

Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas

Pablo Regalsky¹

Los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas (CEPO) han sido creados por la Ley de Reforma Educativa boliviana con atribuciones consultivas. Se reconocen cuatro identidades originarias e indígenas: quechua, aymara, guaraní y amazónica, cada una de las cuales conforma su propio consejo. La Reforma Educativa de 1994 define como sus ejes fundamentales la interculturalidad y la participación popular. La iniciativa que instaura los CEPO supondría una oportuna conjunción de ambos.

El examen de esta iniciativa ofrece una buena oportunidad para ilustrar la implementación del diseño reformista en el eje intercultural. Este trabajo procura dar cuenta de las oportunidades y limitaciones de este proceso tomando en consideración que el Estado ha definido al magisterio como actor principal de esta transformación, el actor dominante en la escena educativa y el agente único de la interculturalidad dentro del aula.

El otro actor fundamental —pero relegado a un papel secundario— de este proceso lo constituyen las comunidades andinas y sus formas de representación en diversos niveles. Los CEPO tienen como antecedentes inmediatos a experiencias locales como la de Raqaypampa, que aparecen a partir de 1992 como parte del surgimiento de movimientos de reivindicación explícita étnico territorial que tienen lugar desde 1989 en Bolivia. Hay una conflictiva realidad jurisdiccional que opera en el trasfondo de los movimientos étnico-territoriales, y su análisis permite enriquecer la comprensión tanto de los conflictos como de las políticas interculturales entre Estado y comunidades andinas. Esos conflictos, en el marco de una crisis de características globales, han motivado una pérdida de control sobre el espacio social por parte del Estado boliviano. La propuesta de interculturalidad, aunque puede aparecer como una concesión a las demandas étnicas, desde el punto de vista de la burocracia estatal, se presenta como una oportunidad para recuperar espacios políticos que estaban siendo cuestionados a causa del mismo fracaso de la escuela y para volver a colocar en el centro del protagonismo a los agentes estatales, en este caso, la autoridad pedagógica

representada en el maestro.

Los principios de la reforma

La ley de Reforma Educativa boliviana expresa de una forma general en su artículo 1 inciso 5 que la educación boliviana “es intercultural y bilingüe”. En el artículo 11 admite en su inciso 4 que.

En los tres ciclos (de la primaria ‘desgraduada’) se asumirá los códigos simbólicos propios de la cultura originaria de los educandos...

Dado que la unidad de diseño de la reforma establece una diferenciación entre cultura y lengua, asumimos que aquí se está refiriendo de una manera general a los códigos culturales y no solamente a la codificación lingüística. La reforma va aun más lejos en los textos programáticos elaborados por los equipos técnicos de la unidad correspondiente:

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística está asociado al gran proyecto de construir una sociedad más democrática y plural; es decir, reconocer a los pueblos indígenas y mestizos y a sus culturas el legítimo derecho a ser, pensar, sentir y actuar en forma diferente. Partir de ese reconocimiento es afirmar que no existe una sola historia ni una sola forma de observar y relacionarse con la naturaleza, como tampoco existen formas únicas de situarse en el tiempo y en el espacio.. Cada sociedad organizada posee sus propios conceptos, procedimientos e instrumentos que le permiten comprender y relacionarse con su entorno. A este conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, producidos o asimilados, vigentes o no en su respectivo contexto sociocultural, se ha denominado etnociencia (Nuevos Programas de Estudio. Secretaría de Educación, UNSTF~ 1995: parte II, Pp. 6-7).

En función de ese planteamiento políticamente irreprochable, ¿de qué manera atacará la reforma esa problemática de fondo que está señalada allí y quiénes serán los actores de semejante revolución pacífica? El documento oficial relativo a la

¹ Casilla 2655, Cochabamba, Bolivia. E-mail: pabloa@albatros.cnb.net

organización pedagógica da su respuesta:

La discriminación étnico lingüística, económico social y político cultural, por su parte, ha convertido a la educación en un mecanismo de reproducción del sistema de dominación colonial y neocolonial (...) La responsabilidad de este descalabro pedagógico no es de los profesores.

Ellos siguen y obedecen un sistema educativo, salvando además, como buenamente pueden, las limitaciones infraestructurales de la escuela. Frente a ello, la Reforma Educativa propone generar un movimiento pedagógico nacional de gran aliento y alcance histórico, destinado a transformar y liberar al hombre boliviano... El país necesita organizar una pedagogía nacional en movimiento capaz de ayudar a todos los docentes del país en el reto de cambiar la escuela desde sus propios cimientos (UNSTP 1995: 5-6).

Es decir, hay un sistema educativo que reproduce el mecanismo de dominación colonial y neocolonial y los mismos docentes formados al interior de ese sistema serán los encargados de transformarlo, "(siendo que) por ejemplo, la interculturalidad y el bilingüismo garantizan por sí solos la existencia de un clima en el que el pueblo exprese mejor y más dignamente lo que busca; no sólo sobre los fines y principios de la educación, sino sobre el destino mismo de Bolivia" (Ibid., p. 39).

Ya vemos que la Reforma se plantea, por lo menos en el nivel de su diseño, crear un clima político donde los sectores tradicionalmente oprimidos y excluidos tendrán las facultades y libertades necesarias para incidir en el futuro del país: la interculturalidad supone entonces el fin de la exclusión. De la afirmación de tal estrategia política se deberán derivar los medios para su implementación. ¿Cuáles son los medios que se plantean a este efecto, según el mismo diseño que estamos analizando? Encontramos lo siguiente en lo que se refiere a la política de inclusión:

(...) El trabajo de maestros y maestras consiste en ampliar los conocimientos útiles y no en transmitir instructivamente contenidos de las ciencias que queden afuera de la vida cotidiana de los alumnos. Ahora interpretará, "leerá" lo que los niños saben y hacen, despertando su curiosidad y potenciándola con los conocimientos de las ciencias a través de actividades auténticas, es decir aquellas que sean relevantes, significativas y funcionales para su contexto y su cultura (Nuevos Programas de Estudio. Secretaría de Educación, UNSTR 1995:

parte II, p. 7).

De aquí en adelante, los docentes tienen una serie de responsabilidades, pues deberán ser a la vez: “maestro modelador”, “maestro organizador”, “maestro observador” “maestro comunicador”, “maestro comunicador intercultural”. Deberán ser capaces de reorganizar el aula de manera que

... todos los escenarios de la vida cultural (las personas, la comunidad, los lugares de trabajo, las necesidades de la gente, sus actividades) se incorporan al aula como ámbito de actividad... (Ibid., pp. 24-26).

Por último, los “Nuevos Programas de Estudio” establecen que

Desde la escuela es posible contribuir a la valoración y por tanto al mantenimiento de la oralidad centrando la atención, sobre todo, en la visión cultural que expresa la lengua oral antes que en los aspectos formales de ésta. Para ello, es imprescindible que la escuela escuche y valore la experiencia oral de los niños y que recurra a los textos orales que produce la comunidad: verbales y no verbales; en lengua materna y en segunda lengua; dentro del aula y fuera de ella y en diversas situaciones (Ibid., parte 1, p. 19).

He abundado en citas para mostrar al lector que el proceso de diseño de la Reforma educativa fue encarado con mucha profundidad, contemplando diversos aspectos y buscando respuestas no tanto a problemas de eficacia educativa como a los grandes problemas de la sociedad. El trasfondo de ese esfuerzo es una notable preocupación por responder a la demanda de los pueblos indígenas y las poblaciones siempre marginadas por la opresión, lo que dio lugar a una propuesta de equidad basada en el reconocimiento de la diversidad.

El tema que sometemos a discusión es la viabilidad de esta propuesta de transformación social basada en el cambio al interior de la escuela y guiada por un sector de la burocracia estatal que es el magisterio, y cuáles son, más allá de las bondades del discurso de transformación social, los productos de estas políticas de interculturalidad en la escuela.

Para ello, nos referimos a dos aspectos de la política de interculturalidad educativa: uno es el de los contenidos de la escolarización intercultural; y el otro, el de los agentes que garantizan la interculturalidad al interior de la institucionalidad estatal escolar.

Los textos orales

Analizaremos algunos de los supuestos incorporados en este discurso de la reforma. En el aspecto del contenido escolar, encaramos la cuestión del texto oral) como - un tema clave de la transformación en el sentido intercultural ya especificado más arriba del espacio escolar. De la definición de política educativa que antecede se establece con bastante claridad que se refiere a expresiones “verbales y no verbales”. El objeto de nuestro análisis será establecer si este camino está despejado y a la libre disposición de los planificadores y actores escolares, es decir, si basta definir el terreno de la oralidad como uno de los campos posibles de acción escolar para que la escuela y su protagonista principal, el maestro, lo tengan —al menos en teoría— a su alcance como uno de sus dominios.

El campo de la oralidad supone más que el relato transmitido oralmente. No solo es un conjunto de tradiciones orales, es también un sistema tecnológico y a la vez un cuerpo normativo consuetudinario, no formalizado en instrucciones positivas como es el caso del derecho escrito, sino establecido muchas veces en un lenguaje metafórico o en forma de conocimiento inconsciente (el inconsciente cognitivo al que se refiere Piaget).

Esto último puede ilustrarse con una breve descripción de caso. En Vinto, agosto 1995, un *jampiri*² de la región de Yungas relató en un encuentro de médicos tradicionales una experiencia típica de diagnóstico:

Se presentó el enfermo por la mañana de ese día con sus parientes y estuvo en mi casa descansando hasta que pude atenderlo. Le he palpado sus brazos y sus piernas+ que él sentía adormecidas, tomé su pulso, le he sentido su pulso lento y pesado, su sangre espesa parece era. Le he friccionado con lo que he preparado (explica algunos elementos de su preparación) y se ha reanimado y ha dormido. Me he ido a mi huerta, he caminado alrededor de la casa buscando plantas. He palpado las hojas de las plantas, he manejado con mis dedos a las

plantas para sentir y darme cuenta. Esa noche me he soñado. (...) En la mañana con lo que he soñado le he preparado y después de varios días que pasó en mi casa le he hecho sanar de la enfermedad.

Este trozo de un relato mucho más extenso, al que llamaremos “texto oral” a falta de un mejor denominativo, alude a una serie de elementos y categorías sobre cuya base se construye el conocimiento local. El primero de ellos es que nos refiere a un lenguaje metafórico, el lenguaje de los sueños, ya que es a través de este lenguaje que el *jampiri* logra “referir” el caso a su experiencia anterior, que ha pasado a formar parte de su inconsciente cognitivo. Los especialistas comunitarios no forman parte de ningún sistema de registro y acumulación del conocimiento a través de la escritura, ni forman parte de sistema alguno de transmisión o socialización del conocimiento que priorice la palabra verbalizada frente a la experiencia directa como fuente de aprendizaje. Los especialistas nativos, contrariamente al sistema estatal de medicina reconocido o de cualquier otra tecnología manejada a través de especialistas autorizados por el Estado para su ejercicio, están aparentemente reclusos en espacios sociales pequeños, no forman parte de mecanismos o redes de intercambio de información mayores y su fuente primaria de conocimiento es la experiencia directa. Sin embargo, es asombroso comprobar que los conocimientos locales de medicina andina comparten un patrimonio común, muy similar a través de un conjunto muy amplio, disperso y aparentemente incomunicado de comunidades y que parecería estar difundido tanto sincrónica como diacrónicamente. ¿Quién podría explicar este fenómeno?

No me ocuparé aquí de esto, pero trato de mostrar a este sistema de conocimiento comunitario, indígena, andino, que supone un conjunto de “textos orales”, como un sistema de conocimientos que no se acumulan ni transmiten a través de las tecnologías de la palabra ni las tecnologías de la transmisión que son propias de la escuela. No cabe duda que buena parte del conocimiento de la farmacopea tradicional, la herborística, es decir el conjunto de recursos utilizados por los especialistas nativos, se puede traducir al lenguaje de las tecnologías industriales³.

² En quechua, especialista comunitario en el arte de sanar.

³ A partir de estos y otros relatos varias instituciones han procurado reconstruir el “texto oral” transformándolo en texto escrito. Como resultado de ello existen varios manuales del uso de plantas para distintos fines. Desde la incursión, durante los años sesenta, de la compañía alemana BAYER en la región del lago Titicaca, cuyo estudio de diez años sobre la medicina kollowoyo se mantiene sin publicar, hasta

Lo que se pone en duda es la viabilidad de transferir el lenguaje y los medios de aprehensión y aprendizaje que utiliza el jompirí al idioma de la construcción científica. La interacción en el acto de diagnosticar y curar al paciente a través de elementos que son parte de su cultura (y donde la cultura merece ser considerada parte de un medio ecológico donde los elementos de la naturaleza se incorporan como elementos culturales, pero no como simples significaciones ideológicas —allá Geertz— sino dentro de una interacción ecológica del tipo Rappaport) para manipular y funcionalizar conocimientos utiliza lenguajes difícilmente traducibles a la lógica formal característica del ámbito escolar.

El lenguaje sintético de los sueños, la decodificación del lenguaje del sentido del tacto y del olfato, que luego se metaforizan y permiten aljampíri aprehender el sentido y carácter de la dolencia y la aplicabilidad de ciertos medios para sanarla, no parecen ser reducibles al lenguaje analítico de las

proposiciones lógico formales. En todo caso, requieren ser traducidos de un lenguaje que apela a modos de expresión y manipulación de conocimientos que son parte de un nivel de producción del conocimiento no-verbalizado (por momentos parte de un inconsciente cognitivo) al modo verbalizado, logocéntrico escolar manejado por la figura del maestro. El acto de ser traducidos a través del maestro supone ser incorporados al lenguaje escolar y no viceversa. En ese instante dejan de ser textos orales —orales pero a la vez no verbalizados— para convertirse en parte de los textos de recitación escolar y adquirir ese carácter tan peculiar que les confiere la autoridad pedagógica personificada en la figura autorizada del maestro.

Este ejemplo nos permite poner en duda la posibilidad de que los textos orales de las comunidades originarias puedan ser presentados en el aula de una forma que respete sus contenidos culturales como significaciones, como medios de expresión y de transformación (como es el caso del uso de la metáfora en el proceso curativo). No es el texto original ni es el intertexto escolarizado lo que revela el contenido cultural sino su contexto preciso y práctico: el medio ambiente comunitario donde se recrea. La transformación del mencionado texto oral en texto de lectura desnaturalizaría su

el de la institución francesa de investigación ORSTOM, en los noventa, que financió los estudios de varias Universidades nacionales sobre plantas vermífugas en diversas regiones del país, la industria farmacéutica ha rescatado una variedad de principios farmacológicos a partir del conocimiento desprotegido de los especialistas comunitarios.

contenido cultural. La descontextualización respecto de su ambiente de origen no permite pensar al aula como un ambiente de interculturalidad donde se puedan recrear esos conocimientos en sus formas de producción y reproducción que le son propios.

Siendo un poco más inquisidores, no se trata en forma vaga de un “ambiente” contextual, ya sean las cuatro paredes del aula o de un ámbito comunitario de reproducción social que se expresa en múltiples relaciones de todo tipo, productivas y reproductivas. Se trata, más precisamente, de la forma de dominio sobre el espacio social que se ejerce desde la figura del maestro de escuela en contraposición con la forma de hegemonía que las estructuras políticas comunitarias ejercen a través de la figura del *jampirí*. En suma, se trata de autoridad y autorización. Mientras el *jampirí* ejerce su oficio por su lado, autorizado por las instancias político-sociales de la misma comunidad, otro es el lugar que ocupa el maestro de escuela, autorizado para el ejercicio de la enseñanza por el Estado, como parte de un aparato burocrático hegemónico. Y esa distancia no se transforma por la mera buena voluntad que le pueda poner el maestro a la transformación de las formas de ejercicio de su autoridad, ensayando introducir la interculturalidad dentro del aula.

Las limitaciones de principio de la propuesta reformista

Abadio Green (1996), dirigente de la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia), sostiene que la educación intercultural bilingüe (EIB) es una propuesta estatal que los pueblos indígenas se han visto obligados a aceptar pero frente a la cual tienen muchos reparos.

Los pueblos indígenas debimos aceptar y promover, incluso con una insistencia digna de mejores causas, la educación intercultural bilingüe EIB o etnoeducación. Pero las razones para que ello ocurriera no fueron la aceptación de sus fundamentos y ni siquiera el reconocimiento de sus éxitos, sino su avance frente a la educación evangelizadora e integracionista que había. Obviamente ello condujo a que las propias organizaciones indígenas promovieran la concepción de etnoeducación y considero que otro tanto ocurrió con la EIB, (pese a que, como dice más adelante): se mantiene en general una aceptación acrítica de la escuela, es decir de los currícula, áreas, pedagogías, etc. A pesar que la formulación teórica y jurídica establecía la amplitud para

que no fuera la escuela exclusivamente el eje central, no logró zafarse de ella al comportar un discurso circular. Por ejemplo, para ir más allá de la escuela propugna la flexibilidad de los currícula; pero no hay currícula sin escuela, no hay currícula sin espacio y tiempo segmentados, divididos en el tiempo, en el año! Es decir, se sigue pensando en una propuesta escolarizada como una fatalidad.

Hay una aceptación en todas estas propuestas de la lectoescritura como el eje del aprendizaje (...) debería resultar obvio que el problema de la oralidad-escritura no es tan simple como para darle a la lectoescritura el carácter de eje de la educación indígena (...) El otro problema de esta propuesta es que el sujeto principal es el maestro (...) No se reflexiona sobre el carácter híbrido de este personaje, su permanente crisis de identidad, la ausencia de apropiación conceptual por parte de la comunidad y de controles sociales (Abadio Green 1996: 1).

Las contradicciones de los textos reformistas aparecen así con mayor claridad, desde la lectura de un lúcido representante indígena. ¿Cuáles son esas contradicciones? Lo dice Abadio Green: suponiendo que la tarea sea la de cuestionar las consecuencias de un Estado colonial o neocolonial, sería paradójico que este colonialismo interno sea superable por la acción del maestro en el interior del aula. Señala la propuesta de la reforma educativa que el solo hecho de la interculturalidad y el bilingüismo —dándolos ya por hechos y no por lo que son: expresión de deseos que están aún lejos de haber sido realizados— garantizaría, gracias a la mediación del agente estatal-maestro, el clima necesario para que los pueblos indígenas y la totalidad de la sociedad y sus sectores oprimidos puedan ya expresarse con libertad acerca del destino de Bolivia.

Contrasta con la aparente radicalidad del texto reformista el hecho de que se designe al maestro como el protagonista central y único del proceso pedagógico y, en este caso, del proceso político al ser a la vez eje mediador intercultural —como lo refleja la cita rescatada del documento oficial de Organización Pedagógica mencionada párrafos arriba—, mientras que se reserva a la comunidad el papel “participativo”. Por otra parte, el aula es un presupuesto no examinado y el lugar privilegiado para ese cambio, ya que todos los escenarios de la vida cultural (“la gente, los lugares de trabajo, las necesidades de la gente”) se incorporarían al espacio-lugar

escolar gracias a las buenas artes del maestro —observador, investigador, comunicador, mediador—, tal y como lo predica ese texto de la reforma.

Oralidad y escritura

Un serio inconveniente en la aplicabilidad de la propuesta reformista de interculturalidad dentro del aula escolar lo constituye la naturaleza misma de la institución escolar como centro de una práctica escriturística.

La aparición de la escritura con el alfabeto fonético ha dado lugar a grandes transformaciones en el sistema de pensamiento y razonamiento que constituyen parte de las actuales formas de transmitir y acumular conocimiento sea tecnológico, científico o de otro orden. Un sistema clasificatorio que ha dado origen al sistema de la lógica formal era impensable sin un sistema de escritura de este tipo que permite establecer las categorías analíticas que dan lugar al sistema de proposiciones formales. El paso al pensamiento formalizado con el establecimiento de las leyes de la lógica del razonamiento deductivo fue dado una vez que el sistema de escritura estuvo suficientemente desarrollado (Ong 1993).

Un lento proceso de siglos fue dando lugar a la “domesticación del pensamiento salvaje” (Goody 1985). En realidad esa domesticación es una facultad desarrollada por instituciones y no se da al margen de esas instituciones que son parte del proceso de desarrollo de los estados modernos. Es muy notable que en países “avanzados”, como los EE.UU., según Gardner (1993), un gran porcentaje de la población integrada al sistema escolar aún siga haciendo uso extensivo de formas de razonamiento que no son las establecidas en el régimen de las instituciones escolares y académicas. De hecho, son estas instituciones autorizadas por el Estado las encargadas de “educar” al niño desde temprana edad de manera de sujetar su pensamiento a las grillas del razonamiento lógico formal. Los estilos de pensamiento no formal solo son aceptables en las estructuras académicas como expresión de lógicas de producción “artística”, pero no parecen ser pasibles de incorporación como parte del sistema de adquisición y transmisión del conocimiento institucionalizado. Este sistema de conocimiento acumulable institucionalmente es aceptado como expresión de “la ciencia universal”, y constituye la base del sistema tecnológico que permite el desarrollo actual de las formas estatales de dominación en el marco del ‘sistema-mundo’ en su fase actual de globalización.

La reforma en práctica

Realmente no se han constituido siquiera las condiciones de posibilidad de la proposición del texto reformista porque los términos de la misma no se han podido verificar prácticamente. Por un lado, la aparición de los textos de los nuevos Programas de la Reforma Educativa y los cursos de capacitación que se han brindado en su auxilio no han dado lugar a las actitudes esperadas en los maestros para iniciar el referido movimiento hacia una nueva pedagogía.

Por otro lado, contradictoriamente a las manifestaciones de extraordinaria confianza en la capacidad individual de cada maestro en el aula que se reflejan en el diseño reformista, ocurre que la misma ley de Reforma Educativa ha establecido los mecanismos de reordenamiento administrativo del aparato estatal de educación que han permitido dismantelar la influencia que el magisterio como grupo social tenía sobre el mismo.

En un periodo de cuatro años se ha logrado neutralizar los mecanismos de poder político que tenía el magisterio, como tal, sobre el aparato jerárquico de Estado que domina el sector educativo. De manera que, como resultado paradójico del paralelo proceso de descentralización administrativa que se ha dado en los últimos años, ni los maestros ya tienen influencia sobre las políticas y decisiones en cualquiera de los escalones de la burocracia, ni el mismo equipo técnico y político responsable del diseño de la reforma en el nivel de Ministerio tiene ya control directo, ni siquiera en parte, respecto al manejo cotidiano de la práctica educativa. En este momento el conjunto del aparato educativo ha quedado en manos de una burocracia dominada por unos pocos partidos políticos que controlan cada una de las Prefecturas departamentales y que tienen el exclusivo control sobre las jefaturas departamentales y distritales de educación.

La exclusión política de los maestros sobre las decisiones de manejo del aparato educativo se ha complementado con una completa neutralización del papel que podrían haber jugado, al menos en teoría, las juntas escolares que debían representar, en principio, a las organizaciones territoriales donde están asentadas las escuelas (y cuya función examinaremos más adelante). En aquellos casos donde las organizaciones campesinas han logrado tomar la delantera a los sectores burocráticos vinculados con los distintos sectores partidarios que se han distribuido el manejo de la

cosa pública en los niveles departamentales y distritales, los jefes distritales han reaccionado frente a esa iniciativa “desde abajo” disponiendo la organización desde arriba” de organismos (juntas) paralelos a los que los mismos campesinos ya habían establecido democráticamente. Se ha reconfigurado así el aparato jerárquico burocrático educativo de forma que inhiba cualquier tipo de iniciativa desde afuera del mismo.

A tal punto esto se ha consolidado que, en las contadas ocasiones en las cuales he observado la presencia de funcionarios de las oficinas técnicas centrales responsables del diseño de los programas de la reforma educativa en localidades rurales donde por iniciativa de los campesinos se buscaba dinamizar en algún aspecto los cambios educativos, los burócratas locales o regionales no se han dignado siquiera aparecer en el lugar. El autor de esta ponencia ha tenido la oportunidad de observar cómo un funcionario de segunda jerarquía no ha tenido problema alguno en desobedecer órdenes directas de la Viceministra de Educación; y no hay duda alguna que el mencionado funcionario local respondía directamente a las órdenes del sector burocrático regional y a las respectivas redes de lealtades políticas.

Son pocas las probabilidades de que se desarrolle la iniciativa individual del maestro de base de algún establecimiento rural que tenga la osadía de enfrentar dichas redes de poder local asumiendo como propia la tarea de combatir las consecuencias generadas por el colonialismo interno, gracias al cual esas mismas redes de intermediación local medran y se reproducen.

De otro lado, se suma otra limitación para que el equipo centralizado de la reforma educativa pueda avanzar en una implementación práctica de su propuesta teórica de interculturalidad. Esta limitante no es otra que la fuente de financiamiento para la implementación misma.

El Banco Mundial ha sido el principal impulsor de la reforma educativa desde su etapa de diseño hasta la actual implementación. El programa de financiamiento alcanza a más de 200 millones de dólares. Ha sido el mismo Banco el que ha definido en 1991 la contraparte nacional del programa de reforma, descartando de entrada al entonces Ministerio de Educación y encarándolo como parte del programa de ajuste estructural bajo la égida del Ministerio de Planeamiento y Coordinación.

Está claro en la Estrategia de Transformación Productiva del Agro (ETPA, diseñada por dicho Ministerio de Planeamiento en 1996 para ser presentada al Grupo

Consultivo de Paris —Banco Mundial) que “la transformación tecnológica se traducirá en una mayor disponibilidad de mano de obra rural. Para facilitar su ajuste laboral, es imprescindible que la población rural tenga acceso adecuado a educación básica y técnica” (Ministerio de Planeamiento y Coordinación 1996:10). La ETPA supone que el cambio tecnológico propuesto, cuyo punto de partida es la resolución del tema de la “liberación” del mercado de tierras de manos de las comunidades rurales que mantenían la tierra “como un bien económico inerte”, resultará en un “incremento en la productividad que se traduce en la reducción de los precios de los alimentos . . . [y] a su vez.. .mejora[rá] la competitividad internacional del país” (Ibid.).

Un memorándum del Banco Mundial de fecha 15 de octubre de 1999, dirigido al Ministro de Educación, es bastante claro al respecto:

“(a) la política educativa se orienta a expandir las oportunidades de empleo y desarrollo humano de la población.. .el que actualmente representa una limitación para el logro de las metas económicas y la reducción de la pobreza.

(b) la reforma educativa constituye un proceso de largo como única manera de lograr niveles educativos compatibles con las exigencias tecnológicas y de competencia internacional”; y así sucesivamente en los (m) puntos contenidos en este memorando bancario, en el cual no hay una sola mención a la interculturalidad como eje de la reforma ni algún indicio de que aquel principio mencionado líneas arriba, “los conocimientos de las ciencias figuran como recursos de ayuda que serán elegidos de acuerdo a las necesidades del niño, al tipo de problema a solucionar o para la interpretación del medio social y natural”, pueda ser compatibilizado con los propósitos establecidos desde las instancias financiadoras de la reforma para colocar al país dentro de una estrategia globalizadora.

Hemos visto, en el análisis anterior, que no está probada teóricamente la viabilidad del maestro y el aula intercultural. A la vez, ya desde el punto de vista de la reolpolitik, si bien la reforma considera, en el texto, al maestro como el articulador intercultural responsable de la aplicabilidad de la misma en el aula, en la práctica del ajuste estructural se ha buscado despojarlo de su capacidad como actor político con iniciativa propia para someterlo al papel de un pasivo agente burocrático del Estado.

El contexto territorial de la reforma educativa

En otro lugar (Regalsky 2000) he argumentado en extenso que la escuela dentro de las regiones andinas de Bolivia puede ser vista como un espacio de tensión política entre la jurisdicción del Estado, para el cual la escuela es una extensión de carácter fundamental para el ejercicio de su autoridad, y aquella jurisdicción que las comunidades andinas ejercen en el marco de su territorio.

A principios de los años ochenta, Bolivia atravesó una severa crisis de Estado vinculada con la cuestión de la deuda externa y que contribuyó a detonar la problemática étnica que encontraría su clímax en el aniversario de los 500 años de la conquista española. Dicha crisis derivaría en un colapso del sistema educativo estatal que experimentó un funcionamiento totalmente anómalo desde la hiperinflación de 1982-83 hasta mediados de la década de los noventa. La escuela rural fue la que más sufrió el efecto de dicho colapso.

Las demandas de las comunidades para que se normalice la situación en las escuelas coincidió con un proceso de movilizaciones del magisterio para reequilibrar sus devaluados salarios. Las organizaciones campesinas que agrupan al conjunto de las comunidades andinas en una sola organización nacional desde 1979, la CSUTCB (Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia), comenzaron a elaborar su propio programa de reforma escolar, buscando transformar la escuela en función de la demanda de reconocimiento de los pueblos originarios. Hacia 1990 se elaboró una propuesta educativa propia (CSUTCB 1991) en el marco de un movimiento creciente de distintas poblaciones indígenas que reclamaban el derecho al territorio propio. En ese periodo, tras una serie de marchas y bloqueos de caminos, el gobierno se ve obligado a ratificar el Convenio 169 de la OIT que reconoce esos mismos derechos. Poco antes, había tenido lugar la Conferencia de Jom Tien que recomendaba el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a la identidad cultural propia y a la enseñanza en su propio idioma.

Al mismo tiempo que las comunidades y organizaciones indígenas se esforzaban por articular una serie de propuestas en torno de la demanda de reconocimiento como nacionalidades originarias con territorio propio, las entidades multilaterales y el Estado boliviano se apropiaban de la oportunidad presentada por la crisis que estallaba en múltiples dimensiones como una nueva oportunidad para reestructurar el espacio social nacional. El Estado tratará entonces de recuperar control sobre las instituciones educativas y reordenarías, utilizando la proclama de reconocimiento de la interculturalidad como un instrumento, esto es, usando las mismas demandas étnicas de la CSUTCB y otras organizaciones indígenas como su

plataforma de lanzamiento.

Entra entonces en estudio, dentro del Ministerio de Planeamiento, la propuesta de reforma educativa conjuntamente con una serie de medidas tales como el proyecto de ley de participación popular, por el cual se reconocería personería jurídica como organizaciones territoriales de base (OTB) a las comunidades campesinas e indígenas. En ese entonces, a principios de 1992, tiene lugar también una experiencia significativa en un rincón altoandino de Cochabamba que servirá de test para la conducción del reordenamiento del espacio político-educativo por parte del Estado y también para las nuevas estrategias de luchas campesinas en relación con la escuela y el territorio.

Una experiencia local de ejercicio de control jurisdiccional

Ya unos años antes, debido a la propia crisis del aparato educativo estatal, una comunidad de Raqaypampa, en la provincia de Mizque, había iniciado una experiencia particular de escuela-ayni donde un maestro campesino, sin título alguno pero con alguna capacitación recibida de una ONG que trabajaba en el lugar, enseñaba a los niños sus primeras letras en su propio idioma, dentro de un calendario de clases especialmente adaptado a los requerimientos del ciclo agrícola del lugar.

Gracias a un programa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), las escuelas oficiales de la zona también habían comenzado a ensayar la enseñanza bilingüe. Sin embargo, los campesinos no estaban conformes con el rendimiento de la escuela oficial, después de haber tenido la oportunidad de comparar los resultados de la enseñanza de los maestros titulados con aquellos resultados del trabajo del maestro campesino que, utilizando solo tres meses al año para dar sus clases en un ambiente totalmente rústico, lograba un mejor desempeño de los niños en la lecto-escritura.

Para buscar satisfacer los constantes reclamos de los padres que pedían una mejor enseñanza, y de los maestros que, a su vez, reclamaban por las constantes inasistencias de los niños que debían acompañar a los padres en sus labores agrícolas, UNICEF y la CSUTCB convocaron a un seminario, en enero de 1992, donde se reunieron los maestros y autoridades escolares con los dirigentes de las comunidades campesinas. En dicho seminario se escuchó reclamar, por un lado, a los dirigentes por el calendario de labores de la escuela y por la falta de respeto a la

autoridad comunal por parte de los maestros y director de la escuela,

Nosotros podemos ver y analizar nuestros problemas: ¿por qué la escuela no tiene un calendario que coincida con nuestro año agrícola? Nosotros sabemos mandar nuestros hijos a la escuela pero allí no aprenden mucho y, además, con todo el trabajo que tenemos necesitamos a nuestros hijos para trabajar. Si nuestros hijos solamente van a la escuela se vuelven flojos⁴

Mientras tanto, las autoridades educativas locales no solo se quejaban de la falta de respeto a la autoridad pedagógica de los educadores por parte de los comunarios, sino que reclamaban por el funcionamiento irregular de la escuela-ayni donde un campesino, sin tener título habilitante alguno, suplantaba las funciones del maestro de Estado.

Si ustedes quieren enseñar, entonces tienen que terminar de ir a la escuela y después pueden ir a una normal superior como nosotros y de allí van a salir con el título de maestros.

A lo que uno de los dirigentes comunitarios, Clemente Salazar, se atrevió a contestar, para gran disgusto de los maestros presentes:

Nosotros tenemos título, hemos salido de la universidad del campo, encima de nuestras parcelas aprendemos como agrónomos o maestros y sabemos mejor que un agrónomo o que un maestro en su universidad de ustedes.

En este seminario, a sugerencia de los dirigentes de la CSUTCB, se resolvió formar un Consejo Educativo Comunal, donde participaban, en la presidencia y con una mayoría de miembros, los dirigentes de las comunidades y también estaban representadas las autoridades educativas regionales y el director de la escuela aunque en minoría. Sin embargo, presionados por las circunstancias, dichas autoridades locales y regionales no solo no concurren a las reuniones posteriores, sino que

⁴ Transcripciones del quechua (del archivo CENDA 1992)

tomaron medidas muy fuertes contra el accionar posterior de dicho Consejo, pese a que el mismo fue reconocido por el propio Ministerio al poco tiempo.

Es en verdad notable el desafío de Clemente Salazar a los maestros, transcrito más arriba, durante la reunión donde se forma el primer Consejo Educativo de enero de 1992 porque opone el aspecto educativo del trabajo manual al del trabajo intelectual, y propone reforzar la autonomía del espacio comunitario, integrando la autoridad pedagógica a la jurisdicción de la comunidad (“les estamos mostrando que podemos enseñar a nuestros hijos mejor de lo que ellos —los maestros— lo pueden hacer”). El aspecto más irritante de este reclamo fue el rechazo y la descalificación de la autoridad pedagógica del maestro criollo o ‘mestizo’ que ha sido investido de dicha autoridad por el Estado mismo. Cuando las palabras de Clemente fueron retransmitidas por la radio local provocaron una exagerada indignación entre los maestros, los residentes del pueblo cercano de Aiquile y las autoridades urbanas. ¿Cómo podría un vulgar campesino quechua-parlante cuestionar la autoridad pedagógica de un maestro de escuela estatal? Y, por otro lado, ¿por qué un desafío ofrecido por un solo joven campesino tendría tal impacto en todo un pueblo como Aiquile?

La política integradora —y pedagogía conductivista— introducida por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en la reforma educativa de 1955 especificaba que los maestros de escuela debían dirigir sus esfuerzos “a cambiar el comportamiento” de la gente, obviamente refiriéndose a la gente indígena. La violencia de la asimilación ideológica que se aplicó durante tres décadas de “castellanización” desde la Reforma Educativa del MNR de 1955 había ya fracasado en su objetivo. Intentó disolver los lazos ideológicos de los indígenas andinos y así delinear la posibilidad de una ciudadanía individualista, democratizando el acceso a la escuela primaria. La escuela rural fue un completo fracaso en términos de asegurar un nivel mínimo de alfabetización, una base elemental para el desarrollo de las instituciones nacionales asimilativas/individualizantes de casi cualquier Estado nación del siglo XIX⁵. Dado este fracaso y la crisis generalizada del sistema educativo, la nueva reforma educativa que se ejecutaría desde 1994, junto a la Ley de Participación Popular y a otras medidas de reforma estructural, buscaron redefinir el reordenamiento en este nivel, particular y crucial, del sistema estatal de reproducción.

La experiencia iniciada en ese momento por Raqaypampa, que le permitió

⁵ Véase por ejemplo la interpretación del capitalismo de Imprenta de Anderson (1993).

establecer iniciativas para reorganizar la actividad de la escuela dentro de los parámetros exigidos por la vida de la comunidad, se extendió rápidamente a otras regiones vecinas y fue asumida como parte de una propuesta educativa propia campesina en un congreso campesino departamental. Representantes campesinos, tanto del nivel local y como de la CSUTCB, participaron posteriormente en reuniones donde se debía conciliar un proyecto concertado de reforma educativa nacional con el ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa). Sin embargo, el proyecto que fue finalmente aprobado como ley por el Congreso Nacional en 1994 resultó muy diferente de las propuestas que se discutían en dichas reuniones, y el movimiento campesino resolvió rechazarlo sin que ello impidiera que la nueva normativa se pusiera en marcha, aunque lentamente.

En la base del rechazo a dichas disposiciones legales por parte de las organizaciones campesinas se encuentra la suspicacia que despierta el montaje de una nueva estructura jurisdiccional en el ámbito rural.

Con las reformas educativas y de participación popular surge una nueva delimitación administrativa que determina la ampliación de la jurisdicción municipal a expensas de la autoridad comunitaria que regía hasta entonces y desde poco después de la reforma agraria en la mayoría de las regiones andinas.

Independientemente de las intenciones expresadas en los considerandos de la ley, al margen de que estos puedan ser interpretados como una instrumentación ideológica de las demandas que los propios pueblos indígenas estaban reclamando, lo que se está presenciando es una reestructuración de las jurisdicciones territoriales en detrimento de la jurisdicción territorial comunitaria andina.

Esta jurisdicción existía de hecho y no era reconocida, pero se extendía efectivamente por el espacio rural de las comunidades. A partir de las reformas estatales se pretende que estas organizaciones territoriales comunitarias sean por fin reconocidas formalmente. Efectivamente, ellas reciben personería jurídica pero, contradictoriamente, con las consideraciones que fundamentan estas leyes se desconocen sus atribuciones reales en cuanto al ejercicio del derecho de acceso a los recursos fundamentales de la comunidad: la tierra y al agua. A partir de ese momento, se combina la implementación, por parte del Estado, de una estructura burocrática descentralizada con una legislación que procura forzar la mercantilización del recurso tierra, del agua y de la biodiversidad, es decir, la separación forzada de los productores campesinos respecto de sus propios medios de existencia.

Los consejos comunales de educación se convierten, desde 1994, en organismos de participación sin jurisdicción autónoma, ahora bajo el nombre de “juntas escolares”, del mismo modo que las comunidades campesinas andinas e indígenas se convierten en “organizaciones territoriales de base” con personería jurídica, pero sin que se les reconozca autoridad ni atribución alguna en relación con el territorio mismo donde se localizan y reproducen.

El debate entre maestros y campesinos que hemos descrito más arriba tiene lugar en el marco de la parálisis del sistema educativo y de fuertes cuestionamientos a su eficacia. En esas condiciones de crisis sistémica, un tema aparentemente tangencial como es la distribución del tiempo de los niños entre la escuela y el trabajo familiar lleva al cuestionamiento de dos ejes estructurantes de la escuela como tal. Por un lado queda cuestionado el monopolio del ejercicio de la violencia simbólica pedagógica, es decir, el monopolio de la autoridad pedagógica que detenta el Estado y, ligado con esta última, el ejercicio de la autoridad jurisdiccional. Pero el tema de la autoridad jurisdiccional es un tema de larga data, que arrastra consigo un antiguo litigio de los pueblos indígenas desde la colonialidad misma. Esto es, el ejercicio de la autoridad territorial tiene que ver con la dificultad que se planteó al Estado nación republicano, desde su mismo nacimiento, para imponer la ley única y la ciudadanía individual homogénea de manera de liquidar el gobierno indirecto, los derechos colectivos indígenas y el espacio de la diferencia como forma de organización social y política.

El conflicto jurisdiccional dentro de la escuela rural giraba alrededor de la organización del tiempo que los niños campesinos dedicaban a estudiar en la escuela y a trabajar con sus familias. Este conflicto apunta a la definición política de qué autoridad establecería el horario de los niños y de la escuela, y dentro de cuál organización social del tiempo se definiría el criterio. En forma notoria, la definición de la autoridad a cargo del horario escolar ayudó a esclarecer el tema de la autoridad territorial, aquella que regula la distribución espacial, en otras palabras, la autoridad a cargo de regular la apropiación del espacio social.

Paralelamente al tema del calendario escolar y su adaptación al calendario agrícola local, se plantea la cuestión de definir quién es el maestro o quién es un maestro. Sobre este punto, el Estado protege con celo su derecho indiscutible de administrar y delegar la autoridad estatal en forma de autoridad pedagógica. En teoría, esta se delega solamente al maestro que ha pagado su ‘derecho de piso’ en la escuela normal superior. Pero ya vimos que los alteños desafiaron el ritual estatal y conforme

comenzaba este período, marcado en 1986 por la resistencia campesina a la ley impositiva y otras medidas del ajuste estructural, demandaron la autoridad necesaria para que fuera la comunidad la que decidiera y definiera quién iba a ser el maestro, aunque bajo el nombre específico de 'maestro campesino'.

En todo caso, las autoridades sindicales indígenas de Raqaypampa mantuvieron un continuo e intenso proceso de negociación en ambos asuntos. En cuanto a la organización del tiempo y del calendario escolar, se dio un avance importante cuando se aprobó un texto dentro de la ley que establecía el calendario regionalizado. Casi todos los estratos del Ministerio de Educación se opusieron con terquedad burocrática a la implementación de dicho texto. Por su lado, todos los ministros a cargo del tema educativo se apresuraron a definir un calendario único para todo el país, y dejaron un espacio muy restringido a la negociación del calendario regional. Respecto al segundo asunto, el de la designación de maestros, las intensas negociaciones de los líderes campesinos lograron en forma temporal la admisión de un par de alteños alfabetos como maestros campesinos en la escuela de Raqaypampa hacia mediados de los años noventa.

Conclusiones

Pese al lenguaje radical con el que algunos textos básicos de la reforma caracterizan al país como neocolonial y a la voluntad que expresan de lograr un nuevo "clima" para el cambio a través del reconocimiento de la diversidad, encontramos que el Estado guarda su coherencia interna y evita así una ruptura radical, cuando en el texto de la reforma no se concede atribución real alguna a la comunidad indígena en cuanto sujeto de la interculturalidad. En ese sentido, hay coherencia de parte del Estado en atribuir todas las competencias al maestro como agente estatal y portador único de la autoridad pedagógica. Hay también coherencia de parte del Estado, por un lado, en reconocer el valor patrimonial cultural abstracto de los pueblos originarios pero, por el otro, en confiscar el patrimonio concreto de la comunidad andina, su tierra, agua, recursos de biodiversidad. Incluso se puede hallar coherencia en que el Estado, por un lado, reconozca a la comunidad andina como sujeto de las leyes, con personería jurídica, pero al mismo tiempo le despoje de toda autoridad real en el ejercicio de su jurisdiccionalidad territorial.

Esa coherencia a la que nos referimos es histórica, sigue el mismo trazo de la

lógica que hemos tratado de esbozar al tratar el tema de la oralidad y la viabilidad de su posible incorporación al aula, la cual es centro de una lógica escriturística donde tiene su base la organización burocrática de Estado. La coherencia lógica de este tratamiento de lo que se llama política intercultural es aquella que marca la posibilidad de un reconocimiento de la diferencia cultural como vía de resolución del conflicto social, pero en tanto se subordina políticamente a las necesidades de reproducción del propio aparato burocrático de dominación (incluyendo su tecnología y cultura propia en términos generales).

Las transformaciones que puedan generarse serán el resultado de cambios en las relaciones de fuerza entre el Estado —las élites dominantes que lo controlan y la burocracia a través de la cual se ejerce dicho control por una parte— y las estructuras políticas que adopten los distintos pueblos y organizaciones de originarios e indígenas, en confrontación permanente por el control de diferentes espacios donde se articula y se ejerce poder. Poder que se ejerce muchas veces utilizando como mecanismo de control la politización de la diferencia cultural, es decir, la etnicidad.

El conjunto cambiante de relaciones de fuerza, definido por una amplia gama de movilizaciones campesinas a lo largo y ancho del país en los años noventa, estableció las condiciones para que se desatara un flujo de tensiones dentro del espacio de la escuela. Las organizaciones regionales indígenas tenían un buen arsenal de objetivos conscientes por los cuales reconstituir los derechos jurisdiccionales sobre su territorio étnico. Sus líderes aprovecharon la inestabilidad de la situación de conflicto dentro de las escuelas estatales como instituciones estatales para encender la chispa de un movimiento, unificando a las comunidades alteñas y llevándolas en último término a conquistar su propio espacio autónomo con el reconocimiento legal de un distrito indígena en Raqaypampa.

No interpretamos las recientes reformas legales, incluida la reforma educativa, como un movimiento progresivo de avance o de retroceso de ideas o conceptos dominantes en lo que se refiere a la condición neocolonial y a la relación de interculturalidad dentro o desde el Estado boliviano y su aparato burocrático.

Entendemos que la inestabilidad política, generada por crecientes conflictos étnicos y de clase en el país, en el marco de una agudización de la crisis económica mundial, significa que ninguna configuración espacial se consolidará por tiempos prolongados —en un futuro cercano— dando lugar a formas políticas estables, que permitan a su vez invisibilizar los aparatos burocráticos o los contenidos concretos de

clase tanto en el sistema educativo como en otros espacios sociales y políticos.

El proceso permanecerá abierto a cambios en el nivel de las relaciones de fuerza y, por lo tanto, a la posibilidad de cambios hegemónicos y/o a una combinación de cambios en el nivel regional y nacional donde estén involucrados conflictos de clase y étnicos. Esto a su vez supone cambios de lugar en el posicionamiento político de los protagonistas. Estas transformaciones son las que definirán la suerte, la sostenibilidad y la evolución de los sistemas de conceptos que se construyan o a los que se apele ya sea desde la burocracia estatal o desde las organizaciones indígenas como herramientas para facilitarles conseguir y mantener control hegemónico de diversos espacios sociales.

Por otro lado, no podemos dejar de lado que habrá transformaciones y oscilaciones en el tipo de régimen y de hegemonía de Estado por la imposibilidad de equilibrar la situación política y económica. Oscilaciones entre un sistema de gobierno directo a través de la pretensión de homogeneización cultural y política por medio de la ciudadanización y del monopolio de la representación (el así llamado sistema pluralista de la democracia en el Estado nación), y otros posibles modelos de gobierno en Estado de corte neocolonial o en formas de colonialismo interno a través de la politización de la diferencia cultural y la re-etnificación (paradójicamente llamados postcoloniales pero que pueden derivar en formas corporatistas) se irán acelerando en la medida que la crisis actual de globalización y pérdida de hegemonía se profundice⁶.

⁶ Para una discusión de la cuestión de crisis de hegemonía y globalización, ver Friedman (1998) y otros artículos publicados en *International Political Science Review*, vol. 19, N^o 3, 1998.

BIBLIOGRAFIA

- ABADIO GREEN, Manipiniktikinya (1996). "Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas", ONIC, en II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santa Cruz.
- ANDERSON, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*. México: FCE.
- CSUTCB (1991). "Hacia una educación intercultural bilingüe. Propuesta educativa de la CSUTCB", en *Raymi* N° 15. Jayma, La Paz.
- FRIEDMAN, Jonathan (1998). "Transnationalization, Socio-Political Disorder, and Ethnification as Expressions of Declining Global Hegemony", en *International Political Science Review*. Vol. 19, N° 3.
- GARDNER, Howard (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- GOODY, Jack (1995). Nuevos programas de estudio. La Paz: MDH, Secretaría de Educación, UNSTP
- (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. AKAL.
- MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO (MDH), Secretaria de Educación, UNSTP (1995). *Nuevos programas de estudio*. La Paz.
- MINISTERIO DE PLANEAMIENTO Y COORDINACIÓN (1996). Estrategia de Transformación Productiva del Agro. La Paz.
- ONG, Walter (1993). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- REGALSKY, Pablo (2000). "Etnicidad y clase: el Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo del espacio". Tesis Mphil Univ. Newcastle.
- UNSTP (1995). Secretaría Nacional de Educación: Organización Pedagógica. La Paz.