de la sociedad; y el *eje de fortalecimiento de la gestión educativa* que refiere al desarrollo de capacidades para una participación activa de la sociedad en la implementación de políticas educativas y, sobre todo, su seguimiento y evaluación.

En este sentido, la política educativa se orienta a la implementación de programas que amplíen la cobertura y permanencia en el Sistema Educativo, especialmente en el nivel inicial y secundario. Asimismo, se busca el fortalecimiento de la educación alternativa y especial, y darle continuidad al proceso de post-alfabetización. Para lo cual se establecieron los siguientes programas: Bono Juancito Pinto; Estudiante Documentado; Alimentación y nutrición para la educación; Estrategia de Atención y Educación a Primera Infancia (AEPI); Situación y acceso a la educación de la mujer y los niños (As) de 1ra infancia en la amazonia; Internados y transporte escolar; Proyecto de Incentivo al Estado; Participación comunitaria para el acceso y permanencia a la educación; Acceso y permanencia de jóvenes en los Institutos de Educación Superior Técnica, tecnológica, artística y lingüística (becas); Todos somos diferentes pero iguales en nuestro derecho a educarnos; Inclusión de personas con discapacidad auditiva en el Sistema Educativo Plurinacional Descubriendo y desarrollando nuestros talentos; Inclusión de las personas adultas mayores en el SEP; Causa del saber: Centro de formación para adultos mayores; Popularización de la Ciencia y Tecnología; Sistema Boliviano de Información Científica y Tecnológica; Fortalecimiento de la información para la investigación en Bolivia; Red avanzada nacional; y Red de educación en ciencia y tecnología. A continuación se presenta un cuadro de dichos programas con las líneas de base y las metas hacia el 2014:

TABLA 5. METAS DEL PROGRAMA

Proyecto	Unidad de Medida	Línea Base		Metas			
		2008	2010	2011	2012	2013	2014
Bono Juancito Pinto	Nº de alumnos beneficiados con el pago del Bono	1.681.135	2.432.801	2.470.211	2.507.621	2.545.032	2.582.442
Estudiante Documentado	Nº de estudiantes con certificado de nacimiento y Cédula de Identidad.		137.215	192.101	219.544		
	Nº de maestros capacitados		2.080	5.000	6.000	6.000	6.000
Alimentación y nutrición para la educación	Nº de textos para maestros con contenidos de alimentación y nutrición impresos		5.000	6.000	6.000	6.000	6.000
Estrategia de Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI)	Nº de educadores populares con certificación		926	2.316	1.389		
	Población infantil que accede a modalidad y/o forma de atención		279.000	294.000	403.000	356.287	371.778
Situación y acceso a la educación de la mujer y los niños(as) de la 1ra infancia en la amazonia	No de Talleres de Coordinación y socialización con las Organizaciones Sociales y el CEAM		2				
Internados y transporte escolar	Nº de alumnos beneficiados		2.500	2.800			
Proyecto de Incentivo al Estudio	Nº de Unidades Educativas beneficiadas con becas para estudiantes de secundaria		680	1.359	2.039	2.718	3.398
	Nº de becas para estudiantes de secundaria		11.015	21.863	32.743	43.639	54.519
Participación comunitaria para el acceso y permanencia a la educación	Nº de folletos y afiches elaborados y distribuidos		4.000	5.300	4.300	4.300	2.500
Acceso y permanencia de jóvenes en los Institutos de Educación Superior Técnica tecnológica, artística y lingüística (Becas)	Nº de jóvenes con programas de alimentación y material de estudio.		500	500	1.000	1.500	2.500
Todos somos diferentes pero iguales en nuestro derecho a educarnos	Nº de centros de educación especial convertidos o construidos en Centros de estudios psicopedagógicos			18	36	36	18
	Nº de boletines de información sobre Educación Inclusiva al Año, dirigido a Profesores de la Educación Regular.			14.000	14.000	14.000	14.000
Inclusión de personas con discapacidad auditiva en el Sistema Educativo Plurinacional	Población con necesidades educativas asociadas a discapacidad auditiva de los departamentos de Beni y Pando y el municipio de El Alto		1.500				
	Cantidad de material educativo didáctico, visual e impreso para personas con discapacidad auditiva		4.020				
Descubriendo y desarrollando nuestros talentos	Número de talleres realizados		1	4			
	Porcentaje de directores de unidades educativas capacitados				100%		
Inclusión de las personas adultas mayores en el SEP	Nº de Centros de Educación Alternativa con Programas de Educación Permanente para Adultos Mayores			20	50	50	50
	Nº de facilitadores capacitados			50	50	50	50
Casa del saber: Centro de formación para adultos mayores.	Nº de estudiantes matriculados		100	190	270	360	550
	Nº de especialidades y/o carreras en funcionamiento		4	4	4	6	6

TABLA 5. METAS DEL PROGRAMA (CONTINUACIÓN)

Proyecto	Unidad de Medida	Línea Base		Metas			
		2008	2010	2011	2012	2013	2014
Popularización de la Ciencia y Tecnología.	% de diferentes actores y la sociedad civil apropiada de la Ciencia y Tecnología	0.5	1.5	2	2.5	3	4
	Nº de actividades de popularización de la CyT orientadas al fortalecimiento de la educación	8	10	15	20	25	30
Sistema Boliviano de Información Científica y Tecnológica	Nº de registros de instituciones, investigadores y proyectos en las bases de datos del Sistema Web Integrado de Información Científica y Tecnológica		500	1000	2000	3000	4000
	Nº de docentes investigadores, técnicos en informática, bibliotecarios y estudiantes capacitados	870					
	Nº de descargas de artículos científicos		2.000	2.000			
Red avanzada nacional.	Nº de universidades integradas en la Red Avanzada Nacional		2	5	7	9	13
Red de educación en ciencia y tecnología	No. de unidades educativas integradas en la Red de Educación en Ciencia y Tecnología.		8	16	35	44	44
	No. de materiales didácticos incorporados en la Red		16	35	53	32	32

Fuente: Plan Estratégico Institucional (2010-2014).

Siguiendo esta línea, los objetivos estratégicos que se planteó el gobierno de Evo Morales abarcaron todo el sector educativo; es decir, la educación regular, educación superior y la educación alternativa y especial. El primer programa se denominó “Educación para Todos”, y está orientado a la educación regular, éste incluye: el pago del bono Juancito Pinto, el desarrollo de la estrategia de educación inicial, la implementación del nuevo plan de estudios en todo el sistema educativo y el desarrollo de actividades educativas de permanencia para obtener el bachillerato.

En cuanto a la educación alternativa y especial, su objetivo se orienta a la mejora de las condiciones de infraestructura y equipamiento de los centros, así como a su reglamentación y acreditación; y en un segundo momento, al fortalecimiento de las capacidades técnicas de los docentes que trabajan con esta población en riesgo.

El segundo programa se llama “Educación Comunitaria” y está orientado a mejorar las condiciones de desarrollo del infante (0 a 3 años) desde el núcleo familiar y su entorno cultural y territorial. El objetivo de este programa es la implementación de desayunos y

almuerzos escolares en cada uno de los municipios de Bolivia. El tercer programa es el de “Educación Popular y Comunitaria”, el cual busca articular el programa nacional de alfabetización con la educación básica alternativa y fortalecer la educación especial y la de adultos. Finalmente, el último programa se denomina “Tú puedes” y está enfocado en la formación socio-humanística, técnica y productiva posterior a la alfabetización.¹³⁸

Eventualmente, este tipo de políticas educativas tan ambiciosas requieren de financiamiento, y en la historia boliviana éste ha sido dado en ciertos momentos por el capital extranjero. De tal suerte que del presupuesto con el que cuenta el Plan Estratégico Institucional (365 millones de dólares), aproximadamente un 20% (75 millones de dólares) proviene de la cooperación internacional. Dichos montos han estado comprometidos especialmente por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI) y la cooperación de los Países Bajos¹³⁹, aunque esta vez, fueron canalizados según el nuevo enfoque educativo.

Con la puesta en marcha de estos programas gubernamentales se redujo la tasa de abandono escolar de un 6.4% en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria en 2002 a 4.7% para el 2008. Algunos autores, le atribuyen gran parte de estos avances al bono Juancito Pinto. Por otro lado, destacar también los programas focalizados en la educación alternativa y de adultos que lograron erradicar el 13% del analfabetismo en Bolivia durante los primeros años.

Asimismo, según el Instituto Nacional de Estadística y el Sistema de Información Educativa, durante el último decenio, de una población total de 3, 369, 984 de personas en edad escolar (4 a 17 años) casi el 80% se considera como población escolarizada, lo que habla de la amplitud de la cobertura educativa (Véase Tabla 6). En cuanto a los indicadores de aprovechamiento educativo, la tasa de promoción en primaria alcanzó en 2010 un 93.9% y en secundaria un 91.4%, lo cual indicó un avance progresivo y sumamente significativo en comparación con las tasas del 2006 en donde alcanzaban para este año un 89.95% y un 83.75%, respectivamente (Véase Gráfica 2).¹⁴⁰

¹³⁸ Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *op. cit.*, pp. 482-483.

¹³⁹ Ídem.

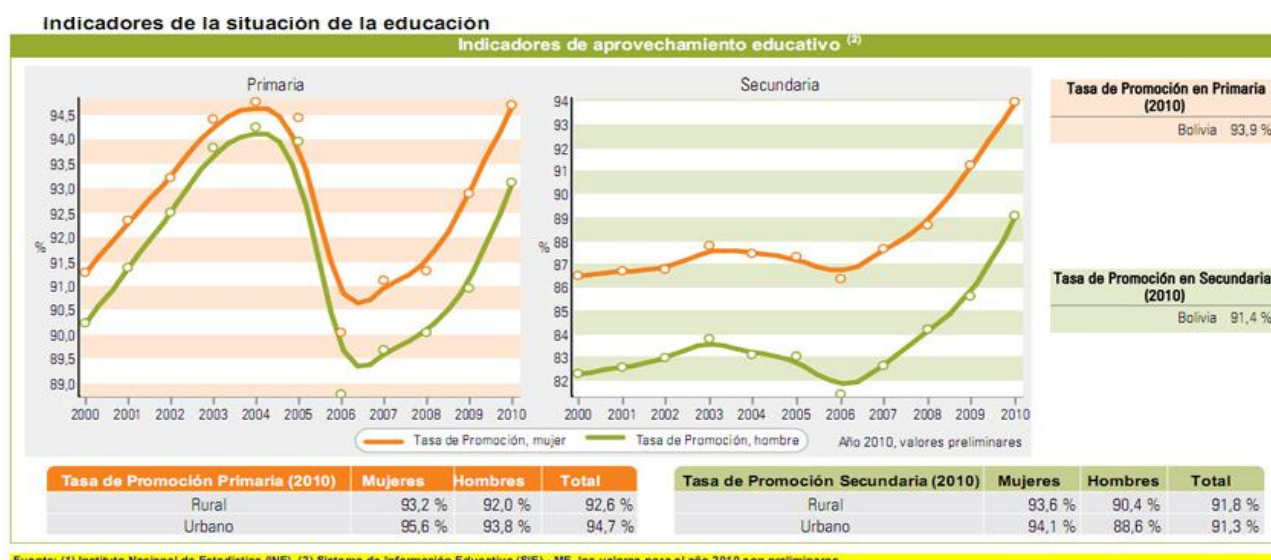
¹⁴⁰ Este último indicador muestra cuántos de cada cien alumnos que asistieron en promedio a la escuela en el grado y ciclo de referencia, son de nuevo ingreso en el grado y ciclo educativo siguiente; es decir muestra cómo va aumentando la matrícula gradualmente, y su propósito es, según la UNESCO, medir el desempeño del sistema educativo en términos de promover el progreso de la cohorte de un grado a otro y el efecto que esto pueda tener sobre la eficiencia interna de los sistemas educativos. Adicionalmente, representa un indicador clave para el análisis y proyección del flujo de alumnos

TABLA 6. POBLACIÓN ESCOLARIZADA 2010

La población en el año 2010	Mujeres	Hombres	Total
Población ⁽¹⁾	5.224.186	5.202.037	10.426.223
Población en edad escolar (4 a 17 años) ⁽¹⁾	1.653.106	1.716.878	3.369.984
Población escolarizada ⁽²⁾	1.308.538	1.369.775	2.678.313
Tasa de crecimiento promedio anual de la población 2000-2010:			2,1 %

Fuente: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/>

GRÁFICA 2. TASA DE PROMOCIÓN (PRIMARIA Y SECUNDARIA) 2010



Fuente: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/>

De la misma manera, la brecha en los años de estudio entre los grupos con ingresos altos y bajos se ha ido desdibujando. Según el Instituto Nacional de Estadística y la Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas, una persona perteneciente a un quintil de ingresos superior, con 28 años de edad, alcanzaba diez años más de escolaridad que una persona de un quintil inferior en 1992; para el año 2008, ésta brecha se redujo a cinco años de educación. Por otro lado, en cuanto a la tasa de analfabetismo, entre 1992 y 2005, ésta disminuyó en el área urbana de 8.9% a 6.4% y, en el área rural, de 36.5% a 25.8%. Esto representa en términos generales una reducción global de 6.7% entre 1992 y 2008.

entre grados dentro de un ciclo educativo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Indicadores de la educación. Especificaciones técnicas*, Noviembre 2009, p. 43, disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf> Consultada el 10 de octubre del 2012.

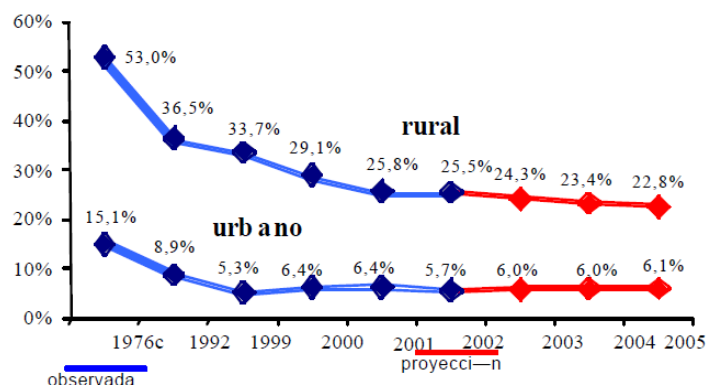
En este sentido, los programas establecidos en el Plan Estratégico Institucional han tenido éxito en tanto han logrado resultados favorables para la población en términos educativos, desde los bonos “Juancito Pinto” otorgados a los alumnos del nivel básico hasta las medidas de “Educación Popular y Comunitaria” en pos de la alfabetización y post-alfabetización para los adultos. Este tipo de políticas han beneficiado sobre todo a la población indígena originaria campesina en Bolivia, a la que no se tenía en consideración durante el diseño y planeación educativa.

La Ley 1565 de Educación anterior implementada por Sánchez Lozada se enfocó en promover la alfabetización de la población con la única finalidad de “civilizarlos”, “castellanizarlos” e involucrarlos con las exigencias del mercado moderno, que exigía recursos humanos calificados o semicalificados para incorporarlos posteriormente a las filas del engranaje capitalista depredador, en el mejor de los casos, y en el más catastrófico y también más común de ellos, los obligó a dejar trunca su educación debido a las necesidades más elementales de supervivencia como la alimentación.

2.3.1.2 LA EDUCACIÓN BÁSICA INDÍGENA

La implementación de un Sistema Educativo Plurinacional exigió verdaderos retos, tanto de sistematización como de operatividad para llevarlo a cabo en la práctica. Por lo cual, fue indiscutible la elaboración de un diseño de estrategias acorde a las problemáticas sectoriales y temáticas correspondientes. Esta fue la labor del Ministerio de Educación en coordinación con las demás dependencias para idear aquellos programas que se abocaran específicamente a la educación inicial, la educación secundaria, y la educación alternativa y especial. En el siguiente apartado se contemplará específicamente la implementación de estos programas encaminados a la educación básica indígena para exponer de qué forma se han aterrizado a la realidad mediante la currícula y las áreas de capacitación.

En principio, la educación básica indígena se concentró naturalmente en la labor de alfabetización debido a la necesidad de que los educandos adquirieran las herramientas básicas como la lectura y escritura, para involucrarse con su entorno de una manera más efectiva, y esta tarea de alfabetización se concentró en mayor medida en las personas mayores de 15 años del área geográfica rural, los cuales representaban el 25.8% de los analfabetas contra un 5.7% del área urbana (Véase Gráfica 3).

GRÁFICA 3. TASA DE ANALFABETISMO POR ÁREA GEOGRÁFICA (2001)

Fuente: Instituto Nacional de Estadística-INE (2001)

A) PROGRAMAS IMPLEMENTADOS

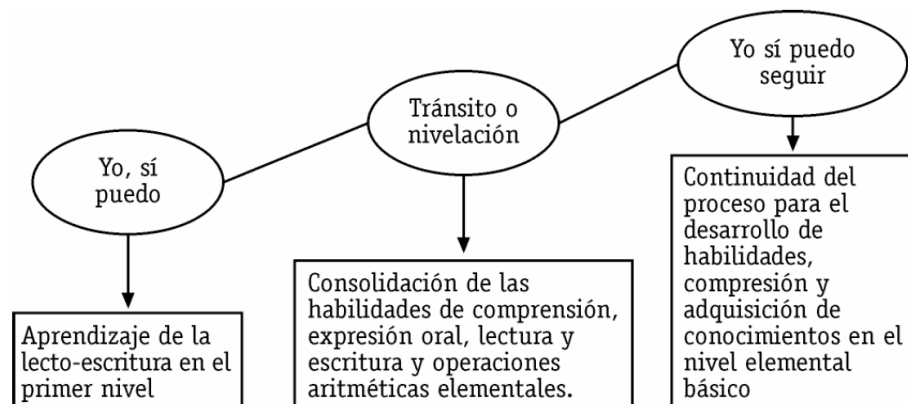
Los programas orientados a la educación básica indígena se pensaron para incluir a los sectores sociales marginados en un ambiente de igualdad sobre hábitos descolonizadores y tienen por objetivo la eliminación de las prácticas jerárquicas coloniales. El primero de ellos, denominado “Alfabetización sostenida”, tuvo un carácter prioritario y fue ideado originalmente para beneficiar a 1. 23 millones de jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores rurales y zonas periurbanas marginadas del servicio educativo en miras de buscar su mayor y mejor integración al mundo contemporáneo mediante el desarrollo de competencias lingüísticas¹⁴¹. Para llevar a cabo este programa fue necesario implementar una serie de bibliotecas municipales o comunales para que fungieran como recursos pedagógicos en la práctica de la lectura y escritura.

En la concepción del programa se consideraron las características del participante joven y adulto, sus responsabilidades al trabajar o atender a la familia y, sobre todo, la experiencia que hubiesen adquirido en la vida cotidiana. Al joven que ingresa a este programa se le considera como “joven-adulto”, por haber “quemado” algunas etapas de su

¹⁴¹ La implementación del Programa de Alfabetización a nivel nacional se dividió en tres fases. La primera estuvo orientada a las regiones más densamente pobladas, las que generalmente no presentan problemas de acceso. Es decir, ciudades capitales como el Alto, algunas ciudades intermedias y otros municipios con importante cantidad de habitantes. En la segunda etapa se pretendió llegar a las regiones con mayor dificultad de acceso. Y en la tercera etapa se enfocó en aquellas poblaciones que no fueron alfabetizadas en etapas anteriores por diversas dificultades. Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación básica de personas adultas. Informe de Bolivia*, s/n de páginas, disponible en: http://www.oei.es/quipu/bolivia/informe_alfabetizacion.pdf. Consultada el 10 de octubre del 2012.

infancia y adolescencia y en su lugar adquirir responsabilidades laborales o caseras propias de un adulto. El programa da por sentado que los educandos, tanto jóvenes como adultos, poseen determinados conocimientos que les permiten más que a un niño ser sujeto activo de su propio aprendizaje, por la madurez y el grado de responsabilidad que han alcanzado. Aunado a ello, el educando se encuentra mucho más vinculado a las actividades de su medio sociocultural, que la mayoría de las veces resultan adversas a su desarrollo social y laboral. Es por tales razones que se requiere de mucha motivación para que logre culminarse exitosamente el proceso de aprendizaje.¹⁴² Este es el esquema del proceso del programa de alfabetización:

ESQUEMA 1. ETAPAS EDUCATIVAS DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.



Fuente: Jaime, Canfux, *et. al.*, *Experiencias sobre el Programa Nacional de Alfabetización en Bolivia. Algunas ideas, impacto y vivencias con el método "Yo, sí puedo"*, Bolivia, 2008.

El Programa Nacional de Post-alfabetización “Yo, sí puedo seguir”, complemento de la primera fase del proyecto, está enfocado a que las personas que fueron alfabetizadas no se conviertan en analfabetos funcionales. Desde el Plan Estratégico Institucional se previeron las metas y el presupuesto de este programa como uno de los puntos nodales para concretar la concientización del boliviano alfabetizado (Véase Tabla 7). En este sentido, también se contempló que el subsistema de educación alternativa incorporara a los participantes del proceso de alfabetización en sus niveles de primaria o secundaria técnica acelerada para que tuviesen la oportunidad de continuar con sus estudios.

¹⁴² Jaime, Canfux, *et. al.*, *Experiencias sobre el Programa Nacional de Alfabetización en Bolivia. Algunas ideas, impacto y vivencias con el método "Yo, sí puedo"*, Bolivia, 2008, p. 27.

La enseñanza básica a la que se llega con el programa de post-alfabetización se desarrolla en dos bloques. Cada bloque se estructura en dos partes independientes de 10 meses de duración cada uno, en donde las evaluaciones de cada bloque también son independientes; lo que motiva a los educandos a seguir con el proceso una vez que van pasando las etapas en un tiempo relativamente corto. El programa se conforma de un total de 600 videoclases (300 cada bloque y 150 cada parte), y contempla sesiones de trabajo de dos horas y media de lunes a viernes.

TABLA 7. METAS Y PRESUPUESTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE POST-ALFABETIZACIÓN.

Metas del programa:

Indicador	Línea Base		Metas	
	2008	2015	2020	
Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más de edad	3%	0,00%	0,00%	

Presupuesto:

Programa	Acción Estratégica/Gasto Corriente/Proyecto		Presupuesto en Dólares Americanos (\$us)					Total 2010 al 2014
			2010	2011	2012	2013	2014	
Programa Nacional de Post Alfabetización	PR	Programa Nacional de Post Alfabetización Yo Si Puedo Seguir	2.404.526	2.931.025	3.378.877	3.154.951	0	11.869.379
			TOTAL PROGRAMA	2.404.526	2.931.025	3.378.877	3.154.951	

Fuente: *Plan Estratégico Institucional 2010-2014*

Otra de las estrategias del gobierno de Evo fue la política que planteó el desarrollo de procesos educativo-culturales, pensados a partir de pedagogías descolonizadoras que recuperaran los saberes ancestrales con la finalidad de hacer una ruptura tajante a las relaciones de subordinación, jerarquización social y cultural, y dominación de los pueblos oprimidos. El rescate y revalorización de sus formas de pensar, filosofías de vida, espiritualidades, valores y sistemas normativos mediante la lógica de la inter e intraculturalidad serían las vías para lograrlo.

El *programa de revalorización cultural* formó un currículo diversificado a través de la investigación de modelos y pensamientos pedagógicos de los pueblos originarios. Asimismo, dentro del marco de la recuperación oficial de lenguas originarias y del equilibrio cultural se buscó la alfabetización en idioma originario a los castellano hablantes de las diferentes regiones del país, priorizando la lengua endémica. Las políticas educativas implementadas se valieron de los avances tecno-científicos para equipar de tecnologías de información y conocimiento toda la infraestructura y condiciones materiales necesarias para las metas educativas. Por su parte, el Programa de Educación intracultural, intercultural y plurilingüe se pensó para crear un ambiente de armonía y respeto por la madre tierra y fortalecer la identidad del pueblo afroboliviano y yungueño (Véase Tabla 8).

TABLA 8. METAS Y PRESUPUESTO DEL PROGRAMA EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE

Proyecto	Unidad de Medida	Línea Base	Metas					
		2008	2010	2011	2012	2013	2014	
Creación del Instituto Plurinacional de lenguas, saberes y conocimientos indígena-originarios para la educación.	Nº de institutos plurinacionales consolidados, en funcionamiento y equipados.	8						
	Nº de PIOs en peligro de extinción, recuperan, fortalecen y desarrollan las lenguas y los saberes y conocimientos.			2	2	2	2	
	Nº de lenguas con criterios de normalización elaborados, socializados y difundidos			3	3	3	3	
	Nº de materiales audiovisuales y/o multimedia elaborados y difundidos (1 por instituto)			8	8	8	8	
Fortalecimiento a la identidad del pueblo afroboliviano y yungueño	Nº de talleres para conformación de Consejos Educativos Comunitarios interculturales del pueblo afroboliviano y yungueño	4	8					
	Nº de talleres para la socialización de las investigaciones realizadas				13		4	
	Nº de diplomados a través de plataformas virtuales para maestros		120	200		250		
	Nº de revistas elaboradas, publicadas y difundidas		200					1.000
Los derechos de la madre tierra	Nº de talleres y encuentro nacionales realizados en la temática de los derechos de la madre tierra	8	8	7	7	7		
	Nº de spots televisivos elaborados y difundidos sobre la declaración de los derechos de la madre tierra	4	4	4	4	4		
	Nº de radiodramas elaborados e implementados sobre los Derechos de la Madre Tierra	30	30	30	30	30		

TABLA 8. METAS Y PRESUPUESTO DEL PROGRAMA EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE (CONTINUACIÓN)

Programa	Acción Estratégica/Gasto Corriente/Proyecto		Fuentes	Presupuesto en Dólares Americanos (\$us)					Total 2010 al 2014
				2010	2011	2012	2013	2,014	
Educación Intra e Intercultural Plurilingüe	PR	Creación del Instituto Plurinacional de lenguas, saberes y conocimientos indígena-origenarios para la educación	CANASTA	818.039	514.776	514.776	514.776	514.776	2.877.143
	TOTAL PROYECTO			818.039	514.776	514.776	514.776	514.776	2.877.143
	PR	Saberes ancestrales y conocimientos tradicionales	CANASTA	2.000	40.000	70.000	100.000	100.000	312.000
	TOTAL PROYECTO			2.000	40.000	70.000	100.000	100.000	312.000
	PR	Los derechos de la Madre Tierra	CANASTA	426.556	463.861	220.655	220.785	2.320.785	3.652.642
	TOTAL PROYECTO			426.556	463.861	220.655	220.785	2.320.785	3.652.642
	PR	Fortalecimiento a la identidad del pueblo afroboliviano y yungueño	OTRAS FUENTES	145.854	122.792	63.000	98.000	104.375	534.021
	TOTAL PROYECTO			145.854	122.792	63.000	98.000	104.375	534.021
TOTAL PROGRAMA				1.392.449	1.141.429	868.431	933.561	3.039.936	7.375.806

Fuente: *Plan Estratégico Institucional 2010-2014*

En este sentido, un rasgo esencial del nuevo enfoque del sistema educativo pluricultural es el reconocimiento del plurilingüismo. La diferencia entre la educación intercultural bilingüe y monolingüe que se venía implementando en los gobiernos anteriores respecto del gobierno de Evo Morales consiste sobre todo en la recuperación de las lenguas que se encuentran en peligro de desaparecer, ya que busca rescatarlas mediante la participación de los hablantes originarios de esas lenguas. La lógica en general es la siguiente: en las comunidades monolingües y con predominio de la lengua originaria, ésta sería enseñada como la primera opción y el castellano como la segunda, y viceversa; en poblaciones monolingües donde el castellano fuere la lengua más hablada, éste sería la primera lengua y el idioma originario la segunda. Estas políticas no significan que la enseñanza de lenguas extranjeras, hoy en día tan primordial en las currículas de todo el mundo, se dejen de lado

sino que éstas se imparten de forma paulatina desde los primeros años de escolaridad. La finalidad es romper con el pensamiento que considera a los pueblos indígenas como analfabetos y como un lastre para el desarrollo socioeconómico de Bolivia. Por el contrario, el nuevo enfoque considera toda esta riqueza etno-lingüística de sus pueblos originarios como una gran fortaleza para el nuevo proyecto de desarrollo del Estado Plurinacional.

En otras palabras, se intenta romper con la desigualdad que promovía el sistema educativo en Bolivia, que permitía que una población rural indígena estuviera condenada a recibir una educación intercultural bilingüe y otra población urbana estuviera favorecida por una educación monolingüe de mayor calidad.¹⁴³

B) NUEVA CURRÍCULA

Dentro de la modernidad se fueron construyendo las diferencias étnicas en la periferia, en un contexto en el que se han formulado ideologías legitimadoras alrededor de los temas racial y étnico dirigidas a sostener la reproducción de la hegemonía de los sectores en el poder y de relaciones socioeconómicas desiguales. La ciencia ha contribuido en este proceso, justificándolo y legitimándolo con el peso de argumentos y de construcciones que tienden a descalificar unos saberes de otros “más válidos”. En palabras de Rodrigo Mogrovejo, los textos científicos –ideas, percepciones y construcciones del objeto-, devinieron no sólo como una forma de interpretar la realidad, sino que acabaron constituyéndose en la realidad misma.¹⁴⁴ En el campo de la colonialidad del saber, los valores y conocimientos que se han transmitido al indígena, partiendo de su castellanización, han culminado en su actual enajenación cultural y política al negar en principio, lo que ellos mismos representan.

Precisamente, es a través de la transformación curricular e institucional en donde se pueden cuestionar y modificar las prácticas pedagógicas opresoras. La propuesta educativa en este sentido gira en torno a una estrategia que permita refundar la educación con diseños y gestión de políticas de emancipación, pensadas para romper con las relaciones de dependencia a largo plazo.

¹⁴³ Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *op. cit.*, p. 471.

¹⁴⁴ Susana, Devalle (comp.), *op. cit.*

La nueva currícula en el Estado Plurinacional de Bolivia recupera pensamientos educativos y pedagógicos ancestrales que favorecen el conocimiento de las culturas de otros pueblos porque se considera que ignorarlas es fuente de conflicto y distanciamiento. La nueva educación fomenta la creatividad de los estudiantes, evita la mecanización y racionalidad moderna, y apuesta por la transformación de los contextos de dominación. Al ser la educación un bien público, tanto los docentes como la comunidad en general adquieren un papel protagónico en el proceso educativo, al aportar sus conocimientos y experiencias como comunidad, aun cuando el sistema educativo se gestione bajo la participación mixta del Estado y de instituciones privadas.

Por lo tanto, la reforma educativa transformó los tres niveles de la educación obligatoria en Bolivia, hoy con una denominación distinta. La educación inicial con un año de formación escolar se reconoce en este nuevo modelo como “educación en familia comunitaria”. La siguiente etapa es la “educación comunitaria vocacional”, el equivalente a la educación primaria que contemplaba ocho años de formación; y la última es la “educación comunitaria productiva” antes llamada educación secundaria. Los tres niveles se desarrollan bajo una educación laica y pluralista, basada en el respeto de las creencias y espiritualidades de las naciones indígenas originarias y afrobolivianas. Todos los niveles educativos “[...] se orientan a recuperar, proteger y difundir las lenguas de las naciones indígenas originarias y afrodescendientes mediante la adscripción de un plan de estudios a un espacio territorial, a una cultura, a una lengua originaria y a unos factores productivos regionales”¹⁴⁵

En cuanto a la educación primaria vocacional, se pueden reconocer otras dos divisiones: la educación básica vocacional y la educación avanzada vocacional. La primera tiene una duración de cinco años y está orientada al desarrollo de la lectura comprensiva, el razonamiento lógico matemático, la técnica y tecnología, la comprensión de la Física, la educación artística y la experimentación, no a razón de la lógica funcionalista, sino más bien como una consecuencia de las necesidades reales de la vida partiendo de iniciativas *productivas locales*. Y la segunda, tiene una duración de 3 años, en donde se busca desarrollar principios y valores ético-morales con pensamiento crítico, reflexivo, proactivo y propositivo que se complementa con actividades físicas y culturales; es decir, en este

¹⁴⁵ Ex Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia, en Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *op. cit.*, pp. 492-493.

ciclo se busca potenciar las destrezas físicas, la educación artística, técnico-tecnológica, lógico matemática y lingüística; para que al final se promuevan las actividades productivas.¹⁴⁶

Es decir, uno de los ejes rectores del nuevo enfoque educativo es también el componente productivo en respuesta a la dependencia económica histórica de la que han sido sujetas las naciones bolivianas. En realidad, ello pretende ligar la formación académica al aparato productivo, mejorando la capacidad tecnológica del país con el objetivo de potenciar su economía.

De este modo, desde la educación temprana se proponen cuatro áreas formativas en este sentido¹⁴⁷: el área tecnológica productiva, el área tecnológica humanista, el área artística, deportiva y técnica; y otra relacionada con las ciencias de la salud. Durante este proceso, el componente comunitario es primordial, ya que también se promueve la constitución de empresas comunitarias y familiares que serán impulsadas económicamente por el Estado para fomentar uno de los aparatos productivos más importantes de la nueva economía y modelo de desarrollo. Sin embargo, la nueva currícula se analizará a detalle en el siguiente capítulo, debido a su relevancia para la revolución educativa.

Así pues, otro factor a considerar en la implementación de políticas a nivel nacional, es la cooperación internacional en materia educativa y las recomendaciones de organismos internacionales en cuestiones de fondo como de forma. Los cuales han tenido un papel fundamental en el financiamiento y la agenda educativa a nivel mundial.

¹⁴⁶ Ídem.

¹⁴⁷ Ídem.

2.4 LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN BOLIVIA

“Hasta ahora, las sucesivas macrovisiones de la educación que se han formulado durante este siglo seleccionaron y pesaron las variables de una manera selectiva, destacaron aquellas implicaciones que eran consistentes con los objetivos profesados e ignoraron las informaciones y criterios que socavaban la validez de los supuestos utilizados” (Ratinoff, 1994)

Dentro de las transformaciones que se gestaron desde el mandato de Evo Morales se encuentra el cambio en la conducción de las relaciones internacionales en materia educativa a través de la cooperación internacional. El Estado Boliviano comenzó a figurar en la palestra mundial como un sujeto internacional soberano, con autodeterminación propia y con una nueva voz política que alineó la cooperación a las prioridades del país, basando su enfoque y orientación en la filosofía del Buen Vivir.

Estos cambios se observan en la participación específica de las instituciones multilaterales (Bancos de Desarrollo y otras instituciones que cuentan con una organización administrativa independiente), las agencias de cooperación bilateral (países amigos presentes en Bolivia), las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas (de las cuales nueve trabajan en Bolivia), y la Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo (CPTD).¹⁴⁸ Cada uno de estos organismos de cooperación ofrece distintos tipos de apoyo, que van desde el financiamiento hasta la ayuda técnica en miras del desarrollo del país. Sin embargo, la nueva política en Bolivia apunta por una reconfiguración de la cooperación internacional tradicional y todos sus esquemas de dominación vertical respaldados en los discursos de “ayuda para el progreso”.

Durante muchos años las prácticas habituales de cooperación internacional en todos los campos (económico, político, educativo, tecnológico) se realizaban de forma vertical entre los países industrializados y los países en vías de desarrollo, por ser los primeros quienes tenían las posibilidades económicas de “ayudar” y “dotar” de tecnologías avanzadas u otro tipo de beneficios a los segundos. Dicho de otra manera, la práctica más común en la cooperación era aquella que se realizaba entre los países del Norte¹⁴⁹ y los

¹⁴⁸ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Planificación del Desarrollo, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo, *Cooperación Internacional*, s/n de páginas, disponible en: http://www.vipfe.gob.bo/index.php?opcion=com_contenido&ver=contenido&id=2122&id_item=241. Consultada el 10 de octubre del 2012.

¹⁴⁹ Los términos geográficos de Norte y Sur hacen alusión a la situación de desarrollo en la que se encuentren los Estados involucrados. Se basa en el hecho de que todos los países industrializados (desarrollados), con excepción de Australia y

países del Sur. Se recurría a esta “ayuda internacional” sobre todo para complementar los financiamientos o recursos necesarios para alcanzar el *desarrollo* en todas las áreas, incluso la educativa. Como tal, “desde este punto de vista, el problema del subdesarrollo recayó exclusivamente en el Sur, de cuya responsabilidad dependía el crecer, modernizarse, industrializarse. Y lo único que podía hacer el Norte sería prestarle ayuda. Una ayuda que fue concebida como intrínsecamente buena, necesaria y humanitaria.”¹⁵⁰

Así es como se ha legitimado la ayuda exterior en las relaciones internacionales. Gracias a ello, hoy en día el Norte ha instalado en el Sur geográfico la gobernanza de la *anticooperación*; ésta última entendida, a partir de la propuesta de David Llistar, como el conjunto de interferencias negativas entre ambos polos, en donde se hace presente la relación de dominación y explotación por parte de los primeros para hacer perdurar su hegemonía y tener la posibilidad de competir bajo la lógica neoliberal, incluso a pesar de los derechos de los segundos. De ahí que con fines de ayudar a los del Sur a surgir de su lastimosa condición, el Norte hace clara su *interferencia transnacional*, la cual resulta evidente cuando las potencias mundiales (ex metrópolis) consiguen la forma de establecerse en los “países necesitados” mediante instrumentos internacionales (mecanismos de cooperación/ anticooperación¹⁵¹) como la Ayuda Oficial al Desarrollo o cualquier otra forma de capital desde el exterior. Lo lamentable es que logra corromper la estabilidad y la paz del entorno al que “ayudan”, en la búsqueda de su beneficio propio y aminoramiento de su vulnerabilidad en el escenario mundial.

Durante los años noventa, las agencias de penetración cultural, tuvieron un papel muy activo en la determinación de las condiciones que debía cumplir el Gobierno Boliviano en turno para ser merecedor del financiamiento, ya fuese mediante más

Nueva Zelanda, se encuentran al Norte de los países en desarrollo; aunque se destaca que no todos los países en desarrollo son iguales, todos comparten una serie de vulnerabilidades y retos. Así pues, el término “Sur”, de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), refiere a los países en desarrollo en conjunto. Fernando, Nivia Ruiz, La cooperación internacional Sur-Sur en América Latina y El Caribe: una mirada desde sus avances y limitaciones hacia un contexto de crisis mundial, en *Revista de Economía del Caribe*, no. 5, diciembre 2010, p. 190.

¹⁵⁰ La noción de desarrollo quedó determinada bajo el enfoque de la teoría de la modernización, estableciendo su prototipo en el Plan Marshall (1948) durante la segunda posguerra mundial. La reconstrucción de Europa se dejó en manos de la asesoría técnica de los expertos del Norte, más no con fines idealistas, sino para evitar la insolvencia europea que hubiera tenido consecuencias negativas para la economía norteamericana; al mismo tiempo se configuraba un nuevo mercado para aumentar sus ganancias, el mercado del asistencialismo. A partir de este momento el avance de los Estados en “vías de desarrollo” (hoy “emergentes”, “de renta baja” o bajo mil categorizaciones neocoloniales impuestas) equivaldría a su crecimiento económico mediante su conveniente industrialización. David, Llistar Bosch, *op. cit.*, pp. 21, 36.

¹⁵¹ Llistar define los mecanismos de cooperación o anticooperación como “[...] los dispositivos existentes en el actual sistema mundial a través de los cuales tienen lugar la cooperación y la anticooperación (el crédito internacional, el comercio internacional, el militarismo, emisión/absorción de gases a/de la atmósfera, la transferencia de tecnología, etc.) *Ibidem*, p. 55.

endeudamiento o donaciones. Para el 2004, el financiamiento externo que recibía Bolivia representaba alrededor del 65% de recursos destinados a la Inversión Pública, e históricamente, el promedio de los desembolsos de recursos suscritos provenientes de la Cooperación Internacional del 2001 al 2010 alcanzó 1, 059, 076 miles de dólares (Véase Tabla 9).

TABLA 9. CONVENIOS DE FINANCIAMIENTO EXTERNO SUSCRITOS 2001-2010, EN MILES DE DÓLARES AMERICANOS.

Entidad Cooperante	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Créditos	553,945	413,809	703,843	376,548	463,000	123,869	557,104	1,065,235	701,900	790,229
AIF Agencia Internacional de Fomento (BM)	104,312	80,856	97,525	40,000	42,831		30,000	117,410	30,000	
ARG Argentina								7,000		
BID Banco Interamericano de Desarrollo	164,322	105,150	180,507	28,500	61,247	25,000	130,000	74,300	245,300	96,000
BRA Banco do Brazil - PROEX	157,646							35,000	230,000	
CAF Corporación Andina de Fomento	83,400	200,000	407,616	190,000	356,658	81,000	301,000	336,440	411,800	301,079
CHINA República Popular China			1,500	27,739	2,264		40,982			291,124
ESP España	9,253	3,533	9,254	17,636						
EXIMBANK-K Banco de Importaciones-Exportaciones Corea	23,000									41,061
FIDA Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola	12,013						7,273			
FONPLATA Fondo Financiero de la Cuenca del Plata				40,000						
ITA Italia										51,965
JICA Agencia de Cooperación Internacional del Japón								85		
KFW Instituto Aleman de Crédito para la Reconstrucción		5,021	7,441	32,674		7,169	12,869			
NDF Fondo Nórdico para el Desarrollo		13,660								
OPEC Organización de Países Exportadores de Petróleo		5,600				10,700			15,000	10,000
VEN Republica Bolivariana de Venezuela								300,000		
Donaciones	158,372	217,131	419,573	310,980	334,563	148,999	204,710	300,427	373,973	268,847
ACDI Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional	13,800	517	10,081		1,444	32,535	98	5,705	3	268
AIF Agencia Internacional de Fomento (BM)			290	300	503	212	8,439	170		31,500
ASDI Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional	12,570	10,687	11,220	20,517	32,908	5,665	3,609	2,111	13,653	20,529
BEL Bélgica		3,331	10,286	18,696	5,934	1,265				16,663
BID Banco Interamericano de Desarrollo	4,409	982	921	2,578	1,516	1,249	2,108	1,656	82,079	6,800
CAF Corporación Andina de Fomento	347	311	211		996	782	3,366	272	85	988
CHINA República Popular China	388	1,863	900	300	3,322	1,486	4,330	1,125	500	1,271
COR República de Corea		41			108		1,250			
COSUDE Cooperación Suiza de desarrollo	7,886	9,568	10,623	6,580	2,360		1,481	9,857	15,810	300
DIN Dinamarca	2,580	300	2,835	867	61,048	52,833	20,298		15,940	33,616
ESP España	786	80	94,607			89	504	9,548	107,917	196
FAO Org. de las NN.UU. para la Agricultura y la Alimentación	289	934	2,094	1,049		457	1,859	2,891	10,760	3,648
FRA Francia				5,658				10,175		
G-BR Gran Bretaña	12,088	8,635	3,202	2,936	2,591	1,084				
GEF Fondo Global de Medio Ambiente (BM)	14,630	780			420			2,083		
GTZ Agencia de Cooperación Técnica de la República Alemana	17,480	19,717	2,502	24,075	23,930		18,497	3,066	11,799	12,912
HOL Holanda	40,361	17,468	46,899	86,391	13,100	22,808	7,280	7,658	22,065	48,088
ITA Italia	491				5,614					4,575
JAP Japón	750			4,718	17,216		7,307	4,456	6,466	87
JICA Agencia de Cooperación Internacional del Japón	16,703	20,113	20,713	9,810	35,319	17,129	32,925	31,020	37,948	14,160
KFW Instituto Aleman de Crédito para la Reconstrucción	4,633	29,001	25,356				10,484	36,239		
OIM Organización Internacional para las Migraciones										512
OMS Organización Mundial de la Salud		6,359		2,997		2,921		3,463		3,188

TABLA 9. CONVENIOS DE FINANCIAMIENTO EXTERNO SUSCRITOS 2001-2010, EN MILES DE DÓLARES AMERICANOS. (CONTINUACIÓN)

Entidad Cooperante	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
ONUDI Organización de las NN.UU. para el Desarrollo Industrial					247				1,538	
PMA Programa Mundial de Alimentos		29,385		2,250	1,737	1,911	45,796		2,121	7,000
PNUD Programa de las NN.UU. para el Desarrollo	712	1,677	1,385	1,413	1,579	3,882	8,028	11,998	9,318	4,500
UE Unión Europea			80,248	95,836	12,048	2,911	13,519	71,459	26,800	57,462
UNESCO Org. de las NNUU para la Educación, la Ciencia y la Cultura									73	57
UNFPA Fondo NN.UU. para la Actividad en Materia de Población		150	2,462				13,000	14,587	281	
UNICEF Fondo de las NN.UU. para la Infancia		49,974						69,801	2,862	
UNIFEM Fondo de las NNUU para el Desarrollo de la Mujer									239	
UNODC Prog. de NNUU para la Fiscalización Internacional de Drogas	7,468				5,800		532		1,928	527
USA Estados Unidos de Norte América			47,373							
USAID Agencia de los EE.UU. para el Desarrollo		5,300	55,368	24,027	104,821					
VEN Republica Bolivariana de Venezuela								1,090	4,190	
Total general	712,317	630,941	1,123,416	687,528	797,562	272,869	761,814	1,365,662	1,075,873	1,059,076

Fuente: SISIN, Ministerio de Planificación y Desarrollo.

Durante el primer lustro, antes de la gestión de Evo Morales, el año 2003 fue en el que se comprometieron más recursos. Con base en los datos de la tabla 7, se deduce que las entidades cooperantes que sobresalen en los créditos otorgados durante esos años fueron el Banco Interamericano de Desarrollo, la Corporación Andina de Fomento (CAF), y la Agencia Internacional de Fomento (AIF); en donde sus aportaciones correspondieron al 97% del total de los créditos de ese año.

En cuanto a las donaciones, resalta la contribución de España, la Unión Europea, Estados Unidos de Norteamérica y su Agencia para el Desarrollo (USAID); las cuales sumaron el 63% del total de este rubro, y en donde la aportación de estos últimos dos sumaron casi una cuarta parte de las donaciones totales durante ese año. No es sino a partir del cambio de gobierno en Bolivia, cuando se observa una desaceleración en el financiamiento externo del 2005 al 2006. Ello implicó cierta reconfiguración de la ayuda, tanto de donadores como de créditos. A partir de este último año comenzaron a figurar cooperantes como la República Bolivariana de Venezuela.

Estas cifras dan un amplio panorama de dónde venía la “ayuda” del Norte, lo que deja entrever también el tipo de condicionalidades a las que se sometió Bolivia durante los primeros años del siglo XXI, como una continuación de las políticas que se llevaban desde antaño en materia de cooperación internacional. Así pues, la cooperación para el desarrollo

educativo en Bolivia también se vio permeada de toda esta línea que impuso el mercado asistencialista y sobre todo de las condicionalidades que interfirieron directamente sobre la currícula y los saberes. Se “propusieron” *verdades* que perpetuaron y reprodujeron las condiciones de enajenación a nivel doméstico.

2.4.1 LAS RECOMENDACIONES EDUCATIVAS DEL NORTE

Este apartado intenta abordar de forma somera la *anticooperación internacional* en términos de interferencias negativas para la educación en la región latinoamericana que eminentemente terminaron por repercutir en Bolivia. Se abordarán los enfoques y recomendaciones de dos organismos primordiales que han fungido como ejes rectores para la implementación de políticas educativas estatales: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial.

A) LAS RECOMENDACIONES DE LA UNESCO

La Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tuvo lugar en Bolivia (Cochabamba) en el año 2001. En este documento los gobiernos de la región solicitaron a la UNESCO tomar la iniciativa de la organización de un Proyecto Regional con un enfoque a largo plazo de quince años y con evaluaciones periódicas cada cinco años que incluyera ciertas *recomendaciones* educativas para los países de la región. Por tanto, en las siguientes líneas se retomará este documento para analizar las líneas rectoras de la UNESCO y sus propuestas en materia educativa.

Los objetivos principales aceptados en esta declaración fueron los de “alcanzar una escolaridad básica para todos, de alfabetizar a la población de jóvenes y adultos, y completar las reformas necesarias para mejorar la calidad y la eficiencia en educación.”¹⁵² Sin embargo, las metas educativas en este programa se redujeron en la realidad a alfabetizar por castellanizar, buscar la eficiencia de la educación en términos mercantiles de

¹⁵² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *PROMEDLAC, VII Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*, marzo 2001, p.24, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf> Consultada el 22 de octubre del 2012.

competitividad, y dar acceso a los derechos humanos y ciudadanos de las personas. Lo cual resulta igualmente enajenante cuando no se aterriza a la realidad de la región, de los Estados, e incluso de la pluralidad de naciones y pueblos involucrados.

El PROMEDLAC afirma que las limitaciones en la formación educativa que tiene la región han impedido que sean beneficiarias del desarrollo social y económico que se ha generado en los últimos años. Reconoce que la actual globalización de los mercados ha excluido a un número creciente de personas de tales beneficios, pero son las deficiencias educativas las que les han impedido insertarse positivamente en dicho proceso. Al respecto dice Luis Coraggio:

La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás. Ser competitivos significa estar en capacidad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios. A escala nacional, advertidos del peligro de lograr apenas una competitividad perversa, cortoplacista, basada en la degradación del valor del trabajo, del medio ambiente y de la calidad de vida, se especifica que la competitividad debe ser “auténtica”, sustentable y basada en inversiones en el capital humano.¹⁵³

En cuanto a los sistemas educativos, se consideró que era necesario acelerar el ritmo de transformaciones con la finalidad de no quedar rezagados con respecto a los cambios que acontecían a diario. El cambio se daría entonces bajo la concepción de las nuevas demandas que establecen los niveles de competencia del mercado que han permeado incluso la forma de concebir a la educación como un servicio más que debe formar recursos humanos capaces de responder a la lógica economicista global: “la realidad del actual mercado laboral en un contexto de pocas oportunidades de empleo formal, demanda propiciar una adecuada formación para el trabajo, superando barreras para realizar una transición eficaz entre el sistema escolar y el mundo laboral.”¹⁵⁴ Es decir, se piensa en dar respuestas educativas específicas que posibiliten generar habilidades para el trabajo y la ciudadanía.

¹⁵³ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992, en José Luis, Coraggio, *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*, Ponencia presentada en el Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995, p. 5, disponible en: <http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf> Consultada el 23 de octubre del 2012.

¹⁵⁴ PROMEDLAC VII, *op. cit.*

La primera sección de recomendaciones del documento al que se está haciendo referencia, denominada: *Los nuevos sentidos de la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio*, comienza por sugerir la realización de debates periódicos sobre el sentido de la educación en pleno siglo XXI desde una perspectiva política de formación ciudadana en términos democráticos y de participación social, de competencias básicas para ejercer una ciudadanía informada y responsable, la instalación de una cultura científica para todos, y los valores de tolerancia hacia los demás para seguir accediendo al conocimiento.

En principio, tales consideraciones podrían plantear la aparente posibilidad de proponer una educación para todos; sin embargo, los ejercicios democráticos y de ciudadanía parecen lejanos de aplicarse en su acepción más idealista en una región tan desigual como la Latinoamericana. La ciudadanía les fue negada a los pueblos originarios, precisamente por su condición de analfabetismo, generando un círculo vicioso doblemente alienante: la negación del saber y la negación de una voz política. Asimismo, la cultura científica ha buscado forjar la idea de que el pensamiento moderno es el camino hacia la *Verdad*, con lo que relega otro tipo de experiencias epistemológicas.

La sección de *Aprendizajes de calidad y atención a la diversidad: ejes prioritarios de las políticas educativas*, deja de manifiesto la formulación de medidas educativas que busquen lograr una mayor calidad de los aprendizajes para lo cual se hacía necesario influir en la cultura de los distintos actores que intervienen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje; así como modificar la cultura de las instituciones educativas poniendo la gestión al servicio de los aprendizajes. Lo que no resulta en ningún sentido neutral, ni muchos menos respetuoso de las prácticas inherentes a lo local.

La modificación de la cultura de las instituciones educativas en Bolivia puede representar incluso el desconocimiento de los sistemas normativos particulares en los cuales basan su aprendizaje significativo. Sobre este punto, el documento recomienda dar prioridad al aprendizaje efectivo de las competencias básicas del aprendizaje a través de nuevos métodos y medios de enseñanza como las tecnologías de la información y los medios de comunicación (radio y televisión). Esto parece inminente en una sociedad de cambios y avances tecnológicos, sin embargo, el gran cuestionamiento radica en la implementación de este tipo de tecnologías en comunidades en donde aún no se tienen las condiciones materiales adecuadas, electricidad e infraestructura, y mucho menos

metodológicas capaces de fomentar un conocimiento descolonizador que no los enajene más en su realidad de opresión.

Por otro lado, también se toca el tema de la valoración de la diversidad y la interculturalidad como un elemento primordial en el enriquecimiento de los aprendizajes; sin embargo, esto se hace a partir de la *diferencia*. Es decir, se fomenta un aprendizaje basado en la comprensión mutua y en la convivencia, pero no en la aceptación real del otro. En Latinoamérica “[...] se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad, [...] se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad.”¹⁵⁵

El hecho de potenciar la dimensión cultural e intercultural del currículo y de la práctica educativa, tal como se sugiere mediante la promoción del aprendizaje de la lengua materna en los pueblos indígenas, se realiza como una suerte de condescendencia y reconocimiento entrecomillado a las aportaciones que pueden generar las prácticas indígenas. Pero siempre bajo la sombra del conocimiento válido y verdadero, el idioma universal, y la pedagogía occidental dentro de las cuatro paredes que no pueden dejarse de lado totalmente. Aun cuando se proponga formular estrategias encaminadas a la autonomía pedagógica, el trasfondo apunta a asegurar “aprendizajes iguales” para todos.

Finalmente, las últimas recomendaciones apuestan por continuar con los esfuerzos para aumentar significativamente la inversión en la educación. Es decir, sugieren considerar el uso de recursos en educación como una inversión y no simplemente como un gasto. Lo crítico de este punto es la dinámica librecambista en la que conciben a la educación como un servicio más. Asimismo, dentro de esta inversión educativa, evidentemente se encuentran los organismos internacionales económicos como el Banco Mundial, o ciertas agencias internacionales que se suponen indispensables para fortalecer las políticas educacionales establecidas al interior de los Estados.

¹⁵⁵ Luis Enrique, López, *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Documento de trabajo presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000, PROMEDLAC VII, UNESCO, p. 21, disponible en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=JUel5RfjUdE%3D&tabid=1652> Consultada el 24 de octubre del 2012.

B) EL ENFOQUE DEL BANCO MUNDIAL

El Banco Mundial es un organismo internacional que se encuentra sumamente vinculado al asesoramiento de los Estados en cuanto a las políticas públicas a implementar en materia educativa a nivel doméstico. Sin afán de responsabilizar exclusivamente a un organismo internacional por las políticas nacionales de educación, es una realidad que en muchos países el Banco Mundial es la principal fuente de asesoría en política educativa, y otras agencias siguen su línea de acción. Hoy por hoy, el Banco Mundial concibe a la educación como el instrumento principal para promover el crecimiento económico y reducir la pobreza, pero tal reconocimiento está evidentemente inserto en una necesidad económica.

Se ha llegado al punto de que los propios organismos financieros como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo reconozcan, ante escenarios de crisis neoliberal en el mundo, que las formas predatorias de explotación económica ya no son viables, sobre todo porque el tejido social es el que resiente la alarmante desigualdad e intolerancia política; aunque ello sólo tenga relevancia en términos de adversidad para las inversiones. Desde este punto de vista, la *equidad* del sistema socio-político tan invocada, incluso por la UNESCO, condiciona indirectamente la eficiencia de los mercados. No en balde, el objetivo primordial de “ataque a la pobreza” que adoptó el Banco Mundial a partir de 1990 disfrazado en un discurso de equidad.

En esta tónica, la estrategia del Banco tiene dos procedimientos: explotar el recurso más abundante de los pobres (el trabajo) mediante incentivos de mercado, infraestructura física, instituciones e innovación tecnológica; y proveerlos de servicios sociales básicos (salud primaria, planificación familiar, nutrición y educación primaria) en un afán compensatorio *anticrisis*. En este sentido, se ve a la educación como la mejor forma de aumentar los recursos de los pobres, lo que explica el por qué del afán de este organismo en atacar la pobreza, invertir y reformar en políticas sociales.¹⁵⁶

Por tanto, la crítica hacia el enfoque del Banco Mundial radica en la metodología económica central que adopta para el diseño de políticas educativas. El modo economicista al que se recurre para derivar las recomendaciones fomenta la institucionalización de los valores del mercado capitalista en la arista cultural, traducidos en la competencia y el

¹⁵⁶ Véase Banco Mundial, *World Development Report 1990: Poverty*, Oxford University Press, 1990, capítulo 1, p. 138, en José Luis, Coraggio, *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?*, *op. cit.*, p. 10.

individualismo. Esto termina por reducir la calidad de vida de las personas a indicadores de ingreso, por una parte, y a justificar la riqueza en medio de la pobreza por otra. El enfoque viene delineado desde la década de los 70, en donde las recetas que actualmente forman parte de la crisis del sistema educativo fueron construidas usando el modelo microeconómico neoclásico, que parte de la ideología neoliberal y neoconservadora dominante; y el cual “asimila la escuela con la empresa, [...] los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y las tasas de retorno como criterios principales de decisión.”¹⁵⁷

Por tanto, las recomendaciones del Banco Mundial en este campo se orientan hacia una lógica que se dirige al discurso económico dominante que propone: descentralizar los sistemas educativos en miras de lograr la eficiencia de los insumos educativos; desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje a nivel primario, con la finalidad de satisfacer la demanda de trabajadores flexibles que puedan adquirir nuevas habilidades en el campo laboral explotador que se acrecienta con la educación; moldear la currícula para una mayor concentración en las materias que proveen las habilidades científicas y matemáticas consideradas básicas así como desarrollar el lenguaje nacional; y capacitar a los docentes mediante programas remediales en servicio, preferentemente a distancia, pues no es eficiente invertir en su formación previa. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela se equipara a una empresa que produce recursos humanos con un cierto nivel de aprendizaje al mínimo costo posible.

Según indican los métodos congruentes con el modelo, mediante métodos estadísticos se asocian las variaciones en el aprendizaje -medido mediante tests universales (el equivalente al supuesto de un producto homogéneo, condición para que el concepto utópico de mercado pueda construirse)- con la presencia o ausencia de libros de texto, con el hecho de que el profesor sea capacitado mientras enseña o antes de iniciarse como docente, con el número de alumnos por clase, con el salario de los docentes, con la provisión de desayuno o almuerzo escolar, etc. Estimados los costos de esos "insumos", se obtienen relaciones de costo-efectividad respecto al objetivo del aprendizaje.¹⁵⁸

¹⁵⁷ *Ibíd.*, p. 21.

¹⁵⁸ *Ibíd.*, pp. 23-24.

Este tipo de análisis deja entrever las limitaciones y carencias de este enfoque al llegar a conclusiones como las de invertir en textos y no en salarios o en capacitación para maestros, o financiar desayunos escolares en vez de erradicar la situación de pobreza que hace que los alumnos lleguen con hambre a la escuela. El hecho de encuadrar una realidad social en las deficientes propuestas metodológico-científicas que el mismo sistema intenta imponer resulta en absurdos como las premisas antes mencionadas, en donde la forma resulta más relevante que el fondo. Sin embargo, desde la perspectiva de las políticas de ajuste y eficiencia máxima del gasto público esto intenta ser justificable.

Si bien, es evidente que existen márgenes de libertad por parte de los Estados involucrados para aceptar o no la implementación de las políticas públicas recomendadas por el Banco Mundial, también es cierto que hubo condiciones de dependencia colonial que no favorecieron una total desvinculación de dichos países con respecto a estos centros de poder. Así como fueron adoptadas las recetas de liberalización del Consenso de Washington por los gobiernos latinoamericanos en la década de los 80, también se dieron casos en los que se aceptaron toda esta serie de recomendaciones educativas en la región a cambio de obtener dólares frescos para pagar el servicio de la deuda y obtener el visto bueno de los organismos financieros para acceder al mercado de capitales.

Sin embargo, la desaceleración que experimentó la transformación educativa en Bolivia a principios del nuevo milenio coincidió con un escenario internacional en el que se consolidaron nuevos criterios para armonizar la ayuda internacional. La Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo fue un parteagüas para los nuevos criterios internacionales basados en modalidades de cooperación internacional distintas que abogaron por una mayor autonomía nacional en el diseño e implementación de políticas públicas. Con todo, es necesario enfatizar que la autodeterminación de los pueblos a nivel internacional resulta fundamental para la convivencia pacífica entre las sociedades. El Estado Plurinacional de Bolivia adoptó una política reacia ante toda intervención de otros Estados u organismos internacionales en asuntos internos que no estuviese orientada a la filosofía que guiaría en adelante la sociabilidad boliviana.

2.4.2 LA COOPERACIÓN SUR-SUR Y LA PROPUESTA DEL ALBA

Ante las prácticas habituales de cooperación educativa vertical del Norte hacia el Sur, generalmente condicionadas, se abre una alternativa con la cooperación Sur-Sur basada en los conceptos de solidaridad, reciprocidad, respeto de la soberanía nacional, independencia económica, igualdad de derechos y no injerencia en los asuntos internos de las naciones. Dentro de esta horizontalidad se vislumbra la cooperación técnica y la cooperación económica entre países similares en todos los ámbitos; pero sobre todo, entre poblaciones que comparten el lastre de la subyugación colonial.

Con lo que uno de los objetivos prioritarios de esta modalidad de cooperación es el fortalecimiento, a través de diversos instrumentos, de las capacidades para contribuir a alcanzar las metas de desarrollo definidas por los propios Estados según sus perspectivas comunes. Es decir, lo relevante de fomentar esta cooperación en materia educativa es que los países promueven en condiciones semejantes el intercambio de conocimientos científicos y tecnológicos a través de sus necesidades particulares.

Ante lo que algunos denominan “conciencia imperial” de los pobres, una de las alternativas viables es “escuchar al Sur” en el sentido de reconocimiento del “otro”.¹⁵⁹ La cooperación Sur-Sur, presenta mayores posibilidades de generar bienestar en las sociedades “en vías de desarrollo” aún dentro del sistema desigual actual (aunque no es lo ideal), estableciendo otro tipo de discurso bajo parámetros de solidaridad y respeto. El objetivo primordial es decolonizar, deconstruir y desenajenar el pensamiento de los pueblos oprimidos y los discursos de cooperación de Occidente. De modo que esas no son, ni pueden ser, las relaciones tradicionales de dominación que se han perpetuado a través del tiempo.

Se hace necesario caer en la cuenta de que este tipo de alianzas demandan un cambio tajante en las relaciones de dominación a nivel internacional, en donde poco a poco se deben ir deslegitimando los imperativos coloniales que hacen referencia a los “países del Sur”, “en vías de desarrollo”, “emergentes” o “tercermundistas”. Las prioridades han cambiado para los países del Sur, y su realidad los obliga a orientar su cooperación hacia otros horizontes. Sobre esta línea, se puede mencionar la *interferencia positiva*, en palabras de David Llistar, de Venezuela y Cuba en el Estado Plurinacional de Bolivia en materia

¹⁵⁹ David, Llistar, *op. cit.*, p.44

educativa, países que decidieron establecer relaciones dentro del marco la Alianza Bolivariana de los Pueblos de nuestra América (ALBA).

Ante la negativa de la cooperación internacional de las agencias y organismos internacionales del Norte para el financiamiento del Programa de Alfabetización “Yo sí puedo” en el año 2006, el gobierno de Evo Morales decidió voltear su mirada hacia Cuba y Venezuela. Con los cuales acordó una colaboración logística y financiera con miras a cumplir una meta: la erradicación del 13% del analfabetismo que en 2005 aquejaba a Bolivia en un plazo de 30 meses. “La meta era alfabetizar a 823, 256 personas, de ellas 200,000 en quechua y 200,000 en aymara, y cubrir 327 municipios. Este programa, además, comenzó con más de 50,000 facilitadores y supervisores bolivianos, formados por asesores cubanos y venezolanos.”¹⁶⁰

El programa “Yo sí puedo” es un método de alfabetización audiovisual de origen cubano que por medio de cartillas enseña el alfabeto y los números. El curso fue desarrollado en el 2001 por una maestra cubana en Haití, y consiste en 65 clases de 30 minutos transmitidas por televisión. El programa se basa en la asociación de números y letras debido a que los analfabetos conocen los números, y pueden relacionarlos directamente con las letras lo que les permite avanzar más rápido. La primera etapa consiste en que los alumnos logren hacer sus primeros trazos, y la segunda etapa es de seguimiento, para evitar fomentar el analfabetismo funcional. Dicha etapa fue denominada “Ya puedo leer” y “Yo sí puedo más” la cual se orienta a optimizar la alfabetización a través de clases grupales que abarcan diversos temas, como ya se mencionó.

En marzo del año 2006 se desarrolló un Plan Piloto en ocho departamentos del país, con 57 puntos y 1,013 participantes. Se realizaron los ajustes adecuados al contexto boliviano y en este primer acercamiento, evidentemente se tomaron las experiencias adquiridas por otros países. Se dio el seguimiento sistemático del proceso de asesoría cubana y las primeras autoridades bolivianas se integraron al programa. Una vez concluido el pilotaje se dio paso al proceso de generalización (alfabetización masiva en el país) que comenzó el día 20 de marzo del mismo año con la inauguración oficial del programa en el municipio de Camiri por el primer mandatario Evo Morales, los ministros de educación bolivianos, así como con la participación de Cuba y Venezuela. Todo ello, una vez que ya

¹⁶⁰ Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *op. cit.*, p. 476.

se contaba con las condiciones técnicas y didácticas adecuadas aportadas por el Estado cubano. Aquí es cuando se materializó la integración entre los tres países hermanos a través de los principios de solidaridad y complementariedad entre sus pueblos.¹⁶¹

Lo que se pudo apreciar en esta experiencia fue la voluntad política del pueblo para la ejecución masiva del programa, hubo participación de las organizaciones sociales, originarias, de mujeres, el magisterio, y los trabajadores sociales. De esta forma es como se lograron crear las Comisiones de Alfabetización en todos los niveles de gobierno. Una de las preocupaciones del Presidente dentro de esta labor fue la de implementar la alfabetización en las principales lenguas originarias Bolivianas (aymara, quechua y guaraní). Por lo que, para el logro cabal de estas metas se ofrecieron consultas de oftalmología a los educandos y, en términos de infraestructura, fueron asignados paneles solares a razón de aliviar los problemas de la electricidad.

Evidentemente, la implementación de este programa no estuvo exenta de críticas por parte de grupos de presión internos y externos. La Media Luna, grupo de oposición de Evo Morales, argumentó que este sería el principio de una injerencia directa de los regímenes cubano y venezolano en la política de Bolivia. Sin embargo, el proyecto tuvo éxito, ya que en un lapso de marzo del 2006 a septiembre del 2008, Bolivia era un país libre de analfabetismo.

Al programa asistió prácticamente la totalidad de iletrados del país en los más de 28,000 puntos de alfabetización que se instalaron por todo el territorio y que dieron como resultado que el índice de alfabetización alcanzara al 99.5% de la población, considerando también que el 70% de ésta era femenina. Con lo que según el criterio de la UNESCO, el Estado Plurinacional de Bolivia se declaraba libre de analfabetismo al alcanzar una tasa menor del 4%. “Según cifras oficiales, en quechua fueron alfabetizadas 13.599 personas y en aymara 24.699. La gran mayoría de la población indígena iletrada prefirió hacerlo en castellano.”¹⁶²

Sin embargo, estas cifras no se limitaron a la realidad boliviana, he ahí la relevancia de la alianza entre los países latinoamericanos. Para el año 2000, el 84% del total de la población en los países ALBA eran analfabetas, para el 2010 el 96% de la población ya estaba alfabetizada bajo el programa “Yo sí puedo”. Por tanto, la aplicación del método de

¹⁶¹ Jaime, Canfux, *et. al., op. cit.*, p. 34.

¹⁶² Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *op. cit.* p. 477.

alfabetización cubano ha enseñado a leer y escribir a 3,643,000 latinoamericanas en todos los países miembros de la Alianza Bolivariana (Véase gráfica 4 y 5). De este modo, la relevancia del Programa Nacional de Alfabetización y Post-Alfabetización creado originalmente dentro del marco de cooperación Sur-Sur entre los gobiernos de Bolivia, Venezuela y Cuba radica en ser un proyecto en favor de la dignidad y justicia social de los pueblos latinoamericanos, lo que favorece la consolidación de alianzas en busca de revoluciones sociales y políticas de fondo.

GRÁFICA 4. ALFABETIZACIÓN y TASA DE ESCOLARIDAD ALBA-TCP



Fuente: CEPAL, División de Estadísticas y Proyecciones Económicas, INE Bolivia, ONE Cuba, INEC Ecuador, INEC Nicaragua, INE Venezuela y CARICOM, *Statistics Sub-Programme, Caribbean Community Secretariat*.

GRÁFICA 5. APLICACIÓN DEL MÉTODO CUBANO ALBA-TCP



F

Fuente: CEPAL, División de Estadísticas y Proyecciones Económicas, INE Bolivia, ONE Cuba, INEC Ecuador, INEC Nicaragua, INE Venezuela y CARICOM, Statistics Sub-Programme, Caribbean Community Secretariat.

Por otro lado, dentro de la Alianza Bolivariana también se lleva a cabo un Proyecto Grannacional de Educación que pretende fomentar y abrir espacios para una formación liberadora. El concepto de grannacional puede asimilarse, según los Documentos de la VI Cumbre de la Alianza Bolivariana, al de mega estado en tanto las grandes líneas de acción política común que se establecen en los territorios se sustentan en el hecho de compartir una misma visión del ejercicio de la soberanía nacional y regional, al desarrollar y desplegar cada uno su propia identidad socio-política, sin que ello implique la construcción de estructuras supranacionales.

De esta forma el proyecto fungirá como un eje rector de las transformaciones materiales y subjetivas que permitirán la construcción de nuevas sociabilidades en los territorios parte, orientadas al hermanamiento latinoamericano y caribeño, en el contexto de un mundo multipluripolar, como lo denominó Hugo Chávez. Con ello, la ALBA se erige

como una plataforma de integración y complementariedad que tiene el propósito histórico de unir y fortalecer las capacidades que la integran en pos de producir las transformaciones estructurales para alcanzar el desarrollo integral de cada una de las naciones soberanas; representa una alianza política, económica y social en defensa de la independencia, la autodeterminación y la identidad de los pueblos que la integran.

De este modo, la cooperación Sur-Sur expresada en la ALBA se vislumbra como una alternativa viable para la desvinculación del asistencialismo y las “ayudas” oficiales en todos los sectores, incluso en el económico. Por lo que las políticas educativas de Evo Morales no serían totalmente congruentes si no llegasen a vincularse y coordinarse a nivel internacional, dado el antecedente de la relación que tenía Bolivia con las recomendaciones y asesorías de organismos internacionales financieros en la implementación de políticas públicas a nivel doméstico. En este sentido, era menester reconfigurarlas en beneficio de la población boliviana y de sus necesidades más elementales como la educación, ya no como un servicio, sino como un derecho inalienable de liberación colonial.

Ante este tipo de transformaciones, se está presentando una transición del sistema político internacional y las relaciones de poder, lo que ha permitido el desarrollo de un nuevo tipo de cooperación entre países y regiones que comparten no sólo los paralelos geográficos, sino las características comunes de subordinación ante una dinámica capitalista neoliberal explotadora, la denominada cooperación Sur-Sur. Misma que hoy por hoy resulta una alternativa viable de contrapeso hegemónico a nivel internacional.

**CAPITULO III. ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN
LIBERADORA EN BOLIVIA.**

3.1 ASPECTOS CONCEPTUALES

Valen más las trincheras de las ideas que las trincheras de piedra
José Martí

Para analizar las facetas de la educación en Bolivia se recurrirá a una serie de conceptos que será preciso definir en este espacio debido a su vigencia dentro de los procesos de transformación que se vivieron y se siguen viviendo en el país desde el cambio de paradigma educativo del siglo XXI. Se retomarán algunas aproximaciones de pedagogos y estudiosos poscoloniales con la finalidad de reflejar la nueva voz política que ha venido adquiriendo el pueblo boliviano a través de la participación política y la educación liberadora, presentándose ambos aspectos como simbióticos y necesarios para hablar de una sociedad libre.

3.1.1 CONCEPTOS REFERENTES A LA LIBERACIÓN

Para adentrarse en el análisis de la educación liberadora en Bolivia, comenzará por definirse en primera instancia la forma en la que los pueblos originarios fueron encasillados en la colonialidad. Este camino de sometimiento comenzó, como ya se ha abordado en capítulos anteriores, por su *aculturación*; es decir, “la forma como un pueblo se adapta a la forma de pensar del país que lo ha invadido o de un país que es lo suficientemente poderoso como para imponerle su manera de pensar [...]. Implica una cierta enajenación de la cultura local.”¹⁶³ La premisa fundamental es que desde los tiempos coloniales, los invasores se encargaron de aculturar a los pueblos sometidos, no sólo mediante la fuerza, sino a través de la imposición de una religión nueva y supuestos moralistas, al desvirtuar sus saberes y privilegiar su visión.

En este sentido, se entenderá que la *colonialidad* no es simplemente el resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial, sino que surge en el contexto socio-histórico del descubrimiento y conquista de América que marcó un hito para las formas de dominación económica y social, que fueron determinantes para el mantenimiento sobre los sujetos colonizados. Así, la colonialidad se mantiene viva no sólo en sus formas físicas coercitivas, sino en “[...] manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo

¹⁶³ Miguel, Escobar, *Paulo Freire y la Educación Liberadora*, Ediciones El Caballito, México, 1985, p. 153.

académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos [...].”¹⁶⁴

Según el Ministerio de Educación de Bolivia, el colonialismo abarca la dimensión de dominación política, económica, social y productiva, manifestándose en el ámbito material, la explotación de la fuerza de trabajo y el saqueo de los recursos naturales; y la colonialidad se manifiesta en la dominación y subordinación simbólica y cultural, en lo epistemológico, en el conocimiento, en el imaginario de los pueblos y en sus acciones.

El *condicionamiento ideológico* es el proceso antes descrito que explica cómo es que “todas las personas que vivimos en la sociedad, hemos sido [coartados] para que pensemos en una forma determinada, para que cuando se nos dice algo estemos preparados para aceptarlo como válido sin preguntarnos si realmente lo es. [...] Es una forma de control [...]”¹⁶⁵ Por otro lado, la “*cultura del silencio*” es otro de los términos medulares para el análisis del proceso educativo en Bolivia. Es fruto de la sociedad opresora en donde los hombres y las mujeres no pueden reflexionar y tomar decisiones acerca de todo aquello que les afecta. Pero ese silencio es relativo y aparente ya que los explotados expresan, de alguna forma, lo que realmente sienten de su opresión.¹⁶⁶

En este sentido, la *absolutización de la ignorancia* va de la mano con el término anterior en tanto los opresores suponen que hay personas que no tienen conocimiento alguno. A lo que responde Freire que “[...] no existen ignorantes ni sabios absolutos, [...] los llamados ‘ignorantes’ [son] hombres y mujeres cultos, a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una ‘cultura del silencio’.”¹⁶⁷ Por tanto, la *enajenación o alienación* es “cuando una persona queda privada de la razón o pierde el dominio de algo que le pertenece. Proceso mediante el cual un pueblo, un grupo, un individuo se vuelve extranjero (ciego, extraño, perdido) a sí mismo.”¹⁶⁸

La otra categorización parte de la definición del término *concientización*. Este concepto resulta primordial para hablar del proceso en el cual el ser humano recupera su capacidad para relacionar su pensar y actuar. La premisa es que los pueblos oprimidos se

¹⁶⁴ Nelson, Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Inés, Fernández Moujan, “Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial” en *CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*, s/n de páginas, disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>. Consultada el 26 de marzo del 2013.

¹⁶⁵ Ídem.

¹⁶⁶ Miguel, Escobar, *op. cit.*, p. 155.

¹⁶⁷ Paulo, Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI Editores, México, 1984, p. 14.

¹⁶⁸ Miguel, Escobar, *op. cit.*, p. 157.

encuentran en una condición de inacción, imposibilitados por el condicionamiento de los sistemas sociales reproductores de la dominación, tales como el escolar. Por lo que para el pensamiento liberador se hace necesaria una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política. La concientización es un *acto de conocimiento*, es una *dialéctica conciencia-mundo* –lo cual implica que ésta no puede basarse en la creencia de que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, sino que está dentro del mundo mismo, en la historia y a través de la praxis-, es una *práctica de la transformación de la realidad*, y tiene que encargarse de *organizar la práctica* de la transformación. Por lo que pretende generar una toma de conciencia humanista y liberadora que no se logra a través del esfuerzo individualista, ni siquiera intelectualista, sino colectivamente y dentro de la sociedad.

En esta tónica, la *liberación* como uno de los fines de la educación consiste en descolonizar y desfeticizar las historias e imaginarios de las personas. Por lo que se hace necesario, siguiendo la línea de Ceceña, dislocar los ángulos de visión y las epistemologías, penetrar en el hacer cotidiano de las resistencias, en sus praxis, y en sus potencialidades para crear ese otro mundo que aparece en las imágenes de las utopías de los oprimidos.¹⁶⁹ De modo que la gran tarea educacional para alcanzar la libertad del pueblo es la de generar una conciencia crítica que implique la **capacidad de decisión, el compromiso social y la participación política.**

Así se puede decir, que la liberación política en Bolivia, y en América Latina, es una búsqueda por terminar con la explotación, marginación, dominación y exclusión existente en las sociedades. Del mismo modo, es una búsqueda por la creación de un pensamiento propio, auténtico y latinoamericano, que se deslinde de la dominación ideológica. De este modo, no se puede hablar de una liberación económica sin hablar de una liberación política y no se pueden culminar estas dos sin una liberación ideológica que responde y es causa de las anteriores. La creación de un pensamiento auténtico, de una filosofía propia y de una educación que se apegue a nuestra realidad latinoamericana son entonces unos de los primeros propósitos de la liberación.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Ana Esther, Ceceña, “Derivas del mundo en el que caben todos los mundos”, *op. cit.*, p. 19.

¹⁷⁰ Miguel Mendoza, Lozano, “Pedagogía y liberación de América Latina”, en *Revista Sociedad Latinoamericana* [en línea], s/n de páginas, disponible en: <http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/780616/Pedagogia-y-liberacion-de-America-Latina.html>. Consultada el 26 de agosto del 2013.

3.2 LA EDUCACIÓN LIBERADORA EN BOLIVIA

“Vastos grupos y diversas culturas perecieron, hasta el último de sus miembros. Pero actualmente treinta millones de indígenas americanos testimonian, en nuestro Hemisferio, el vigor del aserto según el cual, habiendo sido admitidos a través de ese umbral sombrío y consignados a su purgatorio, han de resurgir otra vez.”

John, Collier, *Los indios de las Américas*.

La experiencia educativa boliviana de los años recientes ha demostrado que la educación trasciende la sencilla instrucción y dogmatización de los educandos, y se ha convertido en una verdadera filosofía de vida que comienza en la familia y en la comunidad. En palabras freireanas, se ha revelado una educación que se caracteriza por ser verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo por solidaridad y espíritu fraternal; es una práctica de la libertad y un acto político puro.

Años atrás, la escuela y el sistema educativo, político y social en Bolivia tan sólo formaron parte de un ensamblaje de ignorancia, resultando que a lo sumo algunos educadores vieran en la escuela la posibilidad de bolivianizar al indio o desindianizarlo. La escuela fue la gran ausente en las tierras altas, los valles y los llanos, lo que complicó la situación educativa de los pueblos indígenas todavía hasta comienzos del siglo XXI.

3.2.1 LA POLÍTICA EDUCATIVA

Las formas de poder que se habían presentado en el sistema educativo boliviano antes de la revolución social, se podían identificar como un ejercicio del poder paternalista y vertical estrechamente ligado a las relaciones sociales y culturales de dominación colonial entre opresor y oprimido, reflejo de la marca colonial y de la modernidad. En la educación moderna se impidió el acceso de los indígenas a la libertad y al conocimiento, y se promovió la donación y el asistencialismo en lugar del diálogo.

Haciendo una somera recapitulación de los avances en materia educativa, se observa que la primera etapa de progreso fue en la revolución de abril de 1952, la cual significó una de las reivindicaciones sociales más significativas que incidió en la democratización de la sociedad boliviana. A través de la reforma al sistema educativo en 10 años se logró multiplicar por tres las escuelas, el número de alumnos y maestros, y se redujo el

analfabetismo; sin embargo, no se alcanzó a recuperar plenamente un modelo incluyente y liberador. En lo que respecta a la etapa posrevolucionaria, la educación fue percibida tan sólo como un sector de los planes de desarrollo nacional, por lo que a pesar de los cambios sociopolíticos que se habían dado, las deficiencias seguían siendo graves en cuanto a la escolaridad obligatoria, la pobreza en infraestructura y ni qué decir en la currícula que resultó integracionista y autoritaria. Para 1964, cuando la dictadura militar, se hizo claro el estancamiento del sistema educativo: “la ruptura del régimen democrático, la larga serie de dictaduras militares y la irrupción del neoliberalismo trabaron este desarrollo.”¹⁷¹

Algunos pedagogos como Peter McLaren, Iván Illich y Paulo Freire, reconocen que las relaciones de dominación social se van forjando desde la institución escolar (aulas, currícula, profesores, ritos¹⁷²) a través de la transferencia de comunicados verticales e impositivos de la cultura dominante. En este caso, las sociedades se caracterizan por ser predominantemente mudas, sin capacidad de decisión, sin sentido crítico, y destinadas a reproducir su opresión. Su alienación cultural resulta de una tarea alienada y alienante de las élites distanciadas del pueblo y divorciadas de su realidad, que propicia la introyección de esa autoridad exterior en el pueblo y fomenta en estas sociedades una conciencia hospedera de la opresión normalizándola en la cotidianeidad. Y esta ha sido la experiencia educativa en la mayoría de los países latinoamericanos, como Bolivia, legado de un pasado colonial.

Sin embargo, los pedagogos advierten que dentro del espacio de interacción educativo también pueden surgir nuevas rebeliones de liberación en donde el pueblo adquiere una conciencia crítica de su realidad como actor político. Pero para llegar a la concientización no basta el coraje, la fuerza o el miedo, sino que se hace indispensable recurrir a la educación que propone en sí misma una reflexión del pueblo sobre el tiempo y

¹⁷¹ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación y Culturas, Viceministerio de Educación Escolarizada, Alternativa y Alfabetización, *Informe Nacional sobre Desarrollo y el Estado sobre el aprendizaje y la educación de adultos en Bolivia*, VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), La Paz, Bolivia, 2009, p. 32, disponible en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confitea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Bolivia.pdf. Consultada el 05 de abril del 2013.

¹⁷² El mérito del trabajo de McLaren acerca en la ritología en el campo escolar es que no solamente está interesado en cómo las fuerzas potencialmente liberadoras del ritual son disipadas o despotenciadas mediante los intentos de las escuelas por satisfacer las demandas de sus estructuras corporativas hegemónicas, sino que intenta explorar las formas en que el ritual sirve como semillero para el cambio social. En este sentido se refuerza aquel legado cultural de nuestros ancestros, en donde toda su herencia se ve heredada y perpetuada a través de los símbolos y de los rituales, en donde vienen inmersos valores, cosmovisiones y las cuestiones centrales de asociación comunal. Véase Peter, McLaren, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Ed. Siglo XXI, México, 1995.

el espacio, sobre su ser social e histórico y que lo invite a tomar conciencia de su historicidad como un ente colectivo. En este sentido, una de las máximas de la pedagogía política freireana afirma que la marginación social y la opresión histórica es fruto no de la absoluta ignorancia del pueblo, sino de la falta de un sentido crítico. Una sociedad dogmatizada y alienada por la educación carece pues de este sentido crítico, y por tanto, se encuentra imposibilitada para ejercer cualquier tipo de acción en su propio beneficio.

Desde años atrás, la crítica de los campesinos al sistema educativo fue la falta de una educación en su lengua propia, ya que hasta ese entonces eran pocas las escuelas las que ofrecían a los niños aymaras, guaraníes y quechuas una educación bilingüe. La Confederación Única de Trabajadores Campesinos (CSUTCB) externó este punto de vista en 1991 en el Congreso Nacional de Educación, hecho que reflejó las debilidades y carencias del sistema educativo:

Un primer gran problema es la ignorancia del sistema educativo sobre nuestras lenguas y culturas; no se preocupan de que el maestro hable la lengua de la comunidad y de los niños, de ese modo, los niños y niñas no pueden aprender bien. A veces nuestros hijos e hijas llegan a deletrear o a leer lo escrito, pero no comprenden el significado de lo que leen. La escuela sigue la vieja y antieducativa castellanización. Incluso la propia Iglesia ya no celebra misas en latín, pero la escuela rural sigue repitiendo el rezo del castellano forzado... En las escuelas actuales no se enseña bien ni siquiera el castellano, y se prohíbe el uso de las lenguas propias del niño. Los maestros no reciben lamentablemente ninguna formación de cómo enseñar un idioma nuevo; además como a ellos tampoco se les ha enseñado bien, confunden el castellano y tienen varios problemas de pronunciación, de ortografía y de gramática. Por eso confunden más a nuestros niños.¹⁷³

La legislación educativa que regía a nivel nacional era el Código de la Educación de 1955, que si bien había instituido la universalidad y gratuidad de la educación, terminó convirtiéndose en un instrumento que impuso un modelo pedagógico homogeneizador y castellanizado de la cultura dominante (mestizo criollo hispanohablante) que siguió la línea

¹⁷³ CSUTCB, Congreso Nacional de Educación 1991, en Sonia, Comboni Salinas y José Manuel, Juárez Núñez, "Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana", en *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 27, septiembre-diciembre 2001, s/n de páginas, disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a06.htm>. Consultada el 22 de abril del 2013.

de desestructuración indígena y campesina. No fue sino hasta 1994 cuando la Ley 1565 de Reforma Educativa derogó el Código de la Educación para intentar implementar innovaciones educativas fundamentadas en el enfoque constructivista; sin embargo, la crisis se intensificó a partir de esta educación narrativa, discursiva y disertante.

Las relaciones que se generaron con el Código de Educación y la Ley de Reforma Educativa fueron el reflejo de una pedagogía “sistematizada e institucionalizada [...] que ve a la realidad como algo estático y ahistórico, ajeno a la experiencia existencial del educando, en la que la palabra se vacía de la dimensión concreta y se transforma en palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante.”¹⁷⁴ Es por tales razones que los métodos educativos se volcaron en la insistencia de la memorización y la reproducción utilitaria de los conocimientos, en donde los oyentes son “vasijas” que deben llenarse.

Esta es la educación bancaria, como la denomina Freire, la cual fue cada vez más fructuosa en tanto los depósitos hechos en las vasijas fueran mayores y los oprimidos se autodevaluaran frente a tal imposición. Esta educación terminó por alienar y esclavizar al indígena, cuando su objetivo fuera el de controlar su pensamiento y sus acciones para encamilarlo a la adaptación. Siguiendo la línea freireana, las metas de la educación moderna durante este periodo se limitaron a conducir a los hombres a la adaptación al mundo, inhibiendo su poder de acción mediante su identificación con las prácticas dominantes (socialización necrófila); promover su pasividad (domesticación social); y cambiar su mentalidad, más no la situación que los oprime (quietismo social).

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Miguel, Escobar G., *op. cit.*, p. 69.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 21.

La Ley de Reforma Educativa estuvo a favor de la educación bancaria que extendió los años de educación primaria de cinco a ocho, con la finalidad de no modificar la Constitución que consideraba sólo como educación obligatoria a la educación primaria, y organizó este nivel educativo en tres ciclos: el primero orientado a los aprendizajes básicos, el segundo a los aprendizajes de lectura y escritura, y el tercero en aprendizajes más aplicados y técnicos.¹⁷⁶ Pero todo ello se aplicó dentro del marco de los enfoques educativos de desarrollo y de capital humano favorables al mercado que inspiraron la política de gobierno con Sánchez Lozada a la cabeza del gobierno. La Ley y todo el Programa de Reforma Educativa se limitaron a proveer recursos humanos capacitados para incrementar la productividad del país, por lo que uno de sus mayores problemas fue la falta de igualdad de oportunidades en términos de acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo nacional a indígenas y campesinos, así como a otros sectores marginados como las mujeres.

En teoría a través de la Ley Educativa se intentó permitir el libre ejercicio ciudadano del indígena reconociendo al país como multiétnico, plurilingüe y multicultural, y al establecer la enseñanza intercultural bilingüe en todo el territorio nacional; sin embargo, se terminó por intensificar las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, y de género en la población. De la mano con estos cambios, otro de los pilares de esta reforma fue el de la participación social; es decir, la Ley de Reforma Educativa se complementó con la Ley 1551 de Participación Popular para coadyuvar en la intervención de los pueblos indígenas en la implementación de la reforma y la descentralización educativa. Sin embargo, la participación social que se promovió buscó instaurar el control social en el sector educativo boliviano en temas como la construcción de infraestructura escolar, lo que relegó a un segundo plano los temas trascendentales para el cambio de paradigma educativo.

Asimismo, entre los problemas que se encontraron para la impartición de la educación bilingüe fueron la reducida cantidad de maestros capacitados y la enseñanza tan sólo con textos en lengua materna, debido a que los libros y materiales en castellano tardaban en ser elaborados por el ministerio. Esta situación provocó el disgusto y rechazo de los sectores indígenas a este tipo de educación, dado que consideraron al castellano necesario para incrementar sus oportunidades en el mercado laboral. Es decir, los mismos

¹⁷⁶ Enrique, Ipiña, *Paradigma del futuro. Reforma educativa en Bolivia*, en Rodrigo Julián, Mogrovejo Monasterios, *op. cit.*, p. 386.

pueblos originarios normalizaron el hecho de aprender y vivir como el mestizo hispanohablante, sobre todo gracias a la realidad laboral que los había destinado a incorporarse a las demandas del mercado global. De modo que, “[...] en 2004 sólo un 12% de la población infantil en edad escolar correspondiente a primaria recibía una educación bilingüe, porcentaje que queda claramente por debajo del que representan los niños indígenas respecto al conjunto de la población infantil boliviana.”¹⁷⁷

Siguiendo esta línea, otro de los problemas que se presentaron fue el de la preparación intelectual de los maestros que pasaron de tener una formación profesional a una educación técnica superior. Posterior a la aprobación de la Ley 1565, el Programa de Reforma Educativa se enfocó en transformar las Escuelas Normales –centros donde se formaban los maestros- en Institutos Normales Superiores. Por lo que hubo una clara oposición de los maestros, principalmente porque la reforma se veía como parte de un paquete neoliberal que promovía el enfoque de capital humano para generar mano de obra barata, el cual no los incluyó ni a ellos ni a las Organizaciones Indígenas para el desarrollo curricular.

Hasta este periodo, la escuela y la educación de las comunidades indígenas siempre fueron vistas como instrumentos que apoyaron el proyecto político y cultural de la minoría gobernante que apuntó hacia la construcción del Estado-nación boliviano a través de su cristianización, occidentalización y castellanización, en el cual incluso se intentó “borrar” sus características étnicas a través de su “campesinización”.¹⁷⁸ A pesar de que la reforma educativa de los años noventa representase un esfuerzo de calado histórico al incorporar - desde el punto de vista pedagógico, político y social- los principios de interculturalidad, bilingüismo¹⁷⁹ y participación popular, éstos fueron tan sólo parte de una cortina de humo que no contempló el verdadero problema de opresión indígena y que sólo buscó incrementar los niveles de productividad de la población boliviana.

Fueron estas sociedades enajenadas, producto de la educación institucionalizada, según la pedagogía freireana, las que vivieron en un estado de *conciencia intransitiva* caracterizado por la falta de conciencia de su historicidad que las restringió a un plano de

¹⁷⁷ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Bolivia, 2004, en *ibídem*, p. 394.

¹⁷⁸ *Ídem*.

¹⁷⁹ Mientras la Reforma Educativa Boliviana de 1994 se centró en recuperar las lenguas indígenas maternas y no las lenguas originarias que dejaron de ser utilizadas en determinado lugar, éste sí fue el objetivo primordial de la Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en donde se recuperaría y se enseñaría en lenguas originarias que ya no se utilizan.

vida más vegetativa al ignorar los problemas que trascendieron su esfera biológicamente vital. Sólo en la medida en que estas sociedades ampliaron el “poder de captación” de su realidad y aumentaron su poder dialogante, pudieron pasar a un estado de *conciencia transitiva*; aunque este estado de conciencia en su primera fase, resultó *ingenuo* en tanto el simplismo en la interpretación de los problemas.

El paso de la *conciencia intransitiva* a la *conciencia transitiva ingenua* resultó prácticamente automático debido a la transformación de las sociedades en términos económicos por los modos de vida más complejos y el mayor número de desafíos a los que estuvieron expuestas. Sin embargo, cuando se trató de la transición a una *conciencia crítica* el proceso resultó más complejo. Este estadio sólo se alcanzaría, mediante un trabajo educacional crítico que tuviese ese objetivo. El paso a la conciencia transitiva crítica “[...] es el único que posibilita al pueblo el entendimiento y la captación de su propio tiempo histórico; implica la capacidad de decisión y, por consiguiente, la capacidad de compromiso social; significa responsabilidad y participación política.”¹⁸⁰ Y de este tránsito se ha encargado el gobierno de Evo Morales.

El cambio político y social con el nuevo gobierno, reconoció que la liberación política del pueblo tendría que comenzar con la descolonización del pensamiento a través de una conciencia transitiva crítica que se reflejara en su participación real, por lo que los cambios constitucionales y los programas implementados giraron sobre la línea educativa. Una de las iniciativas de mayor envergadura en esta materia fue la que estableció la educación comunitaria y descolonizadora, liberadora, revolucionaria, crítica y solidaria que tuviera como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida, la cual quedó plasmada en la Constitución, la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, y el Plan Estratégico Institucional. De este modo, fue como se dio paso a la implementación de una educación crítica y liberadora desmarcada de las políticas educativas anteriores.

¹⁸⁰ José, Ruiz Olabuenaga, et. al., *Paulo Freire. Concientización y andragogía*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975, p. 31.

3.2.2 LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL

Para tener la posibilidad de comprender la magnitud de los cambios de raíz que se esgrimieron en Bolivia junto a la política educativa, se hace necesario comprender el origen de la colonialidad en el discurso y la práctica educativa. La enajenación a la que estuvo sometido el pueblo indígena boliviano no sólo se manifestó en la represión física, sino también en sus manuales de aprendizaje, cultura, sentido común, y aspiraciones colectivas; que se sumaron a la conservación del esquema social jerárquico, según el criterio étnico-racial, que determinó la distribución de oportunidades en la estructura discriminatoria.

Así es como la colonización en América no sólo se consolidó en las formas de organización política y social, sino también a través de la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario colectivo. Dice Aníbal Quijano que la “superioridad evidente” del modelo organizacional occidental (cultura, historia y raza) quedó demostrado por la conquista y el sometimiento de los Otros, así como por la “superación” histórica de las formas anteriores de organización social a la liberal.

Este punto marca el inicio del largo proceso que culminaría en los siglos XVIII y XIX en el que se organiza por vez primera la *totalidad* del espacio y del tiempo en una gran narrativa universal, en donde Europa siempre ha sido el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. “Con los cronistas españoles se da inicio a la ‘masiva formación discursiva’ de construcción de Europa/Occidente y lo otro, del europeo y el indio, desde la posición privilegiada del *lugar de enunciación* asociado al poder imperial.”¹⁸¹

La educación alienante se nutrió de saberes colonizantes y tuvo su origen en el primer discurso histórico-político de Occidente: la *contrahistoria*.¹⁸² Un discurso que se valió de la memoria histórica para sostenerse, pero basando sus crónicas legendarias a partir del enaltecimiento del poder, el derecho, la legitimidad, el saber y la verdad occidental. Es por tales razones que las prácticas discursivas que refuerzan su dirección como discursos-fuerza pueden adquirir dos sentidos, uno como depositarios de saberes alienantes y otro que

¹⁸¹ Walter Mignolo en Edgardo, Lander, “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en Edgardo, Lander (comp.), *op. cit.*, p. 16.

¹⁸² Foucault dice que la *contrahistoria* se elabora en el siglo XVII por parte de una aristocracia ya decadente, quienes produjeron un relato histórico con repercusiones hasta el siglo XX. Este discurso introdujo el modelo de la guerra para pensar la historia. La nueva forma de continuidad histórica no sería más la continuidad de la gloria, sino el derecho a la rebelión. Es la memoria histórica del poder en donde el punto cero de la historia es la invasión. Michel, Foucault, *op. cit.*, p. 8.

se torna de discurso a diálogo emancipatorio. El poder del saber colonial está apoyado en la contrahistoria y el discurso biologizante que han desarrollado las bases teóricas del racismo y la inferioridad de los pueblos sometidos.

La contrahistoria se ha enfocado en rescatar las “conquistas”, las invasiones, las servidumbres y las expropiaciones, en lugar de promover el consenso y el diálogo entre iguales, consolidando el discurso de la guerra. La contrahistoria fue el discurso por autonomasia de las clases dominantes, quienes sustentaron su condición de superioridad frente a la clase indígena campesina; pero que a su vez, generó la semilla transformadora de rebelión e inconformidad reivindicatoria de los de abajo. Lo que culminaría con un revés político y social, en donde la voz indígena por fin sería escuchada.

El discurso de guerra y de conquistas se legitimó en Bolivia a través del adoctrinamiento y evangelización del indígena por medio de los misioneros, del cristianismo impuesto por la Corona, de la aculturación promovida por la figura Estatal, y de la asimilación financiada por los organismos internacionales sustentada en los modelos de capital humano y desarrollo. Este tipo de imposición y enajenación discursiva negó al hombre el acto de conocer, el cual se caracteriza por ser un proceso que necesariamente supone una situación dialógica. Dice Freire, que no existe estrictamente hablando un “yo pienso”, sino un “nosotros pensamos”; el conocimiento implica la unidad de acción y reflexión constante acerca de la realidad. **Por tanto, la educación es un acto de conocimiento, pero al mismo tiempo es un acto político y gnoseológico; es un acto creador en el que la lectura de la palabra es precedida por la lectura de la realidad.**

Sin embargo, Bolivia se encuentra en un periodo de transformación estructural no sólo en el campo de la economía y la política, sino también en el campo filosófico a través de una revolución educativa. En Bolivia se reconoció que las corrientes pedagógicas que sustentaron los modelos educativos anteriores, conductistas y constructivistas, resultaron insuficientes para resolver los problemas de la educación y de la sociedad boliviana.

La nueva política educativa implementada por Evo Morales apuesta por un enfoque educativo comunitario, descolonizador y productivo que desarrolle el conocimiento indígena, lejos de la concepción del conocimiento occidental llamado moderno que insiste en negar la sabiduría indígena. Según este enfoque, todo conocimiento emanado de la concepción social del mundo de las sociedades indígenas –indistintamente de la naturaleza

de la institución educativa en donde se impartiese, ya fuera educación privada o pública, rural o urbana- debe formar parte del plan de estudios. En resumidas cuentas se propone una educación intracultural, intercultural, universal y plurilingüe. Sin embargo, a pesar de que los saberes que se desarrollan parten de la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, de las comunidades interculturales y afro bolivianas, también se encuentran en complementariedad con los conocimientos y saberes universales en miras del desarrollo integral de la sociedad.

El **modelo educativo denominado Sociocomunitario Productivo**, a diferencia del discurso hegemónico de guerra fundamentado en el racismo, adquiere significado en la convivencia armónica y comunitaria de los sistemas de vida y de las comunidades humanas en la Madre Tierra, para una formación integral y holística de la y el estudiante, desarrollando las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir, y contribuyendo a la construcción del Estado Plurinacional.

Este modelo educativo se sustenta en las experiencias educativas de **los saberes, conocimientos y valores culturales de las naciones y pueblos indígenas originario campesinas** que se desarrollan en las prácticas sociocomunitarias, que se transmiten de generación en generación de manera directa con la Madre Tierra y el Cosmos, y que trascienden las experiencias educativas; en **la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata**, en la cual se vinculan las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula y se integran los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior con un modelo de gestión nuclearizada participativa con capacidad de decisión; en las **propuestas socio críticas en educación**, como el enfoque histórico-cultural que concibe al hecho educativo como una construcción social, cultural y política; y en la **pedagogía liberadora**, que apunta hacia el desarrollo de una conciencia crítica y acción transformadora orientada a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno.¹⁸³

¹⁸³ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Currículo del subsistema de Educación Regular*, Dirección General de Educación Primaria y Dirección General de Educación Secundaria, 2011, p.1, disponible en: http://direcciondepartamentaloruro.wikispaces.com/file/view/CURRICULO_BASE_EDUC._REGULAR_15_DE_MARZO.pdf. Consultada el 24 de abril del 2013.

3.3 LA EDUCACIÓN BÁSICA

La transformación educativa en Bolivia ha sido compleja, porque se está frente a un verdadero cambio de paradigma, que se refleja desde el nivel institucional-operativo hasta el curricular. Sin embargo, para tener la posibilidad de dimensionar tales cambios, se hace necesario contemplar, en primera instancia, la organización del sistema educativo en su nivel básico (en donde se encontraba la mayoría de la población boliviana), y los cambios filosóficos en la currícula para comprender cómo es que se ha ido apostando por la transformación liberadora del individuo colectivo.

El sistema educativo boliviano (SEP) comprende tres subsistemas: el Subsistema de Educación Regular, el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y el Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional. Sin embargo, siguiendo la línea de investigación de la educación básica¹⁸⁴, este subapartado se abocará únicamente al análisis del Subsistema de Educación Regular y el de Educación Alternativa o de Adultos, debido a que éste último abarcó en sus inicios, y continúa haciéndolo, a una población considerable que se encuentra en el aprendizaje elemental, específicamente en la etapa de alfabetización.

3.3.1 LA EDUCACIÓN REGULAR

La primera etapa del subsistema de Educación Regular es la **Educación Inicial en Familia Comunitaria**, en la cual se reconoce que el nivel fundamental de formación educativa y socialización es la familia, en complementariedad con la comunidad. Y comprende a su vez dos fases: la educación inicial en familia no escolarizada (de 0 a 3 años de edad) y la educación inicial en familia comunitaria escolarizada (de 4 a 5 años de edad).

La primera fase está enfocada a promover el desarrollo sensorio motriz, afectivo, espiritual y cognitivo de acuerdo a la cultura en cuestión, así como la preservación de la salud, la buena nutrición y la estimulación adecuada del infante, a través del amor y cuidado familiar como responsabilidad compartida con la comunidad y las instituciones estatales. Mientras la segunda se concreta al desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas, lingüísticas, psicomotoras, socio afectivas, espirituales y artísticas.

¹⁸⁴ Se considera a la educación básica a las etapas que comprenden hasta el bachillerato, según lo establece la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia en el artículo 81° y la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en donde se estipula que la educación es obligatoria hasta este nivel.

Asimismo, dentro de estas etapas la tarea fundamental es la de fortalecer la reciprocidad, autonomía y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel.

La segunda etapa de la educación regular es la **Educación Primaria Comunitaria Vocacional** que contribuye a todo el proceso de formación posterior con ocho años de duración y se define como una formación de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. En esta etapa se van identificando las inclinaciones vocacionales de las y los estudiantes, y se desarrollan las capacidades comunicativas, éticomorales, espirituales, afectivas, potencialidades, conocimientos, saberes, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos; así como habilidades físicas, deportivas y artísticas.

La tercera etapa es la **Educación secundaria comunitaria productiva** enfocada a las personas que a partir de los 14 años hayan acreditado las capacidades del nivel primario, en donde se articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción –aquí se valoran los saberes de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal-. Durante esta etapa se identifica la vocación de las y los estudiantes ya sea para continuar con sus estudios superiores o para incorporarse a las actividades socio-productivas (agropecuaria, industrial, comercial, servicios, turismo, artes plásticas y visuales, educación musical, y educación física y deportes).

El nivel de educación secundaria está organizado en dos ciclos: aprendizajes tecnológicos y aprendizajes diferenciados. En este último ciclo de aprendizajes diferenciados se ofrecen a su vez dos opciones: aprendizajes técnicos medios y aprendizajes científico-humanísticos. Al concluir el primer ciclo el estudiante recibe un diploma que lo acredita como “técnico básico”, mientras que al concluir el segundo ciclo en la opción de “aprendizajes técnicos medios” el educando recibe un Diploma de Bachiller Técnico equivalente al título de Técnico Medio. Finalmente, en la opción de “aprendizajes científico-humanísticos”, el estudiante, al concluir el segundo ciclo, recibe un Diploma de Bachiller Humanístico. A continuación se detalla la estructura de la educación regular:

TABLA 10. ESTRUCTURA GENERAL DE LA EDUCACIÓN REGULAR.

NIVELES	INICIAL EN FAMILIA COMUNITARIA				PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL						SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA							
MODALIDAD	No escolarizada				Escolarizada													
AÑOS (Edad) ⁵	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ETAPAS	Inicial en familia comunitaria no escolarizada				Inicial en familia comunitaria escolarizada													
GRADOS DE ESCOLARIDAD					1°	2°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°

Fuente: Ministerio de Educación.

La estructura general de la educación regular quedó plasmada en un currículo único (en cuanto a su calidad), diverso (responde a las particularidades del contexto geográfico social, cultural, lingüístico y productivo) y flexible (en cuanto a sus modalidades de atención y metodologías de trabajo). Además de inclusivo porque atiende a las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en igualdad de condiciones y sin discriminación. En cuanto a la orientación de sus contenidos, éstos se encuentran dirigidos al desarrollo de las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones a través de un pensamiento holístico, reflexivo, con acción transformadora y revolucionario. Y su construcción es comunitaria y de consensos entre las instituciones y organizaciones representativas de la sociedad boliviana.

3.3.2 LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

La educación Alternativa y Especial adopta una identidad propia al rescatar la experiencia histórica de la educación popular en miras de favorecer a la población más vulnerable del país, concretamente a sus pueblos indígenas, a la población que tenga algún impedimento para continuar sus estudios, o simplemente a las personas que busquen nuevos e innovadores programas que se adecuen mejor a sus propias expectativas¹⁸⁵. Este subsistema educativo mantiene los principios generales de la política educativa que establecen la educación Descolonizadora, Liberadora, Revolucionaria, Antiimperialista, Despatriarcalizadora y Transformadora.

¹⁸⁵ Según el Plan Estratégico Institucional, los principales motivos porque los(as) jóvenes dejan de estudiar son: problemas económicos que imposibilita sustentar costo de los estudios (28.3%), responsabilidades familiares como resultado de embarazo, cuidado de los hijos, hermanos, padres, abuelos (24.6%), siendo una de las principales causas para que las mujeres abandonen la educación (40.1%).

La necesidad de considerar a la Educación Alternativa como parte de la educación básica es precisamente la especificidad de la condición boliviana, resultado del proceso histórico de opresión y asimilación de la población indígena campesino originaria, quien careció de cualquier oportunidad en lógica de las políticas educativas anteriores. Baste mencionar que los mayores índices de abandono escolar en el año 2001 fueron en el área rural, alcanzando a 3 de cada 4 habitantes mayores de 15 años, es decir adultos. Por lo que, según el Plan Estratégico Institucional, el ingreso tardío al sistema escolar y el abandono temprano fueron condicionantes para el acceso a la educación en el área rural; razón por la cual, su demanda educativa es mayor, especialmente entre las comunidades situadas en el Oriente, más dispersas territorialmente y con menos medios para organizar su educación.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) del 2008, las mujeres, sobre todo campesinas, fueron las más excluidas del sistema educativo; el 86.15% de las mujeres del área rural mayores de 19 años no habían culminado la secundaria. Y una muestra de ello fue su participación en el Programa Nacional de Alfabetización, donde el 85% de los participantes eran del sexo femenino. He ahí los altos índices de población joven y adulta que se encontraron dentro de este Subsistema educativo, generalmente mujeres indígenas.

Siguiendo esta línea, la “Educación Alternativa”, “No Formal”, “Educación Desescolarizada”, o “Educación de Adultos”, comprende en Bolivia espacios donde se desarrollan acciones educativas para personas jóvenes y adultas que requieren continuar sus estudios. Y en la cual los procesos de formación son de carácter permanente en y para la vida, los cuales responden a las necesidades, expectativas, perspectivas e intereses comunitarios en la búsqueda de la movilización social y política de esta población; debido a que los jóvenes y adultos a los que va dirigido este subsistema ya poseen determinados saberes, conocimientos, experiencias, madurez y grados de responsabilidad socio laborales que les permiten ser sujetos de sus propios aprendizajes.

En este sentido, la Educación Alternativa comprende: la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y la Educación Permanente. La primera es de carácter técnicohumanístico con una duración de cuatro semestres y está destinada a las personas mayores de quince años, dividida en dos niveles formativos: la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas- Alfabetización y Post-alfabetización, y la Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas.

La segunda etapa se encuentra destinada a toda la población ofreciendo procesos formativos no escolarizados para su desarrollo sociocomunitario, productivo y político de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones en cuestión con una duración de seis semestres referenciales. Al igual que la Educación Regular se otorga el Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, con certificación terminal de Técnico Medio, y salidas intermedias de Técnico Básico y Técnico Auxiliar, posibilitando a la vez la continuidad de estudios en la educación superior.

En concreto, la estructura del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas se equipara a la del Subsistema de Educación Regular con una duración total de 5 años y teniendo como tiempo referencial el semestre académico que representa 5 meses calendario. En cuanto al periodo académico es de 40 minutos como mínimo, para todos los modelos de centros educativos. A continuación se muestra la transitabilidad entre ambos subsistemas:

TABLA 11. EQUIVALENCIA ENTRE LOS SUBSISTEMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA.

NIVELES	SUBSISTEMA REGULAR	EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS
Nivel Primario	1ro de Primaria	1er año
	2do de Primaria	
	3ro de Primaria	
	4to de Primaria	2do año
	5to de Primaria	
	6to de Primaria	
Nivel Secundario	1ro de Secundaria	3er año
	2do de Secundaria	4to año
	3ro de Secundaria	
	4to de Secundaria	
	5to de Secundaria	5to año
	6to de Secundaria	

Fuente: Ministerio de Educación.

En este punto, se hace necesario enfatizar uno de los mayores propósitos de las políticas educativas del Gobierno de Evo Morales, sobre todo desde la educación básica, que es el enfoque de la Educación Popular Comunitaria que identifica y define la opción política, pedagógica y andragógica de la Educación Alternativa. La Educación Popular reconoce lo determinante que resulta el rol de la educación como vía para desarrollar la capacidad de la “lectura de la realidad”, que no es otra cosa más que continuar un proceso formativo sustentado en la concientización, cuya acción liberadora culmina con la transformación estructural de la sociedad.

Este enfoque en particular, impulsa la formación de personas con pensamiento crítico y reflexivo con una opción política de compromiso activo en la búsqueda y reconstrucción de una nueva sociedad basada en una democracia comunitaria donde las decisiones sean compartidas entre Estado y Sociedad. Así pues, el enfoque propone que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas “[...] se transforme en una Educación Popular Comunitaria, Educación a lo Largo de la Vida y Educación Inclusiva, asumiendo los principios de la pedagogía liberadora, crítica y comunitaria comprometida con los proyectos y movimientos descolonizadores y emancipadores.”¹⁸⁶

El currículo del sistema educativo plurinacional fundamenta sus planteamientos políticos en la superación del colonialismo y la colonialidad, al buscar transformar las estructuras hegemónicas a través de prácticas descolonizadoras que desestructuren esquemas mentales individualistas, racistas, discriminatorios, clasistas, explotadores y enajenantes propios del capitalismo, con la finalidad de democratizar el poder y eliminar las inequidades existentes. Asumiendo teorías y prácticas revolucionarias científico-técnico-tecnológicas comunitarias comprometidas con los proyectos políticos, sociales y económicos de la comunidad, región y el país.

En cuanto a los fundamentos filosóficos del currículo, éstos responden a una visión cósmica de las naciones que constituyen el Estado Plurinacional fundamentada en los principios de relacionalidad y vitalidad dentro del paradigma del vivir bien en donde todo tiene vida. El vivir bien como la relación complementaria que se da entre el ser humano con la comunidad, la naturaleza y las energías cósmicas y telúricas de la vida, donde se generan acciones cíclicas y recíprocas a través del trabajo y la toma de decisiones en consenso para el bien común que trasciende el ámbito del bienestar material. Pero este enfoque conlleva aún más elementos, que se abordarán más adelante.

La concepción epistemológica de los saberes y conocimientos de la currícula no se reducen a una construcción a partir de la relación sujeto-objeto, como la orientación reproductivista del conocimiento occidental. Sino que en esta nueva episteme el conocimiento y saberes *temporalizados, espacializados y territorializados* se producen desde la visión holística de los pueblos indígena originario campesinos, en relación

¹⁸⁶ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Currículo base de la educación de personas jóvenes y adultas, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Dirección General de Educación de Adultos, La Paz, Bolivia, Septiembre de 2011*, pp. 12-13, disponible en: http://www.redceja.edu.bo/archivos/publicaciones/curriculo_base_de_la_educacion_de_personas_jovenes_y_adultas.pdf. Consultada el 25 de abril del 2013.

dialógica entre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos, complementándose con la teoría histórica cultural. De modo que el tratamiento del conocimiento en la currícula queda sustentado en la experiencia educativa no escolarizada de cada una de las culturas bolivianas, y de las experiencias de la escuela ayllu de Warisata en donde el conocimiento se concibe como algo dinámico, inacabado, cambiante, pero que también se crea y produce en la vida, pero sin menospreciar los aportes provenientes del conocimiento universal a través de sus diversas disciplinas.

Así, los procesos educativos se desarrollan en espacios de interrelación y vínculo entre los conocimientos, el campo productivo y la naturaleza. Y un punto medular de la filosofía educativa indígena en el Sistema Educativo Plurinacional es que los fundamentos epistemológicos son concebidos, no como un proceso acabado, sino como un proceso en construcción permanente que siempre está en retroalimentación y autoconstrucción. En consonancia con ello, los procesos de enseñanza aprendizaje se establecen a partir de interrelaciones entre los agentes educativos, que se constituye en un acto eminentemente social y comunitario determinado por el contexto cultural, histórico, y político económico de la región a la que se haga alusión.

El aprendizaje es parte de la vida misma y emerge de la experiencia vital donde no se separa el conocimiento de la praxis, he ahí la necesidad de la convivencia armónica con la naturaleza y las demás culturas. Una de las aportaciones de la Escuela Ayllu Warisata en este sentido es la perspectiva de la **educación de la vida**, basada en el trabajo y la producción para el bien común y la liberación, donde la sociedad educa a la sociedad en su conjunto. Y en donde nadie libera a nadie sino en comunidad, fuera de cualquier intento intelectualista o desarrollista.

En este sentido, la escuela atrapada en las cuatro paredes, en recintos aislados, apartados de la dinámica social y el entorno, pierde sentido para las culturas indígenas; por el contrario, la escuela se transforma en una institución de la vida que contribuye a la formación integral del ser humano desarrollando sus capacidades y potencialidades para **aprender, pensar y actuar con ideología propia** que se desarrolla en diferentes ámbitos como talleres, laboratorios, gabinetes, aulas, campos deportivos, campos de producción y el **entorno sociocomunitario**.

El aprendizaje del estudiante boliviano está basado en una interacción horizontal, recíproca y complementaria con el educador, la comunidad educativa y el entorno. El enfoque pedagógico busca la formación integral de personas activas, reflexivas, críticas, innovadoras y comunitarias, ligadas al trabajo y la producción. Asimismo, la pedagogía liberadora en Bolivia se sustenta en las teorías socio-críticas para las cuales el acto educativo horizontal resulta en una acción dialógica liberadora, de modo que la producción y apropiación del conocimiento se encuentra orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el cuestionamiento de las inequidades económicas y políticas, el trabajo libre, la desalienación y la afirmación de los seres humanos como personas comunitarias.

Dentro del pensamiento crítico y la introspección, el educando reflexiona acerca de su *situación*, esto es piensa su condición de existencia. No como una realidad confusa que lo envuelve y angustia, sino como una situación objetivo-problemática en que se encuentra y en la cual tiene un compromiso. Por lo que los obstáculos y determinantes históricas en los que ya no cabe alternativa alguna más que la adaptación, ya no serán más un impedimento para su liberación. El *quid* de la educación humanista y liberadora es fundamentalmente la profundización en la toma de conciencia de los hombres frente al mundo.

De esta forma, el Ministerio de Educación define el currículo del SEP como un enfoque pedagógico descolonizador, comunitario, productivo y liberador con carácter práctico (observación), teórico (comprensión de lo observado) y valorativoproductivo (aplicabilidad de los saberes), dentro del cual el educador asume un rol de promotor dinámico de la revolución educativa fomentando una conciencia social de la realidad, la identidad cultural y del proceso socio-histórico del país. Aunado a ello, el educador adecua su práctica pedagógica a las características biopsicosociales de los estudiantes mediante su habilidad para contextualizar sus acciones pedagógicas con sentido ético.

3.3.3 LOS CAMPOS Y SABERES EN LA NUEVA CURRÍCULA

En esta tónica, los campos y saberes del currículo base¹⁸⁷ adquieren un carácter político al responder a los fenómenos y proyectos sociales de la comunidad, fungiendo como espacios que propician y posibilitan la reconfiguración de las relaciones de poder a través del acceso a la información científica, técnica tecnológica, y generando disposiciones para la transformación de las relaciones de dominación y subordinación. Los campos de conocimiento son: el Campo de Cosmos y Pensamiento; el Campo Vida, Tierra y Territorio; el Campo Comunidad y Sociedad; y el Campo Ciencia, Tecnología y Producción (Véase Tablas 12 y 13). Y los ejes articuladores del currículo en la Educación regular son: la educación intracultural, intercultural plurilingüe; la educación en valores sociocomunitarios; la educación para la producción; y la educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria.

TABLA 12. PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN REGULAR.

		NIVELES	INICIAL		PRIMARIA	SECUNDARIA		
		ETAPAS	No escolarizada	Escolarizada				
CAMPOS	COSMOS Y PENSAMIENTO	ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS (CURRICULARES)	Identidad cultural de la familia.	Desarrollo socio cultural, afectivo y espiritual	Valores, espiritualidad y religiones	Cosmovisiones, Filosofía y psicología Espiritualidad y religiones		
	COMUNIDAD Y SOCIEDAD			Desarrollo integral de la niña y niño en la familia.	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes	Comunicación y lenguajes, computación	Comunicación y lenguajes	
			Lengua originaria			Lengua originaria		
			Lengua extranjera			Lengua extranjera		
			Artes plásticas y visuales			Artes plásticas y visuales		
			Educación física y deportiva			Educación física y deportiva		
			Educación musical			Educación musical		
	VIDA, TIERRA Y TERRITORIO		Nutrición y salud	Desarrollo bio-sicomotriz	Ciencias sociales	Ciencias sociales		
					Ciencias Naturales	Biología geografía Física química		
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN		Actividades lúdicas y productivas de la familia.	Desarrollo del conocimiento y de la producción	Matemática	Matemática		
					Formación Técnica Tecnológica y Productiva	Formación técnica general		
						Formación técnica especializada		
	PERIODOS PARA CURRÍCULO REGIONALIZADO							
	PERIODOS PARA CURRÍCULO DIVERSIFICADO							

Fuente: Ministerio de Educación.

¹⁸⁷ A nivel federal se aplica el currículo base. Sin embargo, también está el currículo diversificado que atiende las particularidades locales en función a características socioculturales, históricas, valores, espiritualidades y religiones de cada contexto territorial, y el currículo regionalizado que considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo. Aunque no por ello se encuentran desligados del marco del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

TABLA 13. CARGA HORARIA. DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO POR NIVELES.

- Educación Inicial en Familia Comunitaria

CAMPOS	GRADOS			
	No escolarizado	Escolarizado		
	AÉREAS	ÁREAS	1°	2°
Cosmos y pensamiento	Identidad cultural de la familia.	Desarrollo socio cultural, afectivo y espiritual	2	2
			5	5
Comunidad y sociedad	Desarrollo integral de la niña y niño en la familia.	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes	4	4
			2	2
Vida tierra territorio	Nutrición y salud	Desarrollo bio-sicomotriz	3	3
			2	2
Ciencia tecnología producción	Actividades lúdicas y productivas de la familia.	Desarrollo del conocimiento y de la producción	5	5
			2	2
PERIODOS: CURRÍCULO REGIONALIZADO	88		25	25
PERIODOS: CURRÍCULO DIVERSIFICADO				

- Educación Primaria Comunitaria Vocacional

CAMPOS	ÁREAS/DISCIPLINAS CURRICULARES	EDUCACION PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Cosmos y pensamiento	Valores, espiritualidad y religiones	2	2	2	2	2	2
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes	8	8	6	6	6	6
	Lengua extranjera	2	2	2	2	2	2
	Computación	2	2	2	2	2	2
	Educación física y deportiva	2	2	2	2	2	2
	Educación musical	2	2	2	2	2	2
Vida tierra y territorio	Ciencias sociales	2	2	3	3	3	3
Ciencia tecnología y producción	Ciencias Naturales	2	2	3	3	3	3
Ciencia tecnología y producción	Matemática	6	6	6	6	6	6
Ciencia tecnología y producción	Formación y orientación vocacional	2	2	2	2	2	2
	TOTAL	30	30	30	30	30	30

Educación Secundaria Comunitaria Productiva

CAMPOS	ÁREAS/DISCIPLINAS CURRICULARES	GRADOS						
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Cosmos y pensamiento	Cosmovisiones, filosofía y psicología			2	2	2	2	
Comunidad y sociedad	Valores, espiritualidad y religiones	2	2	2	2			
		Comunicación y lenguajes	5	5	4	4	4	4
		Lengua originaria						
		Lengua extranjera	2	2	2	2	2	2
		Artes plásticas y visuales	2	2	2	2		
		Educación física y deportiva	2	2	2	2		
Vida tierra y territorio	Educación musical	2	2	2	2			
Ciencia tecnología y producción	Ciencias sociales	3	3	4	4	6	6	
Ciencia tecnología y producción	Biología geografía	3	3	2	2	2	2	
				4	4	4	4	
Ciencia tecnología y producción	Física química	5	5	4	4	4	4	
Ciencia tecnología y producción	Matemática	5	5	4	4	4	4	
Ciencia tecnología y producción	Formación técnica general	5	5	4	4	4	4	
Ciencia tecnología y producción	Formación técnica especializada			8	8	12	12	
	TOTAL	31	31	40	40	40	40	
	PERIODOS: CURRÍCULO REGIONALIZADO							
	PERIODOS: CURRÍCULO DIVERSIFICADO							

Fuente: Ministerio de Educación.

Para el caso de la Educación Alternativa, los módulos se encuentran organizados bajo los mismos campos y áreas de saberes, pero a diferencia del Subsistema regular éstos se caracterizan por su flexibilidad en tiempo y espacio ya que responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Por otro lado, y en consonancia con el currículo diversificado, se proponen dos tipos de módulos: los fundamentales, que se definen según el currículo base y garantizan la unidad y calidad de la educación; y los emergentes, que se construyen en los niveles del currículo regionalizado y diversificado que responden a situaciones y contextos concretos. Ello marca sin duda uno de los grandes cambios con respecto a la currícula de los sistemas educativos anteriores únicos.

Los módulos se organizan según temas generadores, producto de diagnósticos y prioridades de aprendizaje de las comunidades, es decir, se articulan mediante los proyectos socio productivos definidos por los Centros y construidos de manera participativa con la comunidad. Así, la organización del contenido programático en Bolivia sigue la línea freireana al reconocer que la participación de los educandos resulta indispensable para la tarea formadora, por lo que es necesario que los educandos se asuman desde el comienzo del proceso educativo como sujetos activos de su formación.

Freire propone emitir una “palabra generadora” que dé pie al debate entre las personas involucradas dentro del proceso educativo (educandos y educadores), esa palabra es tan sólo el “pretexto” o la “motivación” para adentrarse en otros temas relacionados con su realidad y contexto social. “La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su desvelamiento crítico.”¹⁸⁸

Por tanto, en la educación boliviana se descubre un panorama educativo dialógico no impositivo que pretende generar relaciones de horizontalidad e intercambio crítico. Esta práctica se encuentra plasmada en la malla curricular de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas que se adecua a cada contexto, considerando sus aspectos culturales, productivos y sociales, por lo que existe una diversidad de centros.

En este sentido, la Educación Alternativa también comprende en su etapa primaria, la educación de personas mayores de quince años, en el campo de la Alfabetización y Post-alfabetización, la cual resulta fundamental para la formación elemental de los Adultos. Y

¹⁸⁸ Miguel, Escobar G., *op. cit.*, p. 76.

aunque, estas fases han quedado prácticamente cubiertas por los programas gubernamentales complementarios como el denominado “Yo, sí puedo” y “Yo, sí puedo seguir”; la Educación Alternativa también las contempla en la malla curricular (Véase Tabla 14).

TABLA 14. MALLA CURRICULAR DEL NIVEL PRIMARIO INTEGRAL DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.

CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	NIVEL PRIMARIO DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS				No. De módulos
		PRIMER AÑO A. Elementales		SEGUNDO AÑO A. Avanzados		
		1er Sem.	2do Sem	3er Sem	4to Sem	
		COMUNIDAD Y SOCIEDAD	COMUNICACIÓN Y LENGUAJES	Oralidad y expresión oral (80 Hrs.)	Producción de textos (80 Hrs.)	
Lengua originaria (60 Hrs.)	Lengua originaria (60 Hrs.)			Lengua originaria (60 Hrs.)	Lengua originaria (60 Hrs.)	4
COSMOS Y PENSAMIENTO	CIENCIAS SOCIALES	Cultura espiritualidades y religiones (80 Hrs.)	Módulo emergente (Historia) (80 Hrs.)	Formación ciudadana (80 Hrs.)	Geografía humana (80 Hrs.)	4
VIDA TIERRA Y TERRITORIO	CIENCIAS DE LA NATURALEZA	Salud y Anatomía humana (60 Hrs.)	Geografía física (60 Hrs.)	Botánica / zoología (60 Hrs.)	Módulo emergente (Ecología) (60 Hrs.)	4
CIENCIA TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	MATEMÁTICA	Números naturales (80 Hrs.)	Especialidad y geometría (80 Hrs.)	Números enteros (80 Hrs.)	Medidas (80 Hrs.)	4
	CAPACITACIÓN TÉCNICA CORTA	Capacitación Técnica corta 1 (60 Hrs.)	Capacitación Técnica corta 2 (60 Hrs.)	Capacitación Técnica corta 3 (60 Hrs.)	Capacitación Técnica corta 4 (60Hrs.)	4
TOTAL CARGA HORARIA		400	400	400	400	24

Fuente: Ministerio de Educación.

La postalfabetización queda estructurada en la currícula en dos Bloques, en donde el primero es la base del seguimiento para que los recién alfabetizados no vuelvan al analfabetismo por desuso e incluye a los escolarizados, y el segundo comprende asignaturas independientes sobre la base de la interdisciplinariedad. A través de video clases se materializa la concepción psicopedagógica, metodológica y curricular del programa, ya que transmiten los contenidos de cada una de las asignaturas y se propicia la formación de valores y actitudes de los educandos (Véase Tabla 15).

Sin embargo, se hace necesario enfatizar que las video clases tan sólo son un recurso educativo, ya que el “trabajo duro” o medular se sustenta en los educadores y educandos, quienes proponen actividades para la consolidación de los contenidos impartidos en forma de temas para debatir y reflexionar, sin dejar de lado el reforzamiento de los valores de solidaridad, unidad y ayuda mutua.

Así pues, el facilitador es una persona captada durante el proceso de sensibilización que se capacita para cumplir las funciones de mediador en la relación que se establece entre los tele-educadores y los participantes, en donde logra vincular los contenidos que se imparten con las experiencias de vida de los educandos, propiciando el diálogo y la reflexión crítica sobre los problemas más acuciantes que afectan a la comunidad, con el objetivo de transformar sus niveles de actuación en su entorno sociocultural, político y económico. Dada la horizontalidad en la relación educador-educando, las sesiones de trabajo de dos horas y media también son funcionales y flexibles lo que significa que cabe la negociación entre ambas partes.

TABLA 15. ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA DE POST ALFABETIZACIÓN.

Campos de saberes de conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos	NIVEL PRIMARIO				Total Video clases
		Bloque I		Bloque II		
		Parte I (1º y 2º)	Parte II (3º)	Parte I (4º y 5º)	Parte II (6º)	
		Parte I (1º)	Parte II (2º y 3º)	Parte I (4º y 5º)	Parte II (6º)	
Tecnología y Producción	Área productiva	Video clases	Video clases	Video clases	Video clases	
		Cursos cortos productivos				
	Matemática	50	50	50	40	190
Comunidad y Sociedad	Lenguaje	50	50	50	40	190
	Lenguas ²³ Originarias	10	10	10	10	40
	Historia	-	10	10	-	20
	Geografía	-	10	10	-	20
Vida Tierra y Territorio	C. Naturales	10	10	-	-	20
	Total	120	140	130	90	480

*Nota del cuadro: Las clases de lenguas originarias se realizan de forma presencial por los facilitadores.

Fuente: Ministerio de Educación.

En cuanto a la currícula del nivel secundario de la Educación Alternativa, ésta es de carácter referencial, como ya se mencionó, por lo que puede variar según las características propias de los estudiantes y las experiencias desarrolladas en los Centros de Educación Alternativa (Véase Tabla 16).

TABLA 16. MALLA CURRICULAR DEL NIVEL SECUNDARIO DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.

CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	NIVEL SECUNDARIO DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS						No. de módulos
		PRIMER AÑO A. Aplicados		SEGUNDO AÑO A. Complementarios		TERCER AÑO A. Especializados		
		1er semestre	2do semestre	3er semestre	4to semestre	5to semestre	6to semestre	
COMUNIDAD Y SOCIEDAD	COMUNICACIÓN Y LENGUAJES	Análisis Lingüísticos (100 Hrs.)	Literatura (100 Hrs.)	Producción de textos (100 Hrs.)	Tipología textual (100 Hrs.)	Módulo emergente (100 Hrs.)	Oratoria y comunicación (100 Hrs.)	6
		Lengua originaria (100 Hrs.)	Lengua originaria (100 Hrs.)	Lengua originaria (100 Hrs.)	Lengua originaria (100 Hrs.)	Lengua originaria (100 Hrs.)	Lengua originaria (100 Hrs.)	6
COSMOS Y PENSAMIENTO	CIENCIAS SOCIALES	Módulo emergente (100 Hrs.)	Cosmovisiones (100 Hrs.)	Bolivia precolombina colonial (100 Hrs.)	Historia de Bolivia Republicana y contemporánea (100 Hrs.)	Elementos constitutivos del Estado Plurinacional (100 Hrs.)	Legislación boliviana desde nuestras cosmovisiones (100 Hrs.)	6
VIDA TIERRA Y TERRITORIO	CIENCIAS DE LA NATURALEZA	Química inorgánica y orgánica (100 Hrs.)	Mecánica y estética (100 Hrs.)	Módulo emergente (100 Hrs.)	Dinámica y fuerzas (100 Hrs.)	Salud sexual y Biología (100 Hrs.)	Salud y hábitos nutricionales (100 Hrs.)	6
CIENCIA TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	MATEMÁTICA	Números racionales (100 Hrs.)	Álgebra I (100 Hrs.)	Álgebra II (100 Hrs.)	Trigonometría (100 Hrs.)	Economía y Matemática financiera (100 Hrs.)	Módulo emergente (100 Hrs.)	6
	TÉCNICA PRODUCTIVA FORMACIÓN DE LA ESPECIALIDAD	Módulo especialidad (100 Hrs.)	Módulo especialidad (100 Hrs.)	Módulo especialidad (100 Hrs.)	Módulo especialidad (100 Hrs.)	Módulo especialidad (100 Hrs.)	Módulo especialidad (100 Hrs.)	6
		Módulo especialidad (100 Hrs.)	Módulo emergente (100 Hrs.)	Módulo especialidad (100 Hrs.)	Módulo emergente (100 Hrs.)	Módulo especialidad (100 Hrs.)	Módulo emergente (100 Hrs.)	6
	EMPRESARIOS E INFORMÁTICA	Ofimática Básica (100 Hrs.)	Ofimática Avanzada (100 Hrs.)	Formación del espíritu emprendedor (100 Hrs.)	Internet (100 Hrs.)	Diseño de proyectos emprendedores (100 Hrs.)	Módulo emergente (100 Hrs.)	6
TOTAL CARGA HORARIA		800	800	800	800	800	800	48
EDUCACIÓN COMUNITARIA								

Fuente: Ministerio de Educación.

Como puede apreciarse, los Centros de Educación Alternativa Técnico –Humanísticos distribuyen sus módulos equitativamente: 24 para el área técnica y 24 para la humanística. Asimismo, el Centro desarrolla Educación Comunitaria orientada al desarrollo local y a la prestación de servicios a la sociedad. Aunque, la malla curricular puede variar según los Centros de Educación Alternativa nocturnos/diurnos o los Centros de Capacitación Técnica

(en donde se desarrollan programas de corta duración). Al final de cada semestre se otorga un certificado de calificaciones y el título de Bachiller Técnico para el nivel secundario, por lo cual el estudiante deberá presentar u homologar mínimamente el certificado de Técnico Básico.

En cuanto a las modalidades de atención, la Educación Alternativa varía con respecto a la Educación regular en tanto desarrolla tres modalidades de enseñanza: la presencial (interacción directa y dialógica), la semipresencial (combina momentos de aprendizaje presencial y de autoestudio monitoreados por tutores) y la a distancia (educación diferida en espacio y tiempo, así como a través de tutorías complementarias).

Finalmente, la evaluación en ambos subsistemas educativos es de tipo cualitativa y cuantitativa¹⁸⁹, orientada a desarrollar procesos de autoevaluación y evaluación comunitaria para la toma de decisiones en consenso sobre las dificultades y logros de los procesos educativos (Véase Tabla 17). Ésta es permanente porque se evalúa a los educandos en cada una de las etapas de aprendizaje, pero una de sus características principales es precisamente que conserva la relación dialógica entre padres de familia y la comunidad debido a que la producción de espacios y acciones de diálogo contribuyen a consolidar los lazos comunitarios y sus valores de convivencia. Se observan como procesos corresponsables programados con base al consenso y la participación activa de cada agente que aporta a la transformación social.

TABLA 17. ESCALAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN POR NIVELES.

Valoración cuantitativos	Valoración cualitativa	INDICADORES DE VALORACIÓN			
		ser	saber	hacer	decidir
01 – 20	superficial				
21 – 50	insuficiente				
51 – 70	suficiente				
71 – 90	eficiente				
91 – 100	excelente				

Fuente: Ministerio de Educación.

¹⁸⁹ Las técnicas de evaluación varían, pero el Ministerio de Educación cita las siguientes: procesamiento de datos, análisis y discusión, solución de problemas, método de casos, debates, observaciones, registros anecdóticos, exposiciones orales, demostraciones, sociodramas, dramatizaciones, experimentación, entrevistas, y estudio de casos. Dentro de los instrumentos de evaluación se encuentran: proyectos, monografías, ensayos, cuestionarios, *software* educativo, mapas mentales/conceptuales, fichas de observación, diarios, portafolios de evidencias, guías de entrevista, entre otros.

En este sentido, la evaluación también es comunitaria y participativa en tanto se evalúa a todos los actores que intervienen en la formación integral de los estudiantes en el marco de la corresponsabilidad; es decir, en los estudiantes se evalúa el desarrollo de las dimensiones **espiritual, cognitiva, productiva y política**; al educador se le evalúa el desempeño académico en el uso de estrategias metodológicas, diversificación de las actividades curriculares, el conocimiento y uso del avance de la ciencia y tecnología según el contexto y el entorno, la interacción social y con la naturaleza; a la directora o director se le evalúa el nivel de seguimiento, asesoramiento pedagógico, el nivel de coordinación; y a la madre, o padre de familia o tutor el compromiso con la educación de sus hijos, el apoyo material y afectivo que les brindan. En la práctica pedagógica boliviana “nadie enseña a nadie”, sino que educador y educando se transforman en “sujetos” del proceso en que crecen juntos y en comunión, mediatizados por el mundo.

3.4. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”

Paulo Freire

Para abordar el panorama completo de las políticas educativas implementadas durante el gobierno de Evo Morales se hace necesario ahondar también en los programas complementarios que ampliaron la cobertura y permanencia de la población en el Sistema Educativo, especialmente en el nivel primario y secundario. Dichos programas respondieron a la realidad boliviana que reflejaba los lastres educativos del pasado en donde la situación de los pueblos indígena originario campesinos era crítica, por lo que se hizo inminente la aplicación de “medidas urgentes”.

Recapitulando, el primer paso en este proceso educativo tuvo un carácter prioritario y fue el de la “Alfabetización sostenida” pensado originalmente para beneficiar a 1.23 millones de jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores rurales y zonas periurbanas marginadas del servicio educativo en pos de una mayor y mejor integración al mundo contemporáneo, mediante el desarrollo de competencias lingüísticas. Dicho programa se complementó con el “Programa de Educación Popular y Comunitaria”, que buscó articular el programa nacional de alfabetización con la educación básica alternativa para fortalecer

la educación de adultos, y con el programa denominado “Tú puedes” enfocado en la formación socio-humanística, técnica y productiva posterior a la alfabetización.

En cuanto al “Programa de Educación para Todos” estuvo orientado a la educación regular, el cual incluyó: el pago del bono Juancito Pinto, el desarrollo de la estrategia de educación inicial, la implementación del nuevo plan de estudios en todo el sistema educativo y el desarrollo de actividades educativas de permanencia para obtener el bachillerato. En cuanto a la educación alternativa y especial, su objetivo se orientó a la mejora de las condiciones de infraestructura y equipamiento de los centros, así como a su reglamentación y acreditación; y en un segundo momento, al fortalecimiento de las capacidades técnicas de los docentes que trabajan con esta población en riesgo.

Por su parte, el programa denominado “Educación Comunitaria” estuvo orientado a mejorar las condiciones de desarrollo del infante (0 a 3 años) desde el núcleo familiar y su entorno cultural y territorial. El objetivo de este programa fue la implementación de desayunos y almuerzos escolares en cada uno de los municipios de Bolivia, lo que sin duda apoyó la condición económica de la población.

El “Programa de revalorización cultural” formó un currículo diversificado a través de la investigación de modelos y pensamientos pedagógicos de los pueblos originarios, que dentro del marco de la recuperación oficial de lenguas originarias y del equilibrio cultural, buscó la alfabetización en idioma originario a los castellano hablantes de las diferentes regiones del país, priorizando la lengua endémica. Mientras que el “Programa de Educación intracultural, intercultural y plurilingüe” se pensó para crear un ambiente de armonía y respeto por la madre tierra y el fortalecimiento a la identidad del pueblo afroboliviano y yugueño.

Las políticas educativas implementadas se valieron de los avances tecno-científicos para equipar de tecnologías de información y conocimiento toda la infraestructura y condiciones materiales necesarias para las metas educativas. Todo ello con la intención no sólo de paliar la crisis educativa e implementar medidas urgentes al respecto, sino también como un medio para que la población boliviana culminase su educación básica y tuviera acceso a la educación superior y permanente para poder incidir directamente en los asuntos políticos comunitarios y nacionales. Así que al incorporar a una gran mayoría de alfabetizados a la educación básica de adultos se pretendió que, además de la lecto-

escritura y el cálculo básico, la población boliviana desarrollara capacidades y destrezas, incorporara nuevos conocimientos y adquiriera valores comunitarios, morales y culturales que les fueran útiles en su vida cotidiana. Pero antes que todo se pretendió que las personas tomaran decisiones y buscaran soluciones para satisfacer sus más sentidas aspiraciones.¹⁹⁰ En este sentido, uno de los programas de mayor envergadura en lo que atañe a la alfabetización de la población boliviana, fue precisamente el “Programa Nacional de Alfabetización”, al que se le dedicará el análisis en lo sucesivo.

3.4.1 EL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN

Inaugurado el proceso de cambio con Evo Morales, inmediatamente se lanza el Plan Nacional de Alfabetización “Yo sí puedo” con el objetivo de erradicar el analfabetismo en Bolivia, al cual se le dio continuidad con el programa de post-alfabetización “Yo, sí puedo seguir”, enfocado a las personas que fueron alfabetizadas durante la primera fase para que no se convirtiesen en analfabetos funcionales. A través de estos programas se pretendió incorporar a las personas alfabetizadas al subsistema de educación alternativa en sus niveles de primaria o secundaria técnica acelerada, con la finalidad de detener la cadena educativa alienante y el condicionamiento ideológico del boliviano, que impedía su participación política en los asuntos más apremiantes del país.

En la concepción del programa se consideraron las características del educando joven y adulto, sus responsabilidades al trabajar o atender a la familia y, sobre todo, la experiencia que habían adquirido en la vida cotidiana. Al joven que ingresó a este programa se le consideró como “joven-adulto”, por haber “quemado” algunas etapas de su infancia y adolescencia y en su lugar adquirir responsabilidades laborales o caseras propias de un adulto. Por lo que el programa dio por sentado que los educandos, tanto jóvenes como adultos, poseían determinados conocimientos que les permitirían más que a un niño ser sujetos activos de su propio aprendizaje, por la madurez y el grado de responsabilidad que habían alcanzado. Aunado a ello, el educando se encontraría mucho más vinculado a las actividades de su medio sociocultural, que la mayoría de las veces resultan adversas a

¹⁹⁰ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación y Culturas, Viceministerio de Educación Escolarizada, Alternativa y Alfabetización, *Informe Nacional sobre Desarrollo y el Estado sobre el aprendizaje y la educación de adultos en Bolivia, op. cit.*, p. 38.

su desarrollo social y laboral, es por tales razones que se requirió de mucha motivación para que lograra culminarse exitosamente el proceso de aprendizaje.

La enseñanza básica a la que se llegó con este programa se desarrolló en dos bloques. Cada bloque se estructuró en dos partes independientes de 10 meses de duración cada uno, en donde las evaluaciones de cada bloque también fueron independientes, lo que motivó a los educandos a seguir con el proceso una vez que iban pasando las etapas en un tiempo relativamente corto. El programa se conformó por un total de 600 videoclases (300 cada bloque y 150 cada parte), contemplando sesiones de trabajo de dos horas y media de lunes a viernes. En cuanto a la esencia pedagógica para la alfabetización en Bolivia, esta radicó en la unidad de apropiación del conocimiento, el desarrollo de capacidades y la formación de convicciones, actitudes y cualidades morales que incidieran en el comportamiento social y laboral del educando.¹⁹¹

Por tanto, la alfabetización de los indígenas no fue ningún acto mecánico que implicara “depositar” palabras, sílabas y letras alienadas en los educandos; lo que no tendría nada que ver con la educación liberadora o educación a secas, diría Freire, porque es liberadora o no es educación¹⁹², sino que se buscó su alfabetización política. Por lo que la alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, procuró la integración del indígena a su realidad nacional a través de prácticas humanistas, independientes y solidarias. De este modo, el que se alfabetiza comienza un cambio de sus actitudes anteriores y adopta una nueva visión del mundo, pero sobre todo, se vuelve consciente del papel activo que debe asumir en él. Por lo que para el pensamiento pedagógico-político freireano alfabetizar es sinónimo de concientizar o concienciar.

Para hablar de liberar por medio de la concientización, se parte de la afirmación de que el analfabeto tiene una conciencia oprimida, por lo que el hecho de enseñarle a leer y a escribir no es simplemente un mecanismo de expresión, sino que representa por sí mismo una forma de llegar a su integración política como sujeto histórico. Thomas G. Sanders define concientización como un “despertar la conciencia”, ubicarnos dentro de la naturaleza y la sociedad; y como una acción eficaz y transformadora. Afirma que si bien el estímulo del proceso de concientización parte del diálogo interpersonal en el cual se descubre el

¹⁹¹ Taylor y Bodgan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, en Jaime, Canfux, *et. al.*, *op. cit.*, p. 27.

¹⁹² La educación verbalista, dice Freire, constituye una especie de asistencialismo educacional. Asistencialismo en que las palabras huecas son regalos para el dominio social. Esta concepción asistencialista de la educación anestesia a los educandos y los deja acrílicos e ingenuos frente al mundo. José, Ruiz Olabuenaga, *op. cit.*, pp. 35, 49.

sentido de lo humano mediante los encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y de presión. Es decir, no puede haber palabra verdadera que no se genere de la reflexión y la acción.

De modo que decir la palabra es transformar la realidad, por lo que ésta no puede ser exclusiva de ningún grupo. La palabra es un derecho fundamental y básico de todos los hombres, por lo que la verdadera educación es diálogo.¹⁹³ Un diálogo que evoque la reflexión y que elimine el depósito alienante de un sujeto a otro. Dice Freire que los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra. El hombre dialogador que es crítico tiene el poder de hacer, de crear y de transformar, aunque también hay hombres que enajenados en una situación concreta, tienen ese poder disminuido.

Por tanto, **la educación liberadora es un proceso que comienza con la alfabetización, pero que trasciende la esfera de la escolarización para adentrarse en el terreno del aprendizaje continuo.** Es decir, se pretende incluir a los alfabetizados en la Educación Alternativa para continuar con el proceso formativo, pero también se contempla la Educación Permanente que tiene que ver más con la Educación a lo largo de la Vida y la Educación Inclusiva, como ya se mencionó, en donde se asumen los principios de la pedagogía liberadora, crítica y comunitaria comprometida con los movimientos emancipadores. En este proceso se recupera el derecho de hablar para transformar, y en él se desarrollan otras capacidades que trascienden la lectura, escritura, el cálculo básico, y que incluyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para la toma de conciencia y el desarrollo personal, familiar y comunitario.

Por tanto, ya no es posible considerar una alfabetización fuera del contexto de la educación básica de adultos, ya que la misma constituye el primer tramo curricular, base para la continuación de estudios. La alfabetización es el inicio de un proceso de educación continua y permanente a lo largo de la vida que permite el ejercicio de los derechos y saberes de cada persona, sin olvidar que el desarrollo de las capacidades de autoaprendizaje y solución de problemas coadyuvan en la incorporación laboral, mejoran las condiciones de participación social y en la calidad y nivel de vida de las personas.¹⁹⁴

¹⁹³ Thomas Sanders en *ibídem*, pp. 14-16.

¹⁹⁴ Gobierno de la República de Bolivia, Ministerio de Educación, *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*, *op. cit.*, pp. 35-36.

3.4.1.1 LA EXPERIENCIA EDUCATIVA BOLIVIANA CON EL PNA

La educación en el Estado Plurinacional de Bolivia se asume como liberadora en tanto personifica la ética y la política dejando a un lado la *no-ética colonial* (negación de la diferencia del otro). Las políticas públicas transitaron hacia una praxis de descolonización inspirada en una *ética otra* y en un *paradigma otro* basados en la responsabilidad y la solidaridad del pueblo boliviano; una auténtica praxis que restituyó la palabra negada y silenciada de los pobres y desarrapados del mundo, de los *condenados de la tierra*. Una ética liberadora que pugna y sigue pugnando por una política radical de oposición a cualquier forma de colonialidad. Tal como afirma Frantz Fanon, la descolonización de la educación no puede pasar inadvertida ya que, en el caso boliviano, afectó y modificó al indígena dándole un lugar privilegiado a través de la introducción de un nuevo lenguaje, de una nueva humanidad.

Asimismo, el maestro Simón Rodríguez dijo que la educación está vinculada a la formación de virtudes sociales, el bien común, y al amor al trabajo productivo, entendido como una actividad liberadora, por lo que la labor que se hizo en Bolivia a través de los distintos programas gubernamentales, especialmente el de alfabetización “Yo, sí puedo” constituyeron un ejemplo de esta filosofía de bien común que culminó en una Bolivia libre de analfabetismo, en donde el punto de partida para tal labor fue el propio sujeto, su contexto y su realidad. Es decir, el proceso de alfabetización, no sólo buscó el dotar de capacidades a los indígenas para leer y escribir, sino que se enfocó en los aspectos psíquicos, afectivos y sociales de las personas para hacerlas parte de una colectividad mayor a la que pertenecen.

De tal forma que para poder dimensionar una parte de la gran labor educativa en Bolivia y evaluar el impacto social que ha tenido el proceso de alfabetización como un programa complementario, se retomará parte de la investigación efectuada por el Programa Nacional de Alfabetización (PNA) en 2007, la cual está basada en una encuesta de un grupo de 4,000 participantes del Programa en un muestreo de los 9 departamentos (329 municipios) del Estado Boliviano. Esta encuesta se realizó con la finalidad de conocer las posibilidades e intereses de los educandos en miras de que los facilitadores (educadores) tuvieran un mejor desempeño pedagógico según las necesidades de la población,

recordando que la participación de los educandos es clave para la tarea formadora. Algunos de los datos clave en la investigación del PNA fueron los siguientes:

- De los encuestados el 76% fueron mujeres y sólo el 24% hombres.
- Las edades predominantes de educandos estuvieron en rangos que fueron de los 31 a 40 y de 41 a 50 años, los que representaron el 42.93% de la población encuestada. Es decir, adultos mayores de 31 años.¹⁹⁵
- El principal problema que afectó al 50% de la población fue la falta de servicios básicos (agua, luz, alcantarillado).
- El 56% de los participantes eran trabajadores y el 38% no, aunque es posible que fueran mujeres amas de casa. Las actividades a las que se dedicaban fueron la agricultura (28%) y el comercio (18.34%).
- La causa principal por la que abandonaron sus estudios los encuestados que tuvieron acceso a la educación en algún momento, fue la falta de recursos económicos, que representa a un 46.25%, mientras que un 15.13% lo hizo por tener que trabajar.
- Las actividades que realizaban los educandos en su tiempo libre eran la atención a sus casas, a la familia y a los amigos. Carecían de centros culturales y de recreación, y no dedicaban tiempo a la lectura.
- El 71.63% de los educandos necesitaba lentes, lo que sin duda desestimuló el proceso de aprendizaje.

Estos datos arrojaron que antes de la implementación del PNA el analfabetismo en el país era una realidad en donde las poblaciones rurales fueron las más marginadas, y en donde las mujeres fueron las más afectadas al no tener acceso a la educación, por lo que durante el Programa de alfabetización se hizo necesario contar con una atención metodológica priorizada que buscara su plena incorporación al estudio y en donde reconociera su importancia para el seno familiar y la comunidad toda. El estudio reflejó una sociedad oprimida, marcada por el colonialismo rapaz que despojó a la gran mayoría indígena de sus derechos elementales como la educación y la vivienda digna, y los sometió a una dinámica de explotación laboral dentro del engranaje capitalista.

¹⁹⁵ El Censo 2001 del Instituto Nacional de Estadística (INE) muestra que la población menor a los 29 años de edad representa menos del 5% del analfabetismo en Bolivia, mientras que la población de 70 años en adelante es más de la mitad de las personas que no saben leer ni escribir. Jaime, Canfux, *et. al., op. cit.*, p. 51.

Sin embargo, para ponderar estas afirmaciones no sólo basta remitirse a documentos oficiales o a investigaciones sistemáticas, sino también habría que considerar la perspectiva autocrítica de los que se inmiscuyeron directamente en la experiencia de alfabetización boliviana como facilitadores, coordinadores y supervisores. Según su experiencia¹⁹⁶, el programa de alfabetización tuvo por objetivos principales: contribuir al desarrollo nacional, eliminar el analfabetismo social, lograr la superación individual de las personas marginadas mediante su emancipación, mejorar la calidad de vida de los indígenas y reivindicar a la educación como un derecho fundamental.

En esta tónica, dentro de las fortalezas del PNA se encontraron la de contar con el asesoramiento y la cooperación internacional de Cuba y Venezuela (*expertise* y dotación de equipos), la participación voluntaria de sectores sociales e institucionales, la capacitación adecuada de los facilitadores del proyecto, la promoción de la integración latinoamericana, y sobre todo, el contar con la coordinación del Ministerio de Educación y Cultura para la ejecución del programa. Esto último resultó fundamental debido al apoyo y eco que pudo alcanzar un programa que vino del gobierno, como parte del proyecto de nación:

Todos los gobiernos saben (cuando quieren) generalizar lo que es, o lo que les parece conveniente; pero sólo un gobierno ilustrado puede generalizar la instrucción, dígase más, lo debe: porque sus luces lo obligan, a emprender la obra de la ilustración con otros –y le dan fuerzas de oponer, a la resistencia, que le hacen los protectores de las costumbres viejas.¹⁹⁷

Esa es la mayor fortaleza con la que contó el programa de alfabetización, el apoyo de un gobierno ilustrado que desde el principio buscó la descolonización del imaginario de su población aventurándose a enseñar lo que antes no convenía que se supiera y a rebasar las barreras impositivas que obligarían al pueblo a obedecer sin cuestionar su condición de opresión. Aunque no por ello, se puede decir que el PNA no tuvo debilidades, ya que los mismos colaboradores identificaron a lo largo de su emprendimiento ciertas limitaciones.

¹⁹⁶ Véase Tamara, Liendo Villena, “Evaluación del Programa Nacional de Alfabetización de Bolivia, desde la mirada de sus propios actores: Facilitadores, Subcoordinadores y Supervisores”, pp. 78-94, en *ibídem.*, p. 83.

¹⁹⁷ Simón Rodríguez: *Luces y Virtudes Sociales*, Valparaíso, 1840 en *ibídem.*, p. 5.

La mayor debilidad del proyecto de alfabetización, según su perspectiva, fue la falta de disponibilidad de tiempo para participar enteramente en el programa, así como la deficiente participación de autoridades e instituciones locales. Por otro lado, identificaron deficiencias para la entrega de material didáctico y de incentivos económicos para los facilitadores. En infraestructura, la gran debilidad fue la falta de energía eléctrica (a pesar de los paneles solares otorgados) en las comunidades y municipios, sin mencionar la carencia de medios de transporte para la adecuada supervisión de los puntos de alfabetización. En términos sociales, se presentó la falta de apoyo conyugal para la alfabetización de las mujeres de algunas regiones, la negación de la condición de analfabeto en algunas personas, las dificultades económicas para alfabetizarse, y ciertos problemas respecto a la alfabetización bilingüe.

Sin embargo, estos obstáculos no impidieron que la crítica se tornara constructiva y se sugirieran algunas formas para optimizar el PNA. De modo que los primeros pasos consistieron en motivar la participación de instituciones públicas y privadas, organizaciones y sectores sociales en el programa; dotar de equipos y materiales de apoyo a las sedes de alfabetización y a los facilitadores en el tiempo requerido; difundir las actividades del PNA a gran escala; e incrementar los puntos de alfabetización. Hasta los cambios más mínimos como cambiar los materiales VHS por DVD y convocar públicamente para ser facilitador voluntario. En cuanto a las formas para optimizar la capacitación se sugirió que fuera actualizada y continua sobre temas pedagógicos de adultos a través de seminarios y talleres, y no sólo sobre la aplicación del método. También se apostó por el intercambio de experiencias de facilitadores y supervisores mediante encuentros reflexivos.

3.4.1.2 ALGUNOS TESTIMONIOS DE LAS EXPERIENCIAS APLICADAS

Por el compromiso social, por la familia, por el amor a la comunidad y a nuestra Bolivia, un grupo considerable de jóvenes, hombres y mujeres de todos los sectores de la sociedad nos incorporamos como facilitadores a este nuevo Programa que le daría la oportunidad a miles de ciudadanos, de defender sus derechos ante cualquier situación en la vida.

Mabel Gallardo, facilitadora del PNA.

Una de las mejores formas de avalar los avances o retrocesos de las políticas gubernamentales emprendidas es también a través de los testimonios de las poblaciones bolivianas partícipes de los proyectos educativos¹⁹⁸. Por tanto, se hace imprescindible conocer las experiencias de algunos de los participantes del Programa Nacional de Alfabetización de Bolivia que está llegando a los lugares más recónditos de ese país gracias a la dedicación y esfuerzo de la gente de la misma comunidad.

La experiencia de una supervisora en el municipio de Mizque en el Departamento de Cochabamba fue gratificante. Comienza diciendo que al principio le fue un poco difícil conseguir participantes por lo que tuvo que ir a visitar las casas de sus alumnos del 2° curso del nivel primario de la Unidad Educativa “Pedro Ignacio de Rivera” en la que trabaja, lo cual le sirvió para conocer algunos datos de sus familias y de ellos mismos. Llegó a inscribir 30 participantes, a mucha insistencia (todavía se desconocía que se donarían lentes) y tuvo que buscar estrategias de complementación al programa debido a que en un principio no hubo apoyo para el material. Las estrategias fueron: la redacción de un acta de inscripción en donde se recopilaron los datos de cada participante y su ocupación, la elaboración de un acta de apertura de clases que indicaba la fecha de inicio de clases, la realización de un acta compromiso para que hubiera continuidad y se pudiera garantizar la presencia en los días y horarios fijados, y se recurrió a un registro de asistencia (los asistentes mostraban una tarjeta que se les daba el primer día de clases con sus nombres escritos).

En otras cuestiones también agilizaron la motricidad fina en los participantes a través de pequeñas bolitas de papel higiénico que los educandos tenían que envolver sólo con los dedos más usuales para agilizar la escritura. Para fomentar aún más la solidaridad en la comunidad y crear ambientes de confianza entre los educandos y los educadores, se

¹⁹⁸ Los testimonios fueron sacados directamente de los participantes del Programa Nacional de Alfabetización de Bolivia, publicados en Autores varios, “Desde la práctica: experiencias aplicadas”, en Jaime, Canfux, *et. al., op. cit.*

hicieron dinámicas semanales en las que los participantes compartieron pequeños refrigerios que traían de sus casas; lo cual, según la supervisora, les permitió crear un ambiente de familia y amistad. Para evitar la deserción escolar, se visitó los hogares de quienes intentaban dejar los cursos en compañía de uno de los representantes de la directiva de los participantes del punto de alfabetización, para conocer las causas del abandono y generar propuestas para que volvieran a clases. Aunque esto no siempre fue exitoso, esta experiencia en Mizque finalizó con 25 participantes, de los cuales dos se convirtieron en facilitadores.

En otro tipo de experiencia, como la del Municipio El Alto en el departamento de La Paz¹⁹⁹, los profesores Rosemary Colque Huayco y Roger Pérez Gutiérrez hablaron de sus vivencias como investigadores de un grupo focal, en donde concluyeron que la alfabetización es realmente un instrumento de liberación. Dentro de sus objetivos específicos se encontraron: explorar los acontecimientos relativos al proceso de alfabetización, afirmar la validez y confiabilidad del método cubano de alfabetización, y observar el comportamiento (causas y consecuencias) del proceso de aprendizaje mediante la campaña de alfabetización impartida por el gobierno boliviano.

Así pues, se partió del supuesto de que la educación de jóvenes y adultos debe tender a convertir a las personas en protagonistas de la toma de decisiones al brindarles los conocimientos necesarios para ello, así como capacidades para aplicarlos con responsabilidad social. En este sentido, según Colque y Pérez, la educación que se impartió en El Alto “[...] propició en los estudiantes la comprensión de las temáticas que están atravesando la educación de adultos, en las instancias internacionales y nacionales, a través de documentos escritos que permiten aproximarse a las miradas que se realizan desde distintos colectivos.”²⁰⁰ Esta aseveración se demostró a partir de los datos recabados en la investigación.

De los encuestados, el 92.6% respondió que el programa de alfabetización había tenido una gran repercusión en el cambio de sus puntos de vista. Mientras los datos

¹⁹⁹ Las técnicas a las que se recurrió fueron procedimientos de observación y encuestas. La investigación se hizo con un grupo focal de 27 personas, de los cuales 13 se consideran con un grado de instrucción de iletrado puro y los restantes semi iletrados. Dentro de la investigación se pudo observar por mucho una mayor participación de población femenina (81.5%) más que de la masculina (18.5%) y de personas procedentes de la cultura aymara (96%) más que originarios de la cultura quechua (4%). En cuanto a la edad, la población se conformó de personas de 26 a 75 años de edad y el programa se desarrolló en barrios periurbanos, cuya característica fundamental es su marginalidad y extrema pobreza *Ibidem*, p. 112.

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 113.

cuantitativos indicaron que el impacto fue mayor en la adquisición de conocimiento, los datos cualitativos sugerían que dichos conocimientos se adquirieron a través de las charlas y las clases. Asimismo, el 74% de los encuestados respondieron que el programa había sido muy efectivo para el cambio de su comportamiento; es decir, reconocieron que eran mucho más libres para emitir una opinión, para hacer efectivo su voto al escoger dirigentes y para discutir asuntos políticos sin temor. Otro de los datos relevantes para la investigación fue que el 81.5% de los participantes plantearon que el programa ayudó sobremedida a mejorar su autoestima y el 89% afirmó que la alfabetización ayudó a mejorar la comunicación con las demás personas.

Finalmente, con respecto a los logros más importantes del programa, según la perspectiva de los propios educandos; el 29.6% respondió que fue el hecho de aprender a leer y escribir; el 29.6% fue el poder leer, escribir y expresar sus propias ideas; y el 33.3% dijo que fue la colaboración que tuvo para la enseñanza de sus hijos. Pero el logro más importante dentro del contexto de enseñanza, fue que la totalidad de los encuestados reconocieron y asumieron el compromiso de continuar plenamente con una post alfabetización.

Las conclusiones de los investigadores con respecto a la experiencia del método en esta zona apuntan que éste ha permitido resolver problemas de orden psicosocial, como es el de la cooperación, reciprocidad, organización social y solidaridad. La aplicación de proyectos de innovación dentro del proceso de alfabetización coadyuvó en la aplicación de aprendizajes cooperativos, comunitarios y de solidaridad; en donde se demostró también que los valores ancestrales intervinieron de manera favorable en esta campaña. Por otro lado, también se demostró la prevalencia de la rigidez del sistema público en la educación alienante, en la que su horizontalidad afecta el logro de una mayor integralidad de los aprendizajes y en la construcción de visiones comunes.

En este sentido, confirmaron que el aprendizaje comunitario se relaciona directamente con la implementación de innovaciones recíprocas en el proceso docente educativo, donde el aprendizaje es lo fundamental y la enseñanza es un facilitador para su logro. Por lo que se requiere el desarrollo del sujeto en un ambiente de intervención más

democrática y participativa, y no dentro de las estructuras clásicas de enseñanza²⁰¹. Siguiendo esta línea, las experiencias desarrolladas mostraron cualitativamente que también el manuscrito perfiló una serie de reflexiones prácticas de aprendizaje y enseñanza por parte del educando, cuya autorreflexión permitió cuestionar las estructuras injustas de la sociedad.

De este modo, el método cubano “Yo, sí puedo” es un verdadero intento de estrechar vínculos entre la educación formal y no formal con el trabajo, lo que sugiere que la primera responde sólo a una porción de la problemática educativa. La importancia de ambos sistemas, el formal e informal, radica en que ambos tengan la capacidad de reforzar su inclinación al trabajo y crear mecanismos internos de complementariedad. Desde esta perspectiva, el método ha promovido el desarrollo de una intervención integral que busca no sólo abordar las distintas situaciones de privación de las familias en situación de pobreza, sino el mejoramiento de las condiciones de su entorno, la búsqueda de alternativas para generar mayores ingresos, el mejoramiento de su autoestima, y el desarrollo comunitario. La investigación enfatiza que la alfabetización debe ser un derecho humano.

Concluyendo, los aportes del PNA según los propios actores del proceso a partir de su propia experiencia son: el número elevado de graduados en corto tiempo; la contribución del proyecto al desarrollo individual, nacional y regional; la apertura de puntos voluntarios de alfabetización; el número elevado de facilitadores capacitados en el método; la implementación de alfabetización bilingüe; la inclusión de sectores marginados; la disminución de la discriminación; la contribución al desarrollo educativo familiar; y la promoción de la participación política. Esta autoevaluación se vuelve fundamental para seguir adelante en el proceso educativo boliviano, y en un marco más abarcador, también a nivel regional con las poblaciones indígenas latinoamericanas.

Así, la aportación de Bolivia en materia de educación básica resulta fundamental para la liberación política de América Latina, de las poblaciones indígenas que siguen viviendo en el ostracismo político y social. De ahí la relevancia de generar círculos virtuosos de aprendizaje en la misma comunidad, para seguir expandiendo el proceso

²⁰¹ Las estructuras clásicas de enseñanza retoman la investigación de los rituales escolares, entendidos como prácticas e imaginarios que replican el *ethos* dominante, realizado por Peter McLaren. Así como la concepción de la institución escolar del pedagogo Iván Illich, quien dice que la instrucción en la escuela tradicional no se vincula con el aprendizaje, lo que no es razonable ni libertador. No libera ni educa porque la escuela reserva la instrucción para aquellos cuyos pasos en el aprendizaje se ajustan a unas medidas aprobadas de control social. Véase Ivan Illich, *La sociedad desescolarizada*, Joaquín Mortiz, México, 1985, p. 161.

educativo. En este sentido, se hace necesario que los Estados latinoamericanos se encuentren convencidos de la relevancia de crear procesos de alfabetización que sobrepasen los criterios de lectura, escritura y cálculo aritmético.

Este tipo de planteamientos filosóficos y políticos de la reforma educativa implementada por Evo Morales se pueden considerar como parte de una pedagogía liberadora en tanto se encuentra comprometida en la lucha contra el pongueaje. La pedagogía en sí misma y las políticas públicas que de ella emanan se plantean como alternativas contrahegemónicas que pretenden reinventar las relaciones sociales en Bolivia y que siguen en la lucha por la construcción de una sociedad crítica en donde tanto los docentes como la comunidad en general adquieren un papel protagónico en el proceso educativo, al aportar sus conocimientos y experiencias como comunidad. Por lo que la educación descolonizadora del Estado Plurinacional de Bolivia, basada en la experiencia de Warisata, resulta más que un proyecto educativo, una respuesta educativa a la trágica situación del indígena boliviano y un modelo de lucha social educativa contra la exclusión de los pueblos y comunidades campesinas.

3.5 LA LIBERACIÓN POLÍTICA EN BOLIVIA.

*Soy sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo.
Paulo Freire*

La revalorización de la práctica educativa en la búsqueda de la desenajenación boliviana se plasmó no sólo en el papel, sino que se reflejó en la enseñanza horizontal, la currícula, la alfabetización política y en la humanización del indígena. Evo Morales, marcado por su experiencia con los movimientos sociales indígena-campesinos, estuvo consciente de que se necesitaba una educación para la decisión, y para la responsabilidad social y política.

La educación en Bolivia no podía seguir reproduciendo la “palabrera” desvinculada de la vida, vacía de la realidad que debía representar, tenía que dejarse atrás la veneración a la palabra vertical y a la memorización del aprendizaje dado el estrecho vínculo entre democracia y crítica y entre ingenuidad y verbalización de la experiencia. Es decir, entre educación y política.

La transmisión de conocimiento como un acto mecánico encasilla el pensamiento crítico del educando, lo que ocasiona que lo dicho por el que enseña se guarde como *la Verdad* absoluta e incuestionable. Como resultado de esta educación alienante, el educando se convertirá, sin quererlo conscientemente en un defensor acérrimo más del *statu quo*. Sin embargo, no lo es por omisión o por ignorancia, sino por la política educacional que comenzó a enraizarse desde los niveles básicos de enseñanza hasta culminar totalmente viciada en la formación posterior. Dentro de este proceso, incluso los educadores no se percatan que ellos mismos son parte de la estructura de dominación y se encuentran también alienados; su condicionamiento ideológico de clase les impide percibir que el acto de enseñar presupone un aprendizaje mutuo y concebirse también como educando del pueblo.

Sin embargo, según Freire, la carencia de conciencia crítica no es fortuita sino pretendida. Los pueblos originario campesinos bolivianos no carecían de ésta por capacidad ontológica, sino por efecto de un plan cuyos autores tenían intereses creados en la intransitividad del pueblo. Por tanto, la historia sin pueblo fue parte de un plan consciente de enajenación. Una forma clara de alienarlos fue, y sigue siendo, la invasión cultural; misma que conduce a la inautenticidad y desacreditación de los invadidos. El invasor “aloja” su cultura en la conciencia del invadido. Por lo que la lucha cultural se presenta también como una lucha política y social.

3.5.1 LA POLÍTICA COMO EMANCIPACIÓN

Si bien existen innumerables enfoques y autores que han teorizado sobre la política, para los fines de esta investigación se recurrirá a la aproximación que hacen de ella Ana Esther Ceceña, Boaventura de Sousa Santos y Paulo Freire debido a su lógica emancipatoria y vigencia para el caso boliviano, en donde los sistemas normativos indígenas revelaron una politicidad que rompió todos los esquemas de individualismo y cosificación sociales que primaron durante las últimas décadas, y dieron paso a una socialidad fraterna y solidaria sustentada en sus cosmovisiones ancestrales. En este sentido, se comenzará por retomar la concepción clásica de la política para después contrastarla con la otra noción de la política como emancipación.

En este orden, la idea clásica de la política es la que se remite a Nicolás Maquiavelo, canciller florentino que la definió como: “el arte de conseguir y mantener el poder”, “el arte de lo posible”; y junto con él, también se encuentra la concepción de Carl Schmitt y Maurice Duverger, quienes ven en la guerra y en el combate entre individuos por la conquista del poder la mejor expresión del término. En la actualidad, el jurista Norberto Bobbio también entiende a la política como la praxis humana estrechamente vinculada al poder.

Por tanto, las concepciones clásicas de la política en donde se define como el arte de mantener el poder, de someter al vulnerable, y como la continuación de la guerra, se han consolidado como un discurso perfecto para el mantenimiento de las relaciones opresoras. La creación de las periferias o de los márgenes a nivel internacional corresponde perfectamente a esta descripción del mundo desde donde se organiza la reproducción global de la discriminación e *inferiorización* en la política internacional.

Sin embargo, el fenómeno de lo político en Bolivia se alejó súbitamente de estos planteamientos para dar paso a una reconceptualización de la concepción política. Si bien la población indígena comprendió que la dominación se impuso en sus territorios y en sus cuerpos a través de la colonialidad, en el proceso de cambio también cayeron en la cuenta que desde estos espacios sería de donde vendría la emancipación.

En una sociedad como la boliviana, en donde la cosmovisión de la población mayoritariamente indígena evoca a la solidaridad comunal, el tipo de esquemas políticos tradicionales no embona con sus prácticas cotidianas. Con la transformación del Estado Boliviano y de sus políticas públicas, las comunidades indígenas tuvieron la posibilidad de crear una nueva socialidad basada en sus principios solidarios de participación y convivencia. La política pudo concebirse entonces como el arte de construir consensos, y el camino para el reconocimiento del *Otro*.

De esta forma, la política se constituyó en un campo de liberación. En primera instancia las acciones lideradas por los movimientos sociales de principios de siglo incrementaron el peso de la organización política de los pueblos indígenas bolivianos. La marcha indígena por el Territorio y Dignidad, el Movimiento cocalero, la Guerra del Agua y la Guerra del Gas son algunos de los movimientos que lograron la reivindicación de los derechos indígenas por sus territorios y recursos que se constituyeron como una vía de

emancipación. Por otro lado, la política adquirió también otros tintes con las medidas emprendidas en el gobierno de Morales. Los cambios realizados en el marco jurídico constitucional, la creación de Estado plurinacional y la elevación del Órgano Electoral²⁰² al mismo rango que los tres poderes del Estado en donde los representantes indígenas tuvieron acceso garantizado a los órganos de poder político institucional son otros ejemplos de la liberación política. En concreto, la política en Bolivia ha sido:

[...] una práctica relacional y de la relacionalidad, es un espacio de encuentro y acuerdo entre sujetos diversos. [...] Es un campo de acuerdo y de disputa, pero simultáneamente de construcción de saberes y socialidad. Es un lugar a la vez de conflicto, de encuentro y de bifurcación. Es un espacio de cruce y sensibilización de subjetividades, y de creación de historias y metamorfosis que van transformando la vida toda.²⁰³

A través de la política se moldean las relaciones y cohesión de las sociedades, por lo que más que un medio de sustentación del poder, también puede erigirse como un medio de acuerdos y emancipación. En el marco de una epistemología social diferente, la política se traduce en intercambios solidarios y de compromiso compartido materializados en una convivencia de respeto.

Por otro lado, la tradición maquiavélica extrajo a la política de la esfera comunitaria con la finalidad de *profesionalizarla* y entregarla a las élites, lo que ocasionó el disciplinamiento de las sociedades y la naturalización de las relaciones de poder. La política según la lógica capitalista no puede ni debe crear consensos y mucho menos permitir que las relaciones se desenvuelvan en ambientes de igualdad. Pero lo más enajenante de este tipo de política es el control y vigilancia no sólo de los cuerpos sino de las mentes como una de las manifestaciones más sofisticadas de la represión que concentra el poder. “[...] Pero los controles disciplinarios van, desde los mecanismos abiertamente represivos, hasta los mecanismos encubiertos del biopoder que transitan por las arterias de la sociedad (y de

²⁰² El Órgano Electoral está dirigido por un Tribunal Supremo Electoral (TSE) de siete miembros, de los cuales seis son elegidos por dos tercios de la Asamblea, debiendo ser al menos dos de ellos de origen indígena originario campesino. Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Órgano Electoral Plurinacional. Tribunal Supremo Electoral, disponible en: <http://www.oep.org.bo/>. Consultada el 17 de abril del 2013.

²⁰³ Ana Esther, Ceceña, “Derivas del mundo en el que caben todos los mundos”, *op. cit.*, p. 61.

los cuerpos), reproduciendo relaciones de competencia y de poder aún entre los damnificados del sistema.”²⁰⁴

Las comunidades indígenas bolivianas fueron reprimidas físicamente desde el primer encuentro con los europeos a través del sometimiento y la servidumbre para incrementar la agricultura, aclimatar la ganadería española y organizar la minería con su mano de obra; de la encomienda y los repartimientos; del “derecho de conquista” y la bendición de la bula papal; y de la destrucción de sus templos e ídolos. Pero también a través de mecanismos materializados en el desgaste social y psicológico de los indígenas con la invasión, el adoctrinamiento religioso, la evangelización de los misioneros, la cristianización, el temor infundido, y la naturalización de la condición de vasallaje del indígena a través de la educación impartida por la Corona; dos condiciones que hacen referencia a un mismo proceso de dominación. Y esta situación se siguió reproduciendo en la época contemporánea a través de la instrucción escolar en masa, la integración nacional, la castellanización, y el nulo derecho al voto político.

Sin duda esta realidad es uno de los grandes desafíos para el proceso emancipatorio, pero también existen otros peligros que pueden ser considerados una vez que se intenta romper con la “cultura del silencio” que impiden la reflexión y toma de decisiones en el indígena boliviano. Hay que considerar que “[...] rápidamente reaparecen las vanguardias; fácilmente se habla de ‘educar a las masas’; la democracia se mezcla con el compadrazgo; las urgencias cancelan los aprendizajes; las autonomías desarrollan tutelajes, y las mieles del poder tocan en las mejores conciencias.”²⁰⁵

Este reto se ha vivido desde el periodo de las dictaduras y no se está exento aún en la actualidad en Bolivia, sobre todo si se pone atención en las críticas que ha tenido Evo Morales como líder y cabeza del movimiento emancipatorio. Se afirma que alrededor de la figura del presidente se observan relaciones de tipo radial con los dirigentes sociales, parlamentarios y ministros, lo que le ha permitido controlar el poder decisonal en el partido y en el gobierno, sin mencionar que es la única voz que tiene autoridad sobre los movimientos sociales. Fernando Mayorga en su libro *Dilemas* hace referencia a la gestión del ejecutivo en Bolivia, y dice al respecto que en la actualidad, se trata de un presidencialismo de mayoría asentado en el control oficialista del poder legislativo que ha

²⁰⁴ *Ibíd.*, p. 66

²⁰⁵ *Ibíd.*, p. 87.

provocado un incremento del decisionismo presidencial por la concentración de poder político, sobre todo basado en el hecho de que derivado de los comicios presidenciales del 2009 y las elecciones departamentales del año 2010, el MAS obtuvo dos tercios de los escaños parlamentarios y controla ambas cámaras, sin mencionar que seis de nueve gobernadores son “oficialistas”, a lo que se suma una aplastante mayoría de victorias a nivel municipal.²⁰⁶ En Bolivia se siguen enfrentando este tipo de desafíos, pero también es cierto que se sigue avanzando en el proceso emancipatorio y que la convivencia con las estructuras capitalistas evidentemente ha traído consigo contradicciones con las propuestas de transformación política.

Así pues, al margen de estas vicisitudes, Fernando Mayorga reconoce que la presencia del MAS ha impulsado una mayor participación campesina e indígena en los espacios de representación y gobierno en donde el protagonismo de los movimientos sociales tuvo efectos decisivos en términos normativos e institucionales que se incorporaron en la nueva Constitución Política del Estado. Sin duda, la revolución política y social con Morales trajo consigo un cambio radical en la concepción y práctica de la política, por lo que se han de considerar también los aspectos sustanciales del proceso de transformación, sin menoscabar las limitaciones de la propuesta de Evo Morales.

Algunos de los logros más notables de la lucha reivindicatoria han sido: el estatus dignificador que se le ha dado a los pueblos indígena originario campesinos, el reconocimiento de la pluriculturalidad y plurinacionalidad del Estado, la consideración del principio de preexistencia de los pueblos indígenas, el reconocimiento del dominio de sus territorios ancestrales, y la integración de la concepción de pluralismo jurídico como una forma de legitimar a los indígenas a través de la democratización y descentralización de un espacio público participativo. Asimismo, se ha garantizado la libre determinación de las etnias al reconocer su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales dentro del marco estatal.

En este sentido, también la democracia en Bolivia se ha venido consolidando como un proceso a través del cual se transforman las relaciones desiguales de poder en relaciones

²⁰⁶ Aun así, el “gasolinazo” del 2010 fue un momento crucial en el que se mostró la voz y desapego oficialista de la población boliviana, que terminó por obligar al gobierno a dar marcha atrás al Decreto 748, es decir, no intervinieron elementos ideológicos para definir el comportamiento de la población respecto a la medida gubernamental. Fernando Mayorga, *Dilemas. Ensayos sobre democracia intercultural y Estado Plurinacional*, CESU, Plural editores, La Paz, Bolivia, 2011, p. 41.

de autoridad compartida. Se ha radicalizado la democracia, en términos de Boaventura de Sousa Santos, al encontrar otros espacios estructurales que trascienden el espacio político tradicional en donde se pueden consolidar los principios de autoridad compartida como objetivo político. La concepción radicalizada de la democracia en Bolivia puso sobre la mesa los derechos colectivos indígenas, la cuestión del territorio, el agua, el acceso a la tierra, y el manejo de los recursos naturales; considerados como puntos clave para el debate democrático.

Así queda estipulado en la Constitución Política, en donde se define a Bolivia como una República con una forma de gobierno democrática participativa y representativa, pero ante todo comunitaria. Según la nueva ley constitucional, la democracia se ejerce de forma²⁰⁷:

1. *Directa y participativa*, a través del referendo, la iniciativa legislativa ciudadana, la revocatoria de mandato, la asamblea, el cabildo y la consulta previa. Las asambleas y cabildos tienen carácter deliberativo conforme a Ley.
2. *Representativa*, por medio de la elección de representantes por voto universal, directo y secreto, conforme a Ley.
3. *Comunitaria*, por medio de la elección, designación o nominación de autoridades y representantes por normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, entre otros, conforme a Ley.

De este forma, se han reconocido los derechos políticos de las comunidades indígenas en tanto la aceptación de sus sistemas normativos propios y su participación directa a través de instrumentos de carácter deliberativo. En el artículo 26° constitucional queda de manifiesto que en el Estado Boliviano todas las ciudadanas y los ciudadanos tienen derecho a participar libremente en la formación, ejercicio y control del poder político, directamente o por medio de sus representantes, y de manera no individual o colectiva.

El derecho a la participación comprende *la organización con fines de participación política; el sufragio*, mediante voto igual, universal, directo, individual, secreto, libre y obligatorio; y en donde se practique la democracia comunitaria, los procesos electorales se ejercerán según *normas y procedimientos propios supervisados por el Órgano Electoral*,

²⁰⁷ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de la Presidencia, *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*, Artículo 11°.

siempre y cuando el acto electoral no esté sujeto al voto igual, libre, directo, secreto y obligatorio; *la elección, designación y nominación directa* de los representantes de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, de acuerdo con sus *normas y procedimientos propios*; y *la fiscalización de los actos de la función pública*.

Siguiendo esta línea, el Estado Boliviano tiene la obligación de asegurar los derechos políticos de los pueblos indígenas, entre los que también se encuentran: que sus instituciones sean parte de la estructura general del Estado, que el ejercicio de los sistemas políticos, jurídicos y económicos vayan acorde a su cosmovisión, y que tengan participación en los órganos e instituciones del Estado (Art. 30° constitucional). Con ello se reconoció por primera vez a las autoridades indígenas.

Las relaciones de poder se van rompiendo con el reconocimiento de las alternativas políticas de la subalternidad²⁰⁸. A pesar de todo, la política como una voz de resistencia y de revolución, nunca dejó de ser un modo de vida natural según la cosmovisión indígena. La consideración de esta filosofía en donde la comunidad es la esencia de la vida y socialidad ha llevado a la transformación de la competencia e individualismo en complementariedad.

Son estos mismos espacios [sus espacios cotidianos] donde los subalternos construyen, a través de procesos extendidos cronológicamente, sus sentidos comunes y su “economía moral”, sus complicidades y sus sueños. Es donde permanece la memoria de sus *otras* historias sociales, recreada -aunque a veces parcialmente- en sus prácticas y costumbres. Es ahí donde se generan los otros entendimientos de la política y de la creación de consensos.²⁰⁹

Este proceso de emancipación pasa de ser sólo un legado dentro de las comunidades para convertirse en práctica y acción dentro de la construcción de la concientización colectiva, en miras de una transformación radical del *statu quo* que las oprime. Las nuevas relaciones políticas que se han ido creando son un modo de subvertir las relaciones de poder y

²⁰⁸ El término *subalterno* es un sinónimo de oprimidos o dominados, la palabra subalterno permite tanto evitar las connotaciones economicistas o ideologizantes de la noción de explotados como ampliar y pluralizar la noción de clase trabajadora, obrera o proletaria al incluir otras formas y modalidades populares. Fue Gramsci quien le dio sentido a este concepto en el afán de encontrar un correlato conceptual de la alienación en el terreno superestructural, el equivalente socio-político en el plano de la dominación de lo que ésta indica en el plano socio-económico: el despojo relativo de la calidad subjetiva por medio de la subordinación. Freire, Paulo, *op. cit.*, p. 10.

²⁰⁹ Ana Esther, Ceceña, “Derivas del mundo en el que caben todos los mundos”, *op. cit.*, pp. 66-67.

enaltecer la idea de un discurso por el bien común. Sin embargo, la solidaridad como un atributo específico de esta política no resulta suficiente para convertir a la comunidad en un espacio de libertad contra la opresión.

Las relaciones de poder sólo pueden ser socavadas a través de “[...] una *desfetichización consciente*; entendiendo el modo de funcionamiento del poder y sus límites; encontrando sus vulnerabilidades; pero asumiendo abiertamente también las vulnerabilidades de la comunidad, y encontrando maneras de mantenerlas bajo revisión permanente.”²¹⁰ En este sentido, se hace necesaria no sólo la cohesión solidaria comunal, sino que se requiere trascender esta etapa y pasar a una cohesión política consciente y subversiva en constante revisión. Es decir, el modelo alternativo boliviano está lejos de ser una experiencia acabada, aún se encuentra en experimentación; sin embargo, cada tropiezo está fortaleciendo la construcción de un país diferente.

Dejar hacer y pensar las problemáticas internas que se viven dentro del corazón de las comunidades bajo la sabiduría ancestral que les acompaña, en beneficio del acuerdo compartido, es lo que frena las imposiciones del poder. Si se llegasen a producir desacuerdos internos, la búsqueda de soluciones quedará tan sólo dentro de la misma comunidad. En Bolivia no bastó un cambio de régimen para lograr la transformación, sino una concientización general que planteara el respeto a la diversidad y no la lucha por el poder, por lo que Evo Morales no es el cambio y no depende totalmente de él la consolidación del proyecto político y social alternativo, y de eso está muy consciente. He ahí la magnitud de la concientización a través de la educación, una apuesta con frutos a largo plazo.

Dice Ana Esther Ceceña: “No basta con tener los medios de producción si no es eliminado el racismo desde sus raíces, si se sigue organizando la sociedad en términos de minorías y mayorías, si se mantienen las subordinaciones de género o la discriminación de saberes.”²¹¹ Para que en Bolivia se reflejara un cambio de raíz en sus estructuras coloniales se hizo necesario sacarse el poder de las entrañas para vencer sin ser vencedor.

Lo que plantea la liberación para generar un cambio sistémico no es originar necesariamente una transformación desde las estructuras políticas gubernamentales más altas y consolidadas, sino desde las acciones cotidianas; éstas son las que llevan finalmente

²¹⁰ *Ibidem*, p. 69.

²¹¹ *Ibidem*, pp. 44-45.

a la disolución de la realidad opresora. De este modo, la lucha emancipatoria es una estrategia liberadora. Dice Hannah Arendt que el sentido de la política es la libertad, pero se advierte que *no hay liberación posible que no inicie en el pensamiento*, por lo que se exige terminar con la opresión que coarta el abanico de epistemologías que permiten crear nuevas socialidades.

3.5.2 LA EDUCACIÓN LIBERADORA Y EL NUEVO PROYECTO DE SOCIEDAD.

La educación en el Estado Plurinacional de Bolivia ha ido formando a personas sensibles a los problemas comunes y con decisión propia en la construcción de su democracia, esta educación se ha caracterizado por ser una verdadera práctica de la libertad y un acto político puro que ha permitido cimentar las bases de un proyecto social alternativo.

Las políticas públicas que implementó Evo Morales lograron encapsular el sentimiento indígena de liberación, no permitiendo la importación de un modelo de escuela elitista y “formadora” de intelectuales intelectualistas o de técnicos tecnicistas, como los llama Freire. Por el contrario, optaron por el diálogo entre iguales, en las mismas circunstancias de opresión; es decir, un diálogo de indígenas a indígenas. Esto demuestra que la cuestión de fondo no consistió en sustituir un programa a favor de los intereses coloniales por uno nuevo, sino en reinventar uno basado en la coherencia intrínseca de la reconstrucción revolucionaria de la sociedad oprimida y la educación como un todo que debe estar a su servicio, sin caer en modelos modernizantes occidentales.

El modelo social boliviano, que es también eminentemente político, supo conformar todo un proyecto cultural global en el cual insertó a la educación atendiendo a las demandas populares, sin descuidar las necesidades de producción del país. Como ya se abordó en el segundo capítulo, la educación descolonizadora no dejó de lado el componente productivo, debido a la imperiosa necesidad que tenía Bolivia de potenciar su economía en una sociedad internacional regida por la competencia, pero no por ello se descuidó la formación humanística. En ese sentido, la educación se orientó hacia los sectores productivos, en donde de los 14 años de edad en adelante se debe optar por una especialización en las siguientes áreas formativas: área tecnológica productiva; área tecnológica humanista; área artística, deportiva y técnica; y el área relacionada con las ciencias de la salud.

Sin embargo, esta orientación hacia la economía productiva está sustentada en un enfoque de iniciativa comunal y no con la expectativa de obtener empleos asalariados. En una sociedad capitalista, la educación del trabajador reproduce su condición de asalariado, el cual es obligado a vender su fuerza de trabajo a la clase dominante. La educación al servicio de la clase capitalista no puede poner al descubierto su carácter enajenante, por el contrario, debe ocultarlo y reducir la formación del individuo a la mera transferencia del *saber cómo hacer*. La combinación rentable entre medios de producción y fuerza de trabajo como mercancía vendible es mucho mejor para que este sistema perviva. Éste es un factor clave para las relaciones entre educación y producción en la sociedad capitalista.

En cambio, el componente social tiene prevista la constitución de empresas comunitarias y familiares financiadas y coordinadas por el Estado, lo que responde a la nueva organización político-económica que se propone con el socialismo comunitario. Ésta es la gran diferencia entre los enfoques educativos de desarrollo y de capital humano favorables al mercado y el enfoque liberador y decolonial propuesto. Según Patzi, la adopción de este enfoque educativo comunitario promovería la inclusión social de los pueblos indígenas, incrementaría sus ingresos monetarios, y erradicaría toda discriminación, gracias a la adopción de su cultura y lenguas. Lo que redundaría inevitablemente en su mayor participación política y social bajo una nueva legalidad y legitimidad.

Independientemente de si hay o no influencia del estructuralismo latinoamericano, la escuela de la dependencia, o la educación popular en el modelo comunitario productivo boliviano, dice Julián Mogrovejo, la propuesta de desarrollo de Evo Morales se compone de otros dos ejes que son: la industria moderna convencional y la microempresa urbana. A pesar de que a algunos les resulta difícil identificar las bases teórico-filosóficas del modelo debido a la pluralidad de perspectivas e ideas educativas, habría que tomar en cuenta que esta característica *per se* hace a esta alternativa educativa única e innovadora, al erigirse y consolidarse en la práctica y en tanto seguirá en permanente construcción.

El modelo sociocomunitario productivo que fue decretado en el nuevo cuerpo normativo boliviano, está sumamente vinculado con el potenciamiento de las formas productivas de la comunidad y el trabajo. Lo que no solamente se traduce en que la escuela sea una forma de producir beneficios económicos para el país, sino también en un medio de

creación de socialidades comunitarias que busquen ser espacios de formación cognitiva y política.

El modelo alternativo boliviano no puede de ninguna manera estar peleado ni con la productividad ni con el trabajo y mucho menos con el crecimiento económico en Bolivia. Más bien, una vez que las políticas públicas educativas se han orientado a desalienar y concientizar a los individuos de su realidad, éstos deben comprender la dinámica global actual, pero siempre a sabiendas de que la explotación y dominación jamás serán la vía para la construcción de su sociedad. Por lo que también es cierto que se siguen buscando alternativas que reinventen su socialidad; una de ellas se concretó en la autodenominación de Bolivia como un Estado socialista comunitario, que puede o no desafiar la teoría económica. De este modo, y en especial a través del proyecto educativo, se apuesta por concientizar a la población en favor del mejoramiento de la productividad económica en la búsqueda de un beneficio generalizado y no de élites. Con ello, queda claro el vínculo entre el proyecto cultural y los objetivos políticos y económicos del modelo de sociedad que se busca seguir consolidando gradualmente.

A) EL SOCIALISMO COMUNITARIO

El gran reto que tiene Bolivia después de optar por la revolución y no la reforma de sus mecanismos de acción estatales en todos los ámbitos es construir un nuevo proyecto dentro de la dinámica global capitalista, por el momento. Si bien es cierto que Bolivia es parte de un sistema-mundo en el que el aislamiento es inconcebible, su población y gobierno han optado por proponer ciertos cambios en su estructura interna en miras de una resonancia mayor a largo plazo a nivel internacional. Bolivia, el país indígena latinoamericano que “no podía” salir de su atraso económico hace una década, hoy levanta la voz y se aventura a reinventar las formas de concebir el mundo bajo las enseñanzas de sus ancestros.

Hoy por hoy, Bolivia afirma que está en miras de la consolidación de un socialismo comunitario; un aporte de la particularidad boliviana para la lucha de los pueblos del mundo por la igualdad y la justicia. Un socialismo que no solamente se concibe como una doctrina ni como un gobierno, sino más bien habla de economía, sociedad, Estado, cultura y valor. Se puede hablar de un socialismo comunitario en virtud de que en Bolivia persisten

estructuras agrarias campesinas fuertes dentro del capitalismo que alimentan la lucha socialista y que resisten bajo la lógica del trabajo común, la propiedad común, el trabajo asociado, el comunitarismo democrático en la toma de decisiones; que se convierten en un semillero para un nuevo socialismo basado en sus valores, y con las que no cuentan los países con capitalismo desarrollado ni los que tienen un capitalismo rezagado. Del capitalismo recogen la ciencia y la tecnología, mientras que de la estructura comunitaria, el trabajo social.²¹² Además de la propuesta de un modelo económico y social, este hecho refleja un nuevo cambio de mentalidad y de participación política de la población.

El socialismo comunitario sigue la lógica de un proyecto social integral que tiene coherencia e interconexión entre todas sus aristas. En el ámbito económico se busca la producción comunitarizada con la finalidad de satisfacer las necesidades del hombre en una relación dialogada, armónica entre seres vivos, ser humano y naturaleza para evitar la depredación del otro, y sin llegar a la explotación de un ser humano por otro. En el socialismo comunitario, dice García Linera, hay un libre desarrollo de las capacidades humanas individuales, pero dentro del marco comunitario. Es decir, la ciencia y la tecnología, hoy al servicio del lucro, se ponen al servicio de la vida.

En cuanto a la arista política, existe un retorno a la fusión entre sociedad política y sociedad civil, de ahí el vínculo de reconocimiento democrático entre población y gobierno, en donde el Estado administra y gestiona según lo dicte el pueblo, dejando atrás el rol tradicional del Estado moderno que se caracteriza por la hegemonía y coerción. Esto queda reflejado irremediabilmente en el ámbito social, en donde las clases sociales desaparecen y los derechos políticos dejan de ser exclusivos para una ciudadanía de élite. Sin embargo, el punto medular de esta propuesta es la filosofía ético-moral de respeto supremo a la naturaleza y a la vida humana, además del apego a la comunidad a través de la solidaridad y la fraternidad.

De este modo, el socialismo comunitario además de ser la guía de acción de la política económica gubernamental, también es clave en la politización de lo social. Es decir, la coyuntura que abrió Bolivia a principios del siglo XXI es parte de un proceso de nuevo entendimiento entre la población y el gobierno -la fusión de la que ya se habló-, en el

²¹² Véase Álvaro, García Linera, “El socialismo comunitario. Un aporte de Bolivia al mundo”, en *Revista de Análisis. Reflexiones sobre la coyuntura*, Año 3, N° 5. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, disponible en: http://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/revista_analisis_5.pdf. Consultada el 26 de marzo del 2013.

momento en el que los movimientos sociales delegaron al gobierno revolucionario la construcción de las tareas del país; lo que lo legitima como un gobierno creado por la voluntad popular en términos realmente democráticos, aunque tampoco se pueda decir que las contradicciones generadas por el capitalismo en el país hayan desaparecido. Todo ello resulta en un aprendizaje histórico todavía en construcción, que lejos de presentarse como acabado, es uno de los puntos medulares para la consolidación de la voluntad colectiva boliviana, base del socialismo comunitario.

Por otro lado, dentro de los cambios que se gestan dentro del socialismo comunitario se encuentra el proceso de descolonización ideológica en Bolivia, que hace referencia a la deconstrucción de la identidad adquirida bajo el dominio del capital y la modernidad occidental; es decir, el rompimiento de la cadena de reproducción de las formas de dominación introyectadas, que sólo se hace posible mediante la politización de los espacios de reproducción ideológica de lo social. De ahí la relevancia de la nueva Ley de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Estratégico Institucional y la Constitución Política misma; documentos en donde se plasman las líneas ideológicas descolonizadoras de la educación crítica.

Según Althusser, la educación “[...] es parte de los aparatos ideológicos del Estado, es decir, es el instrumento a través del cual se reproduce las relaciones de poder y se naturaliza el orden de dominación impuesto desde el capital”²¹³; sin embargo, así como esta educación puede ser orientada a la enajenación de las sociedades oprimidas, ésta también puede tornarse crítica a través de la liberación del conocimiento a través de la apertura del abanico alternativo que contemple otras lógicas de producción material y simbólica del mundo.

B) EL BUEN VIVIR

La oleada reaccionaria latinoamericana que se institucionalizó a través de gobiernos progresistas de izquierda registró procesos de rechazo al reduccionismo de mercado y a las nociones desarrollistas tradicionales. Su voz y descontento generaron contextos propicios para la adopción de la idea del Buen Vivir en sus sociedades, lo que permitió que algunos actores sin ningún tipo de participación política anterior, como los pueblos indígenas,

²¹³ Silvy, De Alarcón, “Socialismo comunitario” en *Bolivian Research Review/RevistaE*, Vol. 8, Octubre-Noviembre, 2010, pp. 17-18, disponible en: <http://www.bolivianstudies.org/revista/8.2/08.02.004.pdf>. Consultada el 26 de marzo del 2013.

lograran visibilizar mejor su rechazo al asistencialismo y rescataran sus posturas tradicionales enfocadas en el bienestar y en la calidad de vida. Estos grupos lograron incorporar los *saberes sujetos*, en palabras de Foucault, a través del cuestionamiento de los trasplantes culturales y abrieron un panorama de cordialidad entre la sociedad y la naturaleza.

La filosofía del Vivir Bien está impregnada en la currícula boliviana y prepara a la población para concebir su medio en una relación dialógica con la comunidad, las energías telúricas y cósmicas de la vida, y a tomar decisiones en consenso para la convivencia entre todos los sistemas de vida. La educación del vivir bien se erige como una formación integral y holística del ser humano, que pretende fomentar valores sociocomunitarios como: actitudes, afectividad, sentimientos, prácticas, conocimientos y decisiones que desarrollen las dimensiones espiritual, cognitiva, productiva y política; es decir, el ser, saber, hacer y decidir.

En la dimensión del **ser**, se desarrollan los principios, valores, identidad, sentimientos, aspiraciones, deseos, la energía espiritual, religiones y cosmovisiones. En la dimensión del **saber**, se desarrollan los conocimientos (teorías, ciencia y tecnología), los saberes y las artes. En lo que respecta a la dimensión del **hacer**, se desarrollan la producción material e intelectual, así como las capacidades y potencialidades para producir en bien de la comunidad, restituyendo su carácter social al trabajo y la producción. Sin embargo, en la dimensión del **decidir**, se desarrollan las capacidades políticas y organizativas de las personas y comunidades para actuar con pensamiento crítico y transformar la realidad.²¹⁴

El Buen Vivir hace alusión a una sociedad en donde la convivencia armónica entre los seres humanos y la naturaleza es lo que rige las relaciones humanas, planteando una cosmovisión heredada de las culturas ancestrales que se nutre desde la reflexión intelectual hasta las prácticas ciudadanas, y desde las tradiciones indígenas hasta la academia alternativa. El Buen Vivir es una reacción ante el presente, pero también una mirada ante un futuro prometedor, se revela a las contradicciones de los postulados desarrollistas

²¹⁴ Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Currículo del subsistema de Educación Regular, op. cit.*, pp. 2-3.

aglutinando a la vez los deseos de cambiar la situación a través del ensayo de nuevas perspectivas y valoraciones de la sociedad y del medio ambiente.²¹⁵

Esta filosofía ha trascendido a lo largo del tiempo sobre todo en los países andinos. En el Ecuador se le expresa como *sumal kawsay* en kichwa, mientras que en Bolivia es nombrada como *suma qamaña* en aimara, *ñandareko* en guaraní y *sumak kawsay* en quechua. Ha llegado a posicionarse como el fundamento de las socialidades emancipadoras de los pueblos andinos, y tanto en Bolivia como en Ecuador, forma parte del pacto entre las naciones que la conforman al estipularse su observancia dentro de su Carta Magna. El artículo 8 de la Constitución Política del Estado Boliviano habla de los principios ético-morales de la sociedad plural que invitan a llevar una vida armoniosa y noble en consonancia con las cosmovisiones aimara, quechua y guaraní. Y que a su vez, complementan la norma con los principios clásicos de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, respeto, solidaridad, bienestar común, justicia social y libertad.

El Buen Vivir va de la mano con el socialismo comunitario en lo que refiere al aspecto político-económico en tanto postula un ordenamiento económico plural íntimamente ligado a la reciprocidad, donde el Estado se compromete a garantizar una redistribución equitativa de los excedentes a través de las políticas sociales. Se busca construir una sociedad con diversos tipos de mercados para no someterse a una “sociedad de mercado”. Para ello, no se requiere de una economía controlada por monopolistas y especuladores, pero tampoco por un Estado acaparador.

El análisis de esta convivencia implica un profundo cuestionamiento a las raíces conceptuales del desarrollo, dice Gudynas que, al menos conceptualmente, el buen vivir sobrepasa la búsqueda de desarrollos “alternativos” dentro de la lógica neoliberal, y pretender ser una verdadera “alternativa al desarrollo”. Si bien, no existe una “sociedad ideal”, esta filosofía no se aleja de la realidad en la que está inmerso el pensamiento de las comunidades originarias latinoamericanas en donde el bien común prevalece antes que la individualidad. Y lo que habría que destacar, es que esta es una de las raíces sobre las que se está construyendo la sociedad boliviana, semilla que se está echando a una tierra fértil a través de la educación.

²¹⁵ Eduardo Gudynas y Alberto Acosta, “El buen vivir más allá del desarrollo”, en *QUEHACER-DESCO*, p. 71, disponible en: http://www.desco.org.pe/apc-aa-files/6172746963756c6f735f5f5f5f5f5f/11_Gudynas_181.pdf. Consultada el 30 de marzo del 2013.

3.5.3 LA ALTERNATIVA EDUCATIVA BOLIVIANA PARA LA LIBERACIÓN.

“¿Qué sigue? Es sencillo responder a esa pregunta. En lo nacional, lo que sigue es reconstruir la patria que hoy se derrumba.”
(EZLN, 1995: 458, 01/10/95)

En el pensamiento social latinoamericano se ha conformado una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, una vez que se hicieron cuestionamientos acerca del carácter colonial de los saberes sociales sobre el continente y sobre la misma modernidad como modelo civilizatorio universal único. Las voces de resistencia que se han alzado en América Latina, sobre todo a partir de la última década, consienten en que es posible hablar de nuevas formas de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar con él. Algunos autores, como Maritza Montero, hablan de un *episteme* con el cual “América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros.”²¹⁶

Las premisas que permiten articular esta afirmación identifican: una concepción comunitaria y de participación del saber popular; la idea de *liberación* en la praxis que involucra también la movilización de las conciencias, y un sentido crítico que desnaturaliza o deslegitima las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo; el reconocimiento del Otro como Sí Mismo en el rol de investigador social; el carácter histórico, indefinido y no acabado del conocimiento (la pluralidad epistémica); la perspectiva de la dependencia y resistencia; y la revisión de métodos educativos traducidos en políticas públicas.

La experiencia boliviana ha abierto los ojos de Latinoamérica que está obligada, hoy más que nunca, a recuperar su participación política regional como actor en el mundo, así como a reinventarse en su particularidad desde una concepción liberadora que supere el pasado colonial del saber y del poder. La gestión política de un líder indígena como Evo Morales reforzó la afirmación que se hacen los gobiernos año con año acerca de que la educación es fundamental para el “progreso” de un país. Sin embargo, Morales no sólo

²¹⁶ “Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina”, Seminario *Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo*, Dirección de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 20 de junio de 1998 (mimeo) en Edgardo, Lander, *op. cit.*, p.27.

recalcó esta necesidad, sino que se ha atrevido a deconstruir en un mismo sentimiento con el pueblo boliviano todo el discurso alienante que rodeaba la palabra “educación”.

Las políticas educativas en Bolivia no sólo acentuaron la necesidad de que los Estados invirtieran en educación, destinando mayores recursos para la edificación de escuelas, insistiendo en darle la debida importancia al “vínculo vital” entre escuela e industria, o entre educación y empleo; sino que descartaron la concepción de la escuela como mercancía.

Aunado a ello, confirmaron la aseveración de Frantz Fanon con respecto a que las formas de ser y de comportarse de los oprimidos son un claro reflejo de la estructura de dominación. Se puso de relieve la condición de enajenación de las sociedades latinoamericanas, la cual no era fortuita, sino resultado de un espacio de poder que avasalló las formas de sentir, pensar, hacer y convivir determinando ideologías y actitudes, que dificultaron el acceso de los indígenas a los sistemas educativos. A partir de estas afirmaciones, es como la educación en Bolivia exigió la superación de las barreras coloniales: las culturas inferiores estigmatizadas, la falta de identidad y autoestima, los privilegios sociales, las diferencias –lengua, apellidos, vestimenta, dependencia económica, la exclusión sociocultural y la discriminación.²¹⁷

Sin duda, el caso boliviano ha ido demostrando que la epistemología educativa en Latinoamérica no ha olvidado la propuesta de concientización y liberación de las poblaciones más marginadas y pobres del continente, las indígenas. Y ha sabido descartar los modelos educativos alienantes impuestos desde los organismos financieros internacionales, para plantear en su lugar, una respuesta alternativa al sistema internacional opresor.

Esta es la cuestión que han identificado los enfoques poscoloniales al ubicar la opresión no sólo como resultado de una sociedad enajenada, sino simultáneamente como una que tuvo origen dentro de un sistema funcional represivo a nivel internacional; un sistema internacional de poder o un “sistema mundo moderno/colonial” como lo denominan Mignolo, Dussel y Wallerstein. Dentro de esta lógica, el colonizado “bárbaro” aparece como lo opuesto a la razón, hecho que justifica el poder disciplinario por parte del

²¹⁷ Véase discurso de Delia Apaza, Directora Nacional de Educación Especial, en el Tercer Encuentro Internacional de Educación Especial y Alternativa: “Metodologías educativas para la transformación y educación”, disponible en: http://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=415:plantean-acabar-barreras-coloniales-para-inclusion-educativa-comunitaria&catid=53:noticias-pasadas. Consultada el 26 de marzo del 2013.

colonizador “racional” y “civilizado”, quien admite no poder tener ningún tipo de comunicación con el primero, sólo en el ámbito de la *Realpolitik* dictada por el poder colonial. “Una política ‘justa’ será aquella que, mediante la implementación de mecanismos jurídicos y disciplinarios, intente civilizar al colonizado a través de su completa occidentalización.”²¹⁸

Esta realidad colonial a nivel internacional dejó un legado de enajenación y desigualdad en los países colonizados. El lastre en la región latinoamericana se refleja en una población de 34, 046, 165 personas con analfabetismo absoluto y una población de 73, 947, 672 personas con analfabetismo funcional. En donde, la región de Centroamérica es la que posee la mayor tasa de analfabetismo absoluto.

En América Latina, la región más desigual del mundo, existe una correlación visible entre los países con los porcentajes más altos de analfabetismo, pobreza y población indígena. Esta situación ha obligado a los Estados latinoamericanos a enfocar su atención en las poblaciones más vulnerables, que como ya se ha tratado antes, también son las personas más marginadas del continente. Asimismo, no es fortuito que el analfabetismo en toda la región esté concentrado predominantemente en el sector rural (10 veces mayor que en el sector urbano), lo que refleja las inequidades de origen en la distribución del desarrollo socioeconómico y las oportunidades para la educación. Sin embargo, actualmente se ha tomado conciencia de esta situación, ya no se diga a nivel de Cumbres Internacionales, sino en el nivel doméstico y a partir de la desenajenación colectiva, como en el caso de Bolivia.

La preocupación regional en materia educativa está latente y ha quedado plasmada en las Conferencias Iberoamericanas de Educación a lo largo de las últimas dos décadas. En este sentido, el “Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015”, aprobado en la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en 2006 recopiló el sentimiento general y se propuso afirmar un compromiso en miras a la disminución del analfabetismo a través de Planes Nacionales; en donde el Estado Boliviano, haciendo un análisis retrospectivo, ha resultado ser un país líder

²¹⁸ Santiago Castro-Gómez, *op. cit.*, p. 153.

en el cumplimiento de las metas prospectadas. Bolivia se comprometió a superar el analfabetismo en el periodo del 2006 al 2008 a través del PNA, y lo logró²¹⁹.

Si Bolivia ha logrado incrementar la calidad de vida a través de las políticas públicas que ha emprendido, ¿por qué no lo puede hacer la región latinoamericana?, especialmente Centroamérica que tiene problemáticas similares. No se trata de extrapolar el modelo boliviano, sino tomar como partida su experiencia y desarrollar una concepción educativa propia con base en los valores y aportaciones de las propias poblaciones indígenas de la región.

En las Conferencias Iberoamericanas de Educación más recientes celebradas en Paraguay en 2011 y en Salamanca en 2012²²⁰, se reforzaron acuerdos fundamentales para la descolonización de la educación, aunque ciertamente falta un largo camino por recorrer, comenzando por la no injerencia de organismos financieros y agencias de cooperación en la educación con fines asistencialistas.

En primera instancia, reafirmaron que la educación constituye un elemento de primer orden para el fortalecimiento de los sistemas democráticos y constituye un derecho humano inalienable, cuyo cumplimiento deben asegurar los Estados. Asimismo, reiteran la inminencia de la universalización de la educación de calidad como derecho fundamental e inalienable que debe ser protegido por todos los Estados Iberoamericanos de modo que llegue a toda la población sin discriminación. Pero ante todo, se enfatizó en el derecho a recibir una educación en valores; una cultura de respeto, equilibrio y reconocimiento de los saberes ancestrales para la defensa de las leyes de la naturaleza y de la vida de los seres en su conjunto, que a su vez, genere el desarrollo económico y social de los países de la región.

En cuanto a las experiencias retomadas de la Alianza Bolivariana, de la cual Bolivia es partícipe, se retomó la trascendencia de los paneles solares y demás materiales educativos en la iniciativa denominada “Luces para aprender” dentro del proyecto Metas

²¹⁹ No todos los países establecieron planes a largo plazo, sus metas no respondieron al compromiso de alfabetizar a toda la población que lo requiera, tal es el caso de México. Según el Plan se considera universalizada la alfabetización en un país cuando sus tasas de analfabetismo absoluto sean inferiores al 3%, y que dicha población continúe sus estudios hasta obtener la certificación de educación básica entre 2007 y 2015. Guillermo, Soler Rodríguez, “Una visión regional a partir del Plan Iberoamericano de Alfabetización”, en Jaime, Canfux, *et. al., op. cit.*, p. 101.

²²⁰ Véase Declaración de la XXI Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada el 26 de septiembre de 2011 en Asunción, Paraguay; s/n de páginas, disponible en: <http://www.oei.es/cie21.php> y Declaración Final XXII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada el 6 de septiembre de 2012 en Salamanca, España; s/n de páginas, disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11069>. Consultada el 28 de marzo del 2013.

Educativas 2021 para todas las escuelas iberoamericanas que aún no cuentan con estos recursos, cuidando al mismo tiempo la formación de los maestros y el compromiso comunitario. Ello redundará en la afirmación de la cooperación internacional Sur-Sur, al también establecer líneas de contacto con las organizaciones ya no sólo de la región, sino de otras que comparten el pasado colonial como las de los países árabes y africanos en áreas de educación, ciencia y cultura. La finalidad es fomentar el aprendizaje mutuo, el intercambio de experiencias y la consideración de emprender proyectos en conjunto.

Sin embargo, fue en la última Conferencia en donde se reconocieron los avances logrados en materia de alfabetización de jóvenes y adultos en la región con la mención especial de los programas “Yo, sí puedo” y “Yo, sí puedo seguir”, impulsados por Cuba, Bolivia y Venezuela. Se insistió en el fortalecimiento del Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA) a través de los Planes Nacionales de Alfabetización; desarrollados en el marco de la soberanía educativa de cada país.

A pesar de la deficiencia educativa de los pueblos latinoamericanos, experiencias como la boliviana demuestran que actualmente existen movimientos globales contrahegemónicos con voz propia a nivel global que intentan generar alternativas de concientización. Pero sobre todo, se ha demostrado que hay una respuesta real de los grupos indígenas ante las imposiciones y esta ha sido una de las razones fundamentales para el surgimiento y desarrollo de una variedad de movimientos etnonacionales en la escena política mundial, en donde las potencialidades de las identidades histórico-culturales de los sectores subalternos, se ven como posibles puntales para la organización de la acción política y el desarrollo de una conciencia social enmarcada en la educación.

Los países latinoamericanos estamos comprometidos a fomentar una educación que rebasa los estrechos marcos del academicismo, que de paso al conocimiento humano y a la diversidad de la cultura acumulada por todos los pueblos para poder desarrollar el espíritu de solidaridad mutua. La experiencia en Bolivia, la forma en la que se articuló el conocimiento, los actores del proceso, sus vivencias, sus realidades, sentimientos e inquietudes, sus lenguas, y sus problemáticas concretas, pueden ser una guía y un verdadero precedente para futuras experiencias con indígenas en la región.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general de la investigación fue analizar el papel de la política educativa de Evo Morales en el Estado Plurinacional de Bolivia como un agente transformador de la realidad social indígena y como una propuesta alternativa de liberación política. Para lo cual se expuso, en primera instancia, la situación de la educación en la región latinoamericana desde el periodo prehispánico hasta el siglo XXI, ahondando en cada una de las etapas que se consideraron relevantes en materia educativa; se retomaron los programas que se han venido implementando en la política educativa de Evo Morales; y se evaluó la posibilidad de adoptar nuevos esquemas educativos, partiendo de la experiencia boliviana de inclusión social y beneficio colectivo.

Con base en los resultados que a continuación se expondrán, se podrá verificar que se corroboró la hipótesis consistente en que la política educativa de Evo Morales ha sido un agente transformador de la realidad opresora de los pueblos indígenas bolivianos debido a que ha propiciado su liberación política, estrechado sus vínculos de identidad, forjado su memoria histórica, y desenajado su pensamiento, dado su enfoque descolonizador, alternativo y contrahegemónico reflejado en el rompimiento de la cadena de reproducción de las formas de dominación introyectadas. A continuación hay que recuperar lo expuesto en cada conclusión capitular, que están por hacerse.

El objetivo del capítulo primero fue exponer de modo sintético las etapas históricas de la educación indígena en América Latina con la finalidad de mostrar los inicios de la erradicación, relegación y enajenación indígena. Este capítulo introdujo un breve recuento del devenir de los sistemas educativos a partir de la organización de los pueblos indígenas previa a la invasión y colonización europea, pasando por el adoctrinamiento y la evangelización hasta la enseñanza de la lengua del colonizador.

Conforme se pudo constatar en dicho capítulo el resultado principal fue que la educación en el mundo indígena partió de las transmisiones generacionales de conocimientos, experiencias, técnicas, artes, y valores que guiaban la cotidianeidad de las comunidades. Pero con la llegada de los europeos, esta cosmovisión fue interferida por los valores y puntos de vista que les llegaron de la mano de los colonizadores europeos por medio de la espada, el adoctrinamiento y la evangelización. En primera instancia, los

Europeos comprendieron que el control del saber posibilitaba el ejercicio del poder por lo que decidieron destruir la memoria para enajenar la historia.

La educación que los europeos les “otorgaron” a los indígenas se resumió en un constante adoctrinamiento religioso y una pretendida aculturación que les permitiese penetrar ya no sólo en el ámbito político-económico de las sociedades originarias, sino en el campo ideológico y el cultural simultáneamente. Por tanto, desde el descubrimiento y la colonización del continente la cristianización y educación de los indígenas fue una prioridad para los europeos, de ello se ocupó tanto el Poder Real por medio de disposiciones legales e instituciones escolarizadas, como las órdenes religiosas por medio de la evangelización en las escuelas que fundaron al principio los dominicos y franciscanos, De ahí deviene el mandato de desarraigar al indígena de sus antiguos sistemas normativos.

En el siglo XVIII, los indígenas, los mestizos y las castas fueron desplazados de las políticas educativas cada vez más, en tanto no formaban parte de las élites dirigentes ilustradas, lo que potenció la perpetuación del desfase en el terreno educativo. Por tanto, la instrucción se resumió a recibir los dogmas de la religión católica en castellano, así como a la enseñanza encaminada a leer y escribir. La relevancia del aprendizaje de la lengua del colonizador significó la completa incompreensión política y cultural del indígena, además de que comenzó a fungir como un elemento de unificación nacional.

Con la llegada del siglo XIX y las independencias americanas, la legislación en materia educativa fue abundante para la incipiente burguesía representada en los criollos, al introducirse la facultad del Estado docente en las nuevas constituciones políticas. Se implantaron escuelas primarias en todos los municipios, de modo que la gente pudiera prepararse para ejercer sus funciones de ciudadanos en la nueva República. En este sentido, las políticas educativas adoptadas por el Estado fueron, como en la Colonia, el medio idóneo para hacer cumplir con el proyecto político de las élites. En ese momento dicho proyecto fue justificado a partir del abanderamiento del interés nacional y la construcción de una “identidad nacional común”. Al atribuírsele la función de educador al Estado, el tipo de instrucción que se fomentó fue de orden público. Sin embargo, también en este periodo comienzan las exigencias constitucionales de ser alfabeto para tener derecho a la participación política, con lo que evidentemente el indio queda excluido.

Concretamente, lo que les exigió la ley y la autoridad a estos pueblos fue desarraigarse de sus tradiciones, su cosmovisión y sus sistemas normativos; someterse por medio de su “educación” a la unicidad cultural enajenante. La escuela moderna de las ciudades latinoamericanas no llegó a las zonas rurales al ser incompatible con el régimen vigente de tenencia de la tierra que demandaba el trabajo forzado del indio. A partir de este periodo, comienza a generalizarse la idea de la institución escolar educativa como un valor sociocultural absoluto e incuestionable, en donde sus efectos siempre son benéficos sobre los sectores a los cuales se dirige su acción; sin embargo, esto es fuertemente cuestionado por los grupos oprimidos quienes no han gozado de sus *bondades*. Bajo esta dinámica escolar, se suponía que los sectores más “vulnerables” debían quedar inmersos dentro de esta lógica de integración nacional, pero nada se emprendió a este respecto en el último cuarto del siglo.

En esta tónica, la Bolivia del siglo XX seguía siendo una economía de enclave en donde todo se regía bajo los parámetros establecidos por el prestigio, la propiedad y el poder relacionados con el color de la piel, el apellido, el idioma y el linaje impuestos desde la sociedad colonial y afianzados por la nueva hegemonía de la burguesía a pesar de que la mayor parte de la población era indígena. No fue sino con el impulso de la Revolución Boliviana cuando se comenzó a dar cierta importancia a la problemática de la educación indígena, aunque ésta siguió planteándose a partir de políticas integracionistas, denominadas a la postre *indigenistas*, en donde seguía prevaleciendo el afán de incorporar a los indígenas a la *nación*, en los términos de una imposición de la cultura occidental y de la castellanización.

La segunda mitad del siglo XX abrió un nuevo panorama educativo enmarcado en la coyuntura económica, política y cultural de orden neoliberal. Pero específicamente a través del multiculturalismo como una de las caras de esta fase capitalista que promovió las políticas estatales de asimilacionismo o de agresión planificada para los grupos indígenas, a partir de las diferencias, que fue desde el genocidio hasta la transculturación como etnocidio. En este sentido, lo que sigue en las premisas de la educación en un contexto neoliberal fue despersonalizar al indígena, envolverlo en el discurso de la ciudadanía campesina supeditado a lo urbano y orientarlo en la racionalidad de Occidente. En el entendido de que la cultura dominante debe ser la que unifica y demuestra su superioridad,

incluso étnica, a través de los valores monoculturales del sistema educativo en tanto pregonaba la existencia de igualdad de oportunidades a la oferta de un solo modelo para todos.

Todo ello ha dado pie al replanteamiento del problema indígena en términos de liberación nacional y de descolonización desde los indígenas, los cuales apostaron por la creación de una confederación de un Estado plurinacional y pluricultural que respetara su constitución originaria comunitaria. Los pueblos indígenas comenzaron a manifestarse en contra del Estado monocultural, monoétnico, excluyente y racista, que promovía la “tolerancia” en el discurso multicultural en términos de diferencias entre los grupos indígenas, con lo que simultáneamente afianzó la dominación y explotación de estos grupos. Por primera vez los indígenas alzaron la voz en un Estado poscolonial que demandó su presencia histórica como sujetos activos y jamás pasivos.

Una de las primeras acciones que emprendió el nuevo régimen boliviano con Evo Morales fue la modificación de una de las figuras burguesas históricamente más represivas y excluyentes en la historia latinoamericana: el Estado. Con la Nueva Carta Magna del Estado vislumbraron una oportunidad histórica para cerrarle las puertas al racismo, a la discriminación y a la exclusión empezando a construir un Estado Plurinacional, intercultural y auténticamente democrático que se fundara en la pluralidad cultural de la patria boliviana; así como el establecimiento de un modelo de país en donde los pueblos indígenas tuvieran una profunda participación civil, política y económica, que jamás los volviera a excluir.

El objetivo del segundo capítulo fue definir las bases políticas y sociales de la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia desde la antesala de los comicios en el año 2002 hasta el año 2012, con el gobierno actual de Evo Morales, con la finalidad de dimensionar el proceso de transformación política y social de la sociedad boliviana, así como la reivindicación de sus poblaciones indígenas desde principios del siglo XXI.

Conforme se pudo constatar en dicho capítulo el resultado principal fue que la política educativa se presentó en una línea totalmente desligada de las ideadas por los gobiernos anteriores con respecto a las poblaciones indígenas originarias. Hasta antes de dicha implementación, la orientación de la política educativa de finales del siglo XX, se encontraba en razón del concepto de “interculturalidad” que consistió en la incorporación

del reconocimiento de la diferencia por medio de la lógica neoliberal de la multiculturalidad, promoviendo en realidad la homogeneidad cultural como base de la nación. Se promulgó la Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que instituyó una educación laica, descolonizadora, libertadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivarianas.

En consonancia con la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, y el Plan Nacional de Desarrollo, por mencionar los documentos guía en la transformación educativa, se encuentra el Plan Estratégico Institucional. En el que se destaca la visión para garantizar una educación productiva comunitaria y de calidad para todas y todos, con pertinencia sociocultural, que contribuya a la construcción de una sociedad justa y en equilibrio armonioso con la naturaleza que sustenta el desarrollo plurinacional para vivir bien a través del fortalecimiento de la gestión educativa. De este modo, los avances de tales políticas se traducen en la reducción de la tasa de abandono escolar de un 6.4% en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria en 2002 a 4.7% para el 2008 y la erradicación del 13% del analfabetismo en Bolivia gracias a los programas focalizados en la educación alternativa y de adultos.

Asimismo, uno de los ejes rectores del nuevo enfoque educativo es también el componente productivo como respuesta a la dependencia económica histórica de la que han sido sujetas las naciones bolivianas. En realidad, ello pretende ligar la formación académica al aparato productivo, mejorando la capacidad tecnológica del país con el objetivo de potenciar su economía. De este modo, desde la educación temprana se proponen cuatro áreas formativas en este sentido: el área tecnológica productiva, el área tecnológica humanista, el área artística, deportiva y técnica; y otra relacionada con las ciencias de la salud. Durante este proceso, el componente comunitario es primordial, ya que también se promueve la constitución de empresas comunitarias y familiares que serán impulsadas económicamente por el Estado para fomentar uno de los aparatos productivos más importantes de la nueva economía y modelo de desarrollo.

La nueva política en Bolivia también apunta por una reconfiguración de la cooperación internacional tradicional y todos sus esquemas de dominación vertical

respaldados en los discursos de “ayuda para el progreso”. Para el caso de la UNESCO y del Banco Mundial, sus metodologías y recomendaciones redundan en el diseño de políticas sociales subordinadas al objetivo económico de la competitividad. Las metas educativas de la primera se reducen en la realidad a alfabetizar por castellanizar, buscar la eficiencia de la educación en términos mercantiles de competitividad, y dar acceso a los derechos humanos y ciudadanos de las personas. Lo cual resulta igualmente enajenante cuando no se aterriza a la realidad de la región, de los Estados, e incluso de la pluralidad de naciones y pueblos involucrados. Sobre todo si se toma en cuenta que la ciudadanía per se involucra un tipo de discriminación de facto.

Ante esta situación, se erige una nueva alternativa en la cooperación horizontal Sur-Sur, basada en los conceptos de: solidaridad, reciprocidad, respeto de la soberanía nacional, independencia económica, igualdad de derechos y no injerencia en los asuntos internos de las naciones. Dentro de esta horizontalidad se vislumbra la cooperación técnica y la cooperación económica entre países similares en términos económicos, políticos y sociales; pero sobre todo, entre poblaciones que comparten el lastre de la subyugación colonial. De ahí la relevancia de la cooperación enmarcada en la Alianza Bolivariana de los Pueblos de Nuestra América y los Programas Nacionales de Alfabetización, Post-Alfabetización y el Proyecto Grannacional de Educación, los cuales pretenden recuperar la dignidad y justicia social en favor de los pueblos discriminados de origen, favoreciendo la consolidación de alianzas en busca de revoluciones sociales y políticas libertarias.

El objetivo del tercer capítulo fue demostrar la viabilidad del modelo educativo boliviano como una alternativa de liberación política a través del análisis de la pedagogía decolonial, la nueva currícula, los programas educativos complementarios, y la efectiva participación política de la población indígena boliviana. Conforme se pudo constatar en dicho capítulo el resultado principal fue que uno de los puntos medulares de la transformación en Bolivia ha sido la experiencia educativa de los años recientes, la cual ha demostrado que la educación trasciende la sencilla instrucción y dogmatización de los educandos, para convertirse en una verdadera filosofía de vida que comienza en la familia y en la comunidad. En este país se ha revelado una educación que se caracteriza por ser verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo por solidaridad y espíritu fraternal; una práctica de la libertad y un acto político puro.

En este sentido, durante la gestión de Evo Morales se estableció el modelo educativo denominado “Sociocomunitario Productivo”, que a diferencia del discurso hegemónico de guerra, está sustentado en la convivencia armónica y comunitaria de los sistemas de vida y de las comunidades humanas en la Madre Tierra, para una formación integral y holística de la y el estudiante, desarrollando las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir, y contribuyendo a la construcción del Estado Plurinacional. Este modelo educativo se sustenta en las experiencias educativas de: los saberes, conocimientos y valores culturales de las naciones y pueblos indígenas originario campesinas que se desarrollan en las prácticas sociocomunitarias, que se transmiten de generación en generación de manera directa con la Madre Tierra y el Cosmos.

Esta filosofía queda reflejada en el Sistema Educativo Boliviano, que mantiene los principios generales de la política educativa que establecen la educación Descolonizadora, Liberadora, Revolucionaria, Antiimperialista, Despatriarcalizadora y Transformadora. Asimismo, durante las etapas formativas dentro del Sistema Educativo se van identificando las inclinaciones vocacionales de las y los estudiantes, y se desarrollan las capacidades comunicativas, éticomorales, espirituales, afectivas, potencialidades, conocimientos, saberes, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos; así como las habilidades físicas, deportivas y artísticas.

El currículo del sistema educativo plurinacional fundamenta sus planteamientos políticos en la superación del colonialismo y la colonialidad, al buscar transformar las estructuras hegemónicas a través de prácticas descolonizadoras que desestructuren esquemas mentales individualistas, racistas, discriminatorios, clasistas, explotadores y enajenantes propios del capitalismo, con la finalidad de democratizar el poder y eliminar las inequidades existentes. Asumiendo teorías y prácticas revolucionarias científico-técnico-tecnológicas comunitarias comprometidas con los proyectos políticos, sociales y económicos de la comunidad, región y el país.

La experiencia demostró que la alfabetización de los indígenas, así como toda la labor educativa implementada por el gobierno de Evo Morales, no fue ningún acto mecánico que implicara “depositar” palabras, sílabas y letras alienadas en los educandos; lo que no tendría nada que ver con la educación liberadora o educación a secas, diría Freire, porque es liberadora o no es educación, sino que se buscó su alfabetización política. Por lo

que la alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, procuró la integración del indígena a su realidad nacional a través de prácticas humanistas, independientes y solidarias. De este modo, el que se alfabetiza comienza un cambio de sus actitudes anteriores y adopta una nueva visión del mundo, pero sobre todo, se vuelve consciente del papel activo que debe asumir en él. Por lo que para el pensamiento pedagógico-político freireano alfabetizar es sinónimo de concientizar o concienciar.

De modo que la liberación política del pueblo boliviano a través de la educación se ve reflejada en varios aspectos, comenzando con la nueva concepción de la política como emancipación. Se dejó de lado el imaginario tradicional que terminó por reproducir las formas de discriminación e *inferiorización* de las periferias a nivel global y que pugnó por normalizar las nociones de poder y dominación a través del individualismo, para dar paso a una política emancipadora. Esta política plantea una nueva politicidad basada en la construcción de consensos e intenta ser un nuevo camino para el reconocimiento del *Otro*, y no para su dominación. La política emancipadora en Bolivia resulta ser un espacio de encuentro y acuerdo entre sujetos diversos, que a pesar de ser también un campo de disputa, logra simultáneamente construir saberes y socialidad. Este cambio ha permitido moldear las relaciones de cohesión entre sus habitantes quienes encontraron en la política un medio de emancipación y transformación de su sociedad.

Otros de los aspectos que reflejaron la nueva voz y participación política fueron los cambios realizados en el marco jurídico constitucional, la creación de Estado Plurinacional/Indígena y la elevación del Órgano Electoral al mismo rango que los tres poderes del Estado en donde los representantes indígenas tuvieron acceso garantizado a los órganos de poder político institucional. Se dio un estatus dignificador a los pueblos indígena originario campesinos, se reconoció la pluriculturalidad y plurinacionalidad del Estado, se contempló el principio de preexistencia de los pueblos indígenas, se reconoció el dominio de sus territorios ancestrales, y se integró la concepción de pluralismo jurídico como una forma de legitimar a los indígenas a través de la democratización y descentralización de un espacio público participativo. Asimismo, se garantizó la libre determinación de las etnias al reconocer su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales dentro del marco estatal.

Sin embargo, también habrá que poner de relieve las críticas que ha tenido Evo Morales como líder y cabeza del movimiento emancipatorio. Se afirma que alrededor de la figura del presidente se observan relaciones de tipo radial con los dirigentes sociales, parlamentarios y ministros, lo que le ha permitido controlar el poder decisorial en el partido y en el gobierno, sin mencionar que es la única voz que tiene autoridad sobre los movimientos sociales.

En cuanto a la gestión del ejecutivo en Bolivia, la mayor crítica hace referencia a que se trata de un presidencialismo de mayoría asentado en el control oficialista del poder legislativo que ha provocado un incremento del decisionismo presidencial por la concentración de poder político, sobre todo basado en el hecho de que derivado de los comicios presidenciales del 2009 y las elecciones departamentales del año 2010, el MAS obtuvo dos tercios de los escaños parlamentarios y controla ambas cámaras, sin mencionar que seis de nueve gobernadores son “oficialistas”, a lo que se suma una aplastante mayoría de victorias a nivel municipal; es decir, se habla de una hegemonía del MAS. En Bolivia se siguen enfrentando este tipo de desafíos, pero también es cierto que se sigue avanzando en el proceso emancipatorio y que la convivencia con las estructuras capitalistas evidentemente ha traído consigo contradicciones con las propuestas de transformación política.

Así pues, al margen de estas vicisitudes, se habrá de reconocer que la presencia del MAS ha impulsado una mayor participación campesina e indígena en los espacios de representación y gobierno en donde el protagonismo de los movimientos sociales tuvo efectos decisivos en términos normativos e institucionales que se incorporaron en la nueva Constitución Política del Estado. Sin duda, también la revolución política y social con Morales trajo consigo un cambio radical en la concepción y práctica de la política, por lo que se han de considerar necesariamente los aspectos sustanciales del proceso de transformación, sin menoscabar las limitaciones que tiene la propuesta de Evo Morales.

Algunos de los logros más notables de la lucha reivindicatoria han sido: el estatus dignificador que se le ha dado a los pueblos indígena originario campesinos, el reconocimiento de la pluriculturalidad y plurinacionalidad del Estado, la consideración del principio de preexistencia de los pueblos indígenas, el reconocimiento del dominio de sus territorios ancestrales, y la integración de la concepción de pluralismo jurídico como una

forma de legitimar a los indígenas a través de la democratización y descentralización de un espacio público participativo. Asimismo, se ha garantizado la libre determinación de las etnias al reconocer su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales dentro del marco estatal.

En este sentido, también la democracia intercultural en Bolivia se ha venido consolidando como un proceso a través del cual se transforman las relaciones desiguales de poder en relaciones de autoridad compartida. La implementación de la democracia comunitaria en donde se elige, designa, o nombra a las autoridades y representantes por normas y procedimientos propios de las naciones y pueblos indígena originario campesinos conforme a Ley, resulta un verdadero reconocimiento de los sistemas normativos indígenas.

La educación en el Estado Plurinacional de Bolivia ha ido formando a personas sensibles a los problemas comunes y con decisión propia en la construcción de su democracia, esta educación se ha caracterizado por ser una verdadera práctica de la libertad y un acto político puro que ha permitido la construcción de un proyecto social alternativo. En este sentido, el socialismo comunitario y la filosofía del Buen Vivir, vienen a complementar toda la transformación en las aristas: económica y social.

La experiencia boliviana ha abierto los ojos de Latinoamérica que está obligada, hoy más que nunca, a recuperar su participación política regional como actor en el mundo, así como a reinventarse en su particularidad desde una concepción liberadora que supere el pasado colonial del saber y del poder. La gestión política de un líder indígena como Evo Morales reforzó la afirmación que se hacen los gobiernos año con año acerca de que la educación es fundamental para el “progreso” de un país. Sin embargo, Morales no sólo recalcó esta necesidad, sino que deconstruyó en un mismo sentimiento con su pueblo todo el discurso alienante que rodeaba la palabra “educación”.

Los países latinoamericanos estamos comprometidos a fomentar una educación que rebese los estrechos marcos del academicismo, que le de paso al conocimiento humano y a la diversidad de la cultura acumulada por todos los pueblos para poder desarrollar el espíritu de solidaridad mutua. De este modo la experiencia en Bolivia, la forma en la que se articuló el conocimiento, los actores del proceso, sus vivencias, el conocimiento de su entorno, sus realidades, sentimientos e inquietudes, sus lenguas, y sus problemáticas concretas, pueden ser una guía y un verdadero precedente para futuras experiencias con

indígenas en la región. Una de las grandes lecciones bolivianas ha sido la de trabajar con indígenas, la población más apartada de las oportunidades educativas por sus condiciones histórico-sociales.

Hoy por hoy, experiencias como la boliviana demuestran que existen movimientos globales contrahegemónicos con voz propia a nivel global que intentan generar alternativas de concientización. Pero sobre todo, se ha demostrado que hay una respuesta real de los grupos indígenas ante las imposiciones y vejaciones que los oprimieron todos estos siglos. Esta ha sido una de las razones fundamentales para el surgimiento y desarrollo de una variedad de movimientos etnonacionales en la escena política mundial, en donde las potencialidades de las identidades histórico-culturales de los sectores subalternos, se ven como posibles puntales para la organización de la acción política y el desarrollo de una conciencia social enmarcada en la educación.

Ahora el gran reto de Bolivia es darle verdadera continuidad al proyecto de nación que ha empezado a construir y la educación liberadora es el semillero de acción en el que se deben depositar las esperanzas de esa alternativa. El legado de la política educativa está lejos de ser acabado, necesita seguirse reinventando según las necesidades de la población boliviana. Lo que es cierto, es que su experiencia es un parteagüas en la concepción real de una sociedad con más oportunidades de “Vivir Bien” según la filosofía andina, que se construya desde “abajo” a través del consenso y el acuerdo de una democracia comunitaria.

La educación liberadora es un campo de experimentación que demuestra que es posible un camino alternativo de enseñanza, y con él, la construcción de una propuesta de verdadera transformación social basada en los valores comunitarios y la solidaridad, pero su legado no dependerá de una persona o de una coyuntura determinada, sino de las conciencias en las que se ha sembrado la noción de transformación y reivindicación. El cambio no es Evo Morales, ni el MAS, y mucho menos las cúpulas intelectuales; la revolución del pensamiento se ha gestado en cada uno de los indígenas bolivianos que han sido oprimidos por el sistema explotador y discriminador. Por lo que para que la política educativa liberadora de fruto, es necesario encaminarla y consolidarla durante los primeros años, sobre todo si se convive con las instituciones y figuras dominantes, pero eventualmente, la población indígena será la que decida por sí misma el rumbo de sus naciones o comunidades.

FUENTES CONSULTADAS

CAPÍTULO I

- Adonia, Antunes Prado, “América Latina: educación y colonialidad” en *Estudios Sociológicos XXII*, COLMEX, v. 22, no. 64 (ene.-abr. 2004), p. 151-168.
- Antezana Villegas, Mauricio, *Del silencio y la guerra o la dificultad de nacer*, Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia, 1988, p. 324.
- Apaza, Delia, Tercer Encuentro Internacional de Educación Especial y Alternativa: “Metodologías educativas para la transformación y educación”, disponible en: http://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=415:plantean-acabar-barreras-coloniales-para-inclusion-educativa-comunitaria&catid=53:noticias-pasadas. Consultada el 26 de marzo del 2013.
- Arnold, Denise y Spedding, Alison, “Género, etnicidad y clases sociales: la mujer en los movimientos sociales y movimientos de mujeres”, *Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible*, s/n de páginas, disponible en: http://redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/DArnoldYASpedding_GENERO.pdf Consultada el 01 de septiembre del 2012.
- Bethell, Leslie, *Historia de América Latina. América Latina colonial: población, sociedad y cultura*, tomo IV, Editorial Crítica, Cambridge University Press, Barcelona, 1990, p. 384.
- Blanco, José, “Racismo y dominación”, en *La Jornada*, s/n de páginas, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2005/11/08/index.php?section=opinion&article=024a1pol>, martes 8 de noviembre de 2005.
- Boom, Martínez, Alberto, y Narodowski, Mariano, *et al.* (comp.), *Escuela, historia y poder miradas desde América Latina*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1997, p. 156.
- Burguete, Araceli, “De la resistencia al poder. Articulación y repertorios indígenas en la lucha por el poder político: el ensayo boliviano”, en *Argumentos*, México, 2007, vol. 20, núm. 55, septiembre/diciembre, p. 51-73, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952007000300002&lng=es&nrm=iso. Consultada el 08 de septiembre del 2012.
- Canfux, Jaime, *et al.*, *Experiencias sobre el Programa Nacional de Alfabetización en Bolivia. Algunas ideas, impacto y vivencias con el método “Yo, sí puedo”*, Bolivia, 2008, p. 189.

- Cariola Barroilhet, Patricio, *La Educación en América Latina*, Editorial Limusa, México, 1981, p. 360.
- Castro-Gómez, Santiago, “Ciencias sociales, violencia epistémica, y el problema de la ‘invención del otro’ ” en Edgardo, Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, Argentina, julio del 2000, p. 145-161.
- Ceceña, Ana Esther, *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*, CLACSO, Siglo XXI, México, 2008, p. 111.
- Codignola, Ernesto, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Editorial “El Ateneo”, 6ta edición, Buenos Aires, 1964, p. 324.
- Comboni Salinas, Sonia, y Juárez Núñez, José Manuel, “Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 27, septiembre-diciembre 2001, s/n de páginas, disponible en: <http://www.rieoei.org/rie27a06.htm>. Consultada el 22 de abril del 2013.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992, en José Luis, Coraggio, “Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?”, Ponencia presentada en el Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, organizado por Aço Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995, p. 5, disponible en: <http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf> Consultada el 23 de octubre del 2012.
- _____, *Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001*, Documento de Proyecto Organización de las Naciones Unidas, Chile, julio del 2005, p. 131, disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/23263/bolivia.pdf>. Consultada el 21 de julio del 2012.
- Cox, Robert, “Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method”, en *Millennium: Journal of International Studies*, Junio 1983, Vol.12, No.2. p. 49-66.
- Dávalos, Pablo, *Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra*, CLACSO, Buenos Aires, 2004, p. 33, disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/CapDavalos.pdf>. Consultada el 29 de agosto del 2012.

- De Alarcón, Sylvia, “Socialismo comunitario” en *Bolivian Research Review/RevistaE*, Vol. 8, Octubre-Noviembre, 2010, p. 1-19, disponible en: <http://www.bolivianstudies.org/revista/8.2/08.02.004.pdf>. Consultada el 26 de marzo del 2013.
- Declaración de la XXI Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada el 26 de septiembre de 2011 en Asunción, Paraguay; s/n de páginas, disponible en: <http://www.oei.es/cie21.php> y Declaración Final XXII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada el 6 de septiembre de 2012 en Salamanca, España; s/n de páginas, disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11069>. Consultada el 28 de marzo del 2013.
- Del Popolo, Fabiana y Oyarce, Ana María, “Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio”, en *Seminario Internacional. Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*, CEPAL, Santiago de Chile, 2005, p. 31, disponible en: <http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/21237/delpopolo.pdf>. Consultada el 22 de noviembre del 2012.
- Devalle, Susana (comp.), *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder de Estado*, México, COLMEX, 1989, p. 290.
- Díaz-Polanco, Héctor, *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México Siglo XXI Editores, 2006, p. 224.
- Díaz, Sarabia, Epifanio, “¿Sistemas Normativos, Usos y Costumbres, o Derecho Idígena? El caso de los triquis en la ciudad de México”, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, p. 10, disponible en: http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd_relaju/Ponencias/Mesa%20Escalante-Igreja/DiazSarabiaEpifanio.pdf. Consultada el 11 de abril del 2013.
- “Discurso de Evo Morales al asumir la presidencia de Bolivia”, *Democracia Sur. Democracia y Política para el Desarrollo Sostenible de América Latina*, s/n de páginas, disponible en: <http://www.democraciasur.com/documentos/BoliviaEvoMoralesAsuncionPres.htm> Consultada el 12 de septiembre del 2012.
- Escobar G., Miguel, *Paulo Freire y la Educación Liberadora*, Ediciones El Caballito, México, 1985, p. 160.
- Espasandín, Jesús e Iglesias, Pablo (Coords.), *Bolivia en movimiento. Acción colectiva y poder político*, Ed. El Viejo Topo, España, 2007, p. 385, disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=NZPPykg_nzsC&pg=PA329&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false. Consultada el 11 de septiembre del 2012.

- Fernández Moujan, Inés, “Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial” en *CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*, s/n de páginas, disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>. Consultada el 26 de marzo del 2013.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), “Los pueblos indígenas en América Latina”, s/n de páginas, disponible en: http://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf. Consultada el 22 de noviembre del 2012.
- Foucault, Michel, *Genealogía del racismo*, Editorial Altamira, Colección Caronte Ensayos, Argentina, 1996, p. 215.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, traducción Lilién Ronzoni, Siglo XXI, 30ª edición, México, 1982, p. 151.
- Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI Editores, México, 1984, p. 176.
- Fuentes, Jorge, “Entrevistas. Evo Morales: ‘Nosotros somos gobierno, no somos poder, lo que sí estamos tratando de construir el poder del pueblo’ ”, en *Revista Casa de las Américas*, No. 253, octubre-diciembre, 2008, pp. 114-126.
- García Linera, Álvaro, “El socialismo comunitario. Un aporte de Bolivia al mundo”, en *Revista de Análisis. Reflexiones sobre la coyuntura*, Año 3, N° 5. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, disponible en: http://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/revista_analisis_5.pdf. Consultada el 26 de marzo del 2013.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.), Gabriela, Ossenbach (colab.), *Educación Rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México; Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999, p. 316.
- González Pazos, Jesús, Bolivia. *La construcción de un país indígena*. Icaria Editorial, Barcelona, 2007, p. 199.
- Granja Castro, Josefina, “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX: La instrucción rudimentaria en México”, en *Perfiles educativos*, IISUE-UNAM, vol. XXXII, núm. 129, México, 2010, p. 64-83, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005&lng=es&nrm=iso. Consultada el 21 mayo del 2012.
- Gudynas, Eduardo y Acosta, Alberto, “El buen vivir más allá del desarrollo”, en *QUEHACER-DESCO*, p. 70-81, disponible en: http://www.desco.org.pe/apc-aa-files/6172746963756c6f735f5f5f5f5f5f/11_Gudynas_181.pdf. Consultada el 30 de marzo del 2013.

- Guerrero, José Francisco, y Pérez, Rafael (coord.), *La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación*, ediciones ALJIBE, España, 2004, p. 338.
- Gutiérrez, Clotilde, “Educación e Ilustración. Manifestaciones en Cantabria”, en *CABÁS: Revista del Centro de Recursos Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, no. 2, Diciembre 2009, p. 5, disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos2/100-educacion-e-ilustracion-manifestaciones-en-cantabria>. Consultada el 31 de julio del 2013.
- Hernández, Roberto, et. al., *Historia de la educación latinoamericana*, Ed. Pueblo y Educación, Cuba, 1995, p. 179.
- Herring, Hubert, *Evolución histórica de América Latina*, Eudeba. Editorial Argentina de Buenos Aires, Tomo II, 1972, p.1242.
- Hopenhayn, Martin y Ottone, Ernesto, *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del S.XXI*, Argentina, 2001, p. 138.
- Illich, Iván, *La sociedad desescolarizada*, Joaquín Mortiz, México, 1985, p. 161.
- Izard, Miguel, y Laviña, Javier; *Maíz, Banano y trigo. El ayer de América Latina*; Editorial EUB; Barcelona, 1996, p. 189.
- Juárez, José Manuel y Comboni, Sonia (coord.), *Globalización, educación y cultura: Un reto para América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 2000, p. 255.
- Konetzke, Richard, *Historia Universal Siglo XXI. América Latina. La época colonial*, Ed. Siglo XXI, 17ª edición, México, 1985, p. 397.
- Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, Argentina, julio del 2000, p. 249.
- Llistar Bosch, David, *Anticooperación. Interferencias Norte-Sur. Los problemas del Sur global no se resuelven con más ayuda internacional*, Icaria, Barcelona, 2009, p. 316.
- López, Gerardo y Velasco, Sergio, *Aportaciones indias a la educación*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, SEP, Edit. El Caballito, México, 1985, p.157.
- López, Luis Enrique, “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, Documento de trabajo presentado al *Seminario sobre perspectivas de la Educación de la UNESCO*, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000, PROMEDLAC VII, UNESCO, disponible en:

<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=JUel5RfjUdE%3D&tabid=1652>
Consultada el 24 de octubre del 2012.

- Lucena, Manuel, *Atlas Histórico de Latinoamérica*, Editorial Síntesis, España, 2009, p. 252.
- Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, 10ma edición, 1973, p. 280.
- Magallón Anaya, Mario, “Filosofía de la educación para la liberación en la América latina del siglo XXI: entender la realidad del siglo XX y su proyección hacia el siglo XXI a través del lenguaje”, en *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 40, 2005, pp. 55-72, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64004003>. Consultada el 11 de marzo del 2013.
- Mejía Vera, Yvette, “Warisata, el modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu 1931-1940”, en *Katari*, p. 151, disponible en: <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf> Consultada el 12 de septiembre del 2012.
- McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Edit. Siglo XXI, México, 1995, p. 307.
- Magallón Anaya, Mario, “Filosofía de la educación para la liberación en la América latina del siglo XXI: entender la realidad del siglo XX y su proyección hacia el siglo XXI a través del lenguaje”, en *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 40, 2005, pp. 55-72, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64004003>. Consultada el 11 de marzo del 2013.
- Mayorga, Fernando, *Dilemas. Ensayos sobre democracia intercultural y Estado Plurinacional*, CESU, Plural editores, La Paz, Bolivia, 2011, p. 332.
- Mendoza, Lozano, Miguel, “Pedagogía y liberación de América Latina”, en *Revista Sociedad Latinoamericana* [en línea], s/n de páginas, disponible en: <http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/780616/Pedagogia-y-liberacion-de-America-Latina.html>. Consultada el 26 de agosto del 2013.
- Modonesi Massimo; *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política*; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Prometeo Libros, Buenos Aires, 2010, p. 185.
- Mogrovejo Monasterios, Rodrigo Julián, *Las políticas educativas en Bolivia como estrategias de lucha contra la pobreza. Diversidad de enfoques e influencia de la Cooperación internacional (1994-2010)*, Dirigida por Karlos Pérez de Armiño, Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, Bilbao, 2010, disponible en: <http://www.cebem.org/cms>

files/publicaciones/Tesis_doctoral_Rodrigo_Mogrovejo.pdf Consultada el 12 de septiembre del 2012.

- Molina, Ramiro, *et. al.*, “Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001”, CEPAL, Santiago de Chile, julio del 2005, p.131, disponible en: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/23263/bolivia.pdf>. Consultada el 29 de agosto del 2012.
- Moreno-Brid, Juan Carlos y Paunovic, Igor, “La política económica de la nueva izquierda en América Latina: ¿Vino nuevo en odres viejas?” en *Nexos*, Noviembre 2006, p. 31-32.
- Murillo Gallegos, Verónica del Carmen; Lenguaje, Cultura y Evangelización Novohispana en el siglo XVI; Tesis doctoral, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2006.
- Newland, Carlos, “La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVII: permanencia y cambio en un entorno colonial”, en Bloom Martínez, Alberto, *et al.* (comp.), *Escuela, historia y poder miradas desde América Latina*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina, 1997, p. 17-36.
- Nivia Ruiz, Fernando, “La cooperación internacional Sur-Sur en América Latina y El Caribe: una mirada desde sus avances y limitaciones hacia un contexto de crisis mundial”, en *Revista de Economía del Caribe*, no. 5, diciembre 2010, p. 188-236.
- Ojeda, Rafael, “Ilustración americana”, CECIES. Pensamiento Latinoamericano y Alternativo, s/n de páginas, disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=348>. Consultada el 31 de julio del 2013.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, “Los pueblos indígenas de Bolivia”, Roma, 2004, s/n de páginas, disponible en: <http://www.fao.org/docrep/006/y5311s/y5311s04.htm>. Consultada el 16 de abril del 2013.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Indicadores de la educación. Especificaciones técnicas*, 2009, p. 50, disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf> Consultada el 10 de octubre del 2012.
- _____, PROMEDLAC, VII Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI, marzo 2001, p.24, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf> Consultada el 22 de octubre del 2012.

- Órgano del Comité Central del Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador, “Tupac Amaru”, en *En Marcha*, sección testimonio y dialéctica, disponible en: <http://www.pcmle.org/EM/spip.php?article515>. Consultada el 20 de julio del 2012.
- Ossenbach Sauter, Gabriela, “Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX”, en Bloom Martínez, Alberto, *et al.* (comp.), *Escuela, historia y poder miradas desde América Latina*, Ediciones *Novedades Educativas*, Argentina, 1997, p.121-147.
- Petras, James, *Neoliberalismo en América Latina: la izquierda devuelve el golpe*, Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 1997, p. 250.
- Piedra, Manuel Antonio, “La filosofía del Sumak Kawsay”, en Revista Filo-Sophia, s/n de páginas, disponible en: http://www.revistasophia.com/index.php?option=com_content&view=article&id=707%3AAla-filosofia-desumakkawsay&catid=41%3AEntrevistas&Itemid=65. Consultada el 18 de abril del 2013.
- Pozas, Mario A., *El liberalismo Hispanoamericano en el siglo XIX*, p. 16, disponible en: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/El%20Liberalismo%20iberoamericano%20en%20el%20siglo%20XIX.pdf>. Consultada el 31 de julio del 2013.
- Ramírez, Santos, *et. al.*, “Estudio del Salario diferenciado”, en *Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE)*, Ediciones CONMERB, Bolivia, La Paz, 1995, p. 103, disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000494.pdf>. Consultada el 09 de octubre del 2012.
- Ravaglioli, Fabrizio, *Compendio de la Ciencia de la Educación*, Grijalbo, México, 1984, p. 167.
- Regalsky, Pablo, CENDA, “Bolivia indígena y campesina. Una larga marcha para liberar sus territorios y un contexto para el gobierno de Evo Morales”, en *Revista Herramienta*, no. 31 Bolivia, marzo de 2006, s/n de páginas, disponible en: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-31/bolivia-indigena-y-campesina-una-larga-marcha-para-liberar-sus-territorios-> Consultada el 19 de agosto del 2012.
- Rey Leyes, Maria Adela, “Paulo Freire: ¿Pedagogo o Político?”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, p.1-7, disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/569Rey.PDF>. Consultada el 05 de enero del 2011.
- Romero, Carlos, “La cooperación ‘Sur-Sur’ entre Venezuela y Cuba”, en *Cooperación Sur-Sur: ¿Un desafío al Sistema de la Ayuda? The Reality of Aid. Reporte Especial sobre Cooperación Sur-Sur 2010*, Medellín, marzo de 2010, p. 130.

- Rubial García, Antonio, “Ángeles en carne mortal. Viejos y nuevos mitos sobre la evangelización de Mesoamérica”, en *Signos Históricos*, enero-junio, número 007, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, Distrito Federal, México, p. 19-51.
- Ruiz Olabuenaga, José I., *et. al.*, *Paulo Freire. Concientización y andragogía*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975, p. 257.
- Schkolink, Susana y Del Popolo Fabiana, “Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología Regional”, en *Seminario Internacional: Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*, CEPAL, Santiago de Chile, 2005, p. 22. Disponible en: <http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/7/21237/FdelPopolo-SScholnick.pdf> Consultada el 29 de agosto del 2012.
- Spicker, Paul, *Definiciones de pobreza: Doce grupos de significados*, p. 291-306, disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/06spicker.pdf>. Consultada el 02 de septiembre del 2012.
- Tanja Ernst, e Isidoro, Ana María, “Aspectos socio-culturales de desigualdad y pobreza en América Latina. El ejemplo de Bolivia”, p. 85-113, en De la Fontaine, Dana, y Aparicio, Pablo (comp.), *Diversidad cultural y desigualdad social en América Latina y el Caribe: desafíos de la integración global*, FUNDACIÓN HEINRICH BÖLL, p. 302, disponible en: http://mx.boell.org/downloads/DIVERSIDAD_CULTURAL_Y_DESIGUALDAD_SOCIAL_Ediciones_Boell_No_25.pdf Consultada el 03 de septiembre del 2012.
- Talavera, Simoni, María Luisa, “Una mirada a la educación y sus políticas en el siglo XX”, en *Umbrales*, p. 136-151, disponible en: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/umbr/n21/a06.pdf>. Consultada el 19 de agosto del 2013.
- Torem, Gabriel, “Educación Intercultural bilingüe en Bolivia. El lugar de las demandas sociales en la legislación boliviana”, en Imen, Pablo, "Políticas educativas y diversidad en Bolivia: las complejidades y tensiones entre la redistribución y el reconocimiento", en *La revista del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini* [en línea], mayo/ diciembre 2010, no. 9/10, año 3, disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/176/>. Consultada el 12 de septiembre del 2012.
- Valenzuela, Sara, “Género y etnicidad en el acceso a los alimentos entre grupos de alta vulnerabilidad. Estudio de caso: Migrantes de Villa Sebastián Pagador”, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, Santa Cruz, noviembre de 2004, p. 115, disponible en: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/9026.pdf>. Consultada el 29 de agosto del 2012.

- Villegas, Adrián, Bolivia en el siglo XX. La fragmentación y exclusión como motor del conflicto, dirigida por Eduardo Araya, Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, diciembre 2008, disponible en: <http://www.e-historia.cl/e-historia-2/bolivia-en-el-siglo-xx-la-fragmentacion-y-exclusion-como-motor-del-conflicto/> Consultada el 25 de noviembre del 2012.
- Wolkmer, Antonio Carlos, “Pluralismo jurídico: nuevo marco emancipatorio en América Latina”, CLACSO, p. 17, disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/wolk.rtf>. Consultada el 18 de abril del 2013.

PÁGINAS GUBERNAMENTALES

- Gobierno de la República de Bolivia, Ministerio de Educación, *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*, Bolivia, 2004, p. 162, disponible en: http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/bolivia/federal/educacion/educacion-bolivia-04_doc.pdf. Consultada el 07 de mayo del 2013.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Página oficial de Turismo, s/n de páginas, disponible en: <http://www.turismo.com.bo/> Consultada el 30 de agosto del 2012.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, *Plan Nacional de Desarrollo: “Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien 2006-2010”*.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de la Presidencia, *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*, disponible en: <http://www.presidencia.gob.bo/documentos/publicaciones/constitucion.pdf> Consultada el 12 de septiembre del 2012.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Currículo base de la educación de personas jóvenes y adultas*, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Dirección General de Educación de Adultos, La Paz, Bolivia, Septiembre de 2011, p. 93, disponible en: http://www.redceja.edu.bo/archivos/publicaciones/curriculo_base_de_la_educacion_de_personas_jovenes_y_adultas.pdf. Consultada el 25 de abril del 2013.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Currículo del subsistema de Educación Regular*, Dirección General de Educación Primaria y Dirección General de Educación Secundaria, 2011, p.40, disponible en: http://direcciondepartamentaloruro.wikispaces.com/file/view/CURRICULO_BASE_EDUC._REGULAR_15_DE_MARZO.pdf. Consultada el 24 de abril del 2013.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación y Culturas, Viceministerio de Educación Escolarizada, Alternativa y Alfabetización, *Informe Nacional sobre Desarrollo y el Estado sobre el aprendizaje y la educación de*

adultos en Bolivia, VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), La Paz, Bolivia, 2009, p. 47, disponible en: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Bolivia.pdf. Consultada el 05 de abril del 2013.

- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Plan Estratégico Institucional 2010-2014*, La Paz, Bolivia, 2011, p. 11.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación, *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación básica de personas adultas. Informe de Bolivia*, s/n de páginas, disponible en: http://www.oei.es/quipu/bolivia/informe_alfabetizacion.pdf. Consultada el 10 de octubre del 2012.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de la Presidencia, *Perfil biográfico de Evo Morales*, s/n de páginas, disponible en: <http://www.presidencia.gob.bo/> Consultada el 12 de septiembre del 2012.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Planificación del Desarrollo, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo, *Cooperación Internacional*, s/n de páginas, disponible en: http://www.vipfe.gob.bo/index.php?opcion=com_contenido&ver=contenido&id=2122&id_item=241. Consultada el 10 de octubre del 2012.
- Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia, Órgano Electoral Plurinacional. Tribunal Supremo Electoral, disponible en: <http://www.oep.org.bo/>. Consultada el 17 de abril del 2013.
- Instituto Nacional de Estadística, Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, “Bolivia: Mapa de pobreza 2001”, p.5-15, disponible en: http://www.fidamerica.org/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_1241.pdf Consultada el 02 de septiembre del 2012.
- Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, Título I Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana, disponible en: http://www.opce.gob.bo/DOCUMENTOS/ley_070.pdf Consultada el 12 de septiembre del 2012.