

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 27

Monográfico: Reformas educativas: mitos y realidades /
Reformas educativas: mitos e realidades

Septiembre-Diciembre / Setembro-Dezembro 2001

TÍTULO: Educación, cultura y derechos indígenas: el
caso de la reforma educativa boliviana

AUTOR: Guillermo Orozco Gómez

EDUCACIÓN, CULTURA Y DERECHOS INDÍGENAS: EL CASO DE LA REFORMA EDUCATIVA BOLIVIANA

Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez (*)

SÍNTESIS: Bolivia constituye un caso interesante para analizar los procesos nacientes del ejercicio de los derechos lingüísticos, culturales y de impulso para el establecimiento de las autonomías de los diferentes pueblos indígenas que habitan en el Continente.

En este artículo se presenta la reforma educativa boliviana, poniendo de manifiesto sus bases psicopedagógicas a través del análisis de sus planteamientos organizativos y curriculares, mostrando cómo éstos impulsan los derechos lingüísticos y culturales de los diferentes pueblos, construyendo de esta manera una educación más equitativa y de mayor calidad.

SÍNTESE: *Bolívia constitui um caso interessante para analisar os processos nascentes do exercício dos direitos lingüísticos, culturais e de impulso para o estabelecimento das autonomias dos diferentes povos indígenas que habitam no Continente.*

Neste artigo apresenta-se a reforma educativa boliviana, expondo suas bases psicopedagógicas através da análise de suas formulações organizativas e curriculares, mostrando como estas impulsam os direitos lingüísticos e culturais dos diferentes povos, construindo desta maneira uma educação mais equitativa e de maior qualidade.

(*) Profesores e investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy como nunca, América Latina se afana por entrar en la modernidad, una modernidad nunca cabalmente alcanzada, quizás porque esta búsqueda ha sido entendida como asunto y privilegio de las elites, que históricamente han pretendido imponer una modernidad meramente imitativa de modelos europeos o estadounidenses. Al renegar de las raíces, identidades y potencialidades propias de las sociedades latinoamericanas se ha mantenido en la miseria, la ignorancia, el aislamiento y la desesperanza a una buena parte de la población, la constituida por los numerosos pueblos indígenas que aún mantienen una fuerte presencia en nuestro continente. El afán homogeneizador que caracterizó a los procesos de modernización al tratar de construir un modelo de Estado-nación a la europea ha negado las posibilidades que permitía la pluriculturalidad que caracteriza a esta parte de América Latina. En el ámbito educativo, se ve muy claramente cuáles son las acciones derivadas de esta política, puesto que la acción escolar ha ido dirigida a plasmar ese anhelo de latinidad a expensas de todo aquello que se alejara del paradigma homogeneizador.

Lo cierto es que a pesar de ese afán uniformizador, nuestro subcontinente constituye todavía un espacio culturalmente complejo y rico en el cual confluyen cerca de cincuenta millones de indígenas, casi cuatrocientos pueblos indígenas diferentes y un número mucho mayor de idiomas, dialectos y culturas diversas, tanto ancestrales como producto de la migración europea y africana.

Salvo, tal vez, Uruguay, ningún país de América Latina se escapa a esta realidad que se ha intentado ocultar, sobre todo al abordar la cuestión indígena. En muchos casos y por varios siglos, los pueblos indígenas se han visto reducidos a una condición de invisibilidad, hoy por fortuna parcialmente superada. En la actualidad, si bien las situaciones varían según los países, los indígenas no sólo son más y más visibles, sino que su presencia es cada vez más importante y activa, aun cuando se encuentren en condiciones de fuerte minorización ¹, como en Colombia

¹ Recurrimos al término *minorización* para referirnos al proceso social que ha afectado a todos los pueblos indígenas americanos que, luego de la invasión europea, fueron considerados como sociedades menores. De igual forma, nos referimos a éstos como pueblos *minorizados* y no como a «minorías», como se suele hacer, ya que pueden llegar a constituir verdaderas mayorías, como ocurre, por lo menos, en cinco países de América y especialmente en Guatemala y Bolivia.

o en Chile, o al borde de la extinción, como en el caso de algunos pueblos indígenas del Caribe y de la Amazonia. Cuando su número es mayor, como en los casos de Bolivia y Guatemala, con más de un 60% de población indígena, la atención que se presta a sus demandas y el reto que representa para los gobiernos cobran mayor relevancia. De esto último dan fe, además de las múltiples demandas que pertenecen a esa historia indígena todavía de catacumbas, acontecimientos recientes que han logrado inscribirse por derecho propio en esa cronología de contacto y conflicto y, afortunadamente, a veces también de diálogo y solución entre los dirigentes de los pueblos indígenas del Continente y sus contrapartes gubernamentales de los Estados de los que ahora forma parte. Nos referimos a aquellos que, a nuestro juicio, constituyen tres de los más importantes acontecimientos en esta difícil relación indígenas no indígenas: el Levantamiento Indígena ocurrido en el Ecuador en 1990 para reclamar relaciones más equitativas entre indígenas y no indígenas; la Marcha por el Territorio y la Dignidad de los Pueblos Indígenas del Oriente, que tuvo lugar en Bolivia en 1991; y los acontecimientos aún no concluidos de Chiapas, México, en los cuales se exige también democracia, respeto a las diferencias, igualdad de oportunidades y educación bilingüe². También nos referimos a la manera en que, pese a las barreras, algunos indígenas del Continente han llegado a ocupar posiciones que hasta hace poco estaban vedadas a alguien que no fuese miembro de los sectores blanco o criollo-mestizo: son los casos de Rigoberta Menchú, Premio Nobel de La Paz, de Alfredo Tay, Ministro de Educación de Guatemala, y de Víctor Hugo Cárdenas, Vicepresidente de Bolivia.

En este marco de diversidad y de relativa recuperación cultural por parte de la población indígena, es preciso reconsiderar la educación, dotarla de mayor tolerancia frente a la pluralidad cultural y lingüística, y también de mayor capacidad para procesar estas diferencias y aprovecharlas como recursos pedagógicos que potencien el desarrollo personal y social de todos esos educandos que no son de lengua española ni portuguesa y que a diario ven frustradas, o al menos limitadas, sus posibilidades de ser y de aprender, por la violencia simbólica ejercida por

² Entre las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional que ha puesto en jaque al Gobierno de México se encuentran las de «erradicar el analfabetismo, construir más escuelas, asignar más y mejores maestros, *extender el bilingüe* e impulsar la capacitación técnica». Frente a ello, el representante del Gobierno prometió, en lo que a la educación bilingüe se refiere, «extender el bilingüe a la enseñanza media y superior [...] así como medidas legales como la inclusión de la educación bilingüe en la Ley General de los Derechos de las Comunidades Indígenas y en las leyes estatales». En *Proceso 909*. (Las bastardillas son nuestras).

una escuela que da la espalda a sus necesidades específicas de aprendizaje.

En esta coyuntura, Bolivia propone varias reformas tanto constitucionales como legislativas que permiten la construcción de una nación diferente y que fundamentan la posibilidad de impulsar procesos de democratización y de desarrollo, con la participación creciente y consciente de toda su población, incorporándose ésta a partir de sus propias organizaciones y cosmovisiones tanto culturales como técnicas y sociales. En este artículo se presenta la reforma educativa boliviana, poniendo de manifiesto sus bases psicopedagógicas a través del análisis de sus planteamientos organizativos y curriculares, mostrando cómo éstos impulsan los derechos lingüísticos y culturales de los diferentes pueblos, construyendo de esta manera una educación más equitativa y de mayor calidad.

2. IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL: BASES PARA UNA REFORMA EDUCATIVA

Bolivia³ constituye un caso interesante para analizar los procesos nacientes del ejercicio de los derechos lingüísticos, culturales y de impulso para el establecimiento de las autonomías de los diferentes pueblos indígenas que habitan en el Continente. Por otro lado, se ha convertido en un importante ejemplo de búsqueda con vistas al establecimiento de una educación más equitativa, sin olvidar el impulso de la calidad necesaria para el desarrollo del país que incite y contribuya a la realización de una verdadera democracia, amplia y participativa, que incluya a toda su población. De hecho, Bolivia es un país predominantemente indígena, pero que, como el resto de países de la región, desde los albores de su vida republicana apostó por la homogeneización lingüística y cultural, y la conformación de su Estado implicó la inmersión de los pueblos indígenas en una cultura dominante, la mestizo-criolla hispanohablante.

³ Bolivia cuenta en la actualidad con una población de seis millones y medio de habitantes, de los cuales el 67% pertenece a los diferentes grupos étnico-lingüísticos del país, siendo el quechua el idioma más hablado, al que sigue el castellano y luego el aymará; y posteriormente las etnias del Chaco, Amazonia y Oriente (llamadas las regiones multiétnicas por su diversidad) siendo el grupo mayoritario el guaraní, (interesante por el grado de organización y de autonomía logrado en estos últimos 15 años). Además de ellos, en esta región habitan alrededor de 27 grupos étnico-culturales diferentes.

En diferentes momentos de la vida colonial y republicana, los grupos indígenas buscaron legitimar sus propias formas de organización y reivindicaron el derecho a su lengua y cultura. Sólo en 1991, a raíz de una marcha multitudinaria llamada «Marcha por la dignidad», en la que participaron indígenas de todos los grupo étnicos supervivientes junto a sus organizaciones de gobierno ⁴, se empezó a analizar las posibilidades de participación de estos grupos en la vida socioeconómica y cultural del país. Solamente fue en 1993 cuando el Gobierno emprendió una serie de cambios estructurales en la mayoría de las leyes del país con objeto de permitir el libre ejercicio ciudadano del indígena, reconociendo al país como multiétnico, plurilingüe y multicultural a través de la introducción de un nuevo artículo, el primero de la Constitución Política del Estado Boliviano. Este reconocimiento permitió la aprobación en el Congreso de dos leyes fundamentales: la Ley de Reforma Educativa, que establece para todo el territorio nacional la enseñanza intercultural bilingüe, y la Ley de Participación Popular, en la que se reconocen las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, regionales y de género, estableciendo la descentralización del país, la reorganización territorial, la financiación de los presupuestos municipales en función del número de habitantes y de sus necesidades de desarrollo, el reconocimiento de las autoridades indígenas y de sus formas de elección y de ejercicio del poder dentro de los marcos de la Constitución Política del Estado.

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, ÁMBITO PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES INDÍGENAS

Desde sus primeros días, la escuela y la educación de las poblaciones indígenas fueron vistas como herramientas que apoyaban el proyecto político-cultural de la minoría gobernante, el mismo que apuntaba también hacia la construcción del Estado-nación boliviano, en emulación utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas e incluso para intentar «borrar» sus diferencias étnica a través de su «campesinización». Es la razón por la que hasta hoy

⁴ La marcha por la dignidad estaba constituida por miles de indígenas que se dirigieron desde los cuatro puntos cardinales del país hacia la sede del Gobierno, en La Paz, para pedir al Congreso y al Presidente de la República, Jaime Paz Zamora, el reconocimiento de sus autoridades elegidas de acuerdo con sus propias leyes y costumbres, la devolución de sus territorios, la instauración de la educación intercultural bilingüe y el derecho a la participación igualitaria, entre otras muchas otras reivindicaciones.

la gran mayoría de los indígenas bolivianos prefiere para sí la denominación de «campesino», antes que la denominación étnica respectiva: quechua, aymará, uro, etc.

En ese contexto, el único derecho lingüístico que se reconoció a la población fue el referido a la apropiación del idioma hablado por la minoría en el poder: el castellano. Junto a ello se inició un proceso lento pero seguro de desincentivación del uso de los idiomas nacionales ancestrales, pues el país apostaba por su homogeneización lingüístico-cultural⁵. Para hacer viable el proceso, se impulsó la educación rural y se decretó la obligatoriedad de la educación primaria para la población indígena en castellano. El avance de la escuela en el medio rural a lo largo de las últimas cuatro décadas ha significado, además de la democratización del servicio, el inicio de un proceso de desaprendizaje de las lenguas y culturas indígenas y la consecuente pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales, y fundamentalmente, la violación del derecho a la identidad propia y a la diferencia.

Pese a ello, como decíamos más arriba, más del 60% de la población boliviana es indígena y se reconoce como vernáculo-hablante, y el país experimenta una especie de renacimiento étnico-cultural en el cual las reformas del aparato jurídico y de la organización política del Estado boliviano se basan en el reconocimiento de los derechos civiles, culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas que componen el país. Por un lado, las recientes modificaciones hechas a la Constitución Política del Estado reconocen en su Artículo I el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país; por otro, desde hace algunos años se han ejecutado programas de educación intercultural bilingüe que han contribuido a reforzar el estatuto social y político de los idiomas indígenas abriendo camino y generando conocimientos y experiencias pedagógicas que han permitido modificar sustancialmente el Código de Educación⁶.

⁵ Como es de suponer, no formo parte del proyecto político de entonces de construir el Estado-nación, echando mano de uno de los medios de significación y comunicación principales del país. Es bueno recordar que la gran mayoría de la población boliviana, incluidos muchos miembros de la minoría criollo-mestiza y familias de abolengo, hablaban una de las lenguas indígenas mayoritarias: el quechua o el aimará y, en menor medida, el guaraní.

⁶ El Código de la Educación Boliviana es la Ley General de Educación que rige a todo el sistema educativo boliviano y a los diferentes sectores del sistema: maestros, alumnos, padres de familia y organizaciones sindicales. Tanto las organizaciones campesinas como sindicales se han apropiado de esta Ley, que se ha convertido con los años en un símbolo de este sistema. La Ley de Reforma Educativa, que lleva el nombre de «Nuevo Código de Reforma Educativa», salió adelante con mucha resistencia, sobre todo del sector docente.

4. LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR

Dada la aguda crisis de nuestro sistema educativo, la reforma educativa plantea cambios sustanciales que alcanzan una dimensión global y cuyos principios fundamentales se basan en la interculturalidad, el bilingüismo y la participación popular. Esta perspectiva nos plantea la búsqueda de nuevas maneras de comprender y de actuar sobre la realidad.

La transformación curricular y la transformación institucional se basan en un enfoque sociopedagógico que hace hincapié en los cambios en las prácticas pedagógicas. Para ello, se busca proporcionar las condiciones institucionales y curriculares necesarias para la transformación educativa. Así, la administración y organización escolar son desconcentradas hacia niveles de ejecución más próximos al núcleo escolar y retoman los postulados de la nuclearización planteados por Elizardo Pérez en lo que fue la experiencia de Warisata.

La reforma educativa boliviana considera la diversidad como una ventaja comparativa y como un recurso para transformar toda la educación boliviana y, por ello, impulsa una educación intercultural no sólo para los educandos indígenas sino para todos, indígenas y no indígenas, pobladores del medio rural y de las ciudades y centros poblados, vernaculohablantes e hispanohablantes. Se considera que únicamente impregnando la educación de todos, incluidos sobre todo los hispanohablantes, será posible contribuir a la modificación de la asimetría y de la diglosia que aún marcan la relación entre lo indígena y lo no indígena, entre los idiomas originarios y el castellano ⁷.

La educación boliviana ve la interculturalidad como fuente de dinamización curricular y como un mecanismo capaz de sacar la educación boliviana de la inmovilidad actual. Con una perspectiva intercultural, la educación pretende contribuir a la transformación radical de la sociedad boliviana con vistas a hacer de ésta un ámbito más democrático en el cual se superen las asimetrías y en el que indígenas y no indígenas puedan vivir y juntos contribuir a la construcción de esa sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe que la Constitución Política del Estado reconoce en su Artículo I. Para ello, se considera que no basta con

⁷ Véase el trabajo de Amalia Anaya y L. Enrique López: «Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social claves para una reforma educativa», en: *Revista Unitas* (La Paz), n° 11, septiembre de 1993, pp. 40-51.

reconocer a los indígenas el derecho que tienen a usar su lengua en la escuela y a recibir educación en ella. En sociedades diglósicas fuertemente jerarquizadas, como son todas las de América indígena, es menester ir más allá: los hispanohablantes deben también transformar sus actitudes y comportamientos con objeto de revalorizar los idiomas y manifestaciones indígenas y considerarlos, ellos también, un recurso válido y necesario para convivir en una sociedad pluricultural y multilingüe.

Sólo en la medida en que el derecho de los marginados se corresponda con el deber de los miembros de los sectores hegemónicos de, por lo menos, tolerar y respetar al otro y lo ajeno, podrá entrar realmente en vigor el derecho al disfrute y aprovechamiento de lo propio. Es más, dada la diglosia, las acciones llevadas a cabo con los hispanohablantes redundarán seguramente en beneficio de los vernaculohablantes: por una parte, en tanto tales acciones contribuyan a la modificación de las actitudes respecto de lo indígena; y, por otra parte, como resultado de la revalorización política, social y cultural que ello implique. Tal revalorización contribuirá a un redimensionamiento de las lenguas indígenas en la esfera nacional, incluidas las propias comunidades indígenas.

A partir de la consideración de la diversidad como ventaja comparativa y como recurso, la educación boliviana asume con la reforma una perspectiva intercultural que impregnará el currículo no sólo en lo referente a la inclusión de contenidos referidos a saberes, conocimientos, valores y actitudes propios de los diversos pueblos indígenas que componen el país, sino también en lo que se refiere a enfoques pedagógicos, metodologías y sobre todo a una nueva práctica pedagógica que parta de la necesidad de crear espacios de diálogo, de intercambio y de contrastación de visiones y de maneras de leer y entender la realidad y el mundo que nos rodea. La perspectiva intercultural de la educación boliviana se basa en la necesidad de incorporar a la escuela la racionalidad comunicativa en la cual maestros y alumnos en interacción permanente con el mundo natural y social resuelven las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y de la sociedad, en un momento en el cual el país busca reconstruir el Estado sobre la base de la aceptación positiva de su diversidad y el reconocimiento de la necesidad de descentralizar la toma de decisiones y asignar mayor poder real a las comunidades de base. Éste es el marco en que el Código de Educación, reformado por la Ley 1565 de Reforma Educativa de julio de 1994, considera la interculturalidad, el bilingüismo y la participación popular como ejes centrales de la transformación del sistema educativo.

Para comprender la decisión boliviana, es necesario reiterar que la mayoría de los educandos bolivianos son hablantes de una lengua vernácula —aun cuando dominen el castellano en diversos grados— y su comportamiento y maneras de pensar responden a patrones y elementos culturales tradicionales. También es menester considerar que tanto las lenguas indígenas como las culturas por ellas vehiculadas permean la cotidianeidad de gran parte, si no de la totalidad del país. Por lo demás, es igualmente importante recordar que en consideraciones como éstas subyacen demandas y propuestas diversas, las mismas que, a su vez, han inspirado muchas políticas y acciones a llevar a cabo en el marco de la reforma educativa.

A este respecto, es necesario mencionar que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)⁸ fue concebido precisamente para satisfacer necesidades como las señaladas y para responder y respetar las demandas y los derechos lingüísticos de los campesinos bolivianos. Las lecciones aprendidas con la ejecución del PEIB han orientado también el diseño de la reforma educativa boliviana.

Con la aplicación de una reforma educativa que toma como ejes la interculturalidad y la participación popular y que presta particular importancia a la EIB, a Bolivia se le presenta la posibilidad de poner en práctica, a escala nacional, políticas lingüístico-pedagógicas que de otra manera difícilmente hubiesen logrado superar la fase de la proposición. Con ello, se abre la posibilidad a los pueblos indígenas de que sea el propio Estado y los organismos o agencias interesadas en estas expresiones lingüísticas quienes se hagan cargo de sus derechos lingüístico-culturales y los asuma como uno de sus principales objetivos.

Y es que, en realidad, medidas como la Ley de Participación Popular y la Ley de Reforma Educativa constituyen los cimientos de la construcción de un nuevo Estado en el cual la pluralidad ya no se considera como un problema. Es importante señalar que la reforma educativa boliviana no constituye una medida aislada, sino el inicio de un proceso estrechamente relacionado con otros movimientos en curso,

⁸ El Programa de Educación Intercultural Bilingüe fue impulsado mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y el UNICEF desde 1982 hasta 1995, año en que fue incorporado a la Reforma Educativa, la cual recuperó su experiencia evaluada longitudinalmente y transversalmente con objeto de integrar sus logros educativos. Dicho programa fue apoyado económicamente por el UNICEF en la elaboración de libros de texto en aymará, quechua y guaraní y en la capacitación permanente de maestros, cubriendo una totalidad de 8.000 alumnos de estas regiones, hasta 5° año de primaria.

orientados no sólo a desvelar y aceptar el carácter verdaderamente plurinacional del país, sino también a concebir la diversidad como un recurso para la construcción de la democracia plural y de un desarrollo más equitativo y sostenible. No debe sorprender por ello que existan innumerables coincidencias entre demandas y propuestas de la sociedad civil y de los indígenas, en especial con la reforma educativa y el nuevo Código de Educación que la respalda. Prueba de ello es el planteamiento que la Confederación Única de Trabajadores Campesinos (CSUTCB) presentó en 1991 como resultado de su involucramiento en el desarrollo de la EIB en las escuelas aymarás, quechuas y guaraníes. La preocupación campesina en torno a las cuestiones tratadas en su propuesta se esgrime, sobre todo, con relación a la demanda de una educación de calidad y a la reivindicación de su etnicidad. Al respecto se señala, por ejemplo, que «los trabajadores agrarios ya no aceptamos el afán del Código de la Educación Boliviana para tratar de borrar nuestra identidad histórica, cultural y lingüística»⁹.

La crítica que los campesinos hicieron en materia de política lingüística al sistema educativo entonces imperante era sumamente clara, y aunque habían transcurrido nueve años desde que, en el marco de la UDP¹⁰, se esgrimieran argumentos políticos, culturales y lingüísticos en favor de una educación en lengua propia, hasta ese entonces eran pocas las escuelas (114) que ofrecían a los niños aymarás, guaraníes y quechuas una educación bilingüe. En su propuesta *Hacia una educación intercultural bilingüe*, los campesinos bolivianos consideraron que:

Un primer gran problema es la ignorancia del sistema educativo sobre nuestras lenguas y culturas; no se preocupan de que el maestro hable la lengua de la comunidad y de los niños, de ese modo, los niños y niñas no pueden aprender bien. A veces nuestros hijos e hijas llegan a deletrear o a leer lo escrito, pero no comprenden el significado de lo que leen. La escuela sigue la vieja y antieducativa castellanización. Incluso la propia Iglesia ya no celebra misas en latín, pero la escuela rural sigue repitiendo el rezo del castellano forzado... En las escuelas actuales no se enseña bien ni siquiera el castellano, y se prohíbe el uso de las lenguas propias del niño. Los maestros no reciben lamentablemente ningun-

⁹ Congreso Nacional de la CSUTCB en 1991.

¹⁰ La Unión Democrática Popular, liderada por Hernán Siles Suazo, ganó las elecciones de 1980, pero un golpe de Estado militar apartó al partido del poder. Su regreso se produjo en 1982 con el consenso de todos los sectores de la población, marcando así el proceso de construcción de la democracia en Bolivia.

na formación de cómo enseñar un idioma nuevo; además como a ellos tampoco se les ha enseñado bien, confunden el castellano y tienen varios problemas de pronunciación, de ortografía y de gramática. Por eso confunden más a nuestros niños ¹¹.

En cuanto al uso y disfrute de los derechos lingüísticos, los campesinos manifiestan y reiteran el deseo de que sus hijos «aprendan, hablen, lean y escriban bien en nuestros propios idiomas. De la misma forma, queremos también que hablen, lean, escriban y aprendan bien en castellano» Asimismo, precisan que: «no puede haber una verdadera reforma educativa sin tomar en cuenta una política lingüística que defina qué y cuáles idiomas se utilizarán en la escuela, cuándo, cómo y en qué regiones» ¹².

Es oportuno señalar también que los campesinos avanzaron en su propuesta, aunque sin la suficiente claridad, por los senderos que espera ahora recorrer la reforma educativa boliviana. Ellos señalaron la necesidad de reformular también los contenidos de la educación urbana en aras del «respeto y la convivencia entre las distintas culturas, lenguas y el orgullo de tener tanta riqueza cultural» ¹³.

5. UNA NUEVA VISIÓN CURRICULAR: LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

Como ya hemos dicho, la propuesta de reforma educativa se organiza en función de la heterogeneidad étnica, lingüística, cultural y regional del país, y se basa en el fortalecimiento de las identidades específicas de cada grupo social, impulsando el conocimiento de lo propio, el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Esta concepción de la interculturalidad se inscribe dentro de una educación democrática que apunta a brindar igualdad de oportunidades sin distinción de origen social, étnico o regional. Desde este punto de vista, la libertad se fundamenta en el conocimiento y en la posibilidad de seguir construyendo conocimientos y saberes vinculados con el propio quehacer de cada individuo o comunidad. La respuesta de la educación a las necesidades

¹¹ CSUTCB, 1991, Congreso Nacional de Educación.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

sentidas y objetivas de los educandos es uno de los puntales filosóficos de la educación.

Las sociedades logran satisfacer algunas de sus necesidades de aprendizaje en interacción con el medio social y natural, pero existen otras necesidades que no logran satisfacción en este ámbito, por lo que la escuela tiene que asumirlas. El papel de la escuela adquiere significado cuando la satisfacción de las necesidades de aprendizaje está conectada con los requerimientos sociales, cuando lo que en ella se enseña es relevante y es realmente aprendido, y lo aprendido es eficaz y permanente. Esto se hace posible en tanto el currículo organiza los aprendizajes en función de las necesidades que la sociedad demanda y orienta su acción hacia la satisfacción de las mismas.

Las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS) se entienden como:

...aquellos aprendizajes posibilitadores y generadores de la adquisición de competencias o desempeños, capacidades y conocimientos y del desarrollo de actitudes y de la internalización de valores que los sujetos necesitan para estar en condiciones de movilizarse para satisfacer sus necesidades humanas y por ende mejorar su calidad de vida y la de la sociedad a la que pertenecen ¹⁴.

136

Esta nueva visión curricular parte de una percepción nueva del educando como artífice y constructor de su propio aprendizaje y el reconocimiento de sus saberes prácticos adquiridos en la vida cotidiana. Esta concepción tiene alcances profundos revolucionarios, ya que reconoce el saber adquirido de manera colectiva a través de las representaciones sociales imperantes en una comunidad determinada. Por consiguiente, los estudiantes no son considerados como una *tabula rasa* sobre la cual todo está por escribir, sino que, por el contrario, poseen una mente creativa, una imaginación productiva y son seres actuantes dentro de su medio social y natural, es decir, hombres o mujeres enraizados en una realidad concreta. Esta visión coloca al educando en el centro del proceso de generación del conocimiento, es decir, como sujeto del aprendizaje.

Este proceso de transformación curricular no tendrá resultados positivos si no va acompañado de la formación de un nuevo docente,

¹⁴ ETARE (1993): «Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular», en: *Cuadernos de la reforma*. La Paz.

capaz de leer los signos de los tiempos, de interpretarlos y de adecuar su práctica pedagógica a las necesidades emergentes. La nueva práctica pedagógica se produce en el aula, se crea en la interrelación de los actores del proceso creativo.

No hay que olvidar que esta concepción desplaza el énfasis de los contenidos hacia los procesos de construcción y apropiación de los conocimientos y hacia su aplicación a la solución de los problemas vitales de los alumnos.

Estas líneas directrices se plasman en los procesos concomitantes de transformación curricular y de reorganización institucional. El nuevo currículo, cuyas características hacen de él un proceso globalizante e integrador del conocimiento, es abierto y flexible en cuanto a sus posibilidades de incorporación, modificación y adaptación de contenidos de acuerdo a las necesidades básicas de aprendizaje.

La satisfacción de las necesidades de aprendizaje supone un currículo diversificado. La diversificación es asumida desde diferentes aspectos, uno de ellos responde a la situación de heterogeneidad cultural y lingüística del país. La interacción entre pueblos de origen, cultura y lengua diferentes requiere la formación de personas y valorar lo ajeno. El *enfoque intercultural* que asume la reforma educativa y, por ende, el currículo, busca satisfacer este tipo de demanda.

El otro aspecto de la diversificación se basa en que, al haber una diversidad de necesidades de aprendizaje en los educandos, las formas de satisfacerlas también han de ser diferentes. Así pues, se adopta una *pedagogía diversificada*, es decir, una pluralidad de estrategias, medios y espacios de aprendizaje en función de las particularidades de los educandos.

Finalmente, el currículo está estructurado en un tronco común y en ramas diversificadas para dar cuenta de las necesidades que surgen de la sociedad en su conjunto y de aquellas necesidades particulares que provienen de ámbitos locales.

5.1 TRONCO COMÚN Y RAMAS DIVERSIFICADAS

El *tronco común* parte de los requerimientos sociales de carácter nacional y universal y establece las competencias que deben poseer

por todos los educandos del país, considerando sus peculiaridades culturales y lingüísticas. Las *ramas diversificadas* complementan ese currículo básico, tomando en cuenta las necesidades que surgen de contextos socioculturales y lingüísticos particulares.

En función de estas consideraciones, el currículo es formulado tanto en el ámbito nacional como en el local. *En el ámbito nacional*, el currículo recoge los grandes requerimientos sociales, es decir, lo que la sociedad plantea acerca de lo que los estudiantes deben aprender¹⁵. Su formulación se expresa en el tronco común y es elaborada por el equipo de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos. Llega al aula a través de los módulos de aprendizaje. *A nivel local* recoge los requerimientos que surgen en cada contexto específico. Se expresan en las ramas diversificadas, las mismas que son formuladas por los equipos de docentes, apoyados por el cuerpo de asesores pedagógicos. Llega al aula a través de distintos materiales producidos en el ámbito de unidades educativas y de núcleo.

De lo anterior se deduce que hay que distinguir las NEBAS asignadas o requerimientos sociales nacionales y universales, y las NEBAS percibidas o especificidades culturales propias a los ámbitos locales.

Tanto el tronco común como las ramas diversificadas parten de la detección y reconstrucción colectiva de necesidades de aprendizaje de los educandos de diversos contextos socioculturales del país, de la revisión y evaluación de un conjunto de experiencias innovadoras.

Las necesidades asignadas son asumidas y reconstruidas en la práctica pedagógica, también de manera colectiva, articulándolas con las necesidades percibidas en el núcleo y el aula. La identificación de las necesidades de aprendizaje no se restringe al maestro y a sus posibilidades de percibir las, sino que es participativa, en tanto incorpora a los sujetos que directa e indirectamente están involucrados en el quehacer educativo del núcleo y del aula.

¹⁵ Para definir las competencias socialmente necesarias en el ámbito nacional, se desarrolló una investigación que abarcó todo el territorio nacional, a través de la cual se recuperaron los planteamientos de todos los actores de la educación: niños, profesores, directivos del sector, padres de familia, autoridades locales y representantes de las organizaciones gremiales de los maestros, rurales, urbanos, campesinos y de las organizaciones indígenas.

A nivel de núcleo, los diferentes sujetos (maestros, miembros de las juntas escolares y alumnos) recogen las directrices dadas en el ámbito nacional y local y las articulan con las necesidades particulares de cada ámbito escolar, las mismas que se satisfacen en la práctica cotidiana del aula; por ello, se considera que la diversificación del currículo alcanza su máxima expresión en la relación entre aprendizaje y enseñanza.

El currículo se estructura en ciclos. La noción de ciclo es una noción pedagógica funcional y estrechamente ligada a la evolución de los aprendizajes de cada uno de los niños y a la evaluación de sus logros. Ésta cubre una doble preocupación: una mejor especificidad de los aprendizajes de cada niño y una organización más coherente de los progresos gracias a una perspectiva más amplia y a una concertación estrecha entre los maestros de un mismo ciclo. El ciclo expresa una continuidad en el tiempo, ya que es más prolongado que los grados (dos a tres años), y desarrolla una mayor flexibilidad para adaptarse a los ritmos y a la trayectoria de cada uno de los alumnos. Por lo tanto, los niños desarrollan competencias en función de su ritmo de aprendizaje. Los ciclos son desgraduados. Esta opción es una manera eficaz de asegurar la continuidad de los aprendizajes evitando la repetición. Al no existir grados, cada ciclo se organiza básicamente en grupos de nivel; por lo tanto, cada grupo está constituido por niños en los que se han detectado determinadas disposiciones análogas de aprendizaje, es decir, destrezas y actitudes de trabajo similares de manera que se apoyen mutuamente y aprendan de manera colectiva para desarrollar integralmente sus capacidades intelectuales, sus funciones motoras, su afectividad y sociabilidad.

Las posibilidades de flexibilidad que brindan los ciclos son amplias, en la medida en que en dos a tres años los niños desarrollan su aprendizaje sin interrupciones intermedias. Los educandos avanzan en su aprendizaje a su propio ritmo, interactuando con los condiscípulos, con los módulos y con el maestro, quien los apoya en su avance proporcionándoles los recursos pedagógicos más adecuados.

6. CURRÍCULO, ACTITUDES Y VALORES

Toda sociedad requiere para subsistir la producción-reproducción de ciertos valores que le permiten desarrollarse en la historia y

formar a sus ciudadanos dentro de las normas éticas o morales cuya observancia es la base de la buena marcha de la sociedad en su conjunto.

En Bolivia, como en todo el mundo, lo «deseable» se ha vinculado a nociones de orden, disciplina, esfuerzo, respeto, obediencia, coherencia, racionalidad, honestidad, creatividad, actitud crítica, solidaridad, cooperación, trabajo en grupo, deseo de aprender, perseverancia. Lo que se ha cuestionado en un nuevo enfoque educacional es el individualismo, la pasividad, el conformismo y la indiferencia. El hecho mismo que se hable de inculcación quiere decir que hay una cierta violencia simbólica en su transmisión. Esto hace que los valores se vinculen al llamado «currículo oculto». Sin embargo, hay que recordar que la transmisión-reproducción de los valores no es sólo una cuestión escolar, sino también social, comenzando por la familia, para poder fijar normas y patrones de conducta socialmente aceptables. El problema real que se plantea en esta situación es que se recurre más a la imposición que a la persuasión de los alumnos para que ellos mismos tomen decisiones responsables.

De acuerdo con la propuesta de innovación curricular, la alternativa a la imposición es la libertad de expresión, de debate, de confrontación de ideas, que nos educa en la crítica, en el razonamiento crítico, en la expresión ordenada y argumentada de nuestras ideas y en la tolerancia ante la discrepancia. Para ello se requiere un ambiente educativo que favorezca el pluralismo y la democracia muy diferente al que prevalece en la mayoría de las escuelas.

7. EL CURRÍCULO Y LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

En el umbral del siglo XXI, se impone la reflexión sobre el futuro, sus requerimientos y perspectivas. Ya no basta con hablar de honestidad, obediencia, dedicación o perseverancia. Una actitud nueva necesita valores nuevos, una educación nueva para responder también a necesidades inéditas, a exigencias de preparación completamente distintas de las que tenemos hoy. Por eso se insiste en los contenidos transversales del currículo que se valoran como actitudes diferentes; entre ellas se mencionan: el respeto a los demás, el sentimiento de solidaridad y justicia, el sentido de la responsabilidad, la estima por el trabajo humano y por sus frutos, los valores concernientes a la paz (educación para la paz), a la conservación de la naturaleza (educación medioambiental), el

respeto entre los géneros (educación en género), a la diversidad (educación intercultural), a las diferentes lenguas (educación bilingüe, y otros valores que inciten a los jóvenes a tener una visión amplia del mundo. En este contexto, el querer aprender se plantea como un problema central de política escolar y pedagógica, puesto que da pie para aprender a aprender, al autodidactismo, la sistematicidad y el cultivo de las actividades intelectuales.

Un elemento transversal sumamente importante es la educación para la justicia y la equidad, que conllevan la solidaridad y el apoyo mutuo. En este mismo movimiento se incorpora la educación para la democracia, no sólo como valor humano, sino como política de Estado que la garantice, la fomente y la preserve. Pero hay que formar a la juventud en el conocimiento y en el ejercicio de sus derechos, así como en el cumplimiento de sus deberes, características propias de una democracia auténtica fundada en la participación del pueblo en las decisiones que afectan al conjunto de la población.

8. IGUALDAD Y DIVERSIDAD

Hasta los años setenta se hablaba de democracia cuando se garantizaba el acceso a la educación. No se aludía mucho a la permanencia, ni mucho menos a la conclusión ni a la incorporación al mercado de trabajo.

El modelo frontal de enseñanza era el dominante, ya que se buscaba la homogeneización diluyendo las diferencias. Hacer iguales era la alternativa de la democracia.

La diferenciación era considerada como un elemento desintegrador y fuente de desigualdad social. El fundamento de esta percepción era la satisfacción de las necesidades de la clase media, quien siempre vio en la formación clásica, tanto en el conocimiento como en los valores transmitidos, su posibilidad de inserción social. Es decir, que el acento se ponía en los contenidos, pero nunca se pensaba en los métodos. Por ello, la modificación de los contenidos iba en detrimento de los intereses de las capas medias.

Prestar atención a las diferencias individuales supone un cambio teórico y político importante, puesto que implica reconocer que

diversidad y desigualdad son conceptos diferentes; políticamente, significa admitir que a través de procesos formalmente homogéneos se producen resultados heterogéneos y, a la inversa, que para obtener resultados homogéneos, en muchos casos es preciso aceptar y promover la diversidad a nivel de los procesos. En resumen, se ha comenzado a admitir que la integración nacional y la equidad social suponen eliminar la desigualdad, pero no la diversidad.

La respuesta política a esta situación ha sido en el caso de la reforma educativa boliviana la descentralización y la mayor autonomía de los establecimientos educativos. La respuesta pedagógica es un currículo flexible y el respeto del ritmo de aprendizaje de cada alumno, así como la educación intercultural y bilingüe.

La reestructuración curricular se acompaña de una nueva visión del docente como compañero de ruta del alumno, coordinador y facilitador de las actividades de aprendizaje, y no más como el depositario del saber y dispensador de la sabiduría. Esto implica una nueva formación para que puedan reflexionar y cambiar su práctica pedagógica, lo cual no es sencillo, pero tampoco imposible.

9. EL PROCESO DE AUTODETERMINACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Es indudable que el desarrollo de una sociedad se puede medir por el buen funcionamiento del sistema educativo. El futuro depende en gran parte de la calidad de la educación y del tiempo de escolaridad que puedan permanecer los niños y los jóvenes en el sistema, así como de las oportunidades que se puedan ofrecer a los adultos, ya sea para reemplazar algún período que no pudieron cursar o concluir, o bien para su educación permanente y recurrente. De la instrucción y de la educación recibida dependerán sus competencias y habilidades para participar en la construcción de la igualdad y de la justicia social en el seno de la comunidad nacional en la cual se desenvuelven.

La educación, más que ninguna otra actividad individual o colectiva, contribuye al desenvolvimiento de la personalidad, desarrollando en el individuo competencias y destrezas que le permitan enfrentar los problemas derivados de su medio ambiente, de su entorno social

y de su propio deseo de superación y darles una solución adecuada, contribuyendo a construir el futuro común y propio. La rapidez de los cambios sociales a los que asistimos de manera permanente hace de los procesos educacionales una necesidad de singular importancia: permiten seguir el ritmo del cambio, darles una dirección, manejar el porvenir, adoptar, crear y transmitir los valores propios de una sociedad. También ayudan a formar a todos los ciudadanos para realizar trabajos productivos y desempeñar procesos administrativos, de gestión, de relaciones políticas o de cualquier índole vinculadas a la conducción del país y de su interrelación en el concierto de las naciones.

Por eso, la innovación va de la mano con el dinamismo de los procesos educacionales que se dan en cualquier sociedad, en particular de los que se producen en el sistema escolar, ya que es el que nos permite llegar a una mayor población en edad escolar y en formación. Los cambios que se presentan en el campo pedagógico proporcionan la ocasión de revisar los métodos de enseñanza y aprendizaje. Los nuevos aportes a las teorías de la administración y de la gestión contribuyen a modificar la estructura administrativa y organizacional del sistema educativo a fin de hacerlo más eficiente, alcanzando un mayor número de población: niños, jóvenes y adultos, sentando las bases de una sociedad más equitativa para tratar de disminuir las desigualdades y cerrar la brecha entre los favorecidos por el sistema económico y los marginados.

Como ya hemos dicho más arriba, en el contexto nacional se están produciendo cambios constitucionales legales y administrativos que entrañan cambios estructurales en la sociedad: la Ley de Participación Popular, que distribuye los recursos fiscales de manera proporcional a la población en los municipios, reconoce las Organizaciones Territoriales de Base y crea una organización político-administrativa más congruente con la realidad geográfica del territorio nacional; la Ley de Descentralización Administrativa, que permite a los departamentos y a los municipios la toma de decisiones en el ámbito local y una administración regional en coordinación funcional con la administración central; La Reforma de la Constitución, por la cual se alarga el período presidencial a cinco años; la Ley contra la violencia en el hogar, que apunta al fortalecimiento del núcleo familiar y a la igualdad de derechos entre hombre y mujer en el respeto mutuo y de los hijos; la Ley del Seguro Social Materno-Infantil, que brinda atención médica a todas las mujeres embarazadas y a sus hijos, cualquiera que sea su condición social y económica; la compensación por el Seguro de Vejez para los mayores de

65 años y otras disposiciones legales que están transformando radicalmente la sociedad y sentando las bases del desarrollo de Bolivia¹⁶.

La necesidad de crear una nueva forma de organización de la educación que incorpore en sus planteamientos básicos y de enfoque las condiciones de la participación de los diversos pueblos y regiones del país, determina a su vez las necesidades de cambios tanto en su estructura institucional y organizativa como en la toma de decisiones. De esta manera, se define una reestructuración del ámbito institucional, que va desde la reorganización de la Secretaría Nacional de Educación¹⁷ como órgano normativo y de definición de políticas generales de aplicación nacional, hasta la creación de órganos e instancias de participación departamental, municipal, de núcleo y de escuela en el ámbito local, descentralizando la toma de decisiones al nivel municipal y local, brindando la posibilidad al mismo tiempo de recuperar las posibilidades y la riqueza de la heterogeneidad a partir de la posibilidad de construcción de conocimientos y sistematización de los valores, saberes y cultura propias de cada región y de cada localidad.

El programa de reforma institucional se orienta a la transformación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) y del sistema administrativo, así como a la reorganización del sistema educativo nacional, fortaleciendo a la institución y dándole la organización necesaria, flexible y suficiente para responder a las necesidades de gestión del sistema de manera ágil y eficiente. De ahí la conveniencia del programa de fortalecimiento institucional dentro del contexto de la descentralización para asegurar el tránsito de una gestión fuertemente centralizada hacia la gestión en cada departamento, distrito, núcleo y unidad educativa.

La reforma contempla la participación de la comunidad en la gestión y control del proyecto educativo, lo cual hace que la educación sea responsabilidad de todos. De esta manera, la transformación del sistema educativo nacional se acompaña de los mecanismos necesarios para modernizar y descentralizar la gestión mediante la transformación institucional del MECD y del sistema.

¹⁶ El Gobierno del General Hugo Banzer Suárez, que asumió el poder el 6 de agosto de 1997, revocó varias de estas medidas, sobre todo el seguro médico para los ancianos y el derecho al bono a la vejez.

¹⁷ La Secretaría Nacional de Educación accedió al rango de Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en 1997, manteniendo las funciones reestructuradas para el sector educativo.

10. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL EN NÚCLEOS ESCOLARES

Bolivia cuenta con una gran tradición en la organización de la educación en núcleos en el área rural. Las mismas condiciones geográficas, económicas y sociales han hecho que se busque una forma de ofrecer educación a toda la población en edad escolar. Por ello, surge la preocupación de aumentar la oferta educativa para satisfacer la mayor parte de la demanda potencial, y no únicamente la totalidad de la demanda real. Pero se adopta la metodología de suscitar la demanda en lugar de la oferta indiscriminada. De esta manera, tratamos de conjugar la demanda con la oferta y aumentar la cobertura escolar en todos los niveles y ciclos. Esta misma estructura de la administración curricular permite incidir de manera eficaz en el nivel de formación de los alumnos elevando la calidad de la educación y vinculando los procesos educativos con la solución de los problemas comunitarios. Con ello, se pretende que la comunidad escolar como un todo pueda orientar sus procesos educativos hacia el aprovechamiento productivo de los recursos naturales de la zona.

El núcleo escolar se compone de una escuela central en la que se ofrecen servicios educativos desde preescolar hasta bachillerato y de varias escuelas con uno o con dos docentes asentadas en las distintas comunidades más o menos cercanas a la población principal. En estos establecimientos, actualmente, se imparte la escolaridad hasta el tercer año mediante la modalidad de multigrado, pero se está estudiando la posibilidad de ofrecer por lo menos la primaria completa (preescolar y ocho años de primaria).

El sistema de organización nuclear de los establecimientos educativos en Bolivia tiene su origen en la Escuela Ayllu, destinada *ex profeso* a la educación del campesino. Hoy, con la reforma educativa se pretende rescatar y revalorizar esta experiencia de tradicionales vínculos de mutuo apoyo y cooperación entre la institución educativa y su entorno social. Es imperativo para el desarrollo curricular tener una visión del conjunto de la zona, barrio o comunidad, detectar la población en edad escolar en los diferentes ciclos y niveles, canalizar la demanda hacia los planteles más adecuados por su cercanía a los lugares de habitación de los alumnos, distribuir a la población estudiantil de manera más equitativa entre los planteles del núcleo, tener una plantilla de profesores más completa, y, sobre todo, la posibilidad de utilizar espacios comunes de educación, recreación y cultura, biblioteca de la unidad central, talleres

manuales, laboratorios científicos, talleres literarios, musicales y de expresión artística en general, gimnasio e instalaciones deportivas, de manera común y coordinada.

La existencia de estas instalaciones comunes, como centros de apoyo pedagógico, permite que los recursos se centralicen en la escuela central, las inversiones se optimicen y la capacidad instalada sea plenamente utilizada por los usuarios de los diferentes planteles, incluso por los habitantes de las comunidades en las que éstos se encuentran establecidos.

Esta coordinación entre escuela y comunidad permitirá estrechar las relaciones mutuas para el mejoramiento del diálogo que debe existir entre escuela y la sociedad. La interacción entre los miembros de las comunidades y las escuelas facilitará la integración de la comunidad y la participación popular o social, como se denomina en otras partes. Mejorar la calidad de la educación es el propósito manifiesto de este conjunto de acciones.

11. HACIA UNA NUEVA VISIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

146

Para alcanzar estos objetivos, se requiere una reforma de la estructura administrativa a fin de que la administración esté en función de los procesos educativos y no al contrario, como suele suceder en la actualidad. Dicha administración se relaciona directamente con los procesos educativos mediante la administración curricular. Esta nueva forma de administrar implica cambios radicales en la concepción centralista dominante, para provocar una descentralización de funciones y la toma de decisiones a diferentes niveles.

La búsqueda de una mayor cobertura y de eficiencia en el sistema educativo, así como del uso eficaz de los recursos, exige una revisión minuciosa de la distribución geográfica de las escuelas y una administración curricular más adecuada a las condiciones reales del país. Por lo cual, de acuerdo a la Ley 1565 de Reforma Educativa, que dispone la modificación del Código de la Educación Boliviana en su totalidad, «la estructura de la administración curricular abarca en el área de la educación formal seis niveles: nacional, departamental, distrital,

subdistrital, de núcleos y de unidades educativas»¹⁸. Esta innovación en la administración curricular y el reordenamiento de los núcleos busca dar una mayor homogeneidad a los centros educativos, agilidad administrativa y eficiencia a las asesorías pedagógicas. Esta misma Ley decreta la desaparición de la división existente entre educación urbana y educación rural, disponiendo que todos los centros educativos deben organizarse bajo el sistema de núcleos escolares. La finalidad de esta disposición es suprimir las desigualdades en el tipo de educación y brindar la posibilidad de ofrecer una educación equivalente tanto en la ciudad como en el campo, respetando la gratuidad de la educación en las escuelas y procurando elevar el nivel académico en todos los ciclos y niveles en el respeto a las diferentes culturas, lenguas, saberes y formas organizativas de las distintas regiones y localidades del país, a través de la construcción de una estructura descentralizada que permita la construcción y organización de lo local de acuerdo a sus propias necesidades.

12. LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN

La Ley 1565 de Reforma Educativa establece la obligatoriedad orgánica de participación de la comunidad en la planificación, gestión y control del uso de los recursos destinados a la comunidad educativa. Por ello, al igual que en la administración curricular, se han establecido seis niveles de participación, desde el nivel local hasta el nacional, tomando en cuenta los pueblos originarios y los amazónicos, de manera que haya una representación permanente de la comunidad en el seno de las Juntas Escolares y de los Consejos Educativos. De esta manera, se pretende lograr que toda la población se sienta sujeto y objeto de los procesos educacionales y se dé una colaboración más estrecha entre la escuela y los padres de familia.

La estructura de organización curricular contempla la organización de una estructura de gestión y control social paralela, constituida por miembros de la comunidad, que permita el desarrollo idóneo de las actividades en el respeto de las necesidades lingüísticas y culturales de las comunidades a las cuales representan. Éstas son:

¹⁸ Decretos Reglamentarios a la Ley 1565 de Reforma Educativa, Decreto Supremo n° 23951 del 1° de febrero de 1995.

- En cada *escuela* debe existir una Junta Escolar que deberá *ser elegida por la comunidad u OTB*¹⁹, y que estará compuesta por los padres de familia y las autoridades de la comunidad. Es un requisito necesario para la participación equitativa de varones y mujeres.
- En cada *núcleo* debe existir una Junta de Núcleo en la que participen los representantes de las escuelas que lo constituyen.
- En cada *distrito* se debe constituir la Junta de Distrito, que implica al Presidente Municipal y al Consejo Municipal, así como al Director Distrital y a los representantes de los diferentes sectores de las organizaciones de base existentes en el municipio.
- En cada *departamento* se constituye el Consejo Departamental con la presencia del Ministro Departamental de Desarrollo Humano, del Secretario Departamental de Educación, del Director Departamental de Educación y de los representantes de los sectores sociales presentes en el departamento: sindicatos, empresarios, maestros, representantes de la Iglesia Católica y representantes de las organizaciones indígenas departamentales.
- En el ámbito *nacional* la participación popular se realiza a través del Consejo Nacional de Educación, presidido por el Ministro de Educación y compuesto por la representación de los sectores sociales en el ámbito nacional, incluyendo a los representantes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y a un representante de los pueblos amazónicos.
- Un órgano fundamental y que atraviesa todo el sistema educativo nacional es el *Consejo Educativo de los Pueblos Originarios*, con capacidad jurídica para orientar la educa-

¹⁹ OTB, Organización Territorial de Base. En Bolivia se respeta y reconoce las diversas organizaciones que existen en los diferentes pueblos originarios, en el campo y en las ciudades. En éstas, por lo general, son las asociaciones de Padres de Familia; entre los pueblos originarios se reconocen sus formas ancestrales de organización y participación en los asuntos de la comunidad. En el campo, se reconocen los sindicatos u otras organizaciones. El único requisito es que se registren en la municipalidad correspondiente. Decreto Reglamentario a la Ley 1551 de Participación Popular, Decreto Supremo n° 23858 de las Organizaciones Territoriales de Base del 9 de septiembre de 1994.

ción en los núcleos correspondientes ubicados en sus territorios.

De esta manera, la participación popular contempla a todos los actores del proceso educativo desde el nivel local hasta el nacional, respetando las etnias y las características culturales y lingüísticas de cada una de ellas.

13. A MODO DE CONCLUSIÓN

La importancia que ahora cobra la EIB en Bolivia ha hecho que se tome conciencia de la necesidad de atender la formación de recursos humanos y de llevar a cabo investigaciones de diversa índole que retroalimenten la aplicación de los programas experimentales. Como en todo el Continente, en Bolivia no se cuenta con suficientes lingüistas, antropólogos y docentes de habla indígena especializados en la enseñanza bilingüe que se necesitan para apoyar el desarrollo de la EIB. Éste es actualmente uno de los más serios obstáculos de la EIB boliviana.

Una de las más desguarnecidas en este sentido es la enseñanza guaraní-castellano, para la que el personal calificado es menos numeroso que en las áreas quechua y aymará. Aunque la EIB boliviana ha podido salvar tales escollos recurriendo a la experiencia de países vecinos, particularmente el Perú, dada la magnitud actual de la demanda, será necesario buscar soluciones de mayor alcance para formar los profesionales que requiere la educación bilingüe. Ésta es la razón por la que en la actualidad la APG ²⁰ y las ONG que la apoyan, discuten la posibilidad de un centro de formación de maestros guaraníes y de modificar los planes de estudios de, por lo menos, algunas escuelas normales del país para orientar la formación de los docentes hacia la educación intercultural bilingüe. Preocupa, sin embargo, que estas necesidades de formar cuadros profesionales en lingüística indígena, antropología y educación intercultural bilingüe no sean percibidas desde el contexto universitario en su verdadera dimensión.

²⁰ APG, Asamblea del Pueblo Guaraní, órgano supremo de gobierno que se da el pueblo guaraní, y que está conformado por los Capitanes Grandes, Jefe de cada uno de los pueblos que lo componen. A la cabeza de la APG se encuentra un Secretario General, elegido anualmente de manera democrática por todo el pueblo guaraní.

Otro desafío para la EIB boliviana es el relacionado con el conflicto latente con el magisterio, ya que los maestros rurales no muestran la suficiente flexibilidad para reconocer nuevos papeles a las comunidades campesinas y a los padres de familia en la gestión y desarrollo de la acción educativa bilingüe. Si bien la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y muchos maestros rurales respaldan la ejecución de programas de EIB, los maestros de base ven peligrar su hegemonía en el medio rural con la aplicación de una modalidad educativa que reivindica la participación activa de las comunidades y padres de familia en la gestión y desarrollo del proceso educativo. Lo paradójico del caso es que este conflicto emerge en un contexto en el cual la mayoría de los concernidos son hablantes de una lengua originaria y, por lo general, tienen un origen común. La diferencia tal vez resida en que los maestros son producto del sistema educativo que desean cambiar pero que, consciente o inconscientemente, defienden, si no en el momento de analizar los supuestos ideológicos de un programa intercultural bilingüe o los contenidos de la enseñanza, sí cuando se trata de discutir la gestión del sistema, los métodos de enseñanza y de manejo del aula, y aun la propia práctica pedagógica.

Finalmente, en los albores de una nueva etapa de la EIB boliviana que, sin duda ha de comenzar con la ampliación de la cobertura ya prevista en el nuevo Código de Educación y con la influencia que esta modalidad ejercerá sobre el conjunto de la educación nacional, a partir de sus postulados se introduce un nuevo concepto y se abren nuevas posibilidades, generando nuevas necesidades. Nos referimos a la utopía del *bilingüismo de doble vía*, por la que se ha luchado desde hace más de una década. Como hemos podido apreciar, con el nuevo Código de Educación se abre también la posibilidad de estimular el aprendizaje de lenguas originarias por parte de la población hispanohablante, herramienta necesaria en la construcción de una sociedad multiétnica más democrática.

Sin embargo, cabe señalar que, para que el Estado y la sociedad boliviana en su conjunto asuman plenamente los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas que lo componen y para concretar la utopía de la diversidad como recurso, Bolivia requiere una política integral de normalización lingüística que abarque otros sectores además del educativo y que estimule el desarrollo permanente de los idiomas y culturas originarios. Es necesario dar pasos en este sentido ahora que el país experimenta una apertura sin precedentes. Precisamente, a partir

de las experiencias vividas en otros países, parece que tales oportunidades constituyen únicamente excepciones en una histórica voluntad unidireccional que ha caracterizado la política lingüística y cultural de la América Latina. Es verdad que ni América ni Bolivia son ya lo que entonces fueron y es igualmente cierto que la voz de los propios concernidos se deja escuchar cada vez con mayor fuerza. Por último, si efectivamente se trata de construir la democracia, en países como Bolivia no es posible soslayar a la mayoría de la población nacional, que es indígena.

BIBLIOGRAFÍA

ALBÓ, X., y D'EMILIO, L. (1990): «Lenguas autóctonas y educación en Bolivia», en: *Perspectivas*, vol. 20, núm. 3. París, UNESCO, pp. 321-330.

AMADIO, M., y LÓPEZ, L. E. (1993): *La educación bilingüe intercultural en América Latina: una guía bibliográfica*. La Paz, CIPCA/UNICEF.

AMADIO, M., y ZÚÑIGA, M. (1989): *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: experiencias y propuestas*. La Paz, MEC/UNICEF.

ANAYA, A., y LÓPEZ, L. E. (1993): «Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social: claves para una reforma educativa», en: *Revista Unitus*, núm. 11. La Paz, pp. 40-50.

BOURDIEU, P., y PASSERON, C. (1971): *La reproduction*. París, Éditions de Minuit.

CENTRO CULTURAL JAYMA (1993): «Hacia una educación intercultural bilingüe», en: *Raymi 15*, núm 3. La Paz, pp. 31-53.

CLAURE, C. (1989): *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUCTB)*. La Paz.

CONGRESO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN (1992): «Resumen de conclusiones», en: *Diario Presencia*, 17 de junio. La Paz, páginas centrales.

D'EMILIO, L. (1993): *El pueblo guaraní y su educación*. Versión revisada de una ponencia leída ante el Coloquio Internacional sobre Bilingüismo y Educación. Abril de 1993. México, D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA (1993): «Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular», en: *Cuadernos de la reforma*. La Paz, Ministerio de Planeamiento.

— (1993): «Educación intercultural bilingüe: seminario taller». Memoria, en: *Cuadernos de la reforma*. La Paz, Ministerio de Planeamiento.

— (1993): «Reforma educativa: propuesta», en: *Cuadernos de la reforma*. La Paz, Ministerio de Planeamiento.

GOBIERNO DE BOLIVIA (1994): *Decretos Reglamentarios a la Ley 1551 de Participación Popular. Decreto Supremo n.º 23858 de las Organizaciones Territoriales de Base*. La Paz.

— (1995): *Decretos Reglamentarios a la Ley 1565 de Reforma Educativa. Decretos Supremos n.º 23950, Organización Curricular*. La Paz.

— (1995): *Decretos Reglamentarios a la Ley 1565 de Reforma Educativa. Decretos Supremos n.º 23951, Estructura de Administrativa Curricular*. La Paz, febrero de 1995.

— (1995): *Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa. Decreto Supremo n.º 23949, Órganos de Participación Popular*. La Paz, febrero de 1995.

— (1995): «Ley n.º 1565 de Reforma Educativa», en: *La Gaceta Oficial*, julio de 1995. La Paz.

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO (1975): *Forjando un mundo mejor*. La Paz, Ministerio de Educación y Cultura/Instituto Lingüístico de Verano.

LÓPEZ, L. E. (1994): *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: balance y perspectivas*. Conferencia dictada en la Reunión Anual de 1994 del Museo de Etnología y Folclore (MUSEF). La Paz, agosto de 1994.

— (1995): «Educación, pluralidad y tolerancia. Apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana», en: *Revista Unitos*, vol. 13/14. La Paz.

LÓPEZ, L. E., y D'EMILIO, L. (1991): «La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación peruano-boliviana», en: *Pueblos indígenas y educación*, vol. 20. Quito, pp. 93-121.

MUÑOZ, H. (1994): «Bolivia: apreciación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (Regiones Aymará, Quechua y Guaraní)», en: *Jornadas lingüísticas*. México, D.F., febrero.

UNESCO (1990): *Perspectivas*, vol. XX, núm. 3, Dossier. París, UNESCO.