

LA EXPERIENCIA BOLIVIANA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Lic. Blithz Lozada Pereira, M. Sc.

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE RELACIONES INTERNACIONALES
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
La Paz, Bolivia

e-mail: rrii@umsanet.edu.bo,
blitzyo@hotmail.com

RESUMEN

El texto incluye reflexiones de carácter filosófico y político que permiten proyectar una apreciación de conjunto sobre la Reforma Educativa efectuada en Bolivia. Aunque no se trata de una ponencia descriptiva de las vicisitudes, logros y limitaciones de la experiencia boliviana, las reflexiones mencionadas permiten evaluar dicha experiencia, con la posibilidad de convertir a la interculturalidad en el eje del cambio de la educación formal, en sus distintos niveles y contextos. Las sugerencias establecidas pueden ser útiles para otros contextos sociales e históricos.

Todo hombre posee, espontáneamente, una concepción del mundo

Louis Althusser

La coyuntura política que vivimos en Bolivia permite formular orientaciones teóricas que podrían constituirse en apropiadas guías para la labor educativa nacional, en un escenario de cambio y de posibilidades. La ponencia que me permito presentarles hoy expresa la libertad de producción intelectual constituyéndose en un resultado que media entre el Estado y la sociedad civil, entre las instituciones educativas y la academia. Se trata del ejercicio del derecho de quienes estamos involucrados con la educación y que nos otorgamos el tiempo y la dedicación, para criticar lo establecido y valorar lo alcanzado. De tal modo, con autonomía de pensamiento, el contexto democrático permite formular nuestras opiniones en torno a las fortalezas y las limitaciones de la visión que se instituyó con la Reforma Educativa

boliviana. Someteré a juicios de valor, la Reforma como el instrumento legal para llevar a la práctica, una perspectiva intercultural y bilingüe.

No siempre la labor intelectual satisface el requerimiento de abrir vastos horizontes teniendo clara conciencia de los problemas concernientes al nivel en el que se la realiza: me refiero al plano abstracto y teórico. Por otra parte, este plano necesariamente debe saltar a un nivel político de concreción. Sin embargo, esto resulta por lo general, una tarea más difícil que la propia producción teórica. Ambos riesgos son tomados en cuenta en el desarrollo de las ideas a que a continuación les presento. Busco ante todo, contribuir a que los cambios educativos se desplieguen con la adopción y realización de políticas apropiadas para la conducción de un proceso de cambio viable.

La estructura de esta ponencia se define por un itinerario abstracto que se apropia de ciertas experiencias. Puede ser resumido en lo siguiente. En primer lugar, esbozaré el contexto ideológico y filosófico que la ponencia hace suyo como ámbito teórico de reflexión, refiriendo los términos de comprensión de la educación como un fenómeno social actual de peculiar relevancia. En segundo lugar, evaluaré los logros y deficiencias que se advierten en el proceso de aplicación de la Reforma Educativa boliviana a diez años de su implementación, en particular, en lo concerniente a la interculturalidad y el bilingüismo. Por último, relacionando los dos momentos anteriores, en el tercero, indicaré lo que en mi opinión debía ser para el futuro, una manera adecuada de conducir un proceso educativo viable de integración y desarrollo. Estos tres momentos los despliego como primero, el “itinerario político e ideológico de la educación”; segundo, la “evaluación de los logros interculturales y bilingües de la Reforma Educativa en Bolivia”; y, finalmente, como las “proyecciones de la educación para la política y el desarrollo”.

1. Itinerario político e ideológico de la educación

Resulta interesante considerar que desde hace alrededor de cuatro décadas, cierto pensamiento filosófico y político identifica con claridad, el rol ideológico de la formación escolar como el “principal” en la reproducción de las relaciones de explotación del Estado capitalista moderno. Por ejemplo, el francés Louis Althusser, destaca que la reproducción de la ideología hegemónica del Estado se da gracias a la educación, donde se despliega una dimensión *ideológica* de alta prioridad para el Estado¹.

Según este enfoque político, existirían instituciones especializadas en reproducir determinado imaginario colectivo, ideas fundamentales, concepciones del mundo, valores, gestos y prácticas en los actores sociales, como pautas dominantes para precautelar y fortalecer las relaciones existentes. Su función entonces, no se restringe a crear discursos que viabilicen el consenso en determinadas circunstancias, ni se limitan a la formación de una “opinión pública”; su *función* es formar una estructura mental que acepte y reproduzca el sistema establecido, fomentando la aceptación de las diferencias sociales y dando lugar a que el sujeto se conduzca dentro de ellas.

¹ Las ideas que se resumen corresponden al texto escrito por Althusser en 1970, titulado “Notas para una investigación”. Publicado como “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”. Véase, *La filosofía como arma de la revolución*. Cuadernos de Pasado y Presente. 16ª edición. México, 1986. pp. 109 ss.

Aunque la violencia no es inexistente en estos aparatos del Estado, está relegada en su empleo; dándose de modo predominante un desenvolvimiento institucional que trabaja la dimensión mental, axiológica y actitudinal: *ideológica* en definitiva. La educación no es el único aparato, pero dentro de ella, la institución *escolar* “forma” al sujeto empleando apropiados métodos según los principios de selección, sanción y exclusión.

En la reproducción de las relaciones económicas del capitalismo, el aparato escolar juega un rol ideológico preeminente. Mientras que por ejemplo el aparato *informativo* atiborra al sujeto con dosis diarias de moralismo, nacionalismo o liberalismo; en tanto el aparato *político* incansablemente repite los contenidos de la democracia formal y restringida; mientras que el aparato *religioso* incide en la mente de los fieles recordándoles su esencia pecaminosa y sus deberes cristianos; el aparato ideológico persistente, reconocido como incuestionable y decisivo, institucionalmente constituido y presente en la vida del individuo hasta durante dos décadas, es la *escuela*².

En este aparato resuenan los ecos de los demás (incluido el *familiar*), de modo incisivo, orgánico e irrefrenable. Son los ecos que logran que el sujeto incorpore como natural el ascenso y el estatus, son las ideas que operan a nivel consciente o inconsciente como un efecto rara vez verbalizado y un sentido oculto que sin embargo está a la vista: la educación es el medio por el cual, tras largas penurias y exigentes demandas académicas, se puede “escalar” en el orden social para ocupar un lugar superior a aquél desde donde el sujeto comenzó su inserción social.

Así en la historia del capitalismo, la escuela ha reemplazado a la Iglesia como el principal aparato ideológico. Aprisionado entre la familia y la escuela, el niño es vulnerable y permeable a asumir los valores prevalecientes y los contenidos disciplinares marcados por el convencionalismo, la visión del mundo, los prejuicios y las ideas que la sociedad sostiene, reproduciendo los lugares comunes sobre el orden político, las diferencias sociales y culturales, y las imposibilidades de cambio estructural.

En lo concerniente a sociedades multiculturales, atiborradas de diferencias y con un cúmulo diverso de gestos; en contextos dependientes, *subdesarrollados* y sometidos a las imposiciones del imperialismo estadounidense y el poder de la globalización; en sociedades como las nuestras del siglo XXI, el niño se convierte en el sujeto de reproducción familiar, cultural y social, en él se concentran los objetivos de preservar determinadas relaciones de explotación, opresión y discriminación.

Así, para las sociedades cruzadas por conflictos de clase donde las diferencias étnicas son evidentes, para realidades multiculturales, plurilingües e incluso de segregación racial y cultural; si hablamos de contextos de pobreza, subdesarrollo y heterogeneidad, si nos referimos a nosotros mismos, encontramos que las directrices están trazadas por las políticas globales de un mundo injusto y desigual. Acá también se debe “enseñar” a los niños a cons-

² Por aparato escolar o escuela, se entiende la educación formal, institucionalizada, orgánica, jerárquica, sistemática y regular, que establece la posibilidad de inserción del individuo en un determinado nivel socio-económico, en cualquier agregado de la sociedad moderna. Son parte de este sistema, desde el nivel de formación inicial hasta el universitario y el de postgrado.

tituirse en sujetos activos que preserven la opresión, asumiendo roles en los sistemas de explotación y dominio. Más aún, en estas sociedades la educación *intercultural* puede ser un instrumento apropiado para facilitar reproducir y fortalecer dicha estructura social e ideológica, permitiendo incluso preservar las diferencias culturales.

En sociedades homogéneas y desarrolladas, para los países que la última década del siglo XX han comenzado a perfilarse como sociedades poderosas del hemisferio norte, si hablamos por ejemplo de modelos como Estados Unidos, Alemania o Japón, encontramos que después de la adolescencia, los jóvenes se adiestran invariablemente para cumplir labores productivas, asumiendo perfiles de identidad social. De acuerdo a la educación superior que reciben, otros se preparan para desempeñar funciones y actividades laborales de clase media: empleados, funcionarios y las expresiones de lo que se ha llamado el *cognitariado*. Otros se convierten en los profesionales de la reproducción ideológica convenciéndose a sí mismos del contenido de sus mensajes intelectuales o doctrinales, y del valor de sus obras creativas. En fin, hay también los que se dedicarán a cumplir las funciones represivas del Estado, y quienes por su situación o ascenso, serán los agentes de la explotación capitalista y los herederos de las prerrogativas de las dinastías familiares que monopolizan el poder en la política.

La escuela forma una conciencia colectiva para “aprender” a ser explotado, para ejercer el poder en la explotación o la represión, o para reproducir la ideología dominante, permitiendo más o menos según el contexto del que se trate, la afirmación de inocuas variaciones culturales. Desde la escuela el sujeto asume con naturalidad contenidos ilusorios sobre las actividades profesionales que realizará, se forma imágenes oníricas sobre su realización moral, cívica y nacional. Aprende a representarse ideales de vida para su clase explotada y a valorar las dimensiones de su existencia como si no fuera parte de una situación real. Recíprocamente, desde la escuela se enseña a los agentes de la explotación capitalista, los futuros empresarios, acerca de las formas y contenidos del mando, los modos apropiados de tratar a los trabajadores y de crear para ellos, discursos imaginarios que mantengan las condiciones de vida prevalecientes. Complementario a esto, para que se preserve y profundice, se despliegan las “destrezas” para que los sujetos obren en función de la reproducción de los aparatos del Estado.

Existe sin duda el propósito de revalorizar las especificidades culturales para adaptar el sentido de la escuela a dichas particularidades. Así, la educación intercultural más que pretender aminorar las distancias culturales para lograr un propósito de homogeneización y de fortalecimiento de una extendida y mayoritaria clase media (lo cual se da sólo en sociedades desarrolladas), puede constituirse en un instrumento más de dominio. En tal caso, gracias a dicha educación se procura la inserción social para preservar las relaciones existentes, se mantiene con tonalidades folklóricas las peculiaridades culturales para fortalecer el modelo económico neoliberal, dependiente y global. Así, dicha educación puede ser apenas un instrumento para cumplir en contextos atiborrados de manifestaciones culturales dispersas, el rol ideológico central de la escuela: preservar y reproducir las distancias sociales y económicas, proyectando nuevas formas de dominio.

Desde muy temprano en la escuela se desarrolla los contenidos de vida que serán parte de la cotidianeidad de los represores del Estado y de sus agentes ideológicos. Por una parte está

la destreza del mando asumida como un don, por una parte está la hipocresía y el cinismo de la demagogia de los políticos corruptos que perpetúan sus prácticas impunes, están las formas de vida que incorporan el dominio de técnicas eficientes de coerción, presión y violencia para perfiles psicológicos que se “aprenden” y estimulan. Por otra parte, también es necesario cultivar incluso profesionalmente, las técnicas de manipulación de la conciencia, se adiestra a los operadores en prácticas disciplinares, se forma a los abanderados de los discursos morales, a los defensores de la virtud, los constructores de las verdades nacionales y los difusores de la opinión pública quienes diversifican y hacen más efectiva la ideología dominante. En contextos de diversidad y heterogeneidad finalmente, es frecuente que en la escuela se exacerbén los sentidos de la discriminación, el racismo, la marginación y los sentimientos de poder y disimetría.

No hay en las sociedades capitalistas ningún aparato ideológico que sea más persistente, constante y prolongado que la escuela. Hasta seis días a la semana, hasta ocho horas diarias, a veces más de veinte años en la vida de los individuos, aparece el sistema educativo formal, desde los niveles de estimulación inicial, hasta los estudios universitarios y post-graduales. En torno a tal sistema también se ha desplegado una ideología que la encubre. Se la presenta como un medio *neutral* para la formación imparcial de la conciencia y el adiestramiento técnico y profesional de los sujetos, se la hace aparecer como el recinto de libre exposición de cualquier idea, como el lugar de práctica real de equidad y de respeto por la libertad y la *otredad*. Aparece también como el invaluable escenario para inculcar los valores morales, para promover la responsabilidad individual que convierte a los niños y jóvenes, en los hombres y mujeres de bien del mañana. Sin embargo, en verdad no es así, junto con el aparato ideológico familiar, la escuela apenas desempeña el rol de aparato de reproducción de las relaciones capitalistas de explotación económica y de opresión ideológica. Donde todavía se advierte las imágenes y se huelen los olores de las culturales tradicionales, aparece teñida con los tonos de las rémoras colonialistas forjadas secularmente en sociedades con historias de subalternación.

Sin embargo, inclusive en el sistema capitalista desarrollado, homogéneo y poderoso existen resquicios de resistencia. Estos son los intersticios donde las clases explotadas, los subalternos, los marginados y los grupos dominados de las diversas realidades sociales e históricas del siglo XXI encuentran los medios y las oportunidades inteligentes para expresarse y alcanzar las reivindicaciones que forjan su identidad y fortalecen la imagen de sí mismos. Se trata de los puntos vulnerables en los cuerpos institucionales, los resquicios donde brotan los rasgos de contradicción y sobre los cuales se incide desplegando una lucha de posiciones por cambiar el contenido y sentido de la reproducción hegemónica de la ideología dominante. La escuela y la educación intercultural pueden ser también el espacio de ese cuerpo social donde se ubiquen los intersticios para desplegar esta lucha.

Existen maestros que en condiciones muy desfavorables, tratan de desplegar una ideología distinta a la imperante. Forman la conciencia de sus alumnos según orientaciones axiológicas de equidad y justicia, procurando incidir en la creación de actitudes solidarias, dignas y humanas. Se esfuerzan por formar a los estudiantes en contra del sistema y en contra de sus prácticas disponiendo de muy pocas “armas”, apenas con la certeza de su propósito y la intuición de su deber moral y político. Sin embargo, el sistema es tan versátil y elástico, tan acomodaticio y eficiente que incluso estas acciones son minimizadas y trastocadas. Así, el

entusiasmo por realizar nuevas actitudes y valores, la formación para la denuncia y para la lucha en pro de la justicia, la *otredad* y la equidad; incluso las innovaciones pedagógicas y los discursos alternativos, se reorientan según la presión que las cadenas escolares aplican sin variar en lo mínimo, su eficiencia para aplastar y oprimir.

Nadie está en contra por ejemplo de que la escuela es útil, indispensable y benéfica para el mejoramiento de la sociedad, que desde ella y en su interior, pueden crecer y prosperar ideologías alternativas y contestatarias al sistema. Pero en verdad, con la remoción de los discursos, incluido el de la interculturalidad y el bilingüismo, las ideologías de cambio sustantivo no nacen espontáneamente de los aparatos tradicional y eficientemente consolidados. No es posible que surja “en la escuela” una ideología y una práctica de cambio que represente una variación sustantiva de las relaciones de subalternación y de explotación prevalecientes en sociedades capitalistas neocoloniales y pluriculturales. Son las clases sociales y los grupos culturales que reivindicán sus derechos, que se entregan a la lucha exigiendo cambiar las condiciones reales de su existencia; son las prácticas y las experiencias que maduran en la larga duración de una historia secular, lo que permite variaciones cuantitativas progresivas y una lucha contra-hegemónica con sus actores como protagonistas. El cambio sólo puede ser motivado en la escuela y la educación impulsando la afirmación cultural y la lucha social, pero no consumado.

Pero, aunque la política y la praxis sean el criterio último que establece la verdad de las posiciones en el juego del poder, existe una innegable importancia de lo teórico y el papel de los intelectuales y los maestros en la acción orgánica de los oprimidos, o en relación a cualquier manifestación espontánea de la lucha social. No se trata sólo de praxis sociales y culturales planificadas, organizadas y medidas con meticulosidad. La influencia política de la educación hoy, en pleno siglo XXI, cuando se han hecho trágicamente evidentes los conflictos culturales y las guerras internas, incumbe al modo cómo se dispone la conciencia para que se expresen manifestaciones sociales espontáneas en revueltas, insurrecciones, convulsiones y cambios azarosos, caóticos y sangrientos. Una escuela ordenada, cosificante y racional restringe que el sujeto participe y valore estas manifestaciones políticas, las cuales felizmente, en países como Bolivia, aparecen como una realidad imprevisible y cotidiana, ante la cual ninguna orientación educativa previa y amañada puede refrenarla, ni tampoco aplastarla a costa de estigmatizarla.

Se advierte claramente una relación compleja entre la educación y la política, más aun si se concibe a la sociedad en proceso de cambio y en contra de cualquier situación estática. Tal complejidad se expresa de distintos modos; según prevalezca una u otra orientación. En todo caso, es estimable valorar la educación como medio para transformar el sistema a partir de la práctica de los maestros e intelectuales comprometidos, formando al hombre nuevo que construya una sociedad democrática, justa y libre.

Considerada la relación entre la política y la educación, es posible formular preguntas cuyas respuestas ayudarían a orientar el proceso de cambio que se da en Bolivia. Preguntas que permiten ver en el horizonte a la educación intercultural y bilingüe, esclareciendo la peculiaridad del mundo de hoy en *nuestra* circunstancia y en el contexto que *nos* incumbe:

- ¿Cuáles son las políticas de Estado respecto de la educación a mediano y largo plazo? ¿Existen tales políticas en lo concerniente a la interculturalidad?
- ¿Se implementa actualmente algún proyecto nacional sustentable y auspicioso para las minorías étnicas según una visión de futuro?
- ¿Cómo la educación intercultural y bilingüe permite constituir actitudes favorables a la democracia y la tolerancia?
- ¿En qué medida el sistema educativo posibilita el desarrollo nacional? ¿Y qué idea de progreso prevalece en la educación nacional?
- ¿Es razonable aspirar a una educación competitiva que permita enfrentar los problemas del país y mejorar los indicadores de desarrollo humano, sin exacerbar el sentido instrumental de la educación como un aparato ideológico?
- ¿Qué contenidos ideológicos orientan el despliegue de la Reforma Educativa en relación a las identidades culturales y en lo concerniente a la realización de lo propio y ajeno?
- ¿Es posible esperar el cambio de las estructuras de subalternación cultural a partir de transformaciones en la práctica educativa?

Los temas referidos muestran la utilidad de la educación para la política; anuncian una posición relativamente optimista respecto de las posibilidades de la educación intercultural para el cambio estratégico, estimulan la discusión sobre la visión que se puede configurar para el futuro y cómo sería posible comenzar a realizarla. En fin, se trata de furtivas pinceladas para que la educación intercultural esté en un escenario crucial de construcción de un proyecto nacional, colocándose en el centro de una estrategia de desarrollo integrado y sustentable con justicia social.

2. Evaluación de los logros interculturales y bilingües de la Reforma Educativa en Bolivia

En julio de 1994 el gobierno boliviano promulgó la ley de Reforma Educativa N° 1565 que se constituye hasta ahora en el principal instrumento legal para llevar adelante la educación intercultural bilingüe en el país. En varios textos que se han escrito al respecto, prevalece la inspiración ideológica y política de la Reforma, la construcción curricular que motiva, y la gestión educativa que procura³. Así,

1. La interculturalidad se constituye en el eje articulador de la construcción del currículum académico.
2. La ley señala que existen dos modalidades para realizar la interculturalidad: la *bilingüe* (que asume como L₁ la lengua originaria del educando y como L₂ la alfabetización en castellano) y la *monolingüe* (que se da sólo en castellano).
3. Se establece un tronco común básico para el país. Sobre los desarrollos curriculares, se fija un enfoque diversificado según cada región.

³ Véase el artículo de Amalia Anaya, "Políticas educativas en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa". En *Políticas educativas en Bolivia*. CEBIAE, pp. 35-52. Véase también la "Presentación" de la misma autora cuando cumplía funciones de Viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, al libro de Xavier Albó, *Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas en Bolivia*, p. 9 ss.

4. Se da poder efectivo a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios para que participen de manera descentralizada en la administración educativa.

Desde que se aplicó la Reforma Educativa, y a pesar que hasta enero del año 2004 se han sucedido cinco gobiernos y cerca de una decena de Ministros de Educación, los planteamientos fundamentales, al menos en lo concerniente a los puntos expuestos anteriormente, no han variado, continuándose en teoría, su implementación.

A lo largo de su aplicación han surgido varias críticas procedentes de los más distintos ámbitos. Desde el punto de vista de la congruencia teórica de la ley por ejemplo, se menciona que siendo la interculturalidad el eje central de la educación en Bolivia, no se tendría que reconocer ninguna religión como oficial y menos establecerse la enseñanza del catolicismo como contenido obligatorio. Desde otras perspectivas que evalúan por ejemplo la sistematización de los módulos, autores nacionales y extranjeros han señalado que en el caso del aymara, los niños de procedencia campesina no aprenden la lecto-escritura de su lengua porque los textos elaborados corresponden a un aymara que los niños no conocen⁴.

Por otra parte, en los últimos diez años hubo con mucha fuerza al principio, luego con menor insistencia, pero siempre con una energía renovada cuando se presenta un cambio de gobierno, expresiones de oposición gremial y sindical de los maestros. Desde un principio este gremio calificó a la Reforma como una de las tres leyes “malditas” contra la que los profesores lucharían de manera conjunta e ineludible. Entre las características que refirieron establecieron que se trata de un conjunto de cambios totalmente indeseable para el gremio que además de exigir demasiado de los maestros, no les procuraba ningún reconocimiento ni beneficio.

La realidad de Bolivia muestra que casi el 60% de la población (cerca de 5 millones de personas) sabe una lengua originaria y sólo el 12% ignora el castellano. Es decir, se trata de una población eminentemente bilingüe por lo menos. En Latino América sólo Paraguay tiene un porcentaje mayor de hablantes de una lengua originaria. Existen dos idiomas mayoritarios, el aymara y el quechua, y de la población total, sólo el 2% habla otros idiomas originarios distintos a los mencionados, los cuales en conjunto, suman más de treinta lenguas. Respecto de los idiomas de origen europeo, sólo el portugués tiene alguna incidencia, aparte del castellano⁵.

El imaginario colectivo boliviano es predominantemente neocolonial. La historia de la conquista española sobre los incas y la imposición del coloniaje ha creado una mentalidad que se ha mantenido y proyectado durante el periodo republicano, extendiéndose a lo largo del siglo XX hasta la Revolución Nacional de 1952. A mediados de siglo dicha Revolución otorgó tierras a los indios, les reconoció el derecho de ciudadanía y estableció la educación universal y gratuita. Sin embargo, estos logros no subvirtieron la mentalidad colonial que

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

⁵ Véase el libro de Xavier Albó, *Iguals aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas en Bolivia*, p. 15 ss.

establece jerarquías estamentales, que motiva la segregación no sólo según aspectos socio-económicos o el grado de instrucción de las personas; sino, considera también decisivos el apellido, el color de la piel, el uso del castellano y las costumbres de las personas.

La sociedad boliviana es un agregado cultural racista, estamental y discriminatorio de las diferencias. Es decir, existen ámbitos, espacios, mundos de vida y círculos en los cuales se segrega a los indios, a los mestizos, los cholos y a quienes se alejan más o menos del ideal racial blanco, sobre el cual se han interiorizado mitos de superioridad ingénita. El modelo occidental europeo está cargado de prejuicios que se expresan en numerosas formas de pleitesía con los extranjeros, y que influyen en la conducta de las personas cuando interactúan en contextos atiborrados de diferencias.

Sin embargo, existen al menos 2 millones y medio de quechuas y 1,6 millones de aymaras; quienes son la mayoría de la población rural (a veces hasta el 99%), constituyéndose también en las ciudades, en mayorías inobjetables (entre el 40 y el 70% de la población urbana). Pero, los grupos dominantes han cooptado a los migrantes e incluso han creado redes de penetración ideológica en el campo, por lo que la cultura hegemónica ha dado lugar a que hasta ahora los indígenas y quienes tienen cercanas raíces con los pueblos originarios, no encuentren expresiones políticas ni ideológicas que los representen ni que puedan llevar a término sus seculares reivindicaciones.

En casos en los cuales algún indígena llegó a ocupar funciones gubernamentales de poder (la Vicepresidencia de la República en 1993), los logros no tuvieron ninguna influencia duradera para preservar una representación indígena que se exprese en instrumentos políticos de convocatoria política, con proyección y seriedad. Actualmente y después de los acontecimientos políticos de octubre del año 2003 que concluyeron con la renuncia del ex presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, a lo sumo cuando los dirigentes indígenas, campesinos o sindicales, amplían sus horizontes de participación en espacios políticos más allá de las expectativas gremiales (en el Parlamento por ejemplo), manteniendo cierto poder de convocatoria; reconocerlos como alternativas de proyección política estratégica, resulta muy dificultoso incluso para los propios indígenas y campesinos.

Pero, desde la Revolución Nacional hubo una creciente demanda de reconocimiento de los derechos de los sectores originarios. El denominativo de “indio” varió por el de “campesino”, siendo ahora muy frecuente escuchar “originario”. Desde 1955 con las medidas revolucionarias del gobierno del MNR, se dio oficial y extensamente la alfabetización de los campesinos, aunque los antecedentes corresponden a avances muy significativos desde los años treinta.

Ahora los padres de familia en las comunidades visualizan la enseñanza del castellano como el principal medio de socialización de sus hijos, para evitar que el contexto sea hostil y expoliador con ellos. Visualizan a la educación como un medio de superar la situación de pobreza en el agro y como un mecanismo de inserción en la ciudad cumpliendo trabajos de calificación básica. Sin embargo, aun con el deseo de que las futuras generaciones se apropien del castellano, se urbanicen y eduquen; incluso a riesgo de que el uso de la lengua originaria disminuya, no se puede afirmar que la cultura originaria, la visión del mundo, la concepción de la sociedad, de los *otros* y de uno mismo, varíe. Al contrario, los rasgos cul-

turales de los grupos originarios se mantienen en el agro, se adecuan a las condiciones de expropiación en la ciudad, e incluso se posesionan de un sinfín de espacios y manifestaciones para mostrar su fuerza y genuinidad.

A tal punto llega esta identidad que incluso los grupos bolivianos que se consideran más occidentalizados, blancos y poderosos, en contextos de homogeneidad desarrollada (en Europa y Estados Unidos por ejemplo), apenas atinan a recurrir a signos identitarios propios de las culturas tradicionales: la comida, la música, la vestimenta, los símbolos étnicos y la cultura material.

La formulación de la Ley de Reforma Educativa tuvo una larga historia. Desde la escuela ayllu de Warisata en 1931 hasta los proyectos gubernamentales de los años 70 y 80, hubo el empeño de que los indios se alfabetizaran, de que los niños en el campo aprendieran las primeras letras en idioma original y que la enseñanza de los contenidos disciplinares de las ciencias se diera en las Normales Rurales en aymara y quechua. Sin embargo, esto no sucedió de modo destacado ni sistemático. La valoración de las lenguas originarias se dio a través de medios externos a la educación formal, por ejemplo, a través de la comunicación radial, y posteriormente gracias a la enseñanza de lenguas originarias y a la creación de instituciones de estudio lingüístico. De este modo, las expresiones políticas de los indígenas, se constituyeron en voces de demanda que reclamaban desde los años 70, una tradición ya comenzada como una clara conciencia étnica: la educación bilingüe y el respeto a las culturas originarias.

Por su parte, el gobierno de Sánchez de Lozada desde 1993 impulsó la aprobación de un conjunto de leyes que incluyeron una nueva Constitución Política del Estado, en la que por primera vez en la historia del país, se reconoce desde el primer artículo, la composición “multiétnica” y “pluricultural” de Bolivia. Que este gobierno haya empleado estos recursos como medios distractivos que obnubilaran sus propósitos esenciales referidos a una aplicación perfecta de las recetas neoliberales, no corresponde discutir ahora. De cualquier forma es verdad que en ese periodo y con el símbolo folklórico de su Vicepresidente, un indígena que no destacó sino por su procedencia, se estableció el marco legal para reconocer la diversidad, de aceptar un paisaje cultural variopinto, y de valorar los derechos a la afirmación de la *otredad*. Esto sin embargo, no influyó para que la mentalidad neocolonial, racista y segregacionista, siguiera operando en el nivel profundo del imaginario colectivo.

Con una nueva Constitución Política del Estado y con otras leyes que daban una considerable participación a las unidades de representación natural de los grupos originarios en el campo, la Reforma Educativa comenzó a implementarse. Larga ha sido su historia, incluye una década antes de la promulgación de la ley. Bolivia se convirtió en un interesante escenario de experimentación intercultural y de ensayo bilingüe, pero es discutible su eficacia y sus logros pueden ser medidos desde valoraciones muy distintas.

Lo cierto es que mucha gente ha cambiado sustantivamente su situación económico-profesional gracias a las cientos de consultorías que se instauraron, las cuales hoy día ni siquiera están registradas en un índice. En fin, el flujo de recursos, el endeudamiento del país, la colaboración internacional, los trabajos intelectuales, las actividades administrativas y la creación burocrática aparentemente ilimitada, fueron medidas que se implementa-

ron de forma inédita en la historia de Bolivia. Hoy día se cuenta con cientos de miles de hojas de informes, un conjunto grande de Reglamentos que norman hasta el detalle insignificante de la administración educativa, sin aplicarse como es obvio, de manera realista y racional. También existió y pervive un conjunto de técnicos que ha creado su propia jerga disciplinar, sin que ésta sea compartida ni aplicada a gran escala por los actores del hecho educativo. Pero sí, gracias a la política estratégica de la Reforma Educativa, se tiene y por mucho tiempo en adelante, el soporte institucional y la justificación retórica conveniente, para argumentar en relación a los cambios de personal y de ejecutivos de acuerdo a las variaciones que acontezcan entre los gobiernos de turno.

Los últimos años, los diferentes gobiernos han ideado mecanismos de participación de los indígenas para supuestamente captar los propósitos y las reivindicaciones colectivas. En todos los casos, los sujetos involucrados en las políticas gubernamentales enuncian lo mismo: la necesidad de precautelar el desarrollo de la identidad indígena como parte de un plan estratégico nacional que valore la capacidad de los bolivianos desde una perspectiva intercultural. Entre líneas se puede advertir que las viejas reivindicaciones siguen patentes: se trata de la inserción en la sociedad urbana, de lograr un trato considerado y valorativo sin discriminación ni exclusión extrema, de integrarse lo mejor posible al mercado para que los originarios realicen tareas reconocidas como valiosas; también se advierte la solicitud implícita de que la ideología dominante no haga expreso de un modo intolerante, el racismo ni la segregación.

El enfoque intercultural en la educación tiene antecedentes de diversa procedencia. A manera de ilustración se puede citar la trayectoria de países como México y Perú, además de las recomendaciones de la UNESCO (1953), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) y un conjunto amplio de documentos de carácter internacional. Como elemento central de la interculturalidad se refiere en estos textos el derecho de que los niños aprendan sus primeras letras en el idioma materno, y a que se crearan las condiciones para preservar el uso de las lenguas que sean razonablemente existentes⁶.

Desde la formulación de la Ley N° 1565 se ha establecido que los cambios que se pretende realizar conciernen a la realidad del Estado en su eje curricular (la interculturalidad) y en su eje de gestión educativa (la participación popular)⁷. Estos cambios fueron rechazados desde el principio, por los maestros quienes estuvieron liderados por una dirigencia sindical de tendencia radical. Hoy, a diez años de su aplicación, aparte de la elaboración de los cuadernillos para los módulos, aparte de la proficua producción de informes y consultorías y la elaboración de una normativa exuberante, rica en detalles, no se puede afirmar que hubo un cambio sustantivo ni una transformación de las tendencias subjetivas colectivas dominantes. La aplicación del enfoque de la Reforma centrado por ejemplo en el constructivismo no tiene mayor trascendencia, y los cambios alcanzados son más declarativos y retóricos que reales y efectivos; se trata más de documentos y textos que de experiencias y procesos.

⁶ Cfr. la obra citada de Xavier Albó. p. 31.

⁷ Véase el artículo de Beatriz Cajías de la Vega, "Políticas educativas en Bolivia". En *Políticas educativas en Bolivia*. CEBIAE, pp. 11-34.

La interculturalidad se ha convertido en un lugar común que cada quien asimila y recurre a ella según puede y requiere hacerlo. Los diálogos entre las culturas siguen mediados por los elementos que conforman una mentalidad neocolonial y por una sociedad segregacionista. Tampoco se han dado procesos de etnogénesis que se pueda referir como relevantes y como resultado de la interacción cultural. La valoración de los idiomas originarios no ha superado ámbitos académicos restringidos y sigue siendo la expectativa de los padres de los estudiantes, que sus hijos se castellanicen para que no padezcan la opresión y segregación que ellos mismos sufrieron. Por lo demás, se han desarrollado varias críticas pedagógicas y técnicas las que mencionan por ejemplo, que la ley no tiene horizonte ni política educativa, que su prioridad, el nivel primario apenas es el ámbito donde se ha reproducido en muy largo tiempo, una vorágine de papeles de dudosa aplicación en el aula, y que en sus enfoques se mezcla la tecnología educativa con la escuela nueva y el constructivismo⁸. Tampoco la Reforma Educativa trata el problema del currículum oculto, patente en la realidad del maestro, ni repara en las congruencias respecto de la evaluación y la aplicación de principios para el aula, donde la labor pedagógica ha sido abandonada a la espontánea iniciativa de los maestros.

Otras críticas pedagógicas refieren por ejemplo, la concepción tradicional de la escuela presente en la Reforma, como una unidad que ofrece mediaciones para el aprendizaje. Tampoco la Reforma habría efectuado una valoración real del docente, ocasionando entre el magisterio indeseables conflictos, como los que se dieron en relación a los asesores pedagógicos. Estos últimos nunca cumplieron las funciones previstas y llegaron a percibir sueldos superiores al nivel salarial de los directores de establecimientos, sin que su trabajo sea reconocido ni acatado por nadie⁹. Por último, las muletillas de las “transversales” (la investigación, la formación democrática y la problemática de género por ejemplo), se han convertido en salvavidas académicos que sólo ofrecen algún beneficio como instrumentos retóricos. En realidad, en la cotidianeidad del aula e incluso fuera de ella, (lo cual no es considerado por la Reforma en ninguna medida), prevalecen los enfoques tradicionales y la reproducción de las ideologías y hábitos dominantes.

Frente a tales críticas los funcionarios que se beneficiaron directamente de la Reforma y su flujo de recursos, acuden reiterativamente a los “principios políticos” que al parecer, ofrecerían un cambio de perspectiva¹⁰. Dicen que son los problemas de producción de materiales y de distribución de textos los que dificultan su aplicación; pero en verdad, existe una asincronía política e ideológica entre los intereses de los ejecutores de la Reforma, y por otra parte, los gremios del magisterio, los destinatarios como padres y alumnos. No coinciden las lecturas ni las apreciaciones sobre las tácticas políticas definidas por los gobiernos de turno según su lectura de la respectiva coyuntura, y la acción educativa de los actores dada según necesidades sociales e institucionales.

⁸ *Idem.*

⁹ Cfr. por ejemplo en **Tinkazos** N° 4, el artículo de Mario Yapu, “Balance desde las aulas: La Reforma Educativa y la enseñanza de la lecto-escritura en el campo”. pp. 55-91.

¹⁰ Cfr. en **Tinkazos** N° 4, el artículo de Rafael Archondo, “La camisa grande de la Reforma Educativa: Un proyecto al que le urgen los puentes”. pp. 37-46. También en la misma revista, el artículo de Manuel Contreras, “El conflicto maestros/as y gobierno a la luz de la Reforma Educativa”. pp. 47-54.

Los defensores de la Reforma Educativa dicen que nunca en la historia de la educación boliviana se produjo un conjunto tan valioso de materiales (en primer lugar por supuesto, están los textos en idiomas originarios); nunca en Bolivia los niños dispusieron de elementos tan importantes para revalorizar los rasgos culturales de su propia identidad¹¹. Dicen que estos logros de producción de materiales, dada según una acción concertada que reúne medidas pedagógicas, políticas educativas, orientaciones de gestión y administración, son los más importantes avances de la educación boliviana que nadie puede poner en cuestión. Así, los gobiernos habrían tenido que enfrentar a los maestros quienes para evitar que su bajísimo nivel académico les ocasionara problemas profesionales, se opusieron a la Reforma.

Según un funcionario extranjero¹², los profesores en Bolivia trabajan poco y ganan mucho, y que por su carencia de superación, han sido renuentes a participar en programas de capacitación que permitan implementar la Reforma de modo concertado y participativo. En síntesis, en teoría todo está perfectamente articulado, pero en la práctica, la incapacidad del magisterio de renovarse para crecer y cambiar, la perspectiva miope de los padres de los alumnos, y las dificultades burocráticas y administrativas en la ejecución de los planes, han impedido una consecución de logros que los técnicos, funcionarios y autoridades durante diez años oficialmente, pero en el transcurso de veinte años, no pudieron realizar.

Después de innumerables experiencias que se constituyen en una cadena de fracasos, la Reforma Educativa es defendida todavía hoy con argumentos que podrían resumirse como sigue: “se ha confirmado que la mejor manera de realizar la interculturalidad es aprendiendo el castellano como L₂ y posteriormente, escribiendo y leyendo en el idioma originario”¹³. Es decir, después de una inversión gigantesca de recursos, tiempo y energía, tal sería uno de los mejores resultados: constatar que una forma adecuada de transmitir los contenidos culturales a los hijos, es dejando que ellos primero aprendan el castellano; es decir algo que los padres sabían siempre. Si para alcanzar este tipo de conclusiones se requiere realizar gastos en la magnitud de recursos, tiempo y conflictos como los que se dieron en los últimos años desde la promulgación de la Reforma, entonces probablemente el costo es altísimo y no justifica un beneficio que se reduce prácticamente a nada.

Políticos y políticas más avezados en justificar lo injustificable dicen que gracias a la Reforma Educativa los logros son importantes e incuestionables. Por ejemplo la tasa de analfabetismo se habría reducido gracias a la aplicación de claras políticas estatales. Gracias a la interculturalidad, el enfoque de las necesidades del aprendizaje, por la preeminencia del aprendizaje en relación a la enseñanza, y gracias a la jerarquización de la formación docente, la participación social y la descentralización del sistema, se dieron importantes cambios en la educación boliviana¹⁴. Estas políticas de Estado se llevarían a cabo, según apreciaciones individuales, pese a las dificultades que los maestros se ocupan en crear. Por otra parte, según esta defensa de los logros de la Reforma Educativa, las críticas existentes y las que pudieran surgir son sólo enfoques políticos interesados en desacreditar una acción de

¹¹ *Idem.* Archondo se refiere al comentario de José Enrique López.

¹² *Idem.* Se trata de Manuel Contreras. Véase su propio artículo.

¹³ *Idem.* Archondo se refiere al comentario de Gustavo Gottret.

¹⁴ Tal es la opinión de Amalia Anaya. Véase el artículo mencionado.

largo plazo. No tendrían la paciencia ni la visión de largo alcance, la cual es imprescindible para ver los verdaderos logros, los cuales se perfilarían pese a las diferencias partidarias. Nadie podría objetar en este sentido, que los distintos gobiernos fueron capaces de continuar una política estatal de fundamental importancia, contribuyendo con mayor o menos relevancia, a alcanzar los resultados que se proyectan.

Se argumenta también que los maestros comienzan a mostrar una apertura hacia la reforma y que esto constituiría el dato más alentador respecto del futuro, porque sin duda su protagonismo es la clave indiscutible del éxito del proyecto¹⁵. Otros argumentos en relación a valorar los logros de la Reforma o de justificar sus fracasos, están referidos a la reiterativa necesidad de que se incrementen los recursos financieros para el proyecto, de que los logros deben ser medidos en relación a la cobertura del servicio educativo en el nivel de primaria, y que en Bolivia se otorga una cantidad considerable de dinero para estudios universitarios, mucho más que para cualquier otro nivel, procurando una alta retribución económica a los docentes universitarios, lo cual no siempre se toma en consideración.

Así, gracias a la Reforma se habrían motivado cambios sustantivos. Se habría usurpado las clientelas a las dirigencias sindicales que actuaban con la mayor des-aprehensión y corrupción, se habría dirigido los cambios y los aciertos a un proceso de generalización en curso, y se habría implementado importantes innovaciones, como la medición de la calidad de los resultados de la educación, o la creación y dotación a las bibliotecas. Por lo demás; resultaría evidente que el ritmo de desarrollo institucional de la propia Reforma dejaría a la zaga a los maestros quienes se convertirían, pese a las excepciones que comienzan a aparecer, en la principal rémora para alcanzar logros más importantes.

Un ex Ministro de Educación¹⁶ quien cumplió por más de una década tales funciones, señala que la Reforma Educativa construyó el término “interculturalidad”. No es sólo la modalidad bilingüe. Se trata de integrar las demandas que surgen desde abajo, y de responderlas tomando en cuenta que nuestra realidad es la composición compleja y variopinta de muchos colores, gentes, visiones, lenguas, intereses y expectativas. Según él, considera que la descentralización de la educación es uno de sus principales logros de la Reforma, lo mismo que la democratización de la educación. Se trata de aspectos esenciales que habrían permitido conjugar los intereses, alcanzando consensos básicos y procurando recursos financieros imprescindibles para convertir a la educación en el principal motor del desarrollo.

Pese a que existen puntos de vista tan optimistas como el mencionado, el tema crucial para realizar la interculturalidad en Bolivia de manera auspiciosa para el país, tema que por varias razones no es tratado explícitamente, se refiere a la relación entre la cultura occidental y las culturas amerindias. Admitiendo que la interculturalidad pone en juego múltiples relaciones, las cuales a la vez influyen en la redefinición de los elementos (es decir, las relaciones hacen y rehacen a las partes en la dinámica), resulta que la interacción de estos elementos en cambio, forma también escenarios nuevos, construye la historia y crea nuevos

¹⁵ Esta apreciación está basada en el artículo de María Luisa Talavera, publicado en **Tinkazos** N° 4, “Tres escuelas en estudio: La Reforma Educativa, resistir o innovar”. pp. 29-36.

¹⁶ Véase el artículo de Enrique Ipiña Melgar, “Políticas educativas desde una perspectiva ejecutiva y concreta”. En *Políticas educativas en Bolivia*. CEBIAE, pp. 69-91.

sujetos. En tal sentido, la forma de ser híbrida y dinámica de los grupos, las clases y los actores en realidades atiborradas como la boliviana, proyecta y construye en la interacción dinámica y fluida como en el caso boliviano, nuevas formas de ser y de reconstituirse tanto de la cultura occidental como de los acervos amerindios, y las expresiones interculturales respectivas¹⁷.

Apreciaciones tan distintas motivan a preguntarse cuál la importancia de la Reforma, lleva a considerar si su lugar en la historia es destacado, y a analizar las proyecciones que se pueden establecer para el futuro. Al respecto, a modo de conclusión, indico lo siguiente:

- El enfoque intercultural y bilingüe de la Reforma Educativa ha alcanzado varios logros; sin embargo aspectos centrales del capital cultural y simbólico de la sociedad no han variado (tómese en cuenta por ejemplo, la mentalidad colonial y el imaginario racista).
- La gestión educativa muestra que si bien hubo continuidad gubernamental respecto de la Reforma, el poder determinante de los partidos políticos retrasa su implementación, coartando su renovación y limitando sus proyecciones
- En el nivel primario hay una consolidación apreciable según los lineamientos definidos desde los años 90. A partir del año 2000, el nivel secundario ha comenzado un proceso de transformación relativamente auspicioso. Pero aún falta una proyección relevante para el nivel superior
- No basta reconstituir la organización educativa, no es suficiente proponer diseños alternativos, el cambio educativo sustantivo implica una dimensión simbólica, cultural y ética, con los maestros como los principales protagonistas.
- Hasta ahora no se ha criticado la interculturalidad de la Reforma Educativa según la perspectiva que muestre a la escuela cumpliendo la función de otorgar competencias a los sujetos para la sobreexplotación internacional¹⁸; y realizando la colonización simbólica de su conciencia

¹⁷ Javier Medina dice que dicha interacción define la viabilidad para el país el próximo milenio. En particular se refiere a la complementariedad sintética entre lo siguiente: (1), la educación castellana de carácter logocéntrico y la trasmisión amerindia oral de contenidos semióticos. (2), la economía de intercambio de la racionalidad occidental y la concepción andina de reciprocidad. (3), la política de carácter democrático representativo por una parte, y por otra, la democracia participativa. (4), la construcción social individualista preeminente en Occidente, y la vivencia comunitaria de los pueblos andinos. (5), la religión monoteísta en oposición al animismo. Y finalmente, (6), la tecnología instrumental del conocimiento occidental enfrentado a la tecnología simbólica. Véase su artículo "Principales elementos conceptuales sobre educación intercultural y bilingüe: Perspectivas y propuestas". En *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Balance y perspectivas*. CEBIAE. La Paz, 2000. pp. 69-88. También Cfr. mi artículo "Pachacuti, el otro y la mediación del taypi en el imaginario aymara". En *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad*. UMSA. La Paz, 2002. pp. 189-204.

¹⁸ Más de un tercio de la población boliviana adquiere destrezas básicas para poder desempeñarse como emigrantes ilegales en Argentina, trabajando en paupérrimas condiciones y siendo víctimas de onerosas condiciones de esclavitud asalariada. Lo mismo sucede por ejemplo con dos millones de ecuatorianos en España o miles de mexicanos que emigran a Estados Unidos cada día. La globalización no es un justificativo suficiente para instruir a los ciudadanos de países pobres, con recursos siempre escasos, de modo que el capital que representen sea valorado por alguna potencia de manera residual e ilegal. También es conocido que los talentos científicos más destacados son absorbidos por países

Entendiendo que la Reforma Educativa establece ciertos marcos generales que es necesario todavía desarrollar, me permito sugerir las siguientes propuestas respecto de las políticas educativas que tendrían que reorientar la acción de los gobiernos, constituyendo una renovada fuerza para alcanzar los deseables objetivos de la interculturalidad. Cabe notar que de acuerdo al nivel educativo del que se trate, las orientaciones y sentido de una educación intercultural con contenido asertivo y liberador, son diferentes:

EN EL NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

- El carácter intercultural de la educación primaria y la instrucción bilingüe, al menos como principios orientadores de una acción educativa estratégica, son los principales logros alcanzados por la Reforma Educativa en Bolivia.
- Se propone organizar la educación en el nivel inicial y primario según una preeminencia simbólica de tolerancia y apertura cultural. El conjunto de actividades docentes educativas se orientará a formar en los niños actitudes, gestos, disposiciones y valores que permitan apreciar la necesidad de aceptar y valorar a los otros que son diferentes.
- En el nivel primario el niño y adolescente formarán hábitos, optarán ciertos gestos, madurarán su personalidad y desarrollarán aptitudes y habilidades funcionales según el modelo de tolerancia y aceptación del otro.
- El enfoque tradicional debe ser erradicado. Más importante que una concepción memorística, repetitiva y bancaria, es desplegar una dimensión simbólica de la educación en al menos la primera década de escuela formal.
- Más importante que evitar el analfabetismo absoluto, es necesario enfrentar el analfabetismo funcional, incentivar la autovaloración cultural a través del aprendizaje contrastivo del castellano y mediante el desarrollo de actividades que valoren las prácticas tradicionales de las culturas locales.
- En el nivel inicial no hay estimulación temprana ni suficiente profesionalismo en el ejercicio de la tutoría académica. La carencia es evidente en relación a cultivar la inteligencia y los conocimientos de los saberes étnicos. Tampoco existe atención a niños y jóvenes excepcionales.

EN EL NIVEL SECUNDARIO Y TECNICO

- La preeminencia de enfoque educativo en el nivel secundario y técnico sería la dimensión horizontal. Esto implica formar para la vida social en un contexto multicultural. Se debe tender a que los jóvenes sean parte de una comunidad política en la cual pueden reconocer, reproducir y aplicar sus principios y valores culturales en consonancia con la democracia, la libertad y la justicia.
- Es imprescindible establecer prioridades políticas del país, para orientar la educación según el desarrollo económico nacional. La educación técnica en espe-

desarrollados, dándose por otra parte que profesionales formados a un alto costo, emigran para trabajar en condiciones de subempleo.

cial, debe ser impulsada libre de los lastres ideológicos que la desvaloran. También es fundamental la recuperación de las tecnologías tradicionales.

- Es necesario cambiar la noción de formación humanística con enfoque colonial. Además, se debe crear una cultura colectiva que aprecie como prioritaria, la instrucción técnica, el trabajo manual y la habilidad artesanal. La cultura material de los grupos merecerá especial atención.
- La administración de los Institutos Normales por las universidades públicas garantiza alta calificación académica, la constitución de un sistema integrado de educación formal, y la posible aplicación coherente de políticas de Estado
- Los docentes deben ser los principales agentes de la innovación pedagógica con alto nivel académico, pero también con predisposición a valorar la cultura y los conocimientos tradicionales.

EN EL NIVEL UNIVERSITARIO Y DE POSTGRADO

- En Bolivia, no es suficiente tener una tasa bruta alta de escolaridad; es necesaria una educación superior competitiva de calidad¹⁹ con proyección nacional.
- Se propone organizar la educación en el tercer y cuarto nivel según la preeminencia de la dimensión vertical plasmada como instrucción profesional y formación para la investigación. Acá el enfoque intercultural se realiza como componente académico de conocimiento.
- La formación profesional ofrece los recursos humanos capacitados para cumplir funciones laborales según las demandas de la sociedad global de hoy día. En lo concerniente a la investigación, debe ser un imperativo la revaloración de los conocimientos étnico-tradicionales y los saberes culturales.
- La formación para la investigación orientada a la valoración de los conocimientos culturales tradicionales, y la producción científica según la realidad local debe permitir la innovación tecnológica, actualizar la educación al más alto nivel, e impulsar el desarrollo integrado con enfoque intercultural según lo siguiente:
 - ✓ Alta competencia académica
 - ✓ Estímulo a la producción de conocimiento científico y a la vinculación con la realidad cultural y social diversa
 - ✓ Internacionalización del conocimiento y valoración de tecnologías propias
 - ✓ Definición de áreas estratégicas de producción de conocimiento respetando las expectativas culturales y étnicas
 - ✓ Aprobación de planes de desarrollo de la investigación científica y tecnológica según prioridades locales
 - ✓ Incremento sostenido de I+D

¹⁹ El 30% de los jóvenes entre 18 y 24 años del país está inscrito en alguna institución de formación superior, mientras que la media de América Latina es sólo del 19%

- ✓ Defensa de los derechos de los saberes culturales, la propiedad industrial e intelectual
- Se trata de lograr una formación especializada con estándares internacionales y con utilidad local. Formar para la investigación de manera que se disponga de recursos suficientes para un desarrollo económico y científico propio, es invertir en I+D fomentando la innovación y la valoración de conocimientos²⁰.

3. Proyecciones de la educación para la política y el desarrollo

Según la crítica de ciertos filósofos, economistas y sociólogos actuales, la teoría neoliberal es una ficción matemática porque subordina la realidad económica y social de las personas, a formidables abstracciones que aparecen como orientaciones racionales²¹. El neoliberalismo que se constituye en el telón de fondo de la educación para países dependientes y atrasados como Bolivia, apenas representa la “mundialización” del proyecto estadounidense de mantener el orden como está. Reúne varias dimensiones articuladas en un proyecto político unitario y sólido; por lo que es difícil combatirlo. Sin embargo, detrás de la parafernalia científica, su esencia se reduce a operar eficientemente en la destrucción sistemática de cualquier colectividad que obstaculice o atente en contra de la realización del mercado puro y perfecto, o presente problemas a la desregulación financiera. Al invocar el espectro de la mundialización busca imponer un programa regresivo y conservador de reducción de la intervención pública, la movilidad y flexibilidad de los trabajadores, la ayuda a la inversión privada mediante asistencia fiscal, y la reducción de las obligaciones del Estado.

En este contexto, los grupos marginales, las minorías étnicas y los movimientos de migración a las ciudades que no se integran plenamente al mercado, que preservan sus costumbres y su racionalidad, constituyen un factor de peligro a la disposición de la maquinaria neoliberal. Permítanme referir un ejemplo que me parece ilustrativo al respecto. Desde hace veinte años se ha incrementado la migración de bolivianos a la Argentina, la cual aunque ha disminuido el último tiempo no se ha revertido, contándose hoy día tres millones de bolivianos que viven en Argentina en contraste con una población nacional que sólo alcanza a los ocho millones de personas que habitamos Bolivia.

Pues bien, los migrantes especialmente gente indígena andina o de raíces tradicionales muy arraigadas, se han integrado al mercado de trabajo en duras condiciones. Trabajan en las labores físicas más exigentes y en condiciones intolerables, creándose de ellos una imagen de personas fuertes, honradas y trabajadoras. Pues bien, pese a esta integración, las institu-

²⁰ Mientras Estados Unidos gasta el casi el 2.7% de su PIB en actividades científicas y tecnológicas, Bolivia sólo destina el 0.55%. Respecto del total de Latinoamérica Bolivia apenas invierte el 0.3% de los recursos financieros para C&T; en tanto que los mil investigadores de Bolivia contrastan con los casi 2 millones de USA y los 144 mil de L.A. En lo concerniente a publicaciones científicas hay anualmente en promedio, 200 en Bolivia frente a las 90 mil de España y las 450 mil de USA. Lo mismo en relación a patentes, 150 solicitadas en Bolivia frente a más de 40 mil de L.A., 80 mil de España y 250 mil de USA. Sobre el gasto de recursos por estudiante universitario, en Bolivia se destina 500 \$us anuales, mientras que en L.A. la media es de 1.400 \$us anuales.

²¹ La caracterización del neoliberalismo la realiza por ejemplo Pierre Bourdieu en su artículo, “La esencia del neoliberalismo” publicado en marzo de 1998 en **Le Monde diplomatique**. Véase la recopilación de artículos en el libro, *Pierre Bourdieu: Seis artículos publicados en Le Monde diplomatique*.

ciones financieras argentinas no han podido penetrar la racionalidad económica de los bolivianos. Es parte del imaginario colectivo una práctica cultural ancestral que se ha adaptado en la modernidad como la forma llamado “pasanaku”. Consiste en que un grupo de personas entregan individualmente una cantidad de dinero preestablecida a una persona que se hace cargo de recogerla y de entregarla a su vez, a quien corresponda, según el sorteo previo. Para que funcione se requiere el cumplimiento de todos, en especial de quienes ya recibieron el monto total que todavía no aportaron. Esto hace superflua la participación de la banca y de las instituciones crediticias. Actitudes como la descrita explican la supuesta necesidad de “integrar” tan peculiares ciudadanos al mercado, muestran que el neoliberalismo pretende en realidad destruir cualquier racionalidad económica contraria a sus principios e intereses, calificándola de insostenible y perjudicial a la colectividad. Actitudes como esta exigen “educar” para homogeneizar.

Pierre Bourdieu piensa que los esfuerzos del neoliberalismo por parecer una teoría impecable, una máquina lógica pura que restringe las acciones de los actores de la economía, en realidad lo que hace es aislar la realidad económica anulando la importancia de los movimientos sociales y neutralizando las acciones culturales renuentes al sometimiento al mercado. Lo que motiva su funcionamiento es la preocupación de los inversionistas por las utilidades a corto plazo, imponiendo políticas a los gerentes y regulando según su arbitrio, el empleo, los salarios y el reclutamiento de trabajadores. La banca debe ser independiente, los estados nacionales tienen que someterse a las leyes del libre mercado, los déficits están prohibidos, lo mismo que la inflación, siendo la privatización de los servicios públicos y la reducción de los gastos fiscales, un designio ineluctable. La máquina del neoliberalismo es un dispositivo infernal que arrastra a gobernantes y gobernados. Todos santifican el poder de los mercados, allanan los obstáculos para el enriquecimiento inmediato de los dueños de capital e instituyen el lucro como modelo de la racionalidad occidental, enseñándola como el principal logro de la historia de la humanidad.

El mundo que produce el neoliberalismo es una realidad darwiniana. Todos luchan contra el resto en cada nivel de la jerarquía social. Bajo duras condiciones de sufrimiento, inseguridad y presión, los individuos apenas buscan afirmarse en sus puestos y en ser complacientes y funcionales a las condiciones estructurales de vida. El fatalismo económico con el que se reviste el neoliberalismo es un elemento clave de la construcción política actual, busca el efecto consciente y deliberado de provocar la despolitización y la desmovilización. Las diferencias culturales y la acción de las minorías étnicas puede ser toleradas siempre y cuando no atenten en contra de la desregulación y el libre mercado.

La imposición política y económica de la mentalidad neoliberal cuenta con inmensos medios económicos, recursos científicos, técnicos y culturales. Pero lo que no puede controlar y que en realidad es un efecto de su propia aplicación, se constituye en una fatalidad real que socava su credibilidad. Es la pobreza irrefrenable y extensiva de amplios sectores sociales y la pervivencia de universos culturales contestatarios y diferentes al que sustenta el modelo. Universos que deben ser conocidos para ser aplastados, visiones del mundo que deben ser re-educadas según el norte de la integración económica y política del neoliberalismo. Tal la importancia perversa de por ejemplo, el conocimiento antropológico y la educación intercultural.

Pero el enfrentamiento al neoliberalismo es no sólo posible, sino necesario. Se trata de una oposición política en los intersticios de esta maquinaria. Tal paradójicamente, también la posibilidad altruista de la antropología y de la educación intercultural y bilingüe, si es que se la orienta con un contenido liberador.

La lucha contra el neoliberalismo es una lucha con alcance global y con concreción local. Se trata de proyectar el pensamiento a un escenario crítico, haciendo que las acciones sociales y los particularismos culturales rechacen la subordinación. La educación por ejemplo tendría que destruir el fatalismo económico alentado por los medios de opinión pública, podría forjar un espíritu internacionalista que rompa las tradiciones jurídicas procurando la articulación de las clases sociales con los grupos, desde las minorías étnicas y culturales, hasta los jóvenes, las mujeres e incluso los movimientos regionales y minoritarios. Se trata en definitiva, de una “agrupación sin unificación”²².

La lucha es también contra la mentalidad precaria de los actores sociales que han internalizado el temor al desempleo y han excluido la solidaridad de sus gestos colectivos. Es una lucha estratégica para “convertir los espíritus”²³, formarlos con la educación para que las personas comprendan la necesidad de articular las reivindicaciones sociales con los movimientos culturales, defendiendo los derechos básicos a la vivienda, la salud, el transporte, la vejez, la educación y el ocio, y reivindicando la afirmación de las tradiciones culturales, las diferencias étnicas, el valor de las lenguas y la asertiva afirmación de lo propio y ajeno.

El trabajo de los intelectuales, útil para la acción concertada con los maestros, es una acción de enfrentamiento teórico que disputa posiciones y contrapone interpretaciones. La sociología por ejemplo debería servir para quitar el velo que esconde la verdad, transformando de modo ilusorio la realidad. Los sociólogos y en general los intelectuales que se ocupan en los temas de las ciencias sociales y las humanidades deberían descubrir para la sociedad, el fondo de las relaciones haciéndolas explícitas y visibles como parte de una determinada estructura social. Los mismos educadores tienen la responsabilidad de realizar este objetivo, y están interpelados a apropiarse de los contenidos de un conocimiento nuevo y liberador, por ejemplo, interpretando los campos simbólicos y el análisis de capital cultural.

El capital cultural consiste en los campos sociales donde se plasma un estilo de educación. El capital simbólico por su parte, está relacionado con fenómenos del mismo tipo, articula a las demás formas de capital (capital económico, cultural y social), y permite la afirmación arbitraria del valor de quienes lo detentan. El análisis del capital cultural y simbólico implica precisar cómo se desplazan los laberintos del campo educativo y cómo se reproducen las estructuras sociales. Implica armarse de una brújula intelectual para recorrer los caminos de las posiciones teóricas con coherencia y solidez. Los intelectuales deben liberar a los actores de la dominación de las modas impuestas por los poderes imperantes y por las falsas poses de contrapoder. La misión del intelectual y del educador es crear los auditorios para evitar que el poder simbólico acalle a los sujetos o sólo les permita dar repeticiones previsibles de lugares comunes, apareciendo su voz como la limitada ventriloquia de algunos discursos dominantes.

²² “Contra la política de despolitización”. Artículo de Pierre Bourdieu difundido a través de internet.

²³ “Sin movimiento social no hay política social”. Texto de Pierre Bourdieu. p. 3.

Un ejemplo permite entender mejor lo mencionado. Los análisis que se realizan por lo general, del rendimiento escolar no relacionan la “inteligencia”, asumida como algo congénito, con las condiciones sociales de su desarrollo. De esta forma resulta muy fácil perder de vista la dimensión cultural. Sin embargo, para tener una mejor imagen del objeto de estudio, se requiere tomar en cuenta un factor decisivo, el capital cultural. Se trata de lo que la familia hereda al niño para el progreso de su rendimiento, capital que concierne no sólo a las condiciones psíquicas y simbólicas en las cuales el niño aprende, sino a los valores, visión del mundo, horizontes de realización, y el conjunto de concepciones familiares referidas a la educación y el estatus social. Tal, la realidad en la cual se realiza la educación intercultural.

En lo concerniente a la educación intercultural, si ésta ha de tener sentido de afirmar la *otredad* por su propio valor y derecho, y no para “orientarla” según los intereses del neoliberalismo, entonces resulta crucial el concepto de *habitus* como disposición duradera. El *habitus* en opinión de Pierre Bourdieu, es la articulación de elementos del pensamiento (ideas, prejuicios, creencias y teorías), con la acción de los individuos. Se trata de la forma como socialmente, el individuo interioriza las estructuras objetivas donde vive conformando su subjetividad; para este proceso la escuela juega una destacada función reproduciendo el *habitus*²⁴.

Pero en contextos bilingües y multilingües, mientras la escuela forja un *habitus* dominante (enseñando por ejemplo en español), el aparato familiar actualiza el *habitus* tradicional procurando inclusive a su pesar, que el sujeto se adscriba a él, reproduciéndolo y orientando su acción como culturalmente conservadora. En resumen, la dicotomía que viven niños y jóvenes entre los valores, lengua, costumbres y mundo de vida que se difunde en la escuela, en comparación al que asumieron e internalizaron desde su infancia en el hogar y la comunidad, es en sentido fuerte, una educación *intercultural* que los predispone a actuar de cierto modo en un escenario (de modo subalterno frente al mundo ciudadano del castellano opresor), y de otra forma en su propio contexto (el cual puede trasladarse a la ciudad aunque preservando los elementos cruciales de su *habitus* tradicional).

²⁴ En el caso de sociedades que no tienen escuela, los mitos y ritos son los medios de transmisión del *habitus*. En las sociedades modernas aparte de la escuela, la familia es el otro medio de reproducción. El *habitus* no implica solamente las costumbres y las actitudes de las colectividades, es también una gramática generacional de las conductas que permite crear y reproducir ciertas prácticas.

Se puede establecer que la función principal del *habitus* es establecer una forma de unidad entre las prácticas y los bienes de agentes individuales y grupales. Son las prácticas distintas y distintivas de los grupos: los esquemas, las clasificaciones, las aficiones y los principios de división y visión. Se trata de lo que establece qué es bueno y qué es malo, lo que está bien y lo que no, lo que fija los límites de lo vulgar y lo distinguido. Cfr. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1999. p. 19-20. En otros textos, Pierre Bourdieu desarrolla diversos sentidos del concepto de *habitus* (véase además de *Razones prácticas*, el libro *Campo intelectual y campo de poder*. Folios ediciones, Buenos Aires, 1971, pp. 22-35):

En primer lugar, el *habitus* es el conjunto de disposiciones definidas por y constitutivas de, las prácticas y las ideologías de los agentes. En segundo lugar, son las disposiciones inconscientes que resultan por la interiorización de las estructuras objetivas. En tercer lugar, son las percepciones, apreciaciones, acciones y principios que guían la acción. En cuarto lugar, el *habitus* es un capital de técnicas de referencia y un conjunto de creencias que comparten los miembros de un determinado campo. Por otra parte, es el lugar geométrico de las determinaciones objetivas y de las esperanzas subjetivas. Finalmente, es el sentido práctico de lo que hay que hacer en una determinada situación.

Los intelectuales y educadores deben denunciar la globalización como un mito. Se trata de mostrarla como una “idea poder”, una concepción que busca acentuar su fuerza social para aplastar debajo de sí, las creencias y prácticas tradicionales. Aquí es fundamental la lucha contra las ideas de “modernización”, “desarrollo” y “mercado”. Si los maestros se apropian de dicha caracterización, la educación puede convertirse en el medio para desenmascarar que detrás de la aparente aceptación de la diversidad cultural afirmada por los organismos internacionales, el fondo de la pretendida apertura multicultural y la supuesta defensa de la libertad de ser *otro*, se esconde una sistemática disposición de medios de dominio organizados por las naciones imperialistas que buscan consolidar su dominio ideológico y el acrecentamiento de su poder. No es que de pronto se haya producido una pulsión de dejar ser a los demás lo que siempre fueron, sino de conocerlos mejor para que, convenciéndolos de que serán lo que quieren, se los domine más efectiva e intensamente.

Es necesario mostrar que la lucha ideológica que caracteriza las posiciones progresistas de cambio social, como posiciones “marginales” y “arcaicas”, es el principal logro del neoliberalismo. Este logro destierra de la valoración cultural y de la visión del mundo, cualquier posición alternativa como legítima y constructora de una nueva sociedad. Que el capital simbólico del neoliberalismo haya mostrado que la razón occidental, la ciencia y todo tipo de progreso deben seguir irrecusablemente el camino del libre mercado, es el triunfo ideológico de la reacción, que debe ser mostrado como tal en los elementos simbólicos y culturales que lo expresan.

La violencia que ejerce el neoliberalismo sobre los países de América Latina, está tan extendida y es tan brutal, que el intelectual y el maestro deben recurrir a todos los medios existentes para denunciarla, criticarla y luchar contra ella. No basta con construir elementos conceptuales, es necesario también multiplicar los escenarios de enfrentamiento en una alianza estratégica con los nuevos sujetos del siglo XXI: las minorías étnicas, los marginales culturales, los movimientos regionales, las movilizaciones generacionales, los proyectos de género, las afirmaciones lingüísticas, tradicionales y folklóricas, pero también las prácticas económicas, cotidianas, eróticas, familiares y religiosas; en fin, el cúmulo de olores, colores y ruidos que hacen de nuestras sociedades americanas, cuadros atiborrados de vida, energía y originalidad. De nuestros pueblos es el futuro y el mundo natural incontaminado y exuberante de estas latitudes.

Si bien en Bolivia la educación intercultural bilingüe ha constituido una labor restringida a la educación formal, cabe proyectar su sentido asertivo, es decir de afirmación de lo diferente por ser absoluta y taxativamente propio de *otro*, en ámbitos distintos a la escuela. Por ejemplo, la televisión y los medios masivos de comunicación son un escenario de discusión intelectual, de educación para la tolerancia, de valoración de la heterogeneidad, y un campo de desarrollo del pensamiento crítico y tolerante con la diferencia.

Puesto que la televisión no reflexiona, ni tiene el tiempo suficiente para profundizar, puesto que busca apenas agrandar a la gente; convirtiendo el valor de la información en un tema de preferencia; puesto que la relación con la audiencia es demagógica; como productor cultural la televisión reproduce masivamente determinadas construcciones del mundo dando la impresión de que con su lenguaje contribuye a esclarecer la conciencia de la gente, profundi-

zando la democracia, respetando la posibilidad de discrepar, y difundiendo cualquier idea. Sin embargo no es así. Los maestros que educan para una interculturalidad asertiva y no ficticia, para una afirmación del *otro* absoluta y no instrumental, deben convertirse en los principales críticos de la televisión, induciendo a los estudiantes a que al tiempo de que reconozcan las diferencias de modos de ser y mundos de vida, cultiven un gesto tolerante sin perder el sentido crítico ni una orientación axiológica humanista.

El maestro es el principal sujeto que trasmite utopías, en particular para sociedades atiborradas como la boliviana, la utopía de un mundo diverso y justo, de una sociedad variopinta y equitativa. Tal, la finalidad de la proyección estratégica de la educación. Entendiendo que las utopías están en la conciencia, y asumiendo que los intelectuales desde sus propios campos, realizan críticas y teorías, entonces es posible esperar cambios también en los universos simbólicos de la sociedad. Tal labor tiene una importante concentración de responsabilidad en la educación intercultural. Es imprescindible analizar las estructuras ideológicas y sociales que soportan las prácticas y la moralidad dominante adquiriendo conciencia de la necesidad de cambiarlas y de dar lugar a la afirmación de posiciones subalternas y sometidas, reconociéndolas como saberes y culturas legítimas.

Otro tema que la educación intercultural puede contribuir a combatir es la dominación masculina. La relación entre los *sexos* es el campo donde se ha dado mayor trasfiguración mistificadora. El conocimiento contemporáneo sobre las formas de dominio masculino ya no debe servir para afianzar la posición de superioridad del varón. Tampoco es conveniente suponer que las mujeres están de acuerdo con combatir las formas de opresión de las que son víctimas; muchas de ellas refuerzan esas formas, se sienten en un orden natural agradable fomentando e incluso reproduciéndolo, “tal como el mundo social las ha hecho, pueden contribuir a su propia dominación”²⁵. La educación intercultural contribuye a aceptar al otro genéricamente distinto, en condiciones de igualdad y complementariedad. Al menos debería enfrentar el *habitus* familiar y social, comenzando a forjar actitudes críticas del propio entorno familiar y de las prácticas que perpetúan el poder, el contrapoder y el sometimiento.

En el caso de la dominación masculina, como en lo referido a las costumbres eróticas de los agregados culturales, las minorías y los grupos étnicos, inclusive en lo que concierne a las prácticas sexuales, es necesario construir los objetos y abrir la mente para entenderlos. La dominación masculina se expresa en el mundo actual a través de una infinidad de manifestaciones de violencia simbólica. Para oponerse a esto la educación intercultural puede desplegar acciones de lucha simbólica. Es imprescindible descubrir las expresiones de la visión andrógina fálica, narcisista y patriarcal de la sociedad occidental moderna, y como este modelo se difunde y expande. Es imprescindible recorrer progresivamente y sin pausa, los límites de las estructuras procurando la mayor libertad del sujeto, alcanzando cambios de apertura mental.

La *libido dominandi*, la energía del sujeto por dominar a los otros se expresa en la dominación de clase y el sometimiento de las mujeres. Tal libido se expresa en la violencia simbólica permitiendo que los papeles de los actores en los juegos sociales que se llevan a cabo, impidan excusarse de participar. Desde las disputas filosóficas hasta los movimientos cam-

²⁵ “La dominación masculina” de Pierre Bourdieu. Artículo de la serie *Archivos e identidades: Estudios de género y sexología*. Texto en internet.

pesinos, desde los conflictos bélicos hasta las discrepancias entre mujeres, la sociedad incita la pulsión de dominio, a que los participantes en los juegos de poder, tomen parte activamente y den rienda suelta a su deseo de triunfar desencadenándose múltiples expresiones de violencia. Esta intolerancia y poder es el principal enemigo de una educación intercultural liberadora.

Oponerse simbólicamente a la opresión implica luchar contra las instituciones, los órdenes sociales, las personas y los gestos. Se trata de desplegar una revolución simbólica que trastoque los espíritus, subvirtiendo la visión masculina del mundo como el paradigma ejemplar. Y esta lucha no es en defensa de las mujeres, sino en ataque a cualquier forma de expresión de resentimiento social cargado de los fantasmas sexuales y colectivos de una estructura opresiva y determinante. Este objetivo es la principal finalidad de la educación intercultural liberadora.

La educación escolar, además de tener una función de adoctrinamiento e inculcación ideológica, es un campo de transmisión cultural y de socialización que fortalece la estructura imperante²⁶. Gracias a la escuela, el individuo internaliza las diferencias sociales, asume ciertas posiciones en los conflictos y acepta las formas de intercambio simbólico de las clases hegemónicas y la estructura cultural de dominación. Así, la escuela reproduce el capital cultural derivado de las luchas y los espacios sociales constituidos.

La escuela emplea sus propios métodos e instrumentos para cumplir una función ideológica de exclusión y reproducción. Asienta una mentalidad exitista en los alumnos o de ascenso social, haciendo que las diferencias se perciban no como expresiones de las distancias culturales entre las clases sociales, sino como simples resultados de rendimiento escolar. De este modo, construye “verdades legítimas” que ponen a la educación como un ideal, a la propia escuela la muestran como un escenario neutral ajeno a los conflictos de clase y los intereses culturales, difundiendo la noción de que la competencia interna es resultado de la motivación y rendimiento de los actores sociales.

Para que se dé este despliegue de la función social de la escuela, es necesario un sistemático ejercicio de violencia simbólica. Dicha violencia consiste en inculcar la cultura dominante provocando en el sujeto, la interiorización de las condiciones objetivas de vida, según las pautas adecuadas de reconversión del capital cultural y según el propósito de aportar a la reproducción de las divisiones sociales previamente existentes. Esta es la principal amenaza para la realización de la educación intercultural.

²⁶ Por “campo” se entiende una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza. Véase por ejemplo, el texto de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo. México. 1995. p. 64. En el caso del “campo de producción simbólica” se trata de las relaciones objetivas que permiten conformar la identidad de los grupos sociales, por ejemplo, se trata de las categorías parciales, signos y elementos que permiten definir la adscripción e identidad de los adolescentes a los grupos en los que actúan, a través de su propio lenguaje, mediante los conocimientos que comparten y gracias a los lugares comunes y las concepciones similares sobre sí mismos, las personas y la sociedad.

Bourdieu dice que “los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos), cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte, determinados por ellas)”. Cfr. *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección Los Noventa. México, 1997. p. 135-7.

Mediante la violencia simbólica se anulan las resistencias imponiéndose significaciones elegidas arbitrariamente por los grupos dominantes. En este sentido, la cultura académica es por definición, *arbitraria*, y tiende a enmascarar la naturaleza social y las relaciones de fuerza sobre las cuales se basa, aparentando una cultura objetiva como irremediable e in-cuestionable²⁷. Por lo demás, el mejor modo de perpetuar la reproducción de las estructuras sociales a través de la escuela es ignorar que ésta ejerce múltiples formas de violencia simbólica. Esta es una patente realidad muy difícil de cambiar inclusive para la educación intercultural que busca ser liberadora.

La forma más eficiente de reproducir una mentalidad precaria es a través de la educación. Los docentes “precarios” reconstituyen la precariedad en los estudiantes, quienes quedan así destinados a adecuar esa mentalidad a las cambiantes condiciones de vida que encontrarán, según la presuposición de que ubicarse lo mejor posible en el orden político e ideológico de la sociedad, es un imperativo insoslayable. Así, las sociedades neocoloniales, dependientes y atrasadas, a través de sus agentes institucionales como la escuela, dan lugar a reconocer los lugares efectivos y potenciales donde se ejerce el poder y se distribuye el capital, sin que exista amplios márgenes para un ejercicio efectivo de la educación intercultural liberadora.

La escuela permite la difusión de ideas, conceptos y opiniones; pero es todavía más importante su rol para reproducir actitudes regulando comportamientos. La síntesis de los contenidos explícitos de pensamiento con ciertos estilos de práctica²⁸ se transfiere y reproduce de manera tal que los grupos definen su identidad al concretar sus acciones y defender sus campos²⁹. Por mucha disposición que exista a la interculturalidad, lo cierto es que en la afirmación de la propia identidad, es fundamental el reconocimiento de los *habitus* transmitidos en la familia y el entorno de vida foráneo a la escuela.

En lo concerniente a las limitaciones estructurales de la educación intercultural por consiguiente, cabe identificar la propia subjetividad asertiva, como el principal obstáculo. En la escuela, quienes primero se constituyen a sí mismos preservando su identidad como sujetos sociales y culturales, son los maestros, las autoridades, los trabajadores y funcionarios,

²⁷ Sobre la violencia simbólica, Pierre Bourdieu dice que “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza”. Cfr. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. p. 20.

²⁸ Las prácticas tienen relación con las condiciones sociales y con la proyección estratégica que de manera consciente o inconsciente, libre o casual, permiten la autonomía de los grupos, articulándose como la síntesis de la estructura prevaleciente con el *habitus* existente. Las prácticas se dan en los campos que inculcan estructuras cognitivas y motivadoras. Así, las finalidades realizadas o las que se presentan como propósitos compartidos forman el mundo de la práctica.

²⁹ Un campo funciona socialmente como tal cuando hay algo en juego y cuando la gente que tiene cierto *habitus*, actúa. Al establecerse determinadas reglas de juego y al reconocerlas y aplicarlas, se configura un escenario socialmente constituido por el “campo”. Las dinámicas entre lo potencial y lo actual, entre los agentes y las instituciones; además de las disputas por acceder a mayor capital, originan distintas luchas. Las luchas accionan la violencia legítima que conserva o subvierte el capital específico del campo en cuestión.

quienes difícilmente pueden descentrar su yo para que el estudiante se eduque al margen de la preeminencia de los modelos existentes.³⁰

La labor del intelectual crítico, y del maestro entre ellos, supone el cultivo de determinado *habitus* en contra de los modelos persistentes. No existen complejos principios ni preceptos pedagógicos para procurar el desarrollo de *habitus* determinados que estimulen actividades críticas y actitudes de tolerancia. Estas son útiles en la medida que funcionan ante situaciones prácticas concretas, y reaccionan a circunstancias dadas.

Reconocerse como parte de un grupo étnico, de un movimiento cultural y una clase social implica la necesidad de hacer una explícita afirmación de la relevancia del respectivo *habitus*. Esto es sólo posible en la medida en que la colectividad ejerza una considerable dosis de violencia simbólica, para imponer la afirmación de sí misma. Tal es la paradoja de una educación intercultural liberadora.

El análisis de la violencia simbólica implica ver el capital cultural de los grupos, refiere la necesidad de considerar los símbolos que se emplean para integrar a los individuos de modo que preserven las condiciones de la vida social sin precipitar indeseables cambios ni rupturas. En este sentido, la manera más eficiente de ejercer violencia simbólica es a través de la imposición de valores y la inclusión en prácticas culturales específicas.

Sin embargo, el hecho de que exista un conjunto de especialistas en educación que determinan las formas de desarrollo de los sistemas educativos, otorga a este campo social, *autonomía relativa*. Dicha autonomía amplía sus posibilidades en la medida en que los sistemas educativos siguen sus propias normas. Tal, la oportunidad más importante de la educación intercultural liberadora.

Acá también la educación aparece como un campo de lucha, puesto que las clases dominantes la orientan de manera tal que sirva a sus intereses particulares, presentándola como si realizara los intereses de la colectividad. En la sociedad contemporánea existe el lugar común que supone que la escuela es un escenario de neutralidad ante los conflictos sociales, se la entiende como la institución que pese a existir las diferencias sociales respectivas, permite elevar el estatus de los individuos. De tal modo, cumple su rol a plenitud, enmascarando la función de reproducción de la estructura social prevaleciente.

Los grupos sociales, las minorías étnicas y los movimientos culturales crean campos simbólicos y acumulan capital cultural. Se trata de los espacios de afirmación de múltiples posiciones, los cuales afianzan su situación de poder en las dimensiones de su propio sistema de valores. La cultura sugiere una relación sobre-determinada, es decir se trata de un sistema epistémico de significación de lo social, donde los individuos y las colectividades reproducen los valores con la posibilidad de compartirlos. Tal, la posibilidad más auspiciosa de la educación intercultural liberadora.

³⁰ “La acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios”. Cfr. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. p. 20.

Si bien las instituciones y sus prácticas reproducen las estructuras simbólicas y culturales de la dominación de las clases y los grupos, de una forma sistemática, articulada y tenaz, en la medida en que los intelectuales y maestros incidan sobre las contradicciones evidenciadas como efectos de empobrecimiento y desvaloración de distintos capitales, es posible esperar la transformación de la educación y en consecuencia, de la misma sociedad. Tal, es la proyección estratégica de la educación intercultural liberadora.

El cambio de la escuela podría comenzar por la elaboración de propuestas alternativas de *currícula* culturales. Se trata de unir la teoría social crítica con un lenguaje analítico y con un arsenal de desmantelamiento de lo constituido, en procura de valorar por sí misma, la diversidad y la diferencia. Los profesores deben ser capaces de de-construir las estructuras educativas y de proponer generar nuevas formas de enseñanza, prácticas para demoler la sintaxis de los sistemas dominantes, creando formas de inteligibilidad y representación, tolerantes, inclusivas, auspiciosas y diversas, tanto dentro como fuera de la escuela.

Los análisis y contenidos precedentes permiten afirmar algunas proposiciones en torno a la dimensión simbólica y cultural de la política, la cual debe ser valorada, conquistada, reproducida y preservada por una apropiada educación intercultural liberadora.:

- La política es la concreción en el mundo social, de las representaciones colectivas. Es necesario educar para el compromiso y la participación política. Como educadores o educandos, reproducimos más o menos eficientemente, los universos simbólicos y culturales de la convivencia y la tolerancia.
- La educación es la reproducción de representaciones colectivas útiles para el mundo social. Es el escenario de confrontación de discursos con contenido simbólico, cada uno de los cuales se instituye gracias al reconocimiento y la asunción de determinadas visiones del mundo y valores. Sin embargo, la convivencia y aceptación recíproca es posible.
- Diseñar un proyecto estratégico en educación supone fijar las políticas de Estado, implica ver el país con alcance de largo plazo, comprometiéndose con el cambio como resultado de acciones colectivas. En la educación se clarifica la identidad según la congruencia de prácticas, representaciones e intereses; tanto en el proceso educativo en desarrollo como en lo concerniente a los proyectos estratégicos para el futuro.
- El modo como la educación puede influir en un cambio significativo del desarrollo de un país es a través del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Pero lo decisivo, considerando el punto de vista del comportamiento de los grupos, es una actitud cultural tolerante que valore lo propio y acepte lo ajeno..
- Una educación intercultural forma la conciencia para la aceptación flexible y auspiciosa de órdenes diversos. La educación es un factor clave para compartir y apreciar los universos simbólicos, el capital cultural de los grupos, las apreciaciones y las prácticas políticas y sociales.

- El ejercicio del poder es el principal enemigo de la educación intercultural liberadora. Sin embargo, una educación vigorosa puede motivar una nueva actitud aun en condiciones adversas de pobreza, dependencia y escasez.
- La paradoja de la interculturalidad radica en la afirmación y la construcción de la identidad y, por otra parte, la aceptación y valoración de la *otredad*.
- El hombre nuevo creará un sistema político para el bien común, con mecanismos de control que combatan la corrupción, se comprometerá activamente con los cambios morales, expresará prácticas equitativas, solidarias y humanistas, y mostrará respeto a la diversidad cultural.

BIBLIOGRAFIA

ALBO, Xavier.

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

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

ALTHUSSER, Louis.

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

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

ALTHUSSER, Louis & BALIBAR, Etienne.

1978 *Para leer "El Capital"*. Trad. Marta Harnecker (1967). Siglo XXI editores. Biblioteca del Pensamiento Socialista. 16ª edición. México.

BOURDIEU, Pierre.

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

2000 *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI, México.
Intelectuales, política y poder. Editorial EUDEBA. Buenos Aires.

1999 *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona.

1998 *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. España

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

- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude.
1977 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Colección Sociología. Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc.
1995 *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo. México.
- CEBIAE – AYUDA EN ACCION BOLIVIA.
2000 *Memorias del Seminario Taller, Políticas educativas en Bolivia*. Compilación del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa y de Ayuda en Acción Bolivia. Editorial Garza Azul. 1ª edición. La Paz.
- CEBIAE – AYUDA EN ACCION BOLIVIA.
2000 *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: Balance y perspectivas*. Memoria del Seminario. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa y de Ayuda en Acción Bolivia. Editorial Garza Azul. 1ª edición. La Paz.
- CEBIAE - IEB.
1999 *Compilación de textos del Seminario Taller, La Transición de la educación secundaria a la superior*. Compilación del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa y del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés. Editorial del IEB. 1ª edición. La Paz.
- FREYRE, Paulo.
1991 *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva. 41ª edición. Montevideo.
- LOZADA, Blithz.
2004 *Paradigmas de la filosofía política para la transformación del sistema educativo*. Artículo en prensa. Se publicará en el N° 12 de la Revista **Estudios Bolivianos**. IEB-UMSA. LA Paz.
- 2003 *Gestión de proyectos de investigación en la Universidad Mayor de San Andrés*. Tesis defendida en la Maestría en Políticas, Organización y Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Universidad Mayor de San Simón y Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. Cochabamba.
- LOZADA, Blithz (ed.)
2002 *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad*. Universidad Mayor de San Andrés. Departamento de Relaciones Internacionales e Instituto de Ecología. La Paz.
- MARTINEZ, José Luis..
1996 *Contribución sobre la educación intercultural bilingüe en Bolivia: Estado del arte*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Editorial Garza Azul. 2ª edición. La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES.
2002 *Proyecto inicial de Reforma de la Educación Superior*. Reforma Educativa, Vice-ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Editorial Artes Gráficas Sagitario. 1ª edición. La Paz.

PACO CORONEL, Delfina.

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

PAZ, Marisabel & MENGUA, Nora.

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

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO

2002 *Informe de desarrollo humano en Bolivia.* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Plural editores. 1ª edición. La Paz.

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN ESTRATEGICA EN BOLIVIA

1999 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales.* Impresiones Edobol Ltda. Agosto/Diciembre. Año 2, N° 4. La Paz.

1999 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales.* Impresiones Edobol Ltda. Enero/Abril. Año 2, N° 3. La Paz.

1998 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales.* Impresiones Edobol Ltda. Agosto/Diciembre. Año 1, N° 2. La Paz.

QUINTANILLA, Víctor Hugo (ed.).

2001 *Interculturalidad: Itinerarios críticos.* Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz.

REPUBLICA DE BOLIVIA

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

SAGARNAGA, Jedú.

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

TELLERIA GEIGER, José Luis.

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

TINTAYA, Porfidio.

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