

Educación, diversidad cultural y ciudadanía:

Mirando la educación en Bolivia

Inge Sichra¹

Las relaciones entre pueblos indígenas y estado en Bolivia permiten entender la interculturalidad como espacio de permanente conflicto alrededor de asuntos como identidad étnica, derecho y diferencia, afirmación cultural, territorio y nación. Esta disputa se cristaliza de manera central en la educación, porque,

más que una esfera pedagógica, es una institución política, social y cultural, es espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado (Walsh 2000:165).

Este trabajo revisa los hitos históricos del proceso de subordinación y “ciudadanía” de los indígenas andinos, da una visión actual del plurilingüismo y multiculturalidad de la sociedad andina boliviana y señala riesgos de la educación intercultural bilingüe estatista. Concluimos que solamente un enfoque de *educación intercultural de transformación* podrá responder al desafío de la igualdad en la diferencia. En un plano más concreto, rescatamos también algunas experiencias realizadas en la formación de formadores a nivel de educación superior que pueden tenerse en cuenta en los procesos de formación docente.

1. Los pueblos originarios: desarrollo histórico de su *otredad*

lingüística y cultural

1.1 El despojo de tierras de las comunidades indígenas

La lucha por la escolarización indígena en los tiempos republicanos de Bolivia estuvo asociada a la lucha por los derechos sobre la tierra, a la necesidad de munirse de herramientas para recuperar las tierras cuyos títulos manejaban las comunidades indígenas o a obtener los títulos de propiedad de las tierras que habitaban.

¹Asesora, coordinadora de maestría y docente del área de lenguaje del PROEIB Andes. Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad exclusiva de la autora y no comprometen ni a la GTZ ni a la Universidad Mayor de San Simón, instituciones contrapartes del PROEIB Andes.

La erosión de los derechos de tierras antecede con creces a la erosión de la tierra que azota a Bolivia. Mientras en el momento de la proclamación de la independencia todavía $\frac{3}{4}$ de las tierras pertenecían a las comunidades, para 1847 ya la mitad de los terrenos fértiles había caído en manos privadas (Jordán Pando 1972:913). La expansión de la hacienda bajo el amparo de una ideología liberal de fortalecimiento oligárquico estaba en pleno auge. Era imperativo protegerse y luchar por la propiedad tradicional y aprender a leer y escribir en castellano parecía ser el camino efectivo.

La escuela indigenal castellanizante que reclamaban los indios en el siglo XIX representaba un medio para detener el despojo de las tierras ancestrales y lograr justicia social.

Debemos señalar que en las masas indias tanto del altiplano como del valle, durante los años que van de 1825 a 1870 hubo el pedido de educación para eliminar el analfabetismo que era su meta más urgente. Se pretendía que al unificar la sociedad a través de la lectura y escritura de castellano, se señalaría la igualdad de las razas y los grupos sociales (Mesa et al. 1999:423)

Aparece, desde entonces, la identificación de la escuela con aprender castellano y la equivalencia de aprender castellano con aprender a leer y escribir. Esta doble ecuación imprimiría un sello inconfundible a la escuela boliviana a través de su historia. Hasta la actualidad, la escuela “para todos” es vista como símbolo de igualdad en la sociedad y difusora de la lecto-escritura en castellano para poder defenderse.

1.2 El mestizaje desafía la separación de razas

En el siglo XX, se gestó en Bolivia una corriente criolla que luchaba por escolarizar al indio con el fin de “civilizarlo” a través de la castellanización y alfabetización, de modo que pueda ser asimilado a la sociedad nacional. La educación debería preparar a todos los ciudadanos, incluyendo a los indios, para que “encajaran” en la nueva nación. Se pretendía transformar al indio (todavía llamado así), incorporarlo al mercado y “liberarlo” de su condición deprimida. Warisat’a, la escuela ayllu en La Paz (1931-1939), con todo su esfuerzo de ser un instrumento político de transformación estatal y de legitimación del movimiento indígena, de las autoridades tradicionales y del derecho a la tierra (Zalles 2000:142), se creó dentro de esta corriente mestiza de “salvación” (Howard-Malverde y Canessa 1995:232). Esta escuela indigenal desafiaba la rígida división de razas con el objetivo último de asimilación a través de la castellanización:

En esos tiempos, los latifundistas, los patrones y sus mayordomos no permitían que nuestros antepasados aprendan algo siquiera, decían que “indio letrado era un indio alzado”. Por eso había mucha represión, arrestos y golpizas a los dirigentes que trataban de instalar escuelas de forma oculta, los patrones decían que el “único indio bueno era el indio muerto” (CSUTCB 1991:2).

1.3 Nacionalismo para civilizar al indio

Con la revolución de 1952 (alzamiento indígena contra los hacendados que llevó al Movimiento Nacionalista Revolucionario MNR a la palestra política) se propugnó la creación de una sola nación con una sola identidad. La historia oficial habla de la opresión colonial del boliviano ante la corona española, no del indio. Lo indígena debía ser absorbido por todos los bolivianos en aras de un estado homogéneo. Por lo tanto, la escolarización universal y gratuita debía “bolivianizar”, es decir, enseñar a los indios a leer y escribir el idioma oficial del estado, enseñarles sobre su país y a estar orgullosos de él. El código de la educación de 1955 establecía los sistemas de educación rural y educación urbana con un claro objetivo de atención especializada a la población indígena para su transformación y “civilización”. Vemos entonces el objetivo similar de mestización que en la escuela indigenal de origen criollo, pero en este caso como obligación asumida por el estado.

1.4 Transformaciones en curso

Ante la ausencia de espacio para el pluralismo interno en la agenda del discurso modernista, la extensión de la economía de mercado y la afirmación de la idea de nación como algo común e unificador dentro de un espacio territorial específico, las organizaciones indígenas empiezan a tomar conciencia de su cultura como elemento de lucha política, “contestando un desarrollo que no ha beneficiado a los indígenas y una sociedad que los ha discriminado en virtud de su diversidad cultural” (Amadio 1989:430).

La acción contestataria es más evidente en el ámbito político, donde las instancias organizadas indígenas demandan un proyecto contra la asimilación estatal. En septiembre de 1990, una Marcha por el Territorio y la Dignidad realizada por pueblos indígenas de los departamentos amazónicos de Pando y Beni (las llamadas *tierras bajas* de Bolivia) recorrió desde la llanura hasta el altiplano y forzó al gobierno de Jaime Paz Zamora (1989-1993) y a la población andina del país a tomar conciencia de la existencia

de estos pueblos indígenas y de sus demandas territoriales. El estado ratificó en 1991 el convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y promulgó la respectiva ley; revisó su política, concedió derechos territoriales a algunas etnias amazónicas y habló de unidad en la diversidad, igualdad en la diferencia e integración en el respeto. Este proceso culminó con la introducción de cambios en la Constitución Política del Estado en 1994 que reconocen a Bolivia como país *multiétnico y pluricultural*. Además, en el Art. 171 de la actual Constitución se puede leer:

Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenibles de los recursos naturales, su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones.

En este tiempo, se dictaron otras leyes encuadradas en el postulado de respeto hacia la diversidad y participación ciudadana, como la de Participación Popular (1994), Forestal y la Ley INRA (ambas 1996) .

En el ámbito educativo, la Confederación Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia CSUTCB, máxima organización sindical, presentó en 1989 su propuesta educativa, partiendo de la constatación de que:

Ya no podemos seguir mirando así nomás cómo la escuela, hoy mismo, saca del campo a nuestros hijos e hijas, les muestra el espejo de la ciudad y les hace sentir vergüenza de su propia historia, lengua y cultura (CSUTCB 1991:4).

En base a un amplio diagnóstico de la situación de la educación escolar básica, la Confederación propone la educación intercultural bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas. En cuanto a la característica *bilingüe* de la educación, define:

El trato que se dé a estas lenguas (originarias y castellano) a través de todo el proceso educativo deberá garantizar la igualdad de oportunidad y uso y ninguna merecerá trato preferencial, lo que conducirá a que las lenguas maternas gocen el mismo status que el castellano (op.cit:20).

Respecto a la característica *intercultural* de la educación, establece:

El currículo será intercultural y, por lo tanto, abierto, en tanto y en cuanto parta de la afirmación de la identidad cultural y social de los educandos y en la medida en que se tienda a la consolidación de la cultura propia del niño...De esta manera, la afirmación de la cultura propia permitirá al niño valorar su cultura, respetarse a sí mismo y afirmar su identidad, a la vez que se convierte en un individuo respetuoso

y tolerante frente a las diferencias culturales y lingüísticas existentes en el país
(op.cit:21).

Después de cuatro años de trabajo previo y sobre la base del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe coauspiciado por UNICEF y el Ministerio de Educación, el estado boliviano se embarcó en la Reforma Educativa, Ley 1565, promulgada durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada en 1994 y en actual vigencia. Esta reforma se destaca en la unificación del sistema educativo nacional con carácter intercultural para todo el país y bilingüe para las zonas donde predomina una lengua indígena. Además, se basa en un andamiaje de participación social desde el nivel local hasta el nivel nacional a través de juntas escolares, nucleares y consejos. Propugna la flexibilización de los calendarios escolares adecuado a las condiciones regionales. Por último, asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto y tolerancia, con el fin de “fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional” (MECyD 1998:11).

1.5 ¿Transformaciones en curso?

La minoría dominante percibe al campesino como improductivo y retrasado, como un obstáculo para la modernización. Campesinos y su modo de vida representan todo lo que el discurso dominante busca superar. Para eso, el estado impulsa la transferencia de tecnología para transformar el campo, crea una nueva ley de tierras que permite comercializar el supuesto *bien inerte* (como lo expresó el anterior Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, 1993-1997) en Bolivia; el consumismo es extendido por los medios de comunicación cumpliendo la consigna de Galeano: “quien no compra no existe y quien no tiene, no es”.

La identificación de la *otredad* se establece por dos conjuntos de sistemas, un sistema de remanentes culturales obsoletos y un sistema de carencias (Varese en López 1996:64). Por un lado, la economía de subsistencia, basada en un sistema de reciprocidad con fuerte control social, el agrocentrismo, la personificación y deificación de la naturaleza, la concepción cíclica del tiempo y los demás rasgos culturales andinos no pueden generar la misma modernidad que el mundo occidental; por otro lado, se tipifica con una escala graduada a las provincias con mayor población indígena utilizando la categoría *pobreza*, etiqueta impuesta, por lo demás, con claro justificativo de acción desarrollista por parte de las financieras que manejan los destinos del estado.

En vez de conceptualizar la cultura de los pueblos indígenas como un recurso, se establecen en primera instancia sus deficiencias, producto, justamente, de la enajenación a la que se ha visto expuesta. Es contraproducente esta identificación con la carencia que llega a ser asumida por los propios pueblos indígenas: afirmar lo existente es -ya lo descubrieron hace tiempo los psicólogos y pedagogos-, el punto de partida para cualquier intento serio y efectivo de aprendizaje, desarrollo, movilización, por más sometida y alterada que esté la cultura de un pueblo.

Darcy Ribeiro (1989) habla de pueblos indígenas como pueblos testimonio, pueblos que dan testimonio de lo que han conservado de sí mismo, de las altas civilizaciones que prefiguran lo que será el futuro:

Una vez liberados de la opresión representada por la expectativa de asimilación de los estados nacionales y por todas las formas de represión utilizada contra ellos, emergerán para las tareas de reconstrucción de sí mismos como pueblos que por fin existirán *para sí mismos* (Ribeiro 1989:56).

Las culturas indígenas son el orgullo de Bolivia, ganan espacio en las capitales y los teatros y se vuelven producto de exportación cuando están debidamente folclorizadas en forma de música y danza. Los indígenas mismos son...un problema: Desde el año pasado, la dirigencia de la CSUTCB, liderizada por Felipe Quispe Huanca, ha propiciado con acciones políticas en una revisión del concepto “indígena” en la sociedad boliviana, exigiendo la atención del estado para colocar al pueblo aimara en igualdad de condiciones económicas y sociales. Más allá de sus polémicas acciones e intervenciones, el Señor Huanca ha puesto en discusión en el país el lugar que le toca ocupar a los pueblos originarios. Sin lugar a dudas, ha desvelado...un problema.

1.6 Detrás de la reforma educativa

Las reformas de los años 90 podrían conllevar a una radical transformación de actitud, una afirmación de lo indígena pero, sobre todo, a un cambio del sistema nacional de educación. La Reforma Educativa boliviana ha recibido reconocimiento como modelo regional. En el país, ha generado escepticismo en las mismas filas que reivindicaban una educación incluyente y respetuosa de la heterogeneidad. ¿Cuál es el interés del estado en considerar el significado histórico, social, económico y político de la diferencia cultural y en construir la interculturalidad –no sólo entre individuos sino entre sus propias estructuras e instituciones sociales, políticas y jurídicas-? ¿No se contradice la constante demanda reivindicativa de los pueblos que confrontan

discriminación, racismo y desigualdad con el léxico oficial de interculturalidad como algo que el estado se compromete a fomentar en el ámbito nacional?

Una reforma educativa como la boliviana también conlleva el peligro de garantizar una mayor incidencia y funcionalidad del esquema de dominación en vez de su transformación. Las organizaciones indígenas intuyen el carácter instrumental y mediador de los planes y programas; las bases indígenas de algunas organizaciones identifican como objetivo oculto el deculturar y dominar lingüísticamente a través del uso inicial de la lengua materna ya que tradicionalmente, la escolarización ha sido un escenario privilegiado para el glotocidio (Green 1996).

Inicialmente una victoria, el carácter de política estatal de la Educación intercultural bilingüe (EIB) se torna en un “problema serio y permanente que tiene efectos prácticos en propuestas organizativas, porque las comunidades se resisten, por más que la propuesta sea buena, al provenir del Estado” (op.cit:1-2). Esta alerta de la dirigencia indígena colombiana expresada en el II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en 1996 resume el problema: la desconfianza inherente a cualquier accionar del estado en el sentido de que sus propósitos no se corresponden con las intenciones y demandas de los pueblos indígenas, puesto que históricamente nunca fue así en este lado del mundo. “Cuando se piensa en el Estado, afirma Bourdieu que sospechar demasiado siempre es poco...”(Zambrano 2000:158).

Surgen, entonces, las voces de alerta sobre un nuevo modelo de dominación posmoderna logrado estratégicamente vía el reconocimiento de la diversidad de múltiples *pueblos* indígenas a costa de la unidad política de *organizaciones campesinas* como la CSUTCB de carácter nacional (Green 1996, Zizek 1998, Walsh 2000), sobre la división y desmovilización originadas por la nueva participación política partidaria (Walsh 2000). Pero en primera instancia, la sospecha se origina por el contexto neoliberal en el cual rige la lógica del mercado globalizado que “prepara a la gente para un mercado laboral destinado a un grupo favorecido -al que la mayoría no tendrá acceso- mientras vacía el resto de la oferta de trabajo” (Zambrano 2000:158).

2. Más allá del ideal constitucional de una Bolivia multilingüe y pluricultural²

2.1 La camisa de fuerza de la educación intercultural bilingüe

La educación bilingüe, considerada como un modelo educativo adecuado a la diversidad lingüística, se ve enriquecida en su enfoque con la inclusión del aspecto intercultural que dé cuenta de la pluralidad de saberes, conocimientos y manifestaciones culturales y ponga “a un educando concreto y de carne y hueso, y no a un constructo teórico al centro de la reflexión pedagógica” (López 1994:9).

Se aboga por un modelo educativo basado en la demanda de los pueblos indígenas, de las comunidades de base (a partir de la Conferencia Mundial *Educación para todos* en 1990 en Jomtien), y no como hasta ahora, basado en la oferta elaborada desde los escritorios ministeriales con el transfondo de la política estatal imperante. Bajo esta consigna, la diversidad cultural y lingüística empieza a ser considerada una riqueza y no un problema, una posibilidad de potenciamiento para que el alumno enraizado en su entorno ecológico, social, cultural y lingüístico inmediato pueda ser confrontado con otras realidades y manifestaciones y enriquecerse con este conocimiento.

Sin embargo, uno se pregunta si la tolerancia y el respeto que deberían sustentar a este modelo de educación, si el diálogo intercultural e interétnico que podría propiciar son posibles en Bolivia. Hornberger & López (1998:208) lo formulan de esta manera:

Specifically, there are tensions and contradictions inherent in transforming what has been and continues to be a tool for standardisation and national unification into, simultaneously, a vehicle for diversification and emancipation.

El mismo carácter de la escuela concebida como institución cerrada, instrumento del estado y del orden mundial, al servicio de lo hegemónico, lo pone en duda.

Al mantener la Educación Intercultural Bilingüe las características de la escuela, la cultura indígena es sometida a una camisa de fuerza que la desvirtúa, tal vez, desintegra. Abadio Green (1996) habla de la *fatalidad* de la EIB por sus características propias de la escuela de siempre:

² Sobre una población de aprox. 6.400.000, correcciones aplicadas al Censo de 1992 por Xavier Albó (1995 Vol.I:19) han arrojado un 38% de población quechuahablante, 26% de aimarahablantes y 41% de monlingües castellano.

- * maestro formado a lo largo de años de reclusión en instituciones centralizadas y académicas con la consigna de impartir conocimiento
- * aula que reúne a los niños por horas determinadas en espacios cerrados de cuatro paredes
- * currículo estructurado, sistemático y compartimentalizado, establecido con el fin de obtener un aprendizaje dirigido hacia un fin específico o *purposeful learning behaviour*
- * horario y cronograma fijos
- * énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas
- * intermediación de la escritura y de la abstracción

Si se toma en serio la consigna de interculturalidad que se escucha mientras tanto en todos los ámbitos, si la educación intercultural pretende tender un puente entre culturas, hay que aceptar también que la educación intercultural es cualitativamente diferente.

Podemos compartir sólo parcialmente que la Educación Intercultural Bilingüe se convirtió en un instrumento de liberación, de afirmación étnica y facilitador de relaciones interculturales. Porque si bien aisló otras propuestas, abiertamente integracionistas, persistió en cortar y olvidar los lazos con las raíces, con la sabiduría de los viejos y la cosmovisión de los pueblos....Podríamos decir en esta ocasión que si no nace de la raíz, la educación –y cualquier proyecto político-cultural— no sirve (Green 1996:1).

Green denuncia la acriticidad de la EIB frente a la escuela, los currícula, las pedagogías y los maestros establecidos desde el sistema estatal y pone en duda el avance en cuanto a construcción de un nuevo currículo amplio por encima del eje central de la escuela y de la lecto-escritura, por tratarse de un discurso circular: la flexibilidad de los currícula solamente se concibe en el contexto de una escuela, con espacio y tiempo segmentados.

En el caso de Bolivia, el caudal de maestros que atienden la educación pública se nutre, en primera instancia, de jóvenes que aspiran un ascenso social dejando atrás su origen campesino y extracción indígena. Si bien mal remunerados y desprovistos de prestigio de parte de la sociedad dominante, los maestros fiscales ocupan un espacio de poder como organismo sindical en constante demanda de reivindicaciones laborales con el estado. Por otro lado, respecto a su posicionamiento individual, típicamente el maestro no forma parte de la comunidad, se “establece” en ella temporalmente aspirando su traslado a escuelas en el pueblo más cercano, a la capital de provincia y

finalmente, a la capital de departamento. Quizás como resabio de la formación que obtuvieron en los Institutos Normales regidos por el Código de la educación de 1955 y dada la motivación para optar por esta profesión, el resurgimiento étnico de los años 90 no ha cundido entre los maestros.

Por otro lado, la Reforma Educativa establece un currículo de vigencia nacional o tronco común y un currículo local o ramas complementarias elaborado regionalmente con el concurso de las juntas escolares, dirigido por el Director de cada núcleo educativo y que debe ser aprobado por las instancias educativas estatales. En algunos casos, ese currículo regional empieza a ser elaborado por autoridades educativas a partir de encuestas sobre *Necesidades básicas de aprendizaje* llevadas a cabo por los mismos maestros de los cuales hablamos antes! Aparte de algunos contenidos mínimos, es probable que un currículo generado de esta manera tenga muy poco de *propio*.

Es nuevamente el estado el que define qué, cómo, dónde, cuándo y con quiénes enseñar, sin permitir el desarrollo de otras opciones o programas educativos contestatarios, tanto a nivel básico como también de formación de docentes.

Compartiendo el carácter universal que pueda tener la educación, es inquietante que se acepte que tenemos otras cosmologías, otras éticas del saber, otros sistemas axiológicos, pero cuando debemos construir los proyectos educativos, esto se deja por fuera (op.cit:3).

2.2 Enfoque asimilacionista entre los actores de la educación

Persiste la idea fija de “hacer de los indios buenos bolivianos” entre los maestros formados en el espíritu del código de la educación de 1955. Con maestros de los núcleos Raqaypampa y Tukma Baja en la Provincia Mizque, Departamento Cochabamba, en un taller de interculturalidad en octubre de 1995, hablamos sobre la utilidad de la escuela para los niños, y los comentarios fueron:

No quiero que ellos sean igual que sus papás... Que no salgan del quinto curso de primaria y se casen como sus padres... Hay padres de familia que no ven a la escuela como el futuro de sus hijos, dicen que la escuela los vuelve flojos porque ya no siembran y pastean y esas cosas... Que sean algo en la vida, que no se queden aquí como sus padres, que tengan una profesión.

El menosprecio hacia el campesino, su modo de vida, su apego a la tierra y cultura es una constante fácilmente perceptible en Bolivia. La emigración, el abandono

del campo -aún si eso significa romper con su familia- es una condición para civilizarse, para acercarse de la periferia a los subcentros o al centro (Aronowitz 1987). El maestro, junto a las demás autoridades educativas, personifica y representa al centro, es el garante y transmisor de valores y de la cultura de la metrópolis. Además, ha recorrido personalmente ese camino de desarraigo para llegar a ocupar el rol de docente. En su diaria labor, “construye la conciencia común de la nación” (Davy en Bordieu 1991:49). Así lleva a cabo una misión civilizadora en la cual la escuela es la *capilla de modernización* (Howard-Malverde & Canessa 1995:234).

La escuela se constituye en un elemento más del sistema de movilidad social que ha sido conformado por los procesos políticos y sociales y por las condiciones de formación de la nueva economía y del mercado después de 1952 y que se resume en “dejar de ser indio”. Esto aún sigue en pie, pues como escriben Hornberger & López (1998:208),

Although, in fact, only a small percentage of the population attains social advancement through formal education, schooling, and the Spanish language with which it is identified, are nevertheless perceived as the route to social mobility.

Al establecer un sistema igualitario universal de sociedad con la educación como elemento clave para el éxito y la civilización, el fracaso de los pueblos indígenas en su afán de progresar no es visto sólo como desventaja social sino como una no-adaptación personal. Una vez que los valores modernos de la metrópolis llegan a la periferia en suficiente medida, una vez que los grupos marginales reconocen el valor de un sistema educativo y la lengua y cultura que representa, estos también empezarán a “colaborar en la destrucción de sus instrumentos de expresión” (Bordieu 1991:49).

Los padres tratarán de desalentar a sus hijos en el uso de su lengua materna - algunos ya los socializan en un castellano incipiente: Una madre analfabeta de Cayacayani, Provincia Esteban Arce, Departamento de Cochabamba, explicando por qué se empecinaba en hablar a sus hijos en un castellano a todas luces ajeno a ella y mal dominado dijo: “Qué le puedo enseñar a mis hijos yo! Soy ignorante, no sé leer ni escribir”. Un maestro de larga trayectoria en la docencia rural escribe en una carta de presentación para ingresar a un programa de maestría en educación intercultural bilingüe: “Mis padres eran analfabetos....*pero* supieron inculcarme los valores de respeto....”

En cuanto a la diversidad lingüística, su potencial no es reconocido por el maestro. Todo lo contrario, contar con lenguas indígenas en el aula y en el territorio nacional provoca retraso.

Los idiomas someten, porque si yo soy quechuista o aimarista y quiero ir a la universidad, no voy a encontrar en ningún lugar un libro en aimara o quechua. Por lo tanto, mi vida está frustrada y voy a tener que trabajar en el campo. Por eso, en Argentina ¿qué han tenido que hacer con los gauchos? Los han eliminado y así Argentina recién ha empezado a surgir, porque se entienden, pues, hablando un solo idioma. Aquí es como la torre de Babel, todos hablamos diferentes idiomas y nadie se entiende y por eso Bolivia es tan desunida ¿no es verdad? Y eso es, parece, lo que quiere el gobierno, desunir a los bolivianos (Profesor Colegio José Manuel Pando, Apolo, Dpto. La Paz).

Este testimonio expresa una posición poco contemplativa para con los pueblos originarios que hasta permitiría ubicar a su autor a siglos pasados; sin embargo, se trata de un profesional de la educación entrevistado en el año 1999.

Tal escenario “real” en contraposición del ideal sostenido en las leyes también surge con fuerza a través de expresiones de la máxima responsable de la Reforma Educativa cuando se trata de, supuestamente, potenciar los efectos de los cambios educativos: el Dirigente de la Central Campesina Regional de Raqaypampa, Prov. Mizque fue preguntado hasta cuándo se mantendrían los asentamientos dispersos en su región (11 mil personas) y por qué no impulsaban la concentración de la población alrededor de los núcleos educativos. Otro ejemplo es explicación de por qué no “llegaba” la Reforma Educativa al norte de la Prov. Ayopaya en el Departamento de Cochabamba pese a tener población quechuahablante y también aimarahablante y a seis años de la promulgación de la ley: queda demasiado lejos, a cinco horas de camino de la capital de provincia!

Cabe presumir que el enfoque subyacente a la Reforma es el de asimilación. García Castaño y otros (1999a:50-51) caracterizan este enfoque con la pretensión de igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes, lo cual se traduce en la intención de suplantar las diferencias por formas culturales dominantes. La base de este enfoque surge por la sustitución del término “deficiencia” por “diferencia”, manteniéndose la convicción de que la pobreza se explica por el hecho de que los grupos culturales distintos no cuentan con las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias.

El objetivo de la educación será lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de individuos “diferentes” al grupo cultural dominante/mayoritario que sirve como referencia en la escuela. En definitiva, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el “diferente” pueda lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el “tránsito” de una cultura a la otra (ibid). La ironía en la educación boliviana es que, de hecho, no está preocupada por el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas, sino en provocar cambios culturales y sociales establecidos acordes a la sociedad dominante.

3. Conclusión

¿Quién determinará qué contenidos culturales serán válidos o apropiados para ser incluidos en el currículo de ramas complementarias? ¿Cómo se diferenciará entre lo culturalmente aceptable y lo que las políticas de desarrollo establecen como norma (pobreza, diferenciación de género, etc.)? ¿Quién vela por que lo cultural en la educación intercultural no se reduzca a la expresión artística y folclorizada o a la manifestación lingüística de la cultura? ¿Quién enseña y cómo?

El reconocimiento territorial, la determinación cultural y justicia social de los pueblos indígenas son parte de un complejo de demandas que incluye una educación adecuada a sus necesidades de participación en la sociedad nacional e internacional de acuerdo a su propia concepción a partir del fortalecimiento de su identidad. Esto supone una educación cuya naturaleza debe ser determinada por los indígenas mismos, expertos de su propia forma de vida. Son ellos, es cada pueblo indígena quien debe establecer la manera de seguir educando a sus niños y jóvenes, los mecanismos de selección y formación de sus maestros sin las tenazas de la escolaridad y el currículo occidental. Es respetando y valorizando el sistema de reproducción de cada pueblo, de cada comunidad que la educación escolarizada puede asumir su papel propio de facilitador en el proceso de inserción en la sociedad nacional e internacional, percibiéndose como un agente más de socialización y no de expulsión.

Desde la perspectiva oficial, los programas de EIB como parte de los proyectos de reivindicación idiomático-cultural son concebidos como una suerte de licencia o concesión en favor de los grupos vernáculo-hablantes, y no como parte medular e integral de sus proyectos educativos en la medida en que hagan suyo el problema de las

minorías. Persiste la falta de una concepción clara de los alcances de una auténtica EIB y de sus métodos y procedimientos didácticos en los maestros, endeudados con los valores y preconcepciones de la educación oficialista secular.

Aún asumiendo que el objetivo de la educación es liberar a los pueblos andinos de una discriminación, los valores culturales de los mismos pueblos son socavados y denigrados activamente en la escuela. Cualquier acción de transmisión de cultura implica necesariamente una afirmación de los valores de la cultura impartida ; en otras palabras, cualquier tipo de enseñanza debe generar una necesidad de su propio producto y, por lo tanto, erigir la cultura que quiere impartir como un valor, logrando esto a través del mismo acto de enseñanza (Bordieu 1967).

El enfoque de educación intercultural bilingüe adecuado a una posición como la esbozada es el de Educación como transformación (García Castaño y otros 1999a:59-60), basado en la teoría del conflicto y la teoría de la resistencia. Según estos planteamientos, los grupos oprimidos (en nuestro caso, pueblos indígenas) no se acomodan pasivamente a la situación de control que ejercen los grupos dominantes estructurando instituciones sociales para mantener o incrementar dicho control. Lo que hacen los grupos oprimidos, en este caso, los pueblos originarios, es más bien oponerse y luchar por el control de los recursos de poder, riqueza y prestigio que existen en la sociedad.

Coincidimos plenamente con García Castaños y otros (1999b) cuando sostienen que determinar culturas deficitarias frente a culturas no deficitarias es una práctica de desigualdad, no de diferencia. La particular manera de adaptación de los pueblos a contextos diferentes hacen justamente la diferencia entre los pueblos. Sobre esta diferencia debe fundarse la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe, en especial, no sobre la desigualdad.

Reconocer el déficit de una cultura minoritaria frente a otra presuntamente mayoritaria por dominante, equivale a no admitir la capacidad de cualquier cultura para generar nuevas estrategias adaptativas en nuevos contextos y con ello negar el plano de igualdad en el que se encuentran todas las culturas y los grupos humanos que las han creado (García Castaños y otros 1999b:205).

Es de esperar que el estado, a través del aparataje centralista de funcionarios especializados en encontrar soluciones a los problemas “de los otros”, será reticente a ceder espacios de decisión que propician la transmisión cultural e ideológica de los pueblos indígenas. Sin embargo, el camino hacia una educación intercultural bilingüe

pasa por superar su estrechez y por su ubicación en el ámbito de las comunidades indígenas, aceptando las distintas “educaciones” que en ellas existen. Por otra parte, también las organizaciones indígenas son reticentes, como lo expusimos arriba, a participar en posibles instancias o espacios estatales.

No cabe duda que la responsabilidad del maestro en una educación transformadora es central. Y estamos convencidos que la mirada presentada no invalida esfuerzos que se deben hacer en la formación docente para transformar la educación. Nuestra experiencia en la formación de formadores en la maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes) tiene como hilo rojo la identidad cuestionada, rescatada, afirmada del estudiante de origen indígena. Creemos que manera de fortalecer las potencialidades de los pueblos indígenas es a través de la recuperación de la autoestima y la identidad propia y *de la de sus maestros*. La educación intercultural ofrece posibilidades para propiciar este complejo proceso de toma de conciencia étnica y lingüística. Esta educación intercultural debe insertarse en los Centros de Formación de Magisterio, ya sea Institutos Normales Superiores como también Educación Superior. Sin embargo, no es un camino fácil ni mucho menos llano. Está caracterizado por la sinuosidad de su naturaleza conflictiva. La interculturalidad como propuesta pedagógica y política no puede desentenderse de este rasgo. Todo lo contrario, la noción de conflicto es constitutivo del ser intercultural, quien tendrá que reconocer y convivir con el conflicto, ya sea intrapersonal, interpersonal intragrupal o intergrupala.

Hemos identificado en el PROEIB Andes a la investigación como un campo muy fértil para desencadenar procesos de afirmación identitaria, así como también para generar nuevas miradas de lo que consideramos conocido y que está instalado en nuestra mente en forma de prejuicios.

Finalmente, y ésta es la lección más evidente, el maestro tiene que embarcarse de manera absoluta en esta empresa intercultural, dejándose llevar por todos los cuestionamientos que surjan en la confrontación de culturas, esquemas mentales, valores y formas de ver el mundo. El reto es perseguir un intercambio en el plano horizontal, dejando atrás los afanes asimilacionistas de la educación tradicional. Como destaca López (2001) el carácter social del aprendizaje, base de la corriente pedagógica del constructivismo y de la educación intercultural, implica focalizar en la comunicación docente-estudiantes y estudiantes entre sí, aceptar que el estudiante trae consigo conocimientos y experiencias –social y culturalmente determinadas- y, además,

relacionar constantemente los conocimientos previos y los nuevos. El reto es nutrirse como maestro de aquello que pueda significar un modo de hacer educación en un mundo que articula las diferencias y no las combate.

No obstante, no podemos concluir sin afirmar que mientras perdure el desequilibrio sociopolítico y económico de los grupos étnicos frente a sectores sociales dominantes y mientras éstos sean quienes diseñen y ejecuten los programas educativos y se adjudiquen el derecho a responder a las necesidades de aprendizaje de los pueblos indígenas desde su propia visión e intereses, la interculturalidad será, en el mejor de los casos, un diálogo de sordos, en el peor de los casos, un nuevo y sutil mecanismo de dominación, un pasaje de una sola vía.

Bibliografía

- Albó, Xavier, 1995, *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores*. Vol I-III. La Paz: UNICEF, CIPCA.
- Albó, Xavier, 1999, *Iguals aunque diferentes: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. Cuadernos de investigación 52. La Paz: CIPCA.
- Amadio, Massimo, 1989, “La cultura como recurso político : dinámicas y tendencias en América Latina”, en: López y Moya (eds.), *Pueblos indios, estados y educación.*, Lima/Quito: PEED-P/ERA/EBI, 425-440.
- Aronowitz, Stanley, 1987, “Postmodernism and politics”. *Social Text* 18, 94-114.
- Bonfil Batalla, Guillermo, 1987, “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”. *Papeles de la Casa Chata* (México), Año II, Nr. 3, 23-43.
- Bourdieu, Pierre, 1967, “Systems of Education and Systems of Thought”. *International Social Science Journal* 19, 338-358.
- Bourdieu Pierre, 1991, *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- CSTUCB, 1991, *Hacia una educación intercultural bilingüe*. Raymi 15. La Paz: Centro Cultural Jayma.
- García Castaño, Javier, Rafael Pulido Moyano y Angel Montes del Castillo, 1999a, “La educación multicultural y el concepto de cultura”, en: García Castaño y Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 47-80.
- García Castaño, Javier, Antolín Granados Martínez y María García-Cano Torrico, 1999b, “Racialismo en el curriculum y en los libros de texto. La transmisión de

- discursos de la diferencia en el curriculum oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza y en los libros de texto de la educación primaria”, en: García Castaño y Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 169-207.
- Green, Abadio, 1996, *Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas*. II Congreso Latinoamericano de EIB del 11 al 15 de noviembre de 1996 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Mimeo, 8 págs.
- Hornberger, Nancy y Luis Enrique López, 1998, “Policy, Possibility and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Peru and Bolivia”, en: Cenoz y Genesee (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, Multilingual Matters 110, Clevedon, 206-242.
- Howard-Malverde, Rosalyn y Andrew Canessa, 1995, “The School in the Quechua and Aymara Communities of Highland Bolivia”. *International Journal of Educational Development*, Vol 15, Nr. 3, Liverpool, 231-243.
- Jordán Pando, Roberto, 1972, “Participación y movilización campesina en el proceso revolucionario boliviano”. *América Indígena XXXII*, México, 907-34.
- López, Luis Enrique, 1994, *Educación, pluralidad y tolerancia: apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana*. Documento de trabajo presentado a la Reunión Regional BIE/OREALC-UNESCO sobre la Educación para la Comprensión Internacional. Balance y perspectivas para la América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 12-14 de abril de 1994. Mimeo, 16 págs.
- López, Luis Enrique, 1996, “No más danzas de ratones grises : sobre interculturalidad, democracia y educación”, en: Godenzzi, Juan Carlos (ed.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales andino Bartolomé de las Casas, 23-82.
- López, Luis Enrique, 2001, “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana” en: *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO-OREALC, 382-406.
- Mesa José, Teresa Gisbert y Carlos Mesa, 1999, *Historia de Bolivia*. La Paz: Editorial Gisbert.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1998, *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*, La Paz.

- Ribeiro, Darcy, 1989, “Etnicidad, indigenismo y campesinado. Futuras guerras étnicas en América Latina”, en: S.B.C. Devalle (ed.), *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder del estado*. México: El Colegio de México, 43-60.
- Sichra, Inge, 2001 “Huellas de intraculturalidad en un programa intercultural en el ámbito de educación superior”. En María Heise (comp.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, 193-202.
- Varese, Stefano, 1987, “La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo”, en: Zúñiga y otros (eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina*, 169-192.
- Walsh, Catherine, 2000, “Políticas y significados conflictivos”. *Nueva Sociedad* 165, Caracas, 121-133.
- Zalles, Alberto, 2000, “Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana”. *Nueva Sociedad* 165, Caracas, 134-147.
- Zambrano, Carlos, 2000, “Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad”. *Nueva Sociedad* 165, Caracas, 148-159.
- Zizek, Slavoj, 1998, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en: *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.