

CAPÍTULO II

CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE LA POLÍTICA DE LA DIFERENCIA Y SU INCIDENCIA EN LOS MODELOS EDUCATIVOS

Sarela Paz Patiño

La Educación Intercultural Bilingüe ha significado en los últimos 20 años para la región de América Latina, un paradigma educativo ampliamente discutido y, en muchos casos, implementado por varios Estados. Como propuesta forma parte de los intentos de democratizar el campo educativo, sobre todo en aquellos países que cobijan en su seno nacional diversas lenguas y diversas culturas que forman parte de pueblos con origen americano. Mirando más allá del contexto específico, podemos observar que la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe no puede ser evaluada seriamente si es que no se la vincula, en el análisis, con los proyectos culturales que ponen en juego el desafío de la democracia contemporánea; es decir, visiones y concepciones de democracia plural que construyen hegemonía cultural. En ese sentido, educar o promover modelos educativos que tengan como fin encarar el bilingüismo o multilingüismo, junto con amplitud en las perspectivas culturales, tiene una estrecha relación con las reflexiones multiculturales que se han estado debatiendo, sobre todo en las dos últimas décadas y que han sido generativas de políticas públicas que promueven el acomodo de la diferencia dentro la vida institucional de los Estado nación.

En función a lo mencionado, se impone la necesidad de reflexionar sobre los principios y fundamentos del multiculturalismo que han dado origen al desarrollo de políticas de la diferencia bajo diferentes figuras de acción afirmativa, estructurando con ello el campo del derecho para sectores excluidos en diversas temáticas; concretamente, en el caso de los países de América Latina están desarrollando campos de derecho específico referidos a temas territoriales, de gobierno y educativos para poblaciones indígenas. ¿Qué destaca la temática multicultural en países como Bolivia? ¿cuáles son los desafíos a los que ha estado enfrentada? ¿cómo a partir de sus perspectivas se ha desarrollado, desde el Estado, políticas de la diferencia? concretamente,

¿cómo ha incidido en la propuesta de Educación diferenciada bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)?.

La reflexión del presente capítulo intenta dar luces sobre dichas interrogantes, buscando en el camino contribuir al debate ya instaurado entre multiculturalismo vs. interculturalidad, o más concretamente, identificar cómo se realiza la interculturalidad en los marcos del debate multicultural, siendo que en la región andina; concretamente Ecuador, Perú y Bolivia la interculturalidad es un principio ampliamente convocado en las Reformas Educativas que dichos países llevaron adelante, altamente apropiado por las organizaciones campesino indígenas y fundamento de la acción política para modificar el Estado de movimientos como el Pachakutik, en el caso de Ecuador, o el Katarismo en sus distintas corrientes y el Movimiento al Socialismo (MAS), para el caso de Bolivia.

Dilucidar tales interrogantes, supone a la vez plantear supuestos que permiten posicionar el análisis de la investigación desde una perspectiva específica. Así, considero y en contracorriente con una buena parte de la literatura multicultural e intercultural, que el desarrollo de políticas de la diferencia por parte de los Estados, no necesariamente favorece o contribuye a la superación de formas de exclusión, de discriminación y de injusticia social. Por tanto, no necesariamente genera el desarrollo de modelos plurales de educación, democracia y sociedad. El desarrollo de políticas específicas que buscan a través de la acción afirmativa, crear condiciones para equiparar diferencias, en vez de tener un efecto liberador para las sociedades y grupos sociales que viven la discriminación, puede constituirse en maneras renovadas de estructurar las diferencias, esquematizarlas, ensimismarlas, neutralizarlas; volverlas fronteras rígidas y elementos dúctiles para construir nuevas formas de hegemonía cultural y política.

Ciertamente, dichos dilemas me empujan a que en el balance y análisis que desarrollo, separe la reivindicación de la diferencia y la política pública que acomoda institucionalmente la diferencia. En un caso estamos hablando de movilización discursiva que nace o florece en el seno de movimientos que buscan cambios para mejorar o superar su condición de discriminación; en el otro caso, es la sanción institucional que dicta formas y maneras en como puede existir la

diferencia; por tanto, tiene una alta relación con la construcción de legitimidad y hegemonía del Estado.

Además de ello, es importante mencionar que la educación en la sociedad moderna es un capital cultural que sirve o contribuye a los procesos de movilidad social. La adquisición de destrezas desarrolladas en la escuela, la incorporación de grados académicos en la trayectoria de vida de las personas, la búsqueda generalizada de padres de familia para que sus hijos cumplan con ciclos de formación, hacen que la escuela, como institución de la sociedad moderna, tienda a atomizar objetivos colectivos, estableciendo elementos de calificación y competencia que son movilizados individualmente.

De este modo, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) aunque se plantea cubrir objetivos de las poblaciones indígenas y campesinas, alberga en su seno, en las intenciones íntimas de los individuos que forman parte de los pueblos indígenas, la necesidad de adquirir destrezas educativas para ser movilizadas en la adquisición de nuevos rangos sociales. En esa medida, los modelos educativos interculturales, no solamente estarían contribuyendo a generar diálogo al interior de sociedades estructuradas por la discriminación cultural sino también a construir, dentro los sectores sociales, formas de diferenciación social.

La mirada multicultural y sus límites: paradojas para el debate Latinoamericano.-

El debate multicultural en la sociedad moderna se halla fuertemente ligado a la perspectiva del derecho de minorías en la construcción nacional. De hecho debemos afirmar que se circunscribe al desarrollo de los Estados liberal democráticos dentro del contexto de los Estados nación. Aproximaciones liberales como las de Kymlicka (1996) (2003), Taylor (2001), Walzer (1998) y Rawls (2001), para citar a los más fértiles del pensamiento liberal, consideran que el problema del derecho de minorías aflora en la sociedad en tanto las naciones obligan, fuerzan a sus ciudadanos a integrarse a las instituciones públicas que los representan. El reto político contemporáneo desde dicha lectura liberal, supone modificar el impacto de la construcción nacional que asume que todos los ciudadanos son iguales jurídica y culturalmente, para reconocer y, a la vez, proteger los derechos de sectores que no forman parte de la mayoría nacional; es

decir, garantizar justicia en las sociedades plurales y tratar el tema de la diversidad, pacífica y democráticamente.

Las políticas multiculturales, por tanto, se orientan a ampliar formas institucionales del Estado de tal manera que permitan atender derechos lingüísticos y de autogobierno, invirtiendo con ello relaciones de exclusión, reduciendo las asimetrías y generando compensaciones por las injusticias vividas bajo la figura política de “acción afirmativa”. Como reconoce Walzer, existe un liberalismo duro que está plenamente comprometido con los derechos individuales y una visión rigurosa del Estado neutral y, otro, que ha asumido su compromiso con la supervivencia de las culturas o religiones particulares; es un multiculturalismo dispuesto a sopesar en la arena política, el trato particular de la supervivencia cultural “el multiculturalismo consiste en la exigencia de minimizar los peligros para todas las nacionalidades, las uniones sociales y las comunidades culturales. Aquí se pide que el Estado se haga responsable de la supervivencia (cultural) de todos. Este es un liberalismo de segunda clase” (2001a: 143). El fundamento de la perspectiva multicultural, es a la vez, una crítica a los principios ciegos de la dignidad igualitaria, concepto que pretende ser universal y neutro ante los modos que difieren los ciudadanos, para plantear el desarrollo de una política pública de la diferencia que Taylor la identifica como “la política del reconocimiento” (2001: 59).

El desarrollo de estas posiciones políticas dentro el liberalismo traduce una paradoja importante para el debate del multiculturalismo en países como Bolivia. Por un lado, plantear el derecho de minorías en los marcos de la posición política liberal, implica reconocer que la construcción nacional estatal está atravesada por el mito de neutralidad cultural del Estado, como plantea Kymlicka, un mito que consideraba al Estado ciego a las diferencias raciales, culturales o de otro orden “[L]a existencia de una construcción nacional estatal y unos derechos de minorías era cosa que los teóricos liberales pasaban por alto, ya que se hallaba oscurecida por el mito de la neutralidad etnocultural del Estado” (2003: 13). La construcción nacional y el Estado, por tanto, expresan formas de injusticia contra aquellos sectores sociales que no forman parte de la mayoría nacional. Las políticas multiculturales intentan equiparar estas formas de discriminación, atendiendo las diferencias raciales, culturales, de género. No obstante, el planteamiento para encarar la diversidad etnocultural o de otro orden, asume el supuesto de que se puede acomodar

derechos de minorías, promoviendo a la vez valores liberales como libertad, justicia y democracia.

Primera paradoja del debate. Ya no se pregona la neutralidad etnocultural del Estado; por tanto, las instituciones públicas no son ciegas a la diferencia y la política de la diferencia nos sirve para acomodar de modo justo, la diversidad en las instituciones liberales; sin embargo, dicho acomodo de la diversidad supone que todos comparten los principios liberales o el consenso liberal democrático, el que implica sobre todo autonomía y libertad individual, “[N]o se trata ya de cómo lograr proteger del liberalismo a las minorías comunitarias, sino de si **las minorías que comparten los principios liberales básicos** necesitan, pese a todo, los derechos de las minorías” (Kymlicka 2003: 35) (resaltado mío).

El trazo conceptual es claro, a pesar de que se reconoce la importancia de ampliar la concepción política liberal a los derechos de minorías, ciertamente se lo hace en el marco de principios liberales que son generalizables para todas las sociedades. Lo mencionado se traduce con más claridad en la afirmación que hace Rawls sobre los pueblos no liberales o “decentes” como pueblos que podrían reconocer las ventajas de las instituciones liberales y convertirse por iniciativa propia “[L]os pueblos liberales deben tratar de estimular a los pueblos decentes y no frustrar su vitalidad con la agresiva pretensión de que todas las sociedades sean liberales. Más aún, si una democracia constitucional es superior a otras formas de sociedad, **como creo que lo es**, un pueblo liberal debe confiar en sus propias convicciones y suponer que una sociedad decente [...] puede reconocer las ventajas de las instituciones liberales” (2001: 75) (resaltado mío).

Si el Estado no es ciego a las diferencias raciales o culturales, quiere decir que ha promovido una forma de cultura y la ha instaurado como mayoritaria en la construcción nacional. Para el caso boliviano, como en varios países de América Latina que contienen una alta población indígena, la construcción nacional y el desarrollo del Estado evidencian clara y brutalmente una negación a formas culturales e institucionales que tienen origen en las tradiciones indígenas. La perspectiva multicultural, nos estaría invitando a resolver dicha injusticia a través de políticas públicas que atiendan la diferencia cultural y promuevan la diversidad de las naciones originarias. A su vez,

nos dice que el desarrollo de política pública que asume la protección a la diversidad cultural, en este caso los pueblos indígenas, es posible en el marco de las instituciones liberales porque las sociedades en general comparten los principios liberales básicos. La encrucijada para países como Bolivia se manifiesta. Buscamos desarrollar políticas públicas para atender demandas de los pueblos indígenas bajo el supuesto que dichas poblaciones comparten los principios liberales básicos; es decir, la libertad y autonomía individual o por lo menos pueden desplazarse y reconocer las ventajas de las instituciones liberales.

Compartir principios básicos de libertad y democracia, requiere tradiciones filosóficas similares, doctrinas comprensivas que comparten similares visiones de vida buena, principios de justicia social. Sin embargo, la diversidad cultural que se expresa en el entramado étnico en Bolivia o en la presencia de poblaciones originarias, evidencia puntos de tensión profundos con este supuesto multicultural en la medida que los movimientos indígenas y campesinos originarios, destacan tradiciones políticas diferentes al liberalismo y nociones de vida buena que expresan formas de justicia social diferenciadas de la comprensión filosófica de occidente¹. Independientemente de que sean buenas o malas las tradiciones políticas y las doctrinas comprensivas de vida, lo cierto es que, en la estructura básica del planteamiento multicultural se asume que los principios liberales básicos son los que estructuran la forma institucional del derecho de las minorías, poniendo como centro o núcleo del horizonte político la libertad y la autonomía individual.

Autores como Kymlicka consideran que oponer liberalismo con tradiciones comunitarias es un falso debate, porque en su comprensión no existen grupos minoritarios que no compartan los principios liberales. De ahí que el centro del debate multicultural son las formas en cómo se acomoda institucionalmente las diferencias culturales “[E]stos grupos pueden coincidir en cuanto

¹ Nociones de vida buena pueden mostrar distintas comprensiones del mundo. En la acepción aymara el Suma Qamaña que se puede traducir como vivir bien. En el Guarini Ñandereko y Teko Kavi que es pensar en vida armoniosa y vida buena. Vivir bien y armónicamente supone una relación compleja entre la dimensión individual del sujeto y la forma colectiva a la que pertenece. Comunidades y miembros de los pueblos indígenas no pueden pensar en vivir armónicamente con sus hermanos, si anteponen la libertad y autonomía individual del sujeto. No obstante, ello no significa que son simples cuerpos colectivos que reproducen los intereses de la colectividad. Hay una tensión frecuente entre las búsquedas individuales y las decisiones de orden colectivo. Su resolución no tiene como referente los principios liberales básicos sino la construcción de consensos que en algunos casos se inclina hacia el interés colectivo y, en otros, hacia el interés individual. Ver: Documento de la Comisión Visión de País en la Asamblea Constituyente, Sucre 2007. También Plan Nacional de Desarrollo de Desarrollo, Ministerio de Planificación, La Paz 2006-2010.

a los principios liberales democráticos, pero discrepan en lo que se refiere a las implicaciones de esos principios respecto a cuestiones concretas sobre la distribución del poder [...] las disputas cotidianas entre los grupos etnoculturales de Occidente pertenecen a este tipo, un tipo en el que ambos bandos apelan a principios liberales compartidos, pero en el que disienten respecto de su interpretación y aplicación” (2003: 89). Ciertamente, el tono del debate multicultural evidencia que lo importante es interpretar los principios liberal democráticos y no así discutir sobre la legitimidad de dichos principios, lo cual supone un dilema grande en América Latina.

*Si el eje de una transformación institucional del Estado que se rige por una aceptación del derecho de las minorías y deviene en la instauración de una política de la diferencia, establece los principios liberales básicos como principios de los cuales partir para hacer un acuerdo social plural, el grado de transformación constitucional y societal no se abre a una deliberación igualitaria entre distintas comprensiones de vida buena, más al contrario, evidencia un sentido de centralidad de los preceptos liberales. En razón de ello, me permito afirmar que no alcanzará pluralidad ni profundidad en sus transformaciones democráticas porque los principios liberales de libertad y autonomía individual, son ampliamente discutidos y muchas veces impugnados dentro del movimiento indígena boliviano.

Lo anterior significa presencia de una cultura política que establece una relación compleja entre los derechos colectivos y los derechos individuales, basada no en una prioridad de los segundos respecto de los primeros, sino en una abigarrada relación del orden individual con el orden colectivo, lo cual no supone, como vulgarmente se considera, un atentado contra la libertad individual; más al contrario, implica deliberación y construcción de consenso entre intereses particulares con el común².

² Un buen ejemplo de la relación entre el derecho colectivo y el derecho individual y que expone las tensiones entre principios liberales básicos con visiones de vida buena de los pueblos indígenas, es la redefinición de las Tierras Comunitarias de Origen (TCOs.) en Bolivia. Enmarcada como propiedad colectiva sobre la tierra dentro la Ley INRA sancionada en 1996, la demanda indígena entiende a la Tierra Comunitaria de Origen como un bien colectivo e integral; por tanto, como un derecho colectivo que involucra intereses particulares, pero en el marco del consenso con lo común. Mientras que la Ley INRA, al reconocer los derechos de terceros dentro de las TCOs., prioriza el derecho individual respecto del colectivo, cercenando su integralidad. Ver: Sarela Paz, “Los territorios indígenas como reivindicación y práctica discursiva”, en *Revista Nueva Sociedad*, # 153, Caracas, 1998, pag. 120-129. Derechos colectivos y derechos de terceros (individuales) son tendencias que no han sido resueltas hasta el presente y menos se ha logrado construir consenso. Para varias comunidades indígenas, la consolidación del derecho individual sin una consideración del interés colectivo, es una deformación de su visión colectiva del territorio. Actualmente se cuenta con una Ley de Reconducción Comunitaria sobre la Tierra que limita el derecho individual a

La afirmación de Kymlicka de minorías que comparten los principios liberales básicos, muestra un razonamiento que nos plantea el reto de una hegemonía liberal en el campo político. Si el ideal multicultural es avanzar en la construcción de Estados que no se arroguen una falsa neutralidad cultural, el precepto liberal multicultural de principios básicos comunes a todos los pueblos, desluce la amplitud y libertad con la que podríamos encarar el debate sobre derecho de minorías. Si la estructura básica del acuerdo social que inicia un ciclo multicultural no considera a todos los principios y visiones de vida buena, iguales en su valor, estamos ante un problema de comprensión sobre lo plural. Rawls, por ejemplo, afirma que: iguales en su valor implica que aún siendo opuestos –los principios y las visiones de vida buena– deberán ser razonables y comprometidos con una concepción de justicia de una sociedad democrática; esto es, un pluralismo razonable que logra consensos entrecruzados entre doctrinas razonables y guiado por intereses fundamentales que se expresan en principios liberales de justicia (2001: 44-45). Ciertamente, valores y visiones de vida buena que no contienen principios liberales de justicia, no son razonables para el consenso.

Interesante resulta observar que tanto Taylor (2001) como Walzer (2001a) reconocen en sus reflexiones que lo que se ha estado promoviendo desde el liberalismo es la expresión de un cierto género de cultura y, en realidad, reflejo de una cultura hegemónica. Un escenario de esta naturaleza evidencia, según Taylor, principios políticos discriminatorios que promueven culturas particulares, por tanto, modos de vida y doctrinas comprensivas que en la vida pública poseen mayor vigencia; siendo ello un asunto no de número sino de poder y riqueza (2001: 67). De ahí que el multiculturalismo contemporáneo, para Walzer, plantea la exigencia de desafiar formas de poder (2001a: 143). El criterio de que todas las culturas poseen igual valor y ello no debe ser un juicio inauténtico de valor igualitario sino más bien el reconocimiento de diversos contenidos de vida buena, muestra un desafío político no resuelto por el análisis multicultural “las culturas que han aportado un horizonte de significado para gran cantidad de seres humanos, de diversos caracteres y temperamentos, durante un largo periodo –en otras palabras, que han articulado su sentido del bien, de lo sagrado, de lo admirable- casi ciertamente deben tener algo que merece

una evaluación de la Función Económico Social. Si una propiedad individual no cumple dicha función, ésta es revertida a favor del bien colectivo. Ver: Ley de Reconducción Comunitaria de la Tierra, La Paz, noviembre, 2006.

nuestra admiración [...] se necesitaría una arrogancia suprema para descartar *a priori* esta posibilidad” (Taylor 2001: 106).

No obstante la búsqueda de un tratamiento igualitario a diversos contenidos de vida buena, en nuestros dos autores, no está resuelto en el debate del multiculturalismo. Se considera que la igualdad de valor de las culturas es un asunto moral, de deficiencia moral que debe subsanarse desplazando nuestros horizontes políticos hacia una fusión resultante. La estructura básica de un acuerdo social de un contrato social, que da inicio a un ciclo de pluralidad en la construcción nacional y del Estado, es un asunto moral pero también político; refiriéndome con ello a considerar los aspectos o condicionamientos hegemónicos que forman parte de todo pacto social. La figura de deficiencia moral se presenta en su resolución como la posibilidad del ensanchamiento moral propuesto por Honneth que permite contemplar diferentes valores en la sociedad, creando condiciones para relaciones de mayor igualdad entre distintos grupos sociales “cuando se abren los objetivos éticos a diferentes valores y cuanto más cede su ordenamiento jerárquico a una concurrencia horizontal, tanto más potentemente adoptará la valoración un rasgo individualizante y tanto más podrá crear relaciones simétricas” (1997: 150, también Walzer 2001b: 266-267). En otras palabras, asumimos la construcción de nuevos preceptos morales pero no hacemos el desplazamiento político que requiere el debate de la pluralidad; esto es, iniciar un ciclo de génesis plural del acuerdo social. Similar comprensión encontraremos en las definiciones de interculturalidad.

Avancemos hacia una segunda paradoja del debate multicultural para países como Bolivia, para a partir de ello, identificar cómo termina incidiendo dicho debate en la propuesta de transformación educativa; más concretamente en la propuesta de EIB. Si el eje del planteamiento multicultural parte de la necesidad de establecer políticas de reconocimiento a la diversidad y ello significa un tratamiento de la pluralidad; la construcción tradicional de lo nacional adolece de una mirada política que permita expresiones públicas institucionales de dicha diversidad. En tal sentido, el Estado nación está caracterizado por el desarrollo institucional y cultural de una mayoría nacional que conduce políticamente y la existencia de minorías nacionales que se encuentran presionadas a la integración lingüística e institucional.

En la perspectiva multicultural se reconoce como minorías a los inmigrantes y a pueblos que existieron en un determinado territorio antes de que se conforme un Estado mayor (Kymlicka 1999, 2003, Taylor 2001, Walzer 1998). En América Latina y, sobre todo, en países como Bolivia, estamos ante la segunda forma de minoría etnocultural; es decir, pueblos que existieron antes de que se conforme el Estado nación. Es acá donde se expresa la paradoja, pues en la mirada del multiculturalismo son minorías nacionales, sectores de población que numéricamente han sido y son mayoría y políticamente han tenido un impacto sustancial en la definición de lo nacional, aunque sea por negación.

¿Cómo define el multiculturalismo el término minoría nacional? Son minorías nacionales aquellos sectores de la población que ya tenían, antes de haber sido incorporados a un Estado mayor, una cultura societal; es decir, sectores sociales que mantenían un conjunto de instituciones que abarcan la vida pública y privada, además de estar provistos de una lengua común que se ha desarrollado históricamente en un territorio y que proporciona a las personas, opciones para encauzar sus vidas. Sociedades con territorio e instituciones que operaban en lengua propia (Kymlicka 2003: 78). A estos sectores la perspectiva multicultural les reconoce el derecho de formular reivindicaciones de carácter lingüístico y también de autogobierno, considerando que por el desarrollo histórico que han tenido, no es ni necesario, ni justo que se integren a las instituciones de la cultura dominante “[E]stos grupos ya poseían una cultura societal –por ejemplo, una completa gama de instituciones que operaban en su propia lengua- cuando fueron incorporados al Estado mayor y han luchado por mantener esas instituciones. Han exigido el tipo de derechos lingüísticos y de autonomía regional necesarios para sostener esas instituciones y esas demandas han sido progresivamente aceptadas por los Estados liberal democráticos” (Ídem: 80). Según Walzer, lengua y territorio son los factores fundamentales para la legitimación de las minorías y, sobre todo, si están territorialmente establecidas, la fuerza de su acción reivindicativa puede consolidar esferas de autonomía importantes en el campo educativo (1998: 41).

El factor que las convierte en minorías nacionales está relacionado a la manera en como han sido despojadas de su poder político, convirtiéndolas en una minoría, incluso dentro su territorio tradicional. Un elemento importante es justamente la usurpación de poder de la que son objeto, destruyendo sus instituciones políticas tradicionales a título de que no representan las tendencias

modernas de la política y la democracia y obligándolas a participar de instituciones extrañas, bajo una lengua que no es la suya, lo que las convierte en minorías permanentes a pesar de que tienen una visión de sí mismos como nación dentro de un gran Estado. “podemos encontrar muchos ejemplos en los que una minoría controla nominalmente una subunidad política pero carece de poder sustantivo, ya que el gobierno central a) ha eliminado las instituciones tradicionales y los procedimientos de autogobierno del grupo y b) ha asumido todos los poderes importantes, incluso aquellos que afectan a la propia supervivencia cultural del grupo” (Kymlicka 2003: 108). En la misma tónica y a manera de ejemplo Walzer también destaca el caso de los Estados nacionales de Europa Oriental pos primera guerra mundial, donde los tratados sobre minorías y nacionalidades no definían nada sobre la autonomía y la devolución de competencias a las regiones; la mayoría de los Estados afirmaron su soberanía ignorando o anulando dichos tratados (1998: 43-44).

Pero la acepción minorías nacionales viene vinculada al asunto territorial demográfico, primero porque en el debate se reconoce como tal a “tribus amerindias”, “bandas”, portorriqueños y quebequenses, los flamencos de Bélgica o los pueblos indígenas (Taylor 2001: 64, Kymlicka 2003: 174, Walzer 1998: 57-58), todos ellos como una parte considerablemente menor a lo que serían las mayorías nacionales; segundo, porque se reconoce que muchas de ellas están concentradas territorialmente, planteándose la figura de ser una mayoría local, aunque sean minoría nacional, razón por la cual los planteamientos de autonomía y autogobierno cobran pertinencia para determinadas regiones.

Preguntémonos, ¿qué significa ser una mayoría local y no nacional? sin mucha conjetura podemos concluir que sólo en ciertos territorios o ciertas regiones se tiene una concentración poblacional importante, lo que no se refleja al nivel nacional. Por tanto, aunque la categoría de minoría nacional dentro la literatura multicultural está interesantemente ligada a una reflexión sobre la forma y modalidad en que se construye el poder (usurpación de poder), lo cierto es que se está razonando también en términos numéricos y peso específico poblacional, respecto de un total; por ello se afirma que la iniciativa de construcción nacional ha llegado a convertir a los grupos en minorías nacionales incluso en las regiones de su propio territorio, despojándolos de sus instituciones de autogobierno y de sus derechos lingüísticos. Kymlicka hace una precisión importante de destacarla para el debate Latinoamericano. Dentro de las minorías nacionales

nuestro autor considera sectores que fueron contendientes perdedores del proceso de formación estatal (los catalanes serían parte de ello) y sectores que estuvieron al margen, completamente aislados del proceso estatal (los pueblos indígenas) (2003: 170).

Los pueblos indígenas desde esta perspectiva son pueblos numéricamente pequeños, geográficamente aislados y por tanto, amenazan en menor medida al Estado. La política de la diferencia que se orienta desde una perspectiva de minorías nacionales con poco impacto en el nivel nacional, difiere sustancialmente de una forma de reconocimiento a amplias minorías y donde además podemos encontrar una poderosa base territorial que implica un desafío importante para los Estados nación (Walzer 2001: 142). ¿Cómo no constituirse en paradoja de la política de la diferencia una perspectiva política que comprende los pueblos indígenas como pequeños en su número y aislados del proceso estatal en un país como Bolivia?.

El impacto de la población indígena boliviana sobre la formación nacional, no solamente que numéricamente es muy importante, alcanzando a un total del 62% de la población que se autoidentifica como indígena, según el último censo del 2001, sino que es consustancial a la construcción de la nacionalidad boliviana, aunque por el camino de la negación. Su condición histórica, esculpadora de las relaciones coloniales entre los virreinos de Lima y La Plata con la corona española, hacen de la población indígena boliviana, un factor central en el desarrollo de las economías extractivas mineras de la región, lo que se constituye en las bases para el desarrollo institucional del Estado republicano. La perspectiva de minorías nacionales como categoría que orienta o inspira el desarrollo de una política de la diferencia dentro la reflexión multicultural, queda bastante corta para la magnitud del problema indígena en Bolivia y los desafíos de implementar una Educación Intercultural Bilingüe (ver Salman 1999: 9, también Giordan 1995: 9).

Varios intelectuales en la región andina afirmaran que el tratamiento de la pluralidad referida a los pueblos indígenas y, sobre todo, relacionada a las reformas educativas llevadas a cabo en Ecuador, Perú y Bolivia, no tienen como punto de inspiración la reflexión multicultural sino la intercultural, la que difiere justamente en el tipo de tratamiento que hace a la diversidad. No obstante considero que el marco o contexto global con que se reflexiona la interculturalidad

forma parte del debate multicultural; es decir, de como pensar y construir modelos plurales de sociedad. La interculturalidad como horizonte político de una política de reconocimiento en los países andinos, hace aportes importantes en cuanto al contenido de transformación que se busca y que, en algunos casos, van más allá de los postulados multiculturales. Cierto.

Sin embargo, necesitamos evaluar el impacto de la política pública intercultural porque en términos de postulados o principios puede proponer aspectos que no logra alcanzar, ya sea por condicionamientos estructurales o porque se encuentra inmersa en perspectivas que han hegemonizado los cambios y el tratamiento de la pluralidad. Tratemos de desentrañar la perspectiva intercultural que se pone en juego en la Reforma Educativa 1565 y ver si los condicionamientos multiculturales están presentes en el modelo de educación Intercultural Bilingüe que promueve.

Multiculturalidad vs. Interculturalidad: la experiencia política de los Andes.-

El debate latinoamericano sobre reconocimiento a la pluralidad ha sido trabajado y reivindicado desde el planteamiento de la interculturalidad, sobre todo en sectores de organizaciones indígenas del Ecuador, México, Perú y Bolivia (Walsh 1999, Tubino 2002, Gigante 2000, Albó 1998). Luis Enrique López, entre otros, afirma que la perspectiva multicultural es una mirada anglosajona en el tratamiento de la diversidad, y que en la región andina se ha acuñado una mirada intercultural que traduce una reflexión más interna sobre los problemas de pluralidad en la región; a su vez, se constituye el aporte local/regional hacia un tratamiento de la pluralidad, desde sur³. Si es así, ¿cuáles serían las diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad? ¿estamos hablando de la misma tradición política? ¿o es más bien el multiculturalismo el paraguas sobre el cuál se desarrolla la interculturalidad como supuesto ético/político?.

Una revisión bibliográfica sobre el tema, destaca dos aspectos. Por un lado, nos encontramos con el esfuerzo de conceptualizar el término intercultural para dotarle de significados específicos y ello sirva como referente al desarrollo de una política pública sobre la diferencia. Por otro lado,

³ Conversaciones personales con Luis Enrique López, director del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para 5 países Andinos (PROEIB-Andes). Dicho programa funciona desde 1998 en la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba – Bolivia, 2003.

hallamos que la perspectiva intercultural da luces para cuestionar un estado de cosas, un orden establecido, una forma de relaciones coloniales que sobre todo se han albergado en sociedades que contienen grandes poblaciones indígenas, de tal forma que se convierte en una reflexión marcadamente política y de transformación. Es la segunda perspectiva la que nos permite identificar desplazamientos importantes entre una mirada multicultural y una mirada intercultural. Mientras el multiculturalismo formula y plantea un acomodo institucional de la diversidad bajo formas democráticas no violentas y en los marcos de instituciones liberales, la visión intercultural desarrollada en la región andina, sobre todo por algunos sectores del movimiento indígena, no se plantea un acomodo de la diversidad en las instituciones estatales existentes sino y sobre todo, una transformación del contenido de Estado nación a través del tratamiento de la diversidad.

Abordemos elementos de la conceptualización, el significado de la interculturalidad. ¿A qué le estamos llamando interculturalidad? A una situación dada, una situación deseada o a una propuesta de cómo debemos relacionarnos entre diferentes?. Muchos consideran que el término de interculturalidad corresponde a una realidad plural antigua en países como Bolivia, Guatemala, Ecuador o México (Albó 2001, Alvarado 2002) y que a raíz de las movilizaciones y reivindicación de organizaciones indígenas de Ecuador y Bolivia en la década del 70 y 80, la connotación del término toma un carácter político que va tiñendo las transformaciones constitucionales llevadas a cabo por ambos países durante la década del 90, en lo que se refiere al tema de derechos indígenas.

En realidad la interculturalidad es una situación dada porque en países como Bolivia se vive con diversidad cultural; a su vez, es un modelo a alcanzarse porque supone principios ético/políticos que alimentan políticas públicas. Fidel Tubino y Norma Fuller reconocen ambas expresiones, planteándonos que la interculturalidad es un concepto descriptivo referido a diversas formas de relación entre culturas (aculturación, mestizaje, sincretismo), y es también una propuesta ético/política, de deber ser en el ejercicio de las políticas de acción afirmativa, de perfección de la ciudadanía en el acomodo de los derechos ya consagrados y los derechos culturales (2002: 73, 2002: 10, respectivamente).

Autores como Xavier Albó consideran que el debate y reflexión sobre interculturalidad contribuye a cambiar una situación traumática de la condición multiétnica y plural de Bolivia, condición que se vive como dilema debido al establecimiento de una hegemonía criollo dominante que no reconoce el hecho empírico de la pluralidad (2001: 3). Cambiar las condiciones peyorativas de la situación multiétnica en un país como Bolivia, tiene una relación con la movilización desatada por los sectores que son objeto de discriminación cultural. Así por ejemplo, a fines del 60 y sobre todo en la década del 70, nos encontramos con el surgimiento de una corriente de pensamiento dentro de los pueblos indígenas andinos llamada katarismo y que hace contribuciones sustanciales al debate intercultural como un dilema no sólo cultural sino un dilema político. En la década del 90, Bolivia es también testigo de la emergencia indígena en tierras bajas (Amazonía y Chaco), población que inicia un proceso de reformas importantes referidas al territorio y que impactan en la comprensión de lo intercultural.

¿Cuál el concepto de interculturalidad que está en juego cuando destacamos indicadores de reconocimiento que aparentemente han transformado la sociedad Boliviana en la década del 90? Xavier Albó nos dice que “existe ya una forma de interculturalidad siempre que se desarrolle alguna relación entre personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otros grupos culturales [...] (E)sta relación es negativa cuando conduce a anular o reducir al grupo distinto, sea por eliminación física (como en conflictos recientes del Viejo Mundo), o por una asimilación forzosa a la cultura dominante [...] la interculturalidad que aquí propugnamos es otra, la positiva. Empieza con la aceptación y respeto de lo y los culturalmente distinto (s), percibidos ya como iguales en validez y derechos” (Albo 1998: 45; 2001: 4). La interculturalidad es también reconocimiento mutuo y valoración positiva de los diferentes estamentos étnicos de la sociedad nacional; así como vigencia simultánea de los múltiples derechos de las diversas culturas (Torres 1999: 14).

Ciertamente para hablar de interculturalidad no basta una aceptación de lo diferente, una situación de tolerancia mutua, sino que es necesario intercambiar el potencial que hay entre los diferentes, requerimos avanzar hacia un segundo paso que esta referido a tomar en serio los aportes y valores de los distintos, para con ello construir un tejido común de reconocimiento y enriquecimiento (Albó 2001, Alvarado 2002, Walsh 1998 Zúñiga y Ansión 1997, Fuller 2002).

Joanne Rappaport, abordando las visiones interculturales dentro el CRIC de Colombia menciona que la interculturalidad es valoración, respeto por el otro, búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias, impactando sobre las relaciones entre las comunidades indígenas y la sociedad dominante (2003: 263)

¿De qué depende que la relación entre diferentes sea positiva o negativa? Siguiendo a Albó encontramos que una visión favorable o desfavorable sobre el “otro” el “diferente” depende en gran medida de las construcciones de alteridad que se han arraigado en nuestras sociedades y que se viven como trauma cuando estas visiones son de negación de la diversidad, pero el desarrollo y promoción de actitudes positivas puede acabar modificando lecturas negadoras de la alteridad “Este proceso puede empezar siendo sólo una actitud de apertura al y lo distinto, pero a la larga, si se toma en serio, acabará modificando también las concepciones, acciones y estructuras en cualquiera de los ámbitos culturales [...] la interculturalidad positiva debe llegar a penetrar todas las estructuras de nuestra sociedad” (2001: 4, también Tubino 2002: 74). En la misma perspectiva Luis Enrique López menciona que se trata de “generar cambios actitudinales y de comportamiento que conlleven a una relación más armónica y democrática entre indígenas y no indígenas. En cuanto a los primeros, se trata de prepararlos para abordar de manera creativa y ventajosa para ellos las situaciones conflictivas [...] los segundos, en tanto portadores del pensamiento y comportamiento hegemónico, es menester hacerlos concientes de las consecuencias que para la democracia y la convivencia moderna tienen los rezagos coloniales” (2002: 27).

Otros autores como Xavier Medina consideran que la interculturalidad tiene que ver con los principios de comprensión cultural que están en juego en la sociedad boliviana. Ejerciendo una visión de dualidad, nuestro autor identifica un esquema explicativo donde se dan relaciones entre la civilización occidental y la civilización amerindia. Si la civilización está marcada por la exclusión, de acuerdo a los principios de identidad, no contradicción y, por consiguiente, tercero excluido, el eje de la interacción viene dado por la civilización occidental; en cambio si la dualidad es pensada en términos incluyentes, donde la relación de opuestos es de complementariedad antes que de contradicción y de un tercero incluido, la base de la interacción está dada por la civilización amerindia (2001: 5).

El paradigma dual de la civilización occidental, según nuestro autor, es el que hegemoniza las relaciones culturales, por ello para pensar en términos de interculturalidad necesitamos disolver dicha dualidad, “aplicar un modelo no dualista de tipo cuántico a las relaciones entre la civilización occidental y la civilización amerindia” (Medina, 2001: 5) y lograr un complejo de interacción entre civilizaciones que se articulan en tiempo y espacio con distintos principios y, a su vez, ampliando principios. Así, la veta occidental caracterizada por ser patriarcal, logocéntrica, newtoniana y cartesiana, deberá ser alimentada por la savia amerindia de carácter matrístico, semiocéntrico, animista y holista. Ampliar los principios supone que en los espacios convivenciales y municipales prime lo comunitario, lo amerindio, y a la vez se cultive el derecho a la disidencia como factor subordinado, como polaridad opuesta. Lo propio, en los espacios nacionales e internacionales donde prima el principio individualista deberá cultivarse el derecho a la solidaridad como elemento subordinado (Ídem: 17).

En estas lecturas la comprensión de la interculturalidad queda atrapada en un problema actitudinal que deberá diseminarse en las instituciones del Estado, en un caso, o en la aplicación de una visión social dualista pero incluyente, en otro, reduciendo los términos de relacionamiento entre diferentes a construcciones de alteridad positivas o negativas, siendo las últimas susceptibles de transformación a través de la promoción de visiones positivas que cambiaran actitudes. “[L]a nueva ley también adoptó la política de la educación intercultural para todos, con la idea de que la organización jerárquica tradicional de la sociedad boliviana cambiaría **sólo si el sistema educativo promovía un profundo cambio de actitud en todos los estudiantes y particularmente en los hispano hablantes**” (López 2005: 9) (resaltado mío). Pero ¿qué factores son los que determinan visiones de aceptación o de negación del “otro”? ¿de qué depende que un modelo no dualista o dualista inclusivo, oriente las relaciones culturales en Bolivia?.

En buena medida la explicación de las diferencias tiene una profunda raíz colonial que se relaciona con una hegemonía criollo dominante, como menciona Albo, pero ello no es solo un problema de actitud hacia el “otro”, de la forma negativa en que se comprenden las alteridades o los principios de diferencia de las civilizaciones occidental/amerindia, *sino mas bien son factores*

seculares que han estructurado la relación entre diferentes en términos de un sistema de dominación; por tanto, una lectura de interculturalidad que pone énfasis en la temática de actitudes no tiene una visión clara sobre el rol que juega el conflicto y el poder en la constitución de relaciones entre diferentes; es decir, carece de un enfoque de poder.

Si enfatizamos, como nos recuerda Bourdieu (1998, 2000), que las diferencias sociales y culturales de una sociedad están atravesadas por relaciones de dominación, éstas se convierten en sistemas de clasificación social que permiten construir identidades; a la vez diferencias que son usadas para ejercer el poder. Así las diferencias entre hombres y mujeres, indígenas y no indígenas, negros y blancos sirven para ejercer la distinción y la distinta ubicación de los sujetos en un sistema de relaciones sociales. Si la comprensión de interculturalidad no puede desentenderse del conflicto y las relaciones de poder, entonces su análisis involucra no solo a la identidad, sino a la diferencias.

La importancia de lecturas como las de Xavier Albó, Luis Enrique López entre otros, radica en que han sido fuentes de inspiración y han orientado una buena parte de las reformas constitucionales desarrolladas en América Latina en la década del 90. En el caso de Bolivia y Ecuador la interculturalidad se la propone como un principio ético/político que orienta las expectativas de construcción de lo diverso, así como la política pública referida al campo educativo. Mientras el multiculturalismo nos permite avanzar hacia una concurrencia social conducida por una visión de tolerancia (Walzer 2001a, 1998), la interculturalidad busca una articulación, un tejido entre diferentes (Albo 2001), una convivencia que supera la coexistencia cultural y enfatiza la interacción en la diversidad (Alvarado 2002, Rappaport 2003, Fuller 2002), convirtiéndose en un proyecto político que moviliza sectores campesino indígenas (Walsh: 2002, Schiwy 2002, Cárdenas 2001)⁴.

¿Qué nos dicen los líderes indígenas y dirigentes sobre la interculturalidad? Tomando como base los supuestos planteados por Xavier Albo, Guido Chumirai, líder guaraní, considera que la interculturalidad es un marco de convivencia entre diferentes marcado por el respeto. Pero la función política más importante de lo intercultural está en que permite conocer la alteridad; es

⁴ Es el caso de los movimientos campesino/indígenas del Ecuador, Bolivia y en menor medida Guatemala.

decir, permite conocer al “otro”, en la lectura guaraní al “karai”⁵. “El enfoque intercultural es el respeto a la cultura, está enmarcado en ciertos parámetros, ¿qué puedo enseñar yo sobre lo que sucede en la ciudad?, ¿cómo es el comportamiento del otro frente a mi comportamiento?, en lengua materna yo debo conocerme y, a su vez, entender cómo funciona el otro mundo. Es un estudio de lo que sucede en el otro mundo y en el mío. Ese conocimiento no existe en el niño guaraní después de 11 o 12 años de escolaridad, el niño no tiene conocimiento de lo externo, entonces cuando sale a otro colegio de Gutiérrez, sale con miedo.”⁶. Esteban Ticona, sociólogo aymara, se aproxima a la visión guaraní en tanto ve la interculturalidad como una apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras culturas de cara al enriquecimiento de la propia cultura; ello también motiva la apropiación de elementos culturales indígenas por parte de los demás sectores de la sociedad nacional, para generar convivencia pluricultural (1997: 128).

Desplazándose de la visión de convivencia y enfatizando el marco del conflicto y el poder, Simón Yampara, líder aymara e intelectual sociólogo considera que la interculturalidad en la última década está más en relación con la aceptación del reconocimiento por parte de la hegemonía, situación política que busca cooptar valores culturales andinos como una estrategia de continuidad colonial. Si bien el principio básico, para este líder campesino indígena es diálogo entre distintos modos de saber, diálogo en condición de equidad respetando los derechos y la cultura; no podríamos cultivar la interculturalidad como política de relacionamiento entre culturas si las condiciones entre los diferentes son inequitativas, si hay desconocimiento, “lo que para nosotros es una especie de ‘sublimación’ de la colonización, puesto que no hay condiciones de equidad, menos de diálogo de saberes y conocimientos que son presupuestos básicos para tejer un proceso de interculturalidad entre pueblos [...] lo demás es balbuceo [...] tal vez para satisfacer ciertas exigencias de las agencias de cooperación” (2001: 29).

Según Yampara, si las condiciones en las que se intenta realizar una propuesta de interculturalidad se caracterizan por ser excluyentes, discriminatorias, de relaciones asimétricas en la administración territorial, éste principio político va seguir jugando un rol de asimilación del

⁵ Blanco, el criollo mestizo. Aceptación que usan los guaraníes para diferenciarse del resto de los habitantes no indígenas de la región del Chaco.

⁶ Entrevista con Guido Chumira, Santa Cruz, octubre del 2003.

“otro” y, antes que generar diálogo, será productor de conflictos entre culturas. Para nuestro autor, los marcos de la interculturalidad son escenarios de conflicto que pueden ser corregidos a través de políticas estatales que promuevan equidad de oportunidades, de derechos, y produzcan simetría en las relaciones de poder; una política de descolonización que permita socializar la interculturalidad no sólo entre los pueblos indígenas sino también en la elite boliviana, superando los procesos de inquisición civilizatoria occidental (Ídem: 30).

Me interesa resaltar un aspecto que señala Simón Yampara en el tratamiento que hace de la interculturalidad: Si bien concibe a la interculturalidad como una relación de dialogo entre diferentes –coincidiendo con Albo–, la posibilidad de ello es precaria porque el contexto donde se realiza la interculturalidad es un contexto marcado por relaciones de conflicto y asimetría de poder, siendo las bases constitutivas de éste hecho las relaciones coloniales que han estructurado las formas de exclusión de la diferencia cultural. La superación del dilema, para nuestro autor, se puede gestar con una política estatal que descolonice y promueva equidad de condiciones. ¿Con estos argumentos, podemos suponer que el desarrollo de una política pública que atienda la diferencia permitirá superar el conflicto y la asimetría del poder?.

Planteo que el problema central no radica en las nociones que tengamos de lo intercultural, ni en la pertinencia generada por una política pública que atiende la diferencia sino más bien en las condiciones políticas donde se realizan los principios de la interculturalidad. Estas condiciones son las que marcan el compás de los logros, la posibilidad de construir bases plurales verdaderamente fértiles para pensar en una sociedad que acepta su diversidad; en otras palabras la interculturalidad es una intención política que se realiza en un campo de relaciones de fuerza y no podemos reflexionarla al margen del conflicto y el poder. El análisis debe llevarnos a ubicar el peso específico del conflicto y el poder, pero además la condición diferenciada que se presenta cuando la interculturalidad forma parte de la retórica oficial.

Así, la interculturalidad no sólo puede ser evaluada como un principio que acompaña la movilización o reivindicación de los movimientos indígenas –Bolivia/Ecuador– sino también como parte de una política pública de reconocimiento, que en Bolivia se expresa en las reformas a la constitución del 93-97. Nuestro balance deberá tomar en cuenta, por tanto, dos aspectos: 1°

La interculturalidad al volverse parte de una retórica de política pública, está institucionalizando las formas en que puede existir la diferencia y abriendo espacios de intervención donde el Estado se vuelve el conductor de las relaciones entre diferentes y la entidad privilegiada para regular sus interacciones. Su oficialización destaca una condición de relaciones de fuerza donde el Estado ha accedido al lugar privilegiado en la lucha por la nominación y clasificación social⁷. Condición similar destaca Catherine Walsh tomando como referencia el caso del Ecuador. La autora menciona la importancia de interrogarnos sobre los nuevos proyectos estatales de interculturalidad y sus intereses “hay un multiculturalismo que está emergiendo en la región con propósitos nada reivindicativos y hay razones de creer que este multiculturalismo ha posibilitado nuevas estrategias y políticas de control, pacificación, manipulación y de integración” (1999: 197).

2° Como política pública que promueve atención a la diferencia, consolida sectores privilegiados, sectores de la subalternidad diferenciada que han empezado a beneficiarse de la política pública a través de la figura de discriminación positiva, generándose con ello procesos importantes de diferenciación y movilidad social. Parte de este fenómeno puede observarse en sectores que pertenecen a los pueblos indígenas y han acumulado un capital cultural importante. Estos sectores son beneficiarios de programas de formación superior y especializada, tienen la capacidad de poder capturar fondos de la cooperación internacional y, en cierta medida, son un sector que se ha posicionado en el mundo social en lugares cualitativamente distintos de los sectores que buscan representar.

La Educación Intercultural Bilingüe es un campo que expresa con fuerza estos procesos de movilidad social o, como plantea Walsh, el establecimiento de una elite indígena dentro la maquinaria estatal, sin relación o representatividad de las bases (1999: 208). Ello coincide con el

⁷ El reconocimiento de la personería jurídica a las poblaciones campesinas e indígenas, el itinerario que tienen que seguir organizaciones locales, sindicales, consejos o capitanías para demostrar o “certificarse” que son “originarios” del lugar y que cuentan con los atributos culturales debidos para no ser vistos como cualquier Organización Territorial de Base (OTB), son un buen ejemplo. Es el caso de la población guaraní que se ubica en la provincia Gran Chaco del departamento de Tarija, aldeaña a la carretera que va a Yacuiba, o los sindicatos quechuas de Raqaypampa de la provincia Mizque en el departamento de Cochabamba, o de las centrales campesinas de Independencia, departamento de Cochabamba, quienes han sufrido y sufren una serie de tropiezos por parte de los municipios y las prefecturas departamentales en el otorgamiento de sus personerías jurídicas bajo la figura de población originaria. Detrás de estos impedimentos está el temor de que dichas poblaciones ejerzan un control territorial sobre sus zonas.

razonamiento de Ardití (2002), quién menciona que el avance generalizado de la política de la diferencia en los Estados modernos ha cambiado el contenido y los alcances de las luchas reivindicativas de movimientos feministas, negros, migrantes musulmanes a los países europeos. Su contribución a una visión plural de la democracia es un factor de debemos empezar a evaluar desde una posición crítica y con elementos de procesos ya dados.

La década de los 90 nos muestra que hemos acomodado institucionalmente la interculturalidad y el reconocimiento a la diferencia en un contexto político donde el neoliberalismo, como doctrina comprensiva, se convirtió en hegemónica, donde la organización productiva del Estado ha sido liberada al mercado; interculturalidad y reconocimiento son principios políticos que se desenvuelven de forma subordinada a los objetivos neoliberales de la política y la economía, por ello, jugando un rol de legitimación de democracias que esconden agudos procesos de diferenciación económica, social y como diría Zizek (1998), el anonimato del capital global.

Mirando el panorama en la región de América Latina, encontramos que en los años 90 una buena parte de los Estados incorporaron reformas constitucionales inspiradas en un carácter multicultural. Países como Colombia, Ecuador, México, Bolivia, Guatemala, forman parte de iniciativas que implicaron cambios en el contenido de la definición de nación y, como consecuencia de ello, una serie de normas basadas en la comprensión de acción afirmativa que modificaron parcialmente la relación de los Estados mencionados con su población indígena. El reconocimiento de ser naciones con características multiculturales y multilingües, forman una parte importante de los cambios asumidos.

En Colombia la constitución reformada en 1991 mediante el mecanismo de Asamblea Constituyente, reconoce el carácter pluricultural de la nación y la existencia histórica de los pueblos indígenas; lo que obliga a un acomodo de los derechos territoriales mediante las figuras de Resguardo y Entidad Territorial Indígena. En Ecuador hay también un reconocimiento pluricultural de la nación mediante el mecanismo de Asamblea Constituyente de 1996, se adoptan como lenguas oficiales los idiomas ancestrales y se tiene la figura de reconocimiento territorial sobre las tierras comunitarias indígenas. También se incorpora la figura de circunscripciones especiales con fines de autogobierno. En México tenemos la declaración de nación como

pluricultural, se reconoce el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas, aunque su legislación se la manda a los Estados y el proceso zapatista obliga al Estado mexicano a construir acuerdos básicos sobre el acomodo de la diferencia indígena, mediante el consenso en los Acuerdos de San Andrés de 1996, mismos que fueron considerados con modificaciones sustanciales en la reforma de 2001. En Bolivia las reformas a la constitución de 1993-97 permitieron un reconocimiento del carácter pluricultural de nación, así como la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe, la aceptación de las Tierras Comunitarias de Origen como propiedad colectiva y territorio indígena y el reconocimiento de autoridades originarias en los ámbitos de su jurisdicción (Ver: Carlos Romero 2007).

El conjunto de modificaciones constitucionales de la década del 90, abocadas a acomodar demandas político culturales y lingüística de la población indígena, se desarrollan en un contexto de transformaciones estructurales caracterizadas por desarmar la precaria estructura de bienestar de los Estados Latinoamericanos. Ya en los años 80, las reformas de ajuste estructural formaron parte de los imaginarios políticos de los países en la región, empujando económicamente hacia la flexibilización laboral, medidas regulatorias sobre el ingreso fiscal, desplazamiento de capitales estatales al sector privado, normas que estimulan el crecimiento de la iniciativa privada en el agro y desarticulación de estructuras sociales corporativas, muchas veces funcionales al Estado. Para el caso de Bolivia y México, desarticulación de los Estados nacional populistas producto de revoluciones con demandas marcadamente agrarias.

El contexto político está marcado por una inspiración neliberal que asume políticas de acción afirmativa a favor de la diversidad cultural, todo ello con el fin de conducir un proceso de estructuración económica enmarcado en sus objetivos. Ese mismo contexto obliga a reconocer que sectores específicos movilizadas por reivindicaciones de la diversidad, son beneficiarios de sanciones institucionales que empujan a la pluralidad hacia una forma de acomodo de la diferencia cultural, que no implica cambios en las relaciones dominantes de la sociedad. Para Gasché, el proceso muestra el nacimiento de una clase dirigenal que, por un lado “supo configurarse y mantenerse en los cargos imitando medios y estrategias de poder de los políticos mestizos (caciquismo y clientelismo) y que, por otro, prosigue sus fines propios que no coinciden ya con las aspiraciones e intereses de los comuneros” (2001: 4).

Una perspectiva crítica deberá ayudarnos a reflexionar acerca de la forma acaparada y neutralizada de los intereses plurales, por sus sectores dirigenciales. En la misma línea, autores como Ardití (2000), Gitlin (2000), Laclau (2000) y Mouffe (1999), nos alertan sobre los peligros de la institucionalización de la diferencia que se expresa en el establecimiento de políticas públicas; políticas que corren el riesgo de convertirla una vez más en anatomía. Así, el refugio de los silenciados en espacios donde podrían construir sus voces a través de los beneficios que les otorga la acción afirmativa –*affirmative action*–, pueden volverse espacios autoreferenciados que cultivan la marginalidad cultural, la hermetización, y el ocultamiento de procesos de diferenciación social.

¿Cuál sería el peso específico del poder y el conflicto en la interculturalidad?. Siguiendo a Catherine Walsh vemos que no podemos pensar y reflexionar sobre interculturalidad al margen de los procesos de hegemonía, porque con ello vamos a entender la interculturalidad dentro de un entramado de intereses donde la diferencia cultural es parte de un juego de poder y dominación que desata conflictos en la sociedad, rearticulando la diferencia colonial y las subjetividades políticas (2005: 25). Si nos acercamos a esta noción de interculturalidad, una tarea importante es analizar la diferencia cultural en su contenido histórico, social, económico y el rol que está jugando en las estructuras institucionales del Estado, visualizando el conjunto de significados que se ponen en juego. Parte de estos significados, como dijimos anteriormente, es: la movilización política de los sectores discriminados que conquistan derechos, también muestra procesos de lucha subalterna que intentan romper con la historia hegemónica de las culturas dominantes; a su vez, busca reforzar identidades tradicionalmente excluidas, pero también forma parte de los procesos de significación estatal y movilidad social, generados en el horizonte político neoliberal. Todos y cada uno de estos significados se realizan en un contexto de relaciones de fuerza.

La heterogeneidad de sentidos respecto de lo intercultural es también una evidencia de las diversas direcciones, intereses, puntos de tensión que destacan intencionalidades distintas. A raíz de ello, la investigación analiza la interculturalidad como campo de batalla, un espacio semántico que evidencia luchas simbólicas entre sectores, disputando temas de derecho, de diferencia, de

identificación cultural, un espacio donde se ha politizado la diferencia y se busca un acceso a la igualdad ratificando la diferencia. Para ello necesitamos dejar de lado, como nos propone Gasché, los enfoques angelicales que centran su concepción de interculturalidad en la posibilidad de tolerar la alteridad para generar diálogo. Si las relaciones de alteridad son asimétricas, no podemos desconocer que la sociedad se caracteriza por relaciones de dominación-sumisión; ello mismo destina la perspectiva de diálogo entre iguales, al terreno de la utopía “tenemos aquí la utopía que sustenta el discurso educativo intercultural mayoritario (*main stream*) en el mundo de hoy, y eso al nivel de los expertos individuales, como de las instituciones: la UNESCO, GTZ alemana en Bolivia, en Ecuador y Perú FORTE-PE, la Comunidad Europea en el Perú, para mencionar solo algunas” (2003: 5).

Hay un desplazamiento importante que debemos destacar, por lo menos en aquellos países donde la interculturalidad ha formado parte de las luchas indígenas. Como acción reivindicativa las luchas políticas del movimiento indígena/campesino de países como Bolivia y Ecuador, han posibilitado la ampliación de su significación al conjunto de la sociedad y con ello la interculturalidad a jugado un rol importante en la profundización de la democracia, constituyéndose en un elemento que forma parte de las nociones de bien común en dichas sociedades. El elemento más sobresaliente que aporta la interculturalidad desde este campo político y que la aleja de la visión multicultural, es justamente la lectura que hace de lo diverso y plural como mecanismo de transformación en la sociedad; es decir, el tratamiento de lo diverso implica un cuestionamiento a la sociedad global y para ser incorporado en las formas institucionales del Estado, no podemos regirnos por la perspectiva de derechos de minorías y acción afirmativa que acomoda el reconocimiento de la diferencia a los marcos de una sociedad nacional mayoritaria, sino al contrario, supone una transformación total del Estado y su vida institucional.

Acá encontramos una encrucijada. La interculturalidad es una estrategia de doble juego: promueve la diferencia pero a la vez la neutraliza. ¿De qué manera? La figura de lo pluri y multi, de la diversidad en la unidad, tiende a alejarnos de los conflictos sobre la dominación y el poder y hace las veces de ocultamiento de dominaciones seculares, alejándonos de una visión de “otredad” como constitutiva de lo plural en la democracia.

Como nos dice Walsh, citándolo a Salman, esa tendencia marcada en los últimos años de tomar al “otro” indígena en su versión folclórica, antropologizarlo y regionalizarlo en su diferencia lingüística y cultural, presentándolo como parte de la tradición histórica, como cuerpos culturales rígidos, identificables, fijos, distintos a la cultura nacional, nos acerca mucho a una noción de “otredad” susceptible de formar parte de un programa liberal (1999: 204). En términos de Zizek, es una otredad privada de su sustancia, regulada y que está aportando a la construcción de un orden mundial pos-Estado nación en la medida que desata un proceso inverso a la temprana constitución de los Estados nación; es decir, el desarrollo de una etnización de lo nacional como reacción al mercado mundial (1998: 168). La “otredad” neutralizada denota un proceso de apropiación de lo diferente por la hegemonía porque reconoce lo subalterno dentro de su eje discursivo y lo subordina a sus intereses.

Si reconocemos que lo intercultural no sólo forma parte de las luchas subalternas o de la heterogeneidad de la población boliviana sino también forma parte de las diferencias culturales oficiales, tenemos que reconocer que esas diferencias culturales tienen una relación directa, como nos decía Simón Yampara, con la diferencia colonial; diferencia que ha subalternizado a los pueblos indígenas bajo una dominación secular no resuelta. Por tanto, es a su vez formativa de mecanismos en que se produce nuevamente la exclusión. La superación de éste fenómeno poco o nada tiene que ver con la voluntad o las actitudes positivas o negativas que se tengan respecto a la diferencia cultural⁸. La diferencia colonial puede ser productora de categorías étnicas altamente radicalizadas pero que finalmente forman parte de una cadena de dominación, eslabonamientos de la opresión que están incrustados entre quienes son objeto de discriminación. Así, la radicalidad étnica no necesariamente rompe con sus formas constitutivas y suele reproducirla bajo un discurso de aparente contestación. También puede ser productora de categorías esencializantes que encuentran sustancia, para el caso de los pueblos indígenas, en la etnicidad y no en la colonialidad del poder.

⁸ Luis Enrique López en una evaluación que hace de la EIB en Bolivia, a casi 10 años de su implementación, menciona que las organizaciones indígenas como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios han encontrado las limitaciones de la transformación política oficial, encontrando como error, la apuesta a reglamentaciones gubernamentales como elementos de transformación. Sin embargo, el autor apunta, reiterando su perspectiva de interculturalidad, que para superar la condición colonial persistente en el país, se necesitan cambios profundos de actitud. Ver: *Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina*, Cochabamba, PROEIB, 2005. pag: 10

Colonialidad del poder es una perspectiva también trabajada en la región de Latinoamérica por autores como Aníbal Quijano (1998), Edgardo Lander (1997), Walter Mignolo (1999), entre otros, quienes recuperando reflexiones de movimientos negros, indígenas, argelinos u otro subalterno, formulan que la reflexión sobre la colonialidad del poder nos lleva a plantearnos una nueva episteme, un modo distinto de ver y explicar las cosas, desde un locus de enunciación diferente al poder hegemónico “en América Latina en las últimas décadas, es posible hablar de la existencia de un ‘modo de ver el mundo, de interpretarlo y actuar sobre el’ que constituye propiamente un episteme con la cual América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros” (Lander 2005: 27).

Ciertamente, cuando se piensa en colonialidad del poder, no se está aludiendo a una descripción del colonialismo, sino más bien, como nos recuerda Mignolo, a una construcción y representación de las relaciones sociales que tienen que ver con el poder y las respuestas desde la diferencia colonial (2005: 63). Movimientos raciales, nacionales o culturales que apuntan a desestabilizar el poder global, generando propuestas descolonizadoras que sirven para modificar las relaciones no solo con el poder central sino las relaciones internas dentro lo subalterno (Quijano 2005: 234), se acercan a la dimensión intercultural acuñada en el seno de los movimientos indígenas de Bolivia y Ecuador. Sin embargo, la relación de las propuestas desarrolladas por líderes e intelectuales del movimiento indígena boliviano con la tradición de estudios subalternos, se muestra ya en los años 80 y en relación directa con intelectuales que forman parte de los estudios subalternos de la India. Como lo menciona Silvia Rivera, intelectuales indígenas aymaras articulados alrededor del Taller de Historia Oral Andina (THOA), retoman inquietudes teóricas de la subalternidad hindú, para proyectarlas políticamente en el debate interculturalidad de Bolivia (1997: 11-19)

Debemos reconocer, que la interculturalidad al formar parte de las políticas públicas que generan cambios constitucionales a favor de los pueblos indígenas originarios, en el marco de reformas inspiradas desde una perspectiva neoliberal, se constituyen en formas de reconocimiento inclinadas hacia una perspectiva multicultural. En cambio, la interculturalidad en tanto propuesta de transformación de las relaciones asimétricas en una sociedad, plantea salidas políticas que se

alejan de la perspectiva multicultural de derecho de minorías, de reconocimiento de la pluralidad como una manera que no afecta las relaciones centrales de la sociedad nacional mayoritaria, formulando un cambio en el Estado y su vida institucional. Ciertamente es una perspectiva intercultural con visiones y posiciones contrahegemónicas en la política y en la cultura.

Homi Bhabha considera que la diferencia como hecho social no expresa rasgos fijos de la tradición, sino más bien evidencia una compleja negociación que busca autorizar a las culturas no hegemónicas, el derecho a designar, a significar desde la periferia. Ello emerge sólo en momentos de transformación histórica y se convierte en una perspectiva subvertora porque abre la posibilidad de enunciar desde la subalternidad, alterando el poder y permitiendo cambios radicales en la temporalidad social (2002: 212). La interculturalidad se convierte, entonces, en un horizonte político que supone cambios en el contenido de la nación, nos ayuda a imaginar una nación pluralizada que resquebraja el poder de la cultura y lengua hegemónica. Es lo que Bertely reconocerá como múltiples y ambiguos locus de enunciación sobre la diversidad cultural que ponen en juego perspectivas y posiciones, diversos horizontes de inteligibilidad (2003: 9)

Transformación y resquebrajamiento de la hegemonía cultural, se constituyen en los ejes del planteamiento intercultural abanderado por sectores indígenas y sus intelectuales. Roberto Choque, intelectual e historiador ayamara, haciendo una evaluación de la educación indígena en Bolivia desde los primeros proyectos indígenas hasta la ley 1565 de Reforma Educativa, formula que la práctica de aculturación y sobreposición lingüística no puede ser superada por la propuesta de EIB porque existe una hegemonía cultural que impone una condición específica a la lengua originaria (1998: 174, también R. Choque, 1992). En perspectiva similar nos encontramos con la afirmación que hace Froilan Condori, quien en su condición de secretario de educación de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, impulsó la propuesta de EIB desde 1984 y confirma que la principal característica de la noción de interculturalidad, no se limita al fortalecimiento cultural y lingüístico, sino más bien, al desarrollo de un proyecto político e ideológico de los pueblos originarios que asumen una agenda de liberación y de construcción de un Estado verdaderamente horizontal y equitativo (1999: 51).

La visión política de interculturalidad en el Ecuador, formulada por el movimiento indígena, contiene elementos similares en lo que se refiere a las visiones de transformación y lucha contra una hegemonía cultural. La CONAIE, a través de sus postulados de interculturalidad se propone transformar el carácter del Estado y profundizar la democracia, de tal forma que a través de los planteamientos interculturales se logre una propuesta civilizatoria diferente “la interculturalidad va más allá del reconocimiento o de la inclusión porque apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y forma parte de una política cultural oposicional dirigida a la sociedad en su conjunto que aporta, como dice Galo Ramón ‘a la construcción de una propuesta civilizatoria alternativa, a un nuevo tipo de Estado y a una profundización de la democracia’” (Galo Ramón, citado por Walsh 2002: 117).

Si la perspectiva intercultural albergada por los movimientos indígenas de Bolivia y Ecuador, propone transformación a través de una lucha contra la hegemonía cultural existente, el asunto de derecho de minorías cobra una dimensión cualitativamente distinta a lo formulado por el multiculturalismo. Ya no se trata de reconocimiento a las minorías nacionales, sino y en concordancia con la composición político/cultural de ambos países, la diferencia étnica es un asunto nacional estatal; no es externo a la nación y al Estado, no es un asunto de minorías que pueden ser mayorías en determinados territorios, sino verdaderas mayorías nacionales que proponen a la sociedad en su conjunto, cambios profundos en la estructura social, cambios que permitan encarar un aspecto crucial, la colonización interna que se caracteriza por mantener y sostener relaciones sociales de discriminación, basadas en la diferencia cultural y étnica de ambos países. La interculturalidad se convierte en un recurso para la descolonización de los subalternos.

Desde el Perú Gasché nos propone manejar y usar el poder y la dominación como factores fundamentales del planteamiento intercultural, para con ello, contrariar al poder y sus hechos políticos que irradia al conjunto de la sociedad. La interculturalidad debe permitir plantear elementos liberadores y democráticos para ejercer una praxis de resistencia que disemine una estrategia de control de la dominación e instaure, en primera instancia, el uso democrático del poder (2003: 7/8). Son justamente las condiciones políticas y la capacidad de impugnación de los sectores indígenas a la diferencia colonial, las que permitirán condiciones sociales para que la EIB se realice como postulado educativo y genere condiciones contrarias a las que se tienen en el

presente; es decir, puntos de vista políticamente inapropiados que devienen en procesos pedagógicos insatisfactorios (Ídem: 14).

Más adelante examinaremos con detalle los condicionamientos estructurales que condicionan a la Reforma Educativa 1565 y, como consecuencia de ello, el curso político de la interculturalidad. Ahora observemos cómo la perspectiva intercultural termina proponiéndonos diversos modelos educativos.

Integración o conservación de la diferencia: desafíos políticos para el modelo educativo.-

Los diversos postulados sobre multiculturalismo e interculturalidad, devienen en políticas públicas que ponen en juego modelos de tratamiento a la diferencia, estos modelos son la expresión práctica de las iniciativas políticas y nos ayudan enormemente a visualizar el horizonte al que se dirigen, junto con las consecuencias que puede haber alrededor de ello. Uno de los ejes del debate en el campo educativo y fundamento de la propuesta de EIB, es justamente la crítica a los modelos asimilacionistas o integracionistas que planteaban el uso del idioma originario en la escuela, con el fin de preparar a la población indígena para su desplazamiento al castellano (Hernández-Díaz, Jorge 2000, también Nahmad, Salomón, 2000, así como, Choque Roberto 1992).

La historiadora Brooke Larson (2004), en una interesante investigación que desarrolla sobre la escuela indigenal en Bolivia –1910/1952- plantea que la propuesta educativa de la época, uso el idioma originario para incorporar segregadamente a la población indígena en las iniciativas educativas del Estado. El fin, la domesticación del campesino e impedir su integración al resto de la sociedad⁹. La escuela indigenal propuso un modelo educativo donde el uso del idioma originario permite acercarse a la población indígena, hasta entonces poco conocida para el Estado

⁹ La evaluación de la historiadora norteamericana plantea diferencias importantes con la experiencia mexicana, pues si bien se debe reconocer que ambos países albergaron tempranamente formas corporativas al interior del Estado para tratar el tema de las poblaciones campesino/indígenas, lo cierto es que en el caso de México se reconoce una agencia federal relativamente fuerte, que posteriormente, bajo la perspectiva de educación socialista, encaró un conjunto de reformas redistributivas. En cambio en Bolivia, las reformas se inclinaron por una propuesta de educación rural a manera de domesticar a los indios, volverlos campesinos. Ver: Brooke Larson, “Capturando cuerpos, corazones y mentes del indio: La generación política de la reforma rural de la escuela en Bolivia, 1910-1952”, en *Revista Decursos* # 12, año VI, Cochabamba, CESU, 2004.

y sus instituciones y, contrario a los debates de la época, evitar su integración a la sociedad nacional, evitar su migración a las áreas urbanas, evitar la movilidad social que se estaba generando “[E]n 1918, en un revelador informe al Congreso, el Ministerio manifestó inequívocamente que la nueva escuela de trabajo fue diseñada para evitar que los indios acaben convirtiéndose en cholos (mestizos), para que no abandonen su lugar propio y no se conviertan en corregidores extorsionistas o en turbas electorales” (Larson 2004: 74).

Los años posteriores se caracterizaron por el advenimiento de la revolución del 52 y el desplazamiento del modelo segregacionista hacia un modelo asimilacionista e integrador. En consonancia con lo que se discutía en México y Perú (Lombardo Toledano 1973 y Arguedas 1975), la integración de los sectores indígenas y su asimilación a la sociedad nacional, permitió el desarrollo de modelos educativos donde el idioma originario, significaba un vehículo, una línea de transición para castellanizar a los indígenas e incorporarlos a la nación, sin su identidad, sin su nacionalidad. Como recupera en su investigación sobre la educación indígena en Bolivia Roberto Choque, historiador aymara, el Ministerio de Educación formulaba “[S]i no queremos formar estados indígenas dentro del Estado, si queremos asimilar al indio a la vida nacional, la cula no es realizable sino por medio de la lengua nacional (1998: 156).

La castellanización, el intento de nacionalizar al indio, volverlo mestizo, personaje híbrido sin identidad cultural, se constituye el eje de la crítica en la formulación de la EIB. Los modelos de EIB que se ponen en juego en la década del 90, plantean desarrollar educación en lengua originaria, no para que ésta sirva como un vehículo a la castellanización, sino más bien para reforzar los procesos cognitivos de los niños y, a su vez, permitir el desarrollo de las “otras” lenguas en los intercambios lingüísticos y en los procesos educativos. No obstante, la perspectiva del modelo intercultural bilingüe, propone aspectos de tratamiento a la diferencia que no están resueltos en términos de su debate. Los contenidos culturales y la lengua, deben integrarse en los procesos de aula para formar un currículo que pueda definirse como EIB; en ello todos los autores que trabajan sobre la temática están de acuerdo. Lo que no está resuelto en el debate y, por tanto, en el modelo de EIB, es el alcance que tendrá el tratamiento de la diferencia cultural y lingüística en el marco de un contexto mayor.

Se enseña en lengua originaria, se enseña la cultura originaria, se enseña el castellano y la cultura reconocida como nacional, la pregunta que viene es ¿hasta dónde y para qué?. En la evaluación que hace Sonia Comboni sobre la interculturalidad y el bilingüismo en Latinoamérica, destaca, retomando a varios autores, el carácter de interacción e intercambio que se debe dar entre las diversas culturas, sobre todo un intercambio de saberes y conocimientos del mundo indígena y el resto de la sociedad, condición básica para pensar en la implementación de propuestas de EIB (2003: 39/56). La interacción que refleja el carácter de interculturalidad, ¿dará como salida un modelo de integración donde las partes diferentes existan por igual a través del tiempo? ¿es la interculturalidad una celebración de la diversidad en sí misma, sin reflexionar acerca del tratamiento político de dicha interacción?. Como bien anota Gasché, los modelos educativos que se ponen en juego son una forma de configurar a la sociedad y a la cultura (2001: 2), por ello mismo, y a pesar de los consensos dados alrededor de la EIB, se sabe poco sobre el alcance que tendrá el tratamiento a la diferencia; ¿es un modelo de integración que tenga características diferentes a las propuestas nacionalistas de la segunda mitad del siglo XX, o más bien se trata de un modelo que exaltando la diversidad, pretende perpetuar las diferencias en la sociedad?

Retomemos nuevamente el debate multicultural e intercultural, ello para identificar el grado de influencias e intervenciones que tienen sobre los modelos de EIB. Kymlicka se constituye en un autor que nos da importantes luces al respecto al plantear aspectos referidos a los derechos lingüísticos. Una condición básica para que los derechos lingüísticos sean reclamados por una comunidad lingüística, es que estos sean numéricamente dominantes al interior de un territorio y, su lengua, sea la lengua de las oportunidades. La salida podría ser un bilingüismo personal; es decir, que las personas portan sus derechos lingüísticos por todo el país, otra, sin embargo, es un bilingüismo territorial, lo que significa que la lengua de una minoría sea oficial en un determinado territorio, lo que niega la condición oficial de la lengua de la mayoría en dicho territorio (2003: 133). Para ambas salidas, la diversidad es un bien a preservarse en las sociedades, por tanto, el argumento es que la política de la diferencia no solo promueva la diferencia, sino la mantenga.

La expresión más fuerte de ello está en la figura de autogobierno donde las minorías mantienen instituciones separadas que robustecen una identidad distinta a la oficial, ello supone una tarea

profundamente difícil para el Estado. A pesar de esto, nuestro autor reconoce que el mantenimiento de las diferencias y su promoción dentro el Estado son una condición que apoya, más que una amenaza, a la estabilidad política (Ídem: 56). Con diferencias importantes Walzer considera que la figura de que el Estado se haga cargo de la supervivencia cultural de todas las minorías, supone una política pública que está más allá del reconocimiento a los diversos modos de vida y tiene consecuencias respecto del control de los fondos públicos, generándose “unas escuelas segregadas o parcialmente segregadas, cuotas de empleo que alentaran a las personas a registrarse con este o aquel grupo” (2001: 145). Si ese es el panorama, para Walzer, la política de reconocimiento a la diferencia deber recular hacia los preceptos fundamentales del liberalismo; es decir, retomar modelos institucionales que sean ciegos a la diferencia, modelos asimilacionistas.

Desde la perspectiva de la interculturalidad, la EIB como política pública, nos presenta un modelo pluralista que usa la lengua vernácula, no como medio para castellanizar sino más bien para su mantenimiento y desarrollo, ello sin renunciar a la lengua común; es una articulación que promueve el mantenimiento de las diferencias y a la vez su interacción a través de los espacios de diálogo (López E. 2002: 22, también Aikman S. 1999). Haciendo una clasificación sobre los modelos en juego en EIB Gunther Dietz (2003) considera que se implementan varias alternativas. Entre ellas debemos destacar: 1º los modelos educativos que buscando compensar las diferencias, integran sus demandas como objetivo transitorio, ello porque no han superado la perspectiva hegemónica, la perspectiva de quebrar la hegemonía cultural. Las figuras de acción afirmativa y de empoderamiento, forman parte de esta tradición; también las propuestas de tolerancia que intentan ampliar la orientación educativa para fomentar las diferencias.

Otra alternativa es 2º los modelos biculturales o de diferenciación donde se impulsa iniciativas educativas para comunidades específicas, con una educación específica o institucionalizando una educación bicultural en aquellos lugares donde las unidades subnacionales han causado efectos sobre la educación oficial. Dependiendo de la relación de fuerzas hegemónicas o contrahegemónicas, el modelo puede servir para asimilar y/o mantener la lengua dominada. 3º Los modelos interculturales que enfatizan los procesos de diálogo e interacción, proponiéndonos el desarrollo de un esquema educativo que estimula el intercambio cultural. No obstante la fuerza de su planteamiento en la interacción, no llegan a visualizar con claridad cómo dicho

modelo implica en sí, una relación de fuerzas en el orden simbólico (2003: 159/164). Las relaciones de fuerzas son condicionamientos que inciden en las preferencias que tienen los hablantes hacia una lengua y cuando los modelos educativos no llegan a procesar las estructuras asimétricas del intercambio lingüístico, son susceptibles de aproximarse a la propuesta multicultural.

También tenemos la perspectiva intercultural que enfatiza los aspectos de dominación /subordinación y situaciones de conflicto, proponiéndonos un 4º modelo de EIB orientado al cambio y la transformación, ello implica empujar la propuesta educativa hacia los límites y el desborde de la situación social y política, rompiendo los contornos dados por la perspectiva actitudinal que centra la temática intercultural en la interacción de culturas diferentes y establece un eje de bilingüismo radical que contribuye a la gestación de contracultura, bases para la contrahegemonía. El modelo de EIB que se pone en juego desde esta mirada intercultural, necesita, para su aplicación, superar la visión de acción afirmativa para minorías e incorporar iniciativas sociales más amplias. Los efectos de afirmación y liberación no están dirigidos únicamente a las minorías, sino también hacia la deconstrucción de aquello que se reconoce como dominante, por ello mismo es un modelo que desestabiliza lo dominante en el intercambio lingüístico. La diferencia lingüística es afirmada, pero puede ser trastocada en la deconstrucción de la relación dominación/subordinación.

Los cuatro modelos tienen la característica de no buscar la asimilación sino un mantenimiento y desarrollo de los idiomas indígenas, acompañados de una comprensión pluricultural. No obstante, tres de ellos buscan conservar e institucionalizar la diferencia lingüística sin una lectura crítica sobre la situación: lenguas que reportan oportunidades y lenguas que no reportan oportunidades. Solo un modelo se propone una salida distinta, buscando, a través de su propuesta educativa, la transformación de las relaciones asimétricas entre lenguas y culturas. Mientras las apuestas de modelos educativos interculturales no analicen y reflexionen críticamente las situaciones de ventaja y desventaja entre las lenguas, como modelos, impulsaran y consolidaran derechos lingüísticos en regiones donde territorialmente la composición de la población permite. Su fuerza simbólica en el intercambio lingüístico no alcanzara para interrumpir la trayectoria de las lenguas dominantes.

Según Dietz, la política pública de acción afirmativa requiere estabilidad en las fronteras políticas entre mayorías hegemónicas y minorías subalternas porque ello consolida nociones estáticas y esenciales de la cultura (2003: 35), a su vez, permite que el Estado ocupe el lugar privilegiado en la designación identitaria, pues es a través de la política pública orientada a las minorías, que los sectores hegemónicos que conducen al Estado, puedan controlar conflictos, tensiones y formas de existencia de la diferencia. La institucionalización de la diferencia bajo dicha clave se expresa justamente cuando los modelos de EIB, queriendo escapar de las propuestas de asimilación, plantean defensa y mantenimiento de las lenguas subalternas, sin considerar que el advenimiento de un cambio en las relaciones sociales y culturales, condición básica para que exista la interculturalidad, puede significar transformaciones cualitativas en la existencia y carácter político de la diferencia discriminada.

Debemos reconocer que la afirmación de la diferencia en la política pública ha fomentado un mundo más amplio y tolerante en cuanto a diversidad cultural, así como, cambios en la vida institucional del Estado. No obstante de la importancia de estos avances, puede también contribuir a la desorientación en la medida que se plantea modelos políticos de representación rígidos, simples y cerrados en sus fronteras de intercambio, modelos poco sensibles la articulación política (Arditi 2000, Laclau 2000, Mouffe 2000). El tratamiento político del idioma originario en el marco de una propuesta educativa, necesita dimensionarse en el contexto de relaciones plurales marcadas por asimetrías. En palabras de Laclau, se trata de pensar las demandas particulares o singulares, integradas a visiones más plurales de tal forma que “la lógica de la diferencia será interrumpida por una lógica de la equivalencia y de la igualdad. No es por nada que la pura lógica de la diferencia –la noción de desarrollos separados- está en la base del *apartheid*” (2000: 127).

El advenimiento de un modelo de EIB que se inspira políticamente en transformaciones y cambios de las relaciones sociales que estructuran la dominación/subordinación, nos invita a pensar el idioma originario y las culturas subordinadas, en una perspectiva liberadora, huyendo de las falsas reducciones y concibiendo la figura de afirmación de la diferencia, como cambiante, de muchas dimensiones con relación al poder y, sobre todo, bajo una comprensión donde no hay

fijación de las colectividades. La pregunta que corresponde hacerse es ¿qué modelo de EIB fue el que se puso en juego en la Reforma Educativa boliviana 1565?

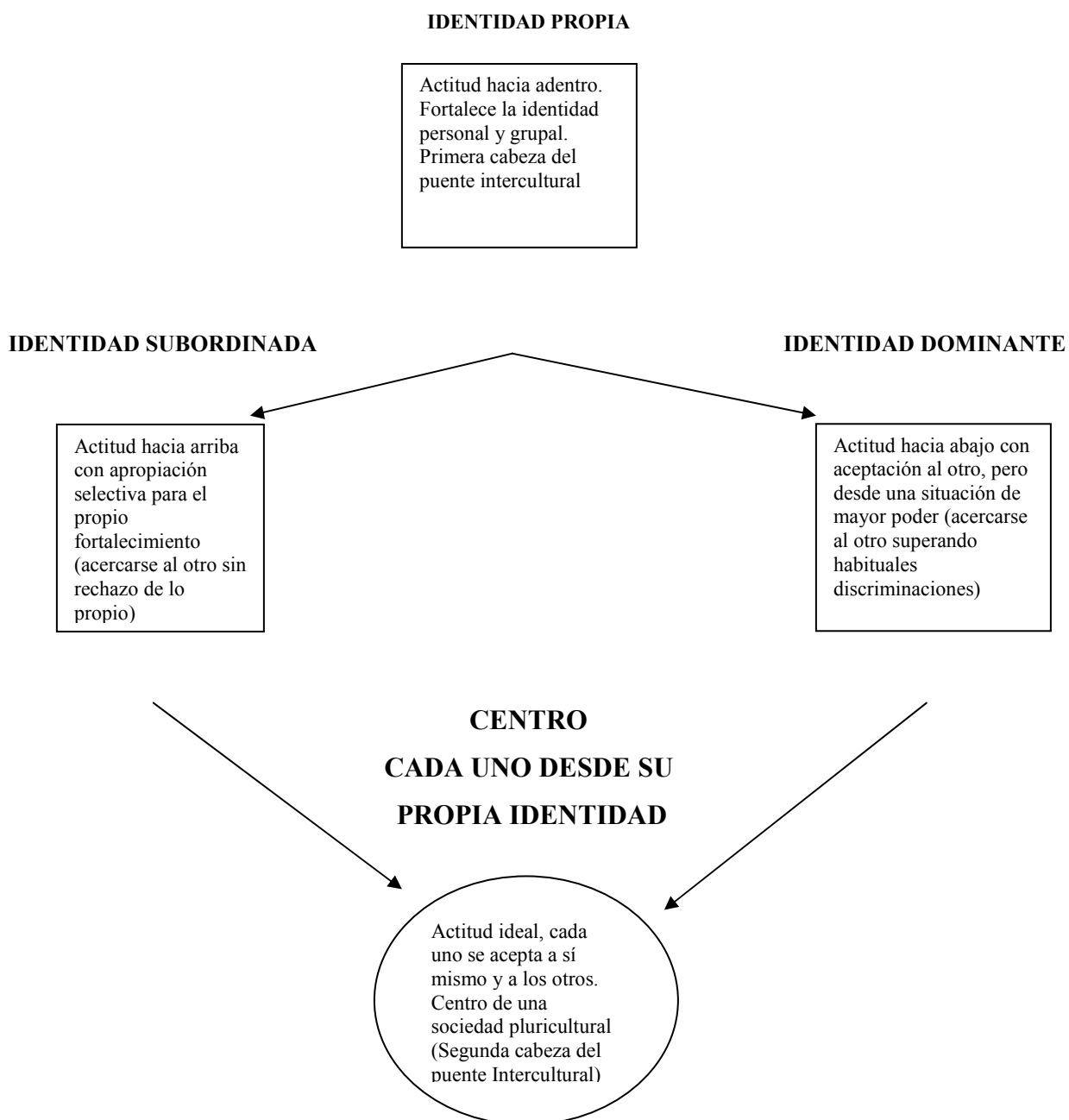
Para responder dicha pregunta seguiré a Xavier Albo, quien se constituye en uno de los intelectuales que aportaron de manera significativa al proceso de Reforma Educativa en Bolivia. En un texto denominado “Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia” (1998) Xavier propone un eje comprensivo de lo intercultural que se refiere a una doble dimensión: la dimensión estructural económico social y la dimensión de la interacción entre sujetos; ambas son obstáculos para la consecución de las relaciones interculturales. En su opinión ambas deben ser encaradas de manera paralela y simultánea, pues la sola dimensión estructural no agota todo el análisis y tampoco deberá neutralizar las acciones que son posibles llevarlas adelante, cuando todavía no se tiene un cambio en la estructura de poder.

Las dos dimensiones son susceptibles de modificarse bajo políticas públicas de los Estados que favorezcan a un desarrollo intercultural positivo “[E]l corolario obvio de todo este análisis es que uno de los principales obstáculos para un enfoque intercultural es la estructura general de poder, tanto en su dimensión económica como social, que coloca a una cultura en el candelero, en menoscabo de las otras. Al nivel de acción, la consecuencia, igualmente obvia, es que no es posible lograr el objetivo de un enfoque intercultural positivo y plenamente desarrollado si incidir en la estructura social. Este es el hueso más duro de roer en todo este ámbito de las relaciones interculturales y, por tanto, deberá ser objetivo de medidas y políticas muy específicas, tanto en la búsqueda de incentivos para actitudes positivas hacia abajo como en la búsqueda de estructuras e instituciones más receptivas al otro que está además en la posición débil” (1998:52).

Cambios en la interacción entre sujetos y cambios en la estructura social pueden ser encarados desde una política de incentivo hacia actitudes positivas, estructuras institucionales receptivas hacia el subalterno. Con dicho planteamiento Albo reitera el énfasis que le da a la dimensión actitudinal en la problemática intercultural, además de considerar que el orden estructural donde debemos ubicar las estructuras de poder, puede ser modificado en base a políticas específicas. Con ello tenemos dos ejes a destacarse: por un lado, el núcleo de las acciones políticas interculturales se convierte en los incentivos para posibles cambios de actitudes hacia las

alteridades subordinadas, por otro lado, el desarrollo de instituciones receptoras hacia las culturas discriminadas. Con estos insumos podemos pensar que el modelo intercultural bilingüe se presenta de la siguiente manera:

MODELO POLÍTICO INTERCULTURAL



FUENTE: Xavier Albo 1998 pag. 52-53

El modelo intercultural propuesto, destaca como eje de relaciones interculturales: la actitud; es decir, la relación intersubjetiva que se desarrolla a partir de afirmar la identidad propia como condición primaria para desarrollar situaciones de interculturalidad. Con ello tenemos la posibilidad de que las relaciones de alteridad, enmarcadas en una búsqueda positiva, de respeto mutuo a la diferencia, generen una actitud de aceptación y aproximación del otro, sin estar orientadas por la situación de discriminación que las caracteriza. Ciertamente, una relación de alteridad que no esté condicionada por las situaciones de poder.

El modelo en el plano lingüístico implica una combinación óptima entre el castellano y las lenguas originarias (Albó 1998: 52-55). Una relación donde ni el castellano ni las lenguas originarias se anulen mutuamente, sino más bien co-existan. El modelo de EIB deberá proveer de medios para un buen manejo del castellano y, a su vez, un fortalecimiento y reconocimiento de los diversos idiomas locales, lo cual implica trabajar en su normalización y su institucionalización. La propuesta básica es un modelo de bilingüismo en doble vía: de las lenguas originarias al castellano y del castellano a las lenguas originarias, que al ser incentivado por políticas institucionales, políticas de Estado, puede ir más allá de su situación de poder.

La afirmación de una política oficial de EIB que encuentra sus límites respecto de las expectativas de sectores indígenas movilizados, ha dado lugar, según López, a un modelo dual que, por un lado, recupera perspectivas oficiales de educación y, por otro, apuesta a una educación propia, un modelo endógeno que sin ser aislacionista, encare el conflicto cultural y lingüístico. Ello quiere decir un control y manejo de la escuela, la que a su vez sea abierta y flexible para potenciar sentimientos de ciudadanía diferenciada. Es un modelo de doble vía que pone énfasis en lo intracultural y podría permitir la relocalización de los idiomas y culturas indígenas (2005: 11-12).

El carácter de un bilingüismo de doble vía, se muestra de la siguiente manera en la Reforma Educativa 1565 “la educación boliviana es intercultural y bilingüe (art.1), con dos modalidades de lengua: monolingüe en castellano con aprendizaje de otra lengua originaria y bilingüe en lengua originaria como L1 y castellano como L2, art. 9”. La distinción monolingüe en castellano con aprendizaje de una lengua originaria y bilingüe en lengua originaria, ahonda su tendencia en

el Decreto Supremo 23950 art. 11 de reglamentación a la Reforma Educativa, donde encontramos que “el currículo es bilingüe para todo el sistema **pero principalmente para los educandos cuya lengua materna es originaria**” (resaltado mío).

No obstante la importancia del planteamiento de un modelo de doble vía que busca la relocalización de los idiomas y la cultura indígena, se establece una jerarquía entre hablantes de la lengua castellana y hablantes de lenguas originarias, puesto que a los primeros les concede una modalidad educativa basada en su lengua; la educación para los niños castellano hablantes será en su propia lengua, aunque deberán aprender una lengua originaria, mientras que a los niños hablantes de una lengua originaria les concede una modalidad educativa bilingüe, ratificando con ello la estructuración desigual en el intercambio lingüístico. Como mencionan los sectores indígenas originarios: no somos los indígenas quienes tenemos que abrirnos a la interculturalidad, nosotros nos hemos visto obligados a conocer sobre el otro y hablar su idioma, son los castellano hablantes quienes tienen que hacer el esfuerzo de hablar una de nuestras lenguas y conocer acerca de nuestra cultura. La perspectiva de un modelo de doble vía como mecanismo que ayuda a que las lenguas discriminadas puedan desplazarse hacia mejores condiciones, se ve limitada por el planteamiento de un bilingüismo que se inclina hacia un sentido.

Además de la dimensión lingüística, debemos observar que como modelo intercultural plantea cambios actitudinales y estructurales que pueden ser encarados desde un ámbito que es: el incentivo de política pública, el Estado y sus instituciones favoreciendo a relaciones de mayor equidad entre culturas diferentes. Ciertamente, es una comprensión muy próxima a la figura de acomodo institucional de la diferencia, vía acción afirmativa y donde el planteamiento de multilingüismo; esto es, población hegemónica que se ve obligada a abandonar su monolingüismo y monoculturalismo, se ve limitado por la clasificación poblacional que interioriza la Reforma Educativa –castellano hablantes y hablantes de una lengua originaria–.

Apreciando los alcances de la Reforma Educativa 1565, es posible afirmar que el desarrollo de un modelo educativo capaz de impulsar bilingüismo para niños que hablan una lengua dominante y niños que hablan una lengua discriminada, requiere de acciones que están más allá de la modificación parcial del sistema educativo. El razonamiento multicultural procederá al acomodo

la diferencia cultural y lingüística, sin modificar la estructura básica institucional del Estado nación y aceptará cambios cualitativos –lugares donde la lengua subalterna sea oficial–, solo en regiones donde se ha conquistado el autogobierno. En ambos casos, la estructura básica institucional del Estado no sufre modificaciones, por ello la importancia del concepto de minorías.

La relocalización de los idiomas y culturas indígenas respecto de la cultura y el idioma dominante, supone una modificación de la estructura básica institucional del Estado, porque ella misma –la estructura institucional– forma parte de las relaciones de poder; su modificación es también una modificación de las relaciones de poder. Por ello mismo, y explorando una respuesta a una de las preguntas centrales de la investigación que es identificar si el modelo de la EIB impulsado por la Reforma Educativa 1565, contribuye a democratizar la sociedad boliviana, podemos decir que como modelo educativo abre las puertas de un largo proceso donde la sociedad boliviana tendrá que procesar relaciones culturales y lingüísticas profundamente desencontradas y tensas, un largo periodo con avances y retrocesos y donde el primer escenario se constituye efectivamente, el contexto de una Reforma Educativa –la 1565– impulsada por un conjunto de cambios constitucionales que buscan regular el desborde de la sociedad, en el ámbito económico y en el ámbito sociocultural. Por eso es un modelo que impulsa el desarrollo de las identidades pero carece de una perspectiva de articulación política de ellas. En ese sentido, el modelo alimenta formas de identidad cerradas que contribuyen a la polarización cultural y lingüística en la contienda política.

La educación y la escuela: espacios para la diferenciación social.-

Los modelos educativos interculturales tienen como uno de sus principales supuestos, permitir el diálogo entre diferentes culturas al interior de una sociedad que está mediada por relaciones de discriminación. Sin embargo, la forma intercultural debe acoplarse y modificar con su acción a un sistema educativo que tiene como parte de sus resultados, establecer diferenciación social a partir de una distinta distribución del capital cultural. El conocimiento, la lengua, la educación, el arte, entre otros, forman parte de las esferas simbólicas en que se expresa el capital cultural en las sociedades contemporáneas, constituyéndose en un elemento fundamental de la distinción entre

sectores y clases sociales y, por ello mismo, su adquisición expresa luchas y tensiones de orden político. Siendo la escuela y sus modelos educativos la base sobre la cual se estructura la distinta distribución del capital cultural, ciertamente es también el escenario dónde se reproduce los distintos valores asignados a las lenguas, la estructura inicial donde se aprende acerca de las condiciones del intercambio lingüístico.

Una sociedad como la boliviana, dividida en clases y sectores étnicos, forma parte de las dinámicas anteriormente nombradas, y para el caso de una propuesta educativa intercultural bilingüe, los intercambios lingüísticos, su carácter y desenvolvimiento político, estructuran el alcance de las propuestas educativas. Las propuestas educativas se realiza en un campo de relaciones de fuerza donde se ha impuesto una lengua legítima que es reforzada por las instituciones del Estado, pretendiendo, como dice Bourdieu, consolidar una comunidad lingüística que opera sobre todo, desde la dominación política, condición para la dominación lingüística (1985: 20). Primer planteamiento a recuperar en el debate, para romper con la dominación lingüística es importante quebrar la dominación política, de lo contrario, cualquier propuesta de educación bilingüe, alimentada desde la interculturalidad, no logra, para sus destinatarios, ser un modelo a consolidarse porque las lenguas que han sido estructuradas por el intercambio lingüístico como subalternas, no constituyen una oportunidad en las formas de adquisición del capital cultural. La adquisición de una lengua y su uso, desde esta perspectiva, es independiente de todo cálculo intelectual o moral; más al contrario, tiene que ver con el beneficio material y simbólico que otorgan las condiciones sociales donde se realiza.

Por ello, el intercambio lingüístico no se modifica por decreto y menos por actitudes políticas voluntaristas de defensa de una lengua. El valor social de una lengua está en relación con el mercado simbólico donde se realiza y las relaciones de fuerza que denotan una estructuración de los bienes culturales. Allí es donde se ponen en juego las percepciones y apreciaciones de las distintas culturas y la lengua adquiere un lugar social no por sus virtudes intrínsecas o interpretativas del medio cultural, sino más bien, por las condiciones en que se ha estructurado la dominación cultural. Parte de la expresión de relaciones de fuerza entre las lenguas es el proceso de normalización que sufren, transito de objetivación de una lengua hacia su codificación, su estructuración jurídica y la forma impersonal y anónima que la aleja del estado práctico en el que

ha existido. Cuando las lenguas subalternas a través de modelos educativos interculturales y bilingües son promovidas en la educación formal, como es el caso de las lenguas originarias en Bolivia a través de la Reforma Educativa 1565, experimentan un proceso de revalorización social, se enfrentan a la necesidad de su normalización y pueden modificar el status que tienen respecto de la lengua oficial. Ello mismo, sin embargo, depende enormemente de un cambio en las relaciones de fuerza en el campo simbólico.

Una lengua subalterna revalorizada a través de su formalización en el campo educativo, significa un paso importante pero no suficiente para las relaciones de fuerza lingüísticas. La capacidad de los agentes que forman parte de las lenguas subalternas por desarrollar competencias en el mercado lingüístico; es decir, por la capacidad de actuar en el intercambio a través de la producción, apropiación y apreciación, depende enormemente de la distribución del capital lingüístico, el que se caracteriza por ser desigual y expresar la relación objetiva entre los grupos hablantes de las lenguas (Bourdieu 1985: 31). La distinta capacidad de movilización de los agentes en el intercambio lingüístico, forma parte del capital cultural adquirido, siendo la escuela un factor fundamental donde se adquiere criterios y elementos simbólicos para movilizarlos en las interacciones culturales y lingüísticas.

Ciertamente, la escuela en las sociedades contemporáneas se constituye en el espacio privilegiado a través del cual los grupos o sectores sociales, apuestan por la posible movilidad social porque implica adquirir competencias necesarias que se vinculan con la especialización requerida para el siglo XXI, marcando destrezas culturales que sirven para la distinción social. Así como la década del 90 se caracteriza por implementar modelos y programas educativos que se inspiran en la perspectiva intercultural bilingüe en la región de América Latina, a su vez, es una década que retoma los postulados de la Conferencia Mundial de Educación para todos realizada en Jom Tien (1990), postulados que ponen en primer plano la necesidad de una educación pública que logre mayor calificación, cubriendo las expectativas del mercado laboral globalizado.

La educación deberá ser el medio a través del cual las personas desarrollan su especialización, desarrollan competencias específicas para el mundo laboral y cultural al que pertenecen, pudiendo con dichas competencias, participar de las disputas simbólicas y apostar a la movilidad

social. En Bolivia se puede decir que dicha tendencia se expresa por un crecimiento inusitado en la matrícula del posgrado desde 1999, reflejando un creciente interés por buscar una especialidad como respuesta a las exigencias del mercado laboral. “[L]os resultados académicos de los cursos de posgrado se observa en el número de estudiantes titulados. Cada vez un número mayor de estudiantes obtiene su título académico con grado de especialidad, maestría o doctorado. Las matrículas de posgrado registradas por el CEUB se han triplicado en el periodo del 1995 al 2000” (2004a: 130).

En una perspectiva de movilidad social, la educación se vuelve un instrumento para acceder a mejores ingresos, posibilidad de salir de situaciones de pobreza apostando por escenarios laborales más exigentes y con mejor remuneración, condición que permite hacer tránsitos de clase o sector social. Así, cuando la propuesta educativa de interculturalidad y bilingüismo desarrolla condiciones para la adquisición de bienes que son importantes en el intercambio simbólico, ella misma forma parte de las condiciones que permiten luchas y disputas por el desplazamiento social. Tránsitos que tienen como característica una distribución desigual del capital cultural y que evidencian beneficios diferenciados dentro el modelo educativo de EIB.

En función a lo dicho se presenta una doble perspectiva para mirar los modelos bilingües e interculturales: por un lado, balances que consideran a la educación como factor fundamental para mejorar condiciones de vida y superar situaciones de pobreza dentro la población indígena, por otro lado, balances que consideran que la educación supone adquisición de capital cultural para generar diferenciación social, lo que se expresa en movilidad dentro del conglomerado “población indígena”. En la primera perspectiva encontramos una relación de orden analítico entre pobreza y sectores indígenas que podría ser superado en función a mejorar la educación para, a su vez, mejorar los ingresos. En la segunda perspectiva, observamos luchas y disputas por la apropiación de bienes culturales, bienes simbólicos que han sido estructurados, subalternizando lenguas y culturas indígenas. La EIB en este contexto puede otorgar destrezas y competencias para ser movilizadas en la disputa simbólica, o bien puede constituirse, por la condición subalternizada de los bienes culturales indígenas, en un factor de desventaja en la lucha simbólica.

Profundicemos la perspectiva que ve a la educación como factor para superar condiciones de pobreza. La relación indicativa entre pobreza y procedencia indígena, forma parte de reflexiones y propuestas políticas de organismos como el Banco Mundial. En un interesante estudio que hacen Anthony Patrinos y Gillette Hall sobre el desarrollo humano en el decenio indígena 1994-2004 en 5 países¹⁰, se apuntan algunas ideas que marcan el eje del análisis. ¿Cuánto se ha superado las tasas de pobreza en materia de ingresos y cómo está la educación y salud para los pueblos indígenas, teniendo en cuenta que muchos países han aprobado garantías constitucionales contra la discriminación y se ha generalizado las políticas de educación bilingüe?. Paradójicamente, el estudio muestra que a pesar de las políticas educativas y las garantías constitucionales, la brecha de pobreza en países como México, Bolivia y Guatemala disminuyó con más lentitud entre las comunidades indígenas que en el resto de la población y, para el caso de Bolivia, la brecha de pobreza indígena creció (Patrinos y Hall 2004: 5).

Una pobreza que va disminuyendo con mucha lentitud entre la población indígena y un nivel de escolaridad que va ascendiendo, es el panorama que caracteriza a la década del 90, ciertamente ello evidencia ganancias educacionales pero no se traduce en un avance rápido de reducción de la pobreza. El promedio de años de escolaridad en Bolivia entre la población indígena es de 5.9, mientras que entre los no indígenas es de 9.6 y dicha diferencia incide en los ingresos que reciben, por cada año adicional de escolaridad en la población no indígena, ésta obtiene mejores ingresos que la población indígena (Ídem: 7). Los indicadores presentados por consultores del Banco Mundial develan la fragilidad del supuesto: mejorar la perspectiva de educación para superar las condiciones de pobreza. No obstante, el argumento central de la investigación realizada por encargo del Banco Mundial para explicar logros no alcanzados en la relación educación/ingresos, es justamente la calidad de la educación que ha sido impartida a la población indígena, podríamos decir, la poca eficiencia lograda en la adquisición de competencias que reproduce la distribución desigual del capital lingüístico cultural entre los sectores sociales.

Anthony Patrinos y Gillette Hall encuentran que en los 5 países estudiados, la calificación de pruebas en lectura y matemáticas entre los estudiantes indígenas muestra un nivel más bajo

¹⁰ Los cinco países latinoamericanos que albergan grandes poblaciones indígenas: Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú.

respecto de los estudiantes no indígenas, a lo que se agrega mayores tasas de deserción, repitencia y reprobación entre los niños indígenas (2004: 8). En Bolivia, por ejemplo, según el estudio el puntaje de pruebas nacionales en matemáticas entre los niños indígenas es de 14 y para los niños no indígenas es de 16, en el Perú es de 10 para los niños indígenas y de 14 para los niños no indígenas. Junto con ello, la investigación nos muestra que en los 5 países los niños indígenas siguen trabajando en una proporción mucho mayor que los niños no indígenas, a pesar de que en términos absolutos hay un aumento de los años de escolaridad para ambos. Las altas tasas de trabajo infantil y los bajos resultados en cuanto a la escolaridad, son factores que ayudan a explicar, según Patrinos y Hall, porque a pesar de haber mejorado los índices de escolaridad, ello no se refleja en un mejor ingreso para las familias indígenas.

Los autores concuerdan que de los indicadores de desarrollo humano, es particularmente la educación la que muestra los mejores resultados, a lo que se acoplan importantes cambios constitucionales sobre todo en el aspecto de representación política, pero esto no se traduce en una reducción de la pobreza indígena. No obstante la situación encontrada, ambos autores recomiendan que la educación es a pesar de todo el elemento fundamental para garantizar mejores ingresos y que el viraje a realizarse es justamente pensar en modelos educativos que tengan mayor cobertura y mejor calidad formativa, “[E]l presente informe se centra en estudiar de qué manera las mejoras en el desarrollo humano pueden contribuir, en el mediano a largo plazo, a la reducción de las brechas tanto de ganancia como de pobreza. Los resultados, también muestran que la educación es quizá el motor más importante de los niveles de ingreso. Por ello, la primera recomendación de este estudio es renovar el énfasis en proporcionarles a los pueblos indígenas una educación de mayor alcance (cantidad) y mejor (calidad)” (Patrinos y Hall 2004: 11).

La perspectiva analítica que entiende a la educación como principal herramienta para mejorar los ingresos y superar brechas de pobreza, apuesta a procesos de movilidad social, enfatizando o priorizando la esfera educativa, reconociendo que no se trata solamente de generalizar el ingreso a la escuela por parte de la población indígena, sino también impartir educación de calidad, de tal forma que ello se refleje en la posible obtención de mejores ingresos. De ahí que una de las principales recomendaciones del estudio al Banco Mundial, es impartir una educación que acorte

la brecha que existe entre niños indígenas y no indígenas, respecto de los años de escolaridad, así como, se pueda mejorar la calidad de educación para los pueblos indígenas mediante la ejecución de programas bilingües y biculturales o multiculturales, lo que implica la formación de escuelas bilingües con maestros especializados, preparados para enseñar en un ambiente bilingüe y donde además la comunidad participa en el diseño curricular. También pensar en programas que incrementen el acceso a la enseñanza secundaria y se concentren en la calidad formativa. Algo muy importante a resaltar de la investigación realizada por Patrinos y Hall, es que en el marco de las políticas globales, los programas de educación bilingüe y multicultural permitirían un ahorro considerable de los costos educativos, ahorro que se ha estimado para 1996 en 5 millones de \$us por cada 100 000 estudiantes.

Profundicemos la perspectiva de distinta distribución de los bienes culturales. Si consideramos que la educación forma una parte importante de los procesos de movilidad social, pero ella misma no mantiene una relación de directa correspondencia con la generación de ingresos porque ambas variables están inscritas en un contexto social que estructura los bienes culturales –su acceso y uso- para ejercer distinción en la sociedad; no podemos sino reconocer que los modelos educativos también contribuyen a la diferenciación social. El estudio de Patrinos y Hall, muestra con mucha claridad que los trabajadores indígenas reciben un menor salario por cada año adicional de escolaridad que tienen, respecto de la población no indígena (2004: 12), siendo una buena parte de nuestra explicación la desigual distribución de las competencias lingüísticas y culturales que hacen que los modelos educativos, aunque lleguen a todos, no todos adquieren el mismo capital cultural. Es más, una buena parte del capital lingüístico y cultural que se pone en juego en la EIB, no ha superado su condición subalterna en el intercambio simbólico; por ello mismo, no solo contribuye a los procesos de afirmación étnica desatados en Bolivia desde 1990, sino también a la diferenciación social dentro del conglomerado “pueblo indígena”.

Dos elementos presentes en el proceso de reforma educativa boliviana ayudan a argumentar lo enunciado anteriormente. Por un lado, el rechazo a la EIB sobre todo de sectores indígenas y campesinos originarios porque se enseña en lengua originaria, en lengua subalterna y, por otro lado, una aceptación diferenciada de los beneficios que trae la EIB, según el lugar social en que se ubica el actor. Avancemos sobre el primer punto. Se sabe y muchos estudios lo plantean

(Albó y Anaya 2004, Anaya 1999, Talavera 1999 y Yapu 1999) que al nivel de las comunidades indígenas la formación en EIB ha sido y es rechazada. En algunos casos se ha evaluado dicha postura como falencias de implementación del modelo educativo al concentrar la formación de los primeros años de escuela, sólo en idioma originario; otros consideran que el rechazo a la formación intercultural bilingüe en áreas indígenas y de campesinos originarios, obedece aún a la presencia de una mentalidad colonial que sigue viendo a los idiomas originarios como de menor nivel, por lo que la aplicación del la EIB debería venir acompañada de un proceso de concientización y valoración de lo propio

Retomando la perspectiva de Bourdieu, el valor de una lengua poco tiene que ver con la apreciación o afirmación que hagamos de ella, está más en relación con las condiciones del intercambio lingüístico donde se sanciona al quechua, al aymara, guaraní, u otro idioma originario, como subalterno; ello porque no permite, hasta el presente, disputar competencias de producción, apropiación y apreciación lingüística al castellano, no permite a los agentes que actúan en el intercambio lingüístico, difundir criterios de apreciación desde su lengua subalterna. Como parte de las reformas constitucionales llevadas a cabo en Bolivia en el periodo 93-97, se reconoce a las lenguas originarias como oficiales para el sistema educativo, lo que implica un cambio en las relaciones de fuerza del intercambio lingüístico, pero no suficiente como para disputar competencias lingüísticas al castellano. Por ello y sobre todo los padres de familia que en su condición campesina se ubican en posiciones de desventaja en la distribución del capital cultural, consideran a la EIB un modelo educativo que reproduce la exclusión porque encierra a sus niños en la adquisición de competencias lingüísticas basadas en el idioma originario.

Información del Ministerio de Educación muestra que quienes aprendieron hablar en español tienen mayores niveles de asistencia escolar que quienes aprendieron hablar en aymará, guaraní o quechua. Hasta los 9 años los niños bolivianos tienen una similar asistencia a la escuela, pero pasados los 10 años, los grupos considerados indígenas tienen mayor dificultad para asistir a la escuela. Así, a los 9 años, de los niños que aprendieron hablar en castellano, el 97% asiste a la escuela, de los niños que aprendieron hablar en aymara, el 94% asiste a la escuela, mientras que de los niños que aprendieron hablar en quechua, un 93% asiste a la escuela y de los niños que aprendieron hablar en guaraní, un 91% asisten a la escuela (2004a: 105).

La ley de Reforma Educativa 1565 sancionó un modelo de EIB donde el aprendizaje del primer ciclo escolar (1° 2° 3° básico) se desarrollaba en idioma originario, incorporando el castellano como L2 recién en el segundo ciclo (4° 5° 6° básico). Interesante resulta ver como este planteamiento de la propuesta educativa boliviana intercultural bilingüe, coincide con la propuesta formulada por Patrinos y Hall al Banco Mundial, al considerar que los programas bilingües y multiculturales en los países con considerable población indígena, deberán acoger a los niños en su lengua materna y, solo en un plazo de cuatro a cinco años, enseñarles español como L2 (2004: 12). Situación de enseñanza lingüística que los padres de familia de las comunidades indígenas y campesinas donde se implementó la EIB, la ven como discriminatoria porque, integrados como están a la economía regional/nacional/global, consideran a la escuela como el espacio privilegiado para asumir competencias lingüísticas del castellano, elemento fundamental para los flujos migratorios. En muchos casos, concientes de la mirada colonial sobre sus idiomas, pero también concientes de los impulsos y motivaciones de movilidad social en los que están inscritos.

Si escuchamos con cuidado los debates en asambleas de los padres de familia que viven en las comunidades rurales, constataremos que la escuela es sobre todo el lugar que le asigna la comunidad para que sus hijos aprendan el castellano, el idioma que es dominante en términos nacionales y les permite transitar por diversos espacios sociales. El estudio de Yapu (1999) en los Yungas de La Paz, menciona los distintos espacios de adquisición de conocimiento que tienen las comunidades andinas y el rol que juega la escuela en dicha comprensión. En efecto, la escuela es un ámbito donde se adquiere la competencia de la lengua castellana para lograr movilidad social. Los argumentos recogidos en la presente investigación centran la opinión de los padres de familia en cómo la escuela es un vehículo para transformar su condición de exclusión expresada en ser campesino y hablante de una lengua originaria, y a pesar del reconocimiento formal en los ámbitos de la escuela, son idiomas que siguen siendo objeto de discriminación.

*El castellano permite enfrentar la exclusión en mejores condiciones porque el intercambio lingüístico está ceñido por una ideología que desfavorece a los idiomas originarios y ello supone

un conjunto de dilemas que están más allá de lo que acontece en aula. Hamel y otros autores señalan que modelos educativos desarrollados en lenguas nativas bajo la modalidad bilingüe e intercultural, requieren de un desafío pedagógico que ayude a superar las condiciones de asimetría y marginación lingüística, para lo cual la adquisición correcta de L1 y L2 es fundamental, meta que es susceptible de lograrla si se toma por lo menos los seis años de primaria y la aplicación de materiales y programas coherentes “[U]na practica educativa exitosa constituye el mejor instrumento, el efecto de demostración más contundente, para convencer a los padres de familia [...] que la mejor forma de obtener una educación de calidad se constituye a través del currículo intercultural bilingüe” (2004:104)¹¹.

No obstante, una parte del problema, como señalan los autores, es pedagógico y supone una proyección de las lenguas originarias más allá de la formación básica; es decir, consolidar la formación básica con una adquisición correcta de la lengua originaria y proyectar dicho proceso hacia la formación superior. Si la vigencia de la lengua no tiene proyección, difícilmente se la verá como un capital a movilizarse en el intercambio lingüístico. Otra parte del problema es más de orden político; tiene que ver con las condiciones desiguales en el intercambio lingüístico y simbólico que hacen al contexto donde se desenvuelven las lenguas con distintos valores. En ese sentido, un desafío muy importante es encarar el tema del bilingüismo y la interculturalidad como proyectos que buscan desestabilizar la hegemonía cultural instaurada; hegemonía que estructura valores desiguales para las lenguas y culturas. Solo así es posible avanzar sobre el contexto de las desventajas lingüística para los idiomas originarios e ir desarmando las formas de dominación que se encuentran implícitas en la afirmación “el castellano como una mejor herramienta para enfrentar la exclusión”.

Encarar el aspecto pedagógico –asumir la formación bilingüe con calidad–, así como encarar el aspecto político –desestabilizar la hegmonía del castellano sobre las lenguas originarias–, supone también modificar patrones establecidos en el desarrollo de la política publica; esto es, *habitus* que reproducen un sentido tradicional de ejercer política, expandiendo programas y propuestas desde el Estado para poblaciones subalternas. La implementación de la EIB en Bolivia refleja

¹¹ La evaluación realizada por los autores parte de una experiencia de un currículo de preservación lingüística y de afirmación cultural en escuelas primarias p’urhepechas de Michoacán.

una doble postura. Por un lado, debate, discute y recupera la propuesta intercultural bilingüe albergada durante los años 80 en el seno de las organizaciones indígenas y campesinas, pero por otro lado, muestra una escasa deliberación con las comunidades indígenas y campesinas, en lo que respecta a su implementación propiamente dicha. Una situación de tal naturaleza nos hace pensar que la principal deliberación del proyecto educativo fue desarrollada con intelectuales y líderes del movimiento, lo cual quiere decir, personas con formación alta, con capital cultural incorporado, con ventajas acumuladas en el intercambio lingüístico –manejo de una lengua originaria y castellano en términos de lectura, habla y escritura–. Ciertamente, en la recuperación de propuestas acuñadas durante largos años y en la escasa deliberación con las comunidades, el tema de las ideologías lingüísticas y los distintos valores de los idiomas, fue escasamente analizado en el modelo de EIB. En el próximo capítulo ahondaremos con más detalle los condicionamientos que tuvo la Reforma Educativa 1565.

Pensando en la aceptación diferenciada de los beneficios de la EIB. Un indicador importante en el proceso de aplicación del modelo educativo intercultural bilingüe en Bolivia, es justamente la identificación heterogénea de los beneficios de esta política pública. La población indígena en Bolivia no es solo campesina, y si bien el modelo educativo ha sido aplicado sobre todo en áreas rurales con alto porcentaje de población campesina, también están las esferas de docentes en EIB que forman parte de los beneficiarios. En tal sentido, sectores como los maestros y docentes en EIB, que en buena medida tienen un origen en los pueblos indígenas pero que por su posición social ya no son campesinos, se constituyen en sectores que a través de éste modelo educativo, han consolidado aspiraciones de movilidad social porque en la distribución desigual de capital cultural, son sectores que han acumulado competencias lingüísticas en idioma originario y castellano, junto con habilidades de planificación educativa bilingüe que hacen de sus destrezas laborales, una ventaja en el mercado de la especialización.

Ello les permite desplazarse de manera diferenciada en el intercambio lingüístico y cultural. En su caso, manejar competencias lingüísticas en idioma originario no se constituye en desventaja, pues dicha destreza viene acompañada de una acumulación de capital cultural como, competencias sobre el idioma español, grados altos de formación educativa que incluyen bachillerato y formación superior, niveles de maestría, planificación educativa en aula y también

en política pública, conocimiento para procesar temáticas transversales que permiten al maestro en EIB desarrollar el currículo diversificado, comprender y desarrollar una formación pedagógica bajo la perspectiva constructivista y, finalmente, procesar un conjunto de elementos culturales que proceden de la “cultura indígena” en una perspectiva intercultural; es decir, verdaderos especialistas en el modelo de EIB, sectores especializados, competentes y aptos en el mundo laboral de la Reforma Educativa. Los beneficios que identifica un padre de familia de origen indígena y que vive en una comunidad rural en condición de campesino, respecto de un especialista en EIB que también suele tener un origen indígena, son considerablemente diferentes porque cada uno expresa la distribución diferenciada del capital cultural, por tanto, una acumulación de competencias y destrezas, cualitativamente distinta que muestra, a su vez, una distinta posición en la estructura social.

Es evidente que los sectores especializados que han acumulado capital cultural, encarnan los beneficios de una política educativa diferenciada porque están siendo promovidos en su formación, encontrando ámbitos laborales que no se restringen a la escuela sino al desarrollo de la política pública al interior del Estado, dentro el Ministerio de Educación, en la producción de materiales bilingües, o directamente con la cooperación internacional que contrata especialistas para promover y apoyar dicha política pública. Tenemos que reconocer que el actor padre de familia, beneficiario de la EIB, es un indígena u originario que en su condición de campesino enfrenta problemas de producción agraria/campesina y de tenencia de la tierra, su actividad misma –agrícola- posee los problemas estructurales de producción agraria en Bolivia y ello no le permite garantizar una formación a largo plazo para sus hijos. Ciertamente, no siempre puede garantizar 6 años de formación básica.

Desde esta posición social, es de vital importancia adquirir el castellano en los primeros años de la escuela, porque ello se constituye en una relativa ventaja en el intercambio lingüístico. La información que nos muestra el Ministerio de Educación, refuerza la perspectiva de los padres de familia; pues los grupos sociales con mayores problemas de permanencia en la escuela pertenecen justamente a los pueblos indígenas. A los 17 años, edad en la que debería cursarse el de bachillerato o 4° de secundaria, un 67% de jóvenes no indígenas asisten al colegio; mientras que un 54% de jóvenes aymaras asisten a la secundaria; un 42% de jóvenes guaraníes van al

bachillerato; y sólo un 37% de jóvenes quechuas acuden al nivel de 4° de secundaria (2004a: 105).

Por ello mismo, y desde una mirada de movilidad social, los sectores indígenas que han acumulado capital cultural y que se han vuelto especialistas en el contexto de la EIB, ven en dicho modelo educativo, procesos de democratización, quiebres de las estructuras racializadas, ampliación de los niveles de decisión y, sobre todo, reivindicaciones educativas asumidas por el Estado. Eso mismo ha implicado movilización de recursos a zonas rurales, junto con un cambio de actitud de maestros y autoridades educativas, quienes están obligados a la consulta comunal para desarrollar los programas y proyectos de un currículo diversificado. No obstante, los padres de familia que viven en condición campesina, con desventajas en la adquisición de capital lingüístico cultural, que no tienen garantizada la formación de sus hijos hasta el nivel secundario, por tanto, lidiando con la posibilidad de que sus hijos por lo menos logren la educación básica; encuentran en el proceso de implementación de la EIB, sus aspiraciones de movilidad social contenidas porque reproduce la distinta distribución del capital lingüístico al no dar lo fundamental, el castellano.

Dicha preocupación a tratado de resolverse haciendo cambios en la enseñanza de L1 y L2. Tenemos que reconocer que en buena parte, tempranamente detectado el rechazo de los padres de familia a la EIB porque ella se tradujo en una concentración de enseñanza en idioma originario, las unidades piloto elegidas cambiaron la relación entre L1 y L2, introduciendo el castellano desde el primer ciclo y en disonancia a lo discutido y propuesto por el Banco Mundial. El problema, sin embargo, está en la propuesta de EIB, implementada como política pública desde el Estado, condición que no permitió discutir con las comunidades elegidas los dilemas de la escuela y la educación, desde una perspectiva subalterna, no se preguntó cómo resolver el desafío de enseñar en lengua materna a sectores que estructuralmente se encuentran en desventaja en el intercambio lingüístico, sectores que están buscando, a través de la escuela, la adquisición del castellano, para sus aspiraciones de movilidad social.

La paradoja: flujos de movilidad social, por un lado y, contención de flujos de movilidad social, por otro, hacen que la EIB, a la par que se vincula con la memoria larga de los sectores

campesinos originarios e indígenas, vitalizando su sentido de pertenencia étnica, su noción de “pueblo”, expresa también aspiraciones de sectores intelectuales que marcados por su procedencia étnica, buscan revertir relaciones sociales y culturales, todavía ampliamente coloniales, afirmando su identidad. Líderes e intelectuales indígenas consideran que la EIB amplía el horizonte plural de la sociedad boliviana, pero autoridades comunales, dirigentes de rangos medios y sobre todo padres de familia de comunidades, no vislumbran cómo ensancharía sus posibilidades y oportunidades culturales. No obstante, más allá de la percepción diferenciada, la EIB sancionada como política pública, estructura y consolida elementos de diferenciación social que venían ya en proceso, porque dinamiza los componentes legitimadores y marcadores de las diferencias culturales en la sociedad moderna; la especialización y la alta especialización¹². Su vínculo, por tanto, con un proceso más general, trastoca y subvierte los objetivos acuñados en el devenir de la memoria larga, poniendo al desnudo los factores que están relacionados a la constitución de una hegemonía cultural global.

Las condiciones políticas en que se implementa la EIB no permiten desestabilizar las formas de la dominación lingüística, ni los ejes vertebradores de la articulación hegemónica del modelo de ajuste estructural instaurado en Bolivia el año 1985. Bilingüismo e Interculturalidad, como principios de modelo educativo, coexisten en los contornos de la reforma estructural del 85, cohabitan con una reforma que ha ampliado dinámicas de concentración de capital y despojo de derechos sobre recursos naturales estratégicos al conjunto de los bolivianos. Ello mismo no puede verse como una mala coincidencia del proceso sino más bien como las condiciones sociales de su realización y, a su vez, el límite de sus logros. Ciertamente, el modelo educativo intercultural bilingüe implementado con la Reforma Educativa 1565 en Bolivia desde 1994, forma parte de las reformas de segunda generación que precedieron al ajuste estructural, y como muchos analistas reconocen, forma parte de la cara social que intentó amortiguar reformas con inspiración neoliberal. En razón de ello, como modelo educativo reflexiona poco sobre las condiciones políticas que de dominación lingüística y de distribución desigual del capital cultural; ambos elementos básicos para entender porque las lenguas originarias a pesar de la

¹² En palabras del antropólogo francés Marc Augé, vivimos una modernidad que parece expresar una aceleración de la historia y un encogimiento del planeta que establece la mundialización de un mercado cultural donde la adquisición de la especialidad hace las veces de rangos nobiliarios. Ver: Augé Marc, *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa, 1998.

promoción que han tenido en el contexto de la Reforma Educativa, siguen ubicándose en los espacios subalternos del intercambio lingüístico.

Recuperando la noción de categoría política como finalidad libertaria en la educación, planteada por uno de los ideólogos de “Warisata la escuela ayllu”, Don Carlos Salazar Mostajo, la EIB implementada con la Reforma Educativa 1565 y en el marco de las reformas a la constitución del 93-97, no contribuye a impugnar relaciones sociales que oprimen, no desarrolla las bases para cuestionar formas de dominación cultural, por ello mismo, no tiene efectos liberadores ni de transformación de la hegemonía cultural, elementos presentes en Warisata, proyecto educativo que se gestó sobre la base de un cuestionamiento recurrente hacia las relaciones de pongaje, la propiedad de la tierra concentrada en manos hacendales y la necesidad de sentar las bases para una educación revolucionaria. En palabras del mencionado ideólogo “[N]o fuimos a servir al campesino, porque el campesino no necesita los servicios de nadie. Lo que hicimos, fue incitarlo a la lucha por la recuperación de sus derechos inalienables, por la recuperación de la justicia y de la propiedad de la tierra [...] la escuela no era una simple obra de pedagogía, sino que planteaba ante todo un problema de naturaleza política, como es el cambio, la sustitución del Estado” (2004: 33-34)¹³.

En favor de la síntesis.-

Es posible afirmar que la tradición intercultural desarrollada en los Andes por movimientos indígenas, como mirada política para procesar las relaciones entre diferentes culturas, antes que plantear un procedimiento institucional como vía para encarar la discriminación, formula una crítica a las bases estructurales del Estado desde el campo simbólico; esto es, una crítica a las formas de dominación cultural y lingüística que el Estado y sus instituciones promueven. En esa medida, el camino de la resolución transita por desestabilizar expresiones hegemónicas en la cultura y la lengua. No obstante, la fuerza y el énfasis contrahegemónico de la apuesta intercultural acuñada en las bases del movimiento indígena, se desencadena también otra perspectiva ligada a proponer posibles modificaciones dentro del Estado, de tal forma que

¹³ Conferencia de Carlos Salazar Mostajo en el salón Luis Espinal, 1993. Ver: “La escuela ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora. ¿la irrecuperable?”, en *Revista Decursos*, # 12 año VI, Cochabamba, CESU, 2004.

institucionalmente se desarrollen condiciones de política pública a favor de sectores discriminados. El énfasis de esta otra perspectiva no se ubica en los cambios estructurales que podrían modificar la dimensión simbólica del Estado, sino más bien, en los procedimientos institucionales que el Estado puede desarrollar para incentivar cambios actitudinales en la población, y como consecuencia de ello, cambios estructurales.

Es posible pensar que ambas tradiciones son importantes insumos para encarar una política global intercultural, porque, por un lado, se enfocan aspectos referidos al carácter estructural de la dominación simbólica y, por otro lado, aspectos que promuevan cambios en las actitudes y percepciones de las personas. A decir de Xavier Albó, no podemos esperar que cambien las estructuras de poder para encarar los cambios actitudinales que requiere toda política intercultural. Sin embargo, el horizonte político de interculturalidad acuñado en Bolivia, es asumido en un contexto de política pública regional que se inspira en el multiculturalismo como modalidad de procesar demandas referidas a la población indígena. Así mismo, las políticas públicas enfocadas a promover reconocimiento sobre derechos indígenas, se instauran paralelas a políticas económicas y sociales que marcan una línea de ajuste estructural neoliberal en la región de América Latina.

Son las condiciones regionales de política pública de reconocimiento, emanada desde centros de poder, lo que desplaza el énfasis intercultural hacia una perspectiva de actitud y cambio en las percepciones sobre la alteridad; hecho que se alcanza mediante el desarrollo de incentivos institucionales para formar bases de relocalización de lenguas y culturas subalternas. Necesario es anotar: es desde aquí donde la interculturalidad se conecta con el multiculturalismo o donde la interculturalidad es debatida en un contexto de inspiración multicultural y, por ello mismo, definiendo los límites y contornos del debate intercultural; esto es, supeditando la relación entre culturas diferentes y sus modos de articulación para la generación de un proyecto común que compromete al Estado y sus instituciones, a preceptos liberales básico que no podrán ser subvertidos, transgredidos en la estructuración del proyecto común. También acomodando las formas institucionales de reconocimiento a diferentes culturas a la comprensión política de “derecho de minorías”.

Lo mencionado no se presenta como una forma de voluntad maligna que desvió los objetivos de la interculturalidad y la política educativa organizada en la Reforma 1565, sino más bien como un contexto político que se estructura sobre la base de un estado de relaciones de fuerza y que termina condicionando los alcances de una reivindicación. Como en Guatemala, país que puede asemejarse a Bolivia por la composición de su población, el 2003 se aprobó una ley de Idiomas Nacionales, se creó el Viceministerio de Educación Intercultural Bilingüe y en el mismo año se declaró la generalización de la EIB, pero el 2004 una nueva administración educativa decidió implementar un currículo escolar general y nacional, afianzándose el carácter monocultural de la educación en una sociedad marcada por la heterogeneidad cultural (López 2005: 5/6). Los desplazamientos de la mirada intercultural no pueden ser interpretados como un asunto de voluntad de quién las dirige, más al contrario, mantienen una relación íntima con los procesos políticos que viven las naciones y los Estados, por lo que los desplazamientos de los modelos educativos deberán interpretarse como las luchas simbólicas que se han puesto en juego alrededor de una hegemonía cultural.

Si la interculturalidad como horizonte político, se realiza en un contexto de política pública que está hegemonizada por una perspectiva multicultural, ella misma es preformativa de modelos educativos que buscando superar las condiciones desiguales del intercambio lingüístico, reproducen su estructura a través de destinar el tratamiento de los idiomas subalternos a una perspectiva de “minorías”. Los modelos educativos interculturales y bilingües son alternativos a la propuesta de: uso de lenguas subalternas en la escuela como medio para integrar y asimilar a la población indígena; planteando un modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas discriminadas que se expresa en interculturalidad y bilingüismo de doble vía. No obstante lo significativo de la apuesta bilingüe e intercultural, un modelo de doble vía involucra a lenguas y población dominante, comprometiendo la dimensión de su tratamiento al campo de la hegemonía cultural y su desestabilización. Un bilingüismo radical. En ese sentido, va más allá de una perspectiva de política para minorías.

Concretamente, el modelo de EIB puesto en juego en la Reforma Educativa boliviana 1565, siendo parte de los desafíos de un modelo educativo de doble vía que pretende crear condiciones para que las situaciones de poder de las lenguas, sufran un reacomodo positivo mediante políticas

de incentivo institucional, termina siendo limitado en su capacidad de irradiación de multilingüismo porque el principio propuesto de: bilingüismo sobre todo para las poblaciones indígenas, deja filtrar un condicionamiento de “política para minorías” que reproduce las condiciones desiguales del intercambio lingüístico.

La Reforma Educativa 1565 y el modelo de EIB que logró implementar, al inclinarse hacia una política pública de afirmación positiva, empuja una perspectiva que considera la posibilidad de que educación y las lenguas pueden modificarse en su relación, cambiando las actitudes negativas que existen entre sujetos mediante un conjunto de incentivos institucionales que ayuden a modificar los patrones de exclusión en las relaciones intersubjetivas. Con ello deja de lado aspectos como, las relaciones coloniales que han estructurado las diferencias culturales y que se expresan en formas de dominación y exclusión racial, se expresan en la colonialidad del poder; así también aspectos referidos al intercambio lingüísticos donde la relación entre la lengua oficial y las lenguas originarias, no dependen de la buena o mala voluntad de los hablantes y menos aún de decretar su oficialización, sino al contrario, de la posibilidad de disputar, por parte de los hablantes de lenguas originarias, su vigencia en la producción, apreciación y difusión de modos culturales.

Tradiciones políticas interculturales que plantearon y formularon el proceso educativo como parte de un proceso mayor de cambio en la cultura y la política, fueron subalternizadas en las reformas a la constitución del 93-97 en buena medida porque sus reflexiones de interculturalidad se dirigen a cuestionar las formas de poder presentes en el intercambio cultural y lingüístico. Por ello mismo, la EIB como modelo educativo, al no empujar al desborde de dichas formas de dominación, se convierte en un elemento que desata procesos de movilidad social al interior de la heterogénea población indígena boliviana. En razón de ello, consolida en su seno, el rol que juega la educación en las sociedades modernas; adquisición y asunción de capital cultural para la diferenciación social.

En este sentido, existen sectores del conglomerado “pueblo indígena” que han encontrado en la propuesta de EIB importantes vehículos para la movilidad social, sectores que habiendo acumulado capital cultural, se sitúan en condiciones de ventaja en el intercambio lingüístico y

simbólico, respecto de sectores indígenas que sobre todo expresan la condición campesina y que ven en la propuesta de EIB, sus aspiraciones de movilidad social contenidas, justamente porque las condiciones que estructuran el intercambio desigual en los procesos lingüísticos y culturales, no han sido tocados por el modelo de EIB impartido en la Reforma Educativa 1565. En este sentido podemos afirmar que el desarrollo de una política pública de educación diferenciada en Bolivia y estructurada en las reformas a la constitución del 93-97, ha desatado un conjunto de deliberaciones y posiciones referidas al tema de la pluralidad cultural, como un asunto nacional estatal, pero no ha logrado ser un modelo educativo que permita impugnar la hegemonía cultural sobre la cual se cimienta la subordinación de las culturas y lenguas originarias. En los siguientes capítulos pasemos a ver las preocupaciones planteadas en tres contextos sociales específicos: la política institucional sobre educación generada desde el Estado y dos áreas piloto de implementación de la EIB; la región guaraní, la región quechua.

Extraído de: Maestría en comunicación intercultural como aporte al desarrollo [en línea]
<http://maestriaencomunicacionintercultural.blogspot.com/2010/01/sarela-paz-patino.html>