

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS  
VICERRECTORADO  
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR - CEPIES



EL ROL IDEOLÓGICO DE LA COOPERACIÓN  
INTERNACIONAL APLICADO EN EL DISEÑO Y  
FORMULACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN  
BOLIVIA ENTRE GESTIONES DE 1994 A 2012

Tesis de Maestría para optar el grado académico de magister scientiarum en educación superior  
mención: psicopedagogía y educación superior

MAESTRANTE: ING. SAMUEL HUALLPA CUSI

TUTOR: PH. D. MARCELINO ZABALA ESPEJO

LA PAZ – BOLIVIA  
2019

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS  
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

**EL ROL IDEOLÓGICO DE LA COOPERACION  
INTERNACIONAL APLICADO EN EL DISEÑO Y  
FORMULACION DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN  
BOLIVIA ENTRE GESTIONES DE 1994 A 2012**

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior,  
Mención: Psicopedagogía y educación superior, del Postulante:

**SAMUEL HUALLPA CUSI**

Nota Numeral: .....

Nota Literal: .....

Significado de Calificación: .....

Director CEPIES: ..... .....

Sub Director CEPIES: ..... .....

Tutor: ..... .....

Tribunal: ..... .....

Tribunal: ..... .....

La Paz,.....de..... de 2019

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

## **AGRADECIMIENTOS**

En estas líneas quiero mostrar mi agradecimiento a las personas y a las instituciones que han permitido que pueda presentar este trabajo.

A Ph. D. Marcelino Zabala, mi tutor, por su apoyo, paciencia y amabilidad que han acompañado quizás el proceso de formación más importante de mi vida; la excelencia que él transmite y su humildad han dejado huella en mí. Gracias Doctor.

Agradezco con especial relevancia a otras personas. A Nieves, mi mamá, por darme su mano en esos momentos cuando las piernas doblagan, igualmente importantes en mi vida mis hermanos: Francisco, David, Elia, Martha, y Matilde, por su cariño y constante ánimo.

En el plano académico quiero agradecer a los tribunales de la tesis Marcelo Quiroz y Mario Cañasto, a los entrevistados y al personal de las bibliotecas del Instituto de Investigación Internacional “Convenio Andrés Bello” y UMSA, porque gracias a su ayuda pude concretar la tesis de investigación del programa de maestría, y al personal administrativo de CEPIES.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>I</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>VI</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>7</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>7</b>
1.1. Observación del fenómeno.....	7
1.1.1. Antecedentes .....	8
1.1.1.1. Personales .....	13
1.2. Identificación del problema .....	14
1.2.1. Detección de problemas.....	16
1.3. Enunciado .....	17
1.4. Formulación del problema de investigación .....	18
1.4.1. Pregunta principal .....	18
1.4.1.1. Preguntas secundarias .....	18
1.5. Justificación .....	19
1.6. Formulación de objetivos de investigación .....	21
1.6.1. Objetivo general.....	21
1.6.2. Objetivos específicos.....	21
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>24</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>24</b>
2.1. Contexto de Referencia Técnica de la Investigación .....	24
2.1.1. Propuestas Ideológicas y el Fenómeno de la Ideología .....	24
2.1.1.1. Capitalismo, Socialismo, Comunismo y Rol Ideológico.....	26
2.1.1.2. Sociedad, Estado e Ideología en Revolución .....	28
2.1.2. Cooperación Internacional y las Reformas Educativas.....	29
2.1.3. Educación Integral en el marco de la Globalización .....	31
2.1.3.1. Las Reformas Educativas y sus Efectos en la Sociedad .....	33
2.1.4. Concepción Pedagógico Boliviano .....	35
2.1.5. Educación Sociocomunitaria Productiva la Propuesta de Cambio .....	36
2.1.6. Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe .....	37
2.1.7. La visión Indianista en Bolivia y en América Latina.....	38
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>43</b>
<b>DISEÑO METODOLÓGICO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>43</b>
3.1. Método de investigación.....	43
3.1.1. Paradigma naturalista-hermenéutico .....	43
3.1.2. Método Fenomenológico .....	44
3.1.3. Proceso metódico operativo (fases de investigación) .....	45
a) Aplicación de instrumentos de recolección de datos .....	50
b) Organización de información.....	50
c) Categorización.....	50
d) Validación categorial de la información .....	51
3.1.3.1. Tareas de desempeño metodológico .....	53
3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	53
3.3. Límites geográficos .....	54
3.4. Límites temporales.....	54
3.5. Universo de la investigación.....	55
3.5.1. Población de estudio en la investigación .....	55
<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>58</b>

<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>58</b>
<b>CONTEXTO GENERAL EN EL DISEÑO Y FORMULACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN BOLIVIA</b> .....	<b>58</b>
4.1. Educación en el coloniaje.....	60
4.2. Educación en la Época Republicana.....	62
4.2.1. Educación en Siglo XIX.....	62
4.2.2. Educación en el Siglo XX.....	63
4.2.3. Escuelas Indígenales.....	63
4.2.4. Escuela Ayllu de Warisata.....	64
4.2.5. Primer Congreso Nacional Indígena.....	65
4.3. Del Código de 1955 hasta la Reforma del 1994.....	66
4.3.1. Código de la Educación Boliviana.....	66
4.3.2. La Política Educativa de Ovando.....	68
4.3.3. La Reforma de Banzer en 1973.....	69
4.3.4. La Apertura de la Democracia y la Educación.....	70
4.3.5. El Libro Blanco y el Libro Rosado.....	71
4.3.6. El Gobierno de Paz Zamora.....	72
4.3.7. El Gobierno de Sánchez de Lozada.....	73
4.4. Ley N° 1565 “Ley de Reforma Educativa”.....	74
4.4.1. Programa de Reforma Educativa (PRE).....	76
4.4.2. Estructura del Sistema Educativo Nacional de 1994 a 2005.....	77
4.5. Políticas Educativas con la Presidencia de Evo Morales.....	80
4.5.1. Propuesta de Educación Plurinacional desde los Movimientos Sociales.....	85
4.5.2. El Bloque Educativo Indígena y el Pacto de la Unidad.....	86
4.5.3. La Propuesta Educativa Plurinacional.....	93
4.5.3.1. Construcción de la Propuesta Educativa Plurinacional.....	93
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>98</b>
<b>POLÍTICAS PRECEDENTES A LA “LEY DE REFORMA EDUCATIVA” Y LA LEY DE EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ”</b> .....	<b>98</b>
5.1. Políticas del Banco Mundial en materia educativa.....	98
5.2. Acuerdos internacionales en materia de educación.....	102
5.2.1. Conferencia de Jomtien de 1990.....	105
5.2.2. Consejo de la UNESCO de 1997.....	109
5.2.3. Foro Mundial sobre la educación de Dakar (2000).....	111
5.2.4. Cumbre del Milenio y Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000).....	113
5.2.5. Encuentros educativos a nivel regional.....	118
5.2.6. Educación comunitaria en las culturas indígena originaria.....	119
5.2.7. Transición a una educación revolucionaria, democrática y cultural.....	120
5.2.8. La lucha por la descolonización.....	122
5.2.9. Propuesta de la Educación Plurinacional en la Asamblea Constituyente.....	123
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	<b>127</b>
<b>IDEOLOGÍA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN BOLIVIA ENTRE 1994 A 2012</b> .....	<b>127</b>
6.1. Educación de Calidad.....	129
6.2. La Educación Colonial en Bolivia.....	131
6.2.1. Educación Boliviana bajo la perspectiva de Modelos Pedagógicos.....	133
6.2.2. Las Reformas Educativas y la Dominación del Indígena y Campesino.....	134
6.2.3. Trastocando el Orden de la Dominación de la Educación.....	139
6.3. Warisata la Escuela Ayllu: la territorialidad y la Educación productiva.....	141
6.4. Pedagogía Comunitaria.....	143
6.4.1. La Autonomía de los Procesos Educativos.....	144
6.4.1.1. Los Ava guaraní de Tentayape.....	144
6.4.1.2. La Educación Comunitaria.....	146

6.5.	Proceso de la Reforma Educativa mediante Ley 1565 .....	147
6.5.1.	El Enfoque Intercultural y la Modalidad Bilingüe .....	149
6.6.	Características del Modelo Educativo Plurinacional para Vivir Bien .....	150
6.6.1.	Bases de la Educación Sociocomunitaria y Productiva .....	151
6.6.2.	Principios de la Educación Sociocomunitaria Productiva .....	153
6.6.2.1.	Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora .....	154
6.6.2.2.	Educación Comunitaria, Democrática, Participativa y de Consensos .....	155
6.6.2.3.	Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe .....	156
6.6.2.4.	Educación Productiva Territorial, Científica, Técnica Tecnológica y Artística .....	158
6.6.2.4.1.	Educación Productiva Territorial.....	158
6.6.2.4.2.	Educación Científica, Técnica Tecnológica y Artística.....	159
6.6.3.	Educación para la Diversidad Individual y Social.....	160
6.6.4.	Fundamentos Teóricos de la Educación Sociocomunitaria Productiva .....	160
6.6.4.1.	Fundamentos Ideológico-Políticos .....	160
6.6.4.2.	Fundamentos Filosóficos .....	161
6.6.4.3.	Fundamentos Sociológicos.....	163
6.6.4.4.	Fundamentos Epistemológicos.....	164
6.6.4.5.	Fundamentos Psicopedagógicos.....	165
6.6.5.	Fin de la Educación Boliviana .....	167
<b>CAPÍTULO VII.....</b>		<b>169</b>
<b>ESTRATEGIAS, CONDICIONES DE LAS AGENCIAS DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL.....</b>		<b>169</b>
7.1.	Cooperación internacional y políticas públicas .....	169
7.1.1.	Fortalecimiento y deterioro de las instituciones de gobierno .....	169
7.1.2.	Situación educativa.....	170
7.2.	Cooperación Internacional .....	172
7.3.	El proceso desarrollado para ejecutar las intervenciones Focalizadas .....	174
7.4.	Cooperación Internacional en el Sector Educativo en Bolivia .....	176
7.4.1.	Intervenciones de la Cooperación Internacional en el Ámbito Educativo y su Formulación .....	177
7.4.2.	Modalidades y volúmenes de ayuda que se destinan a la educación .....	181
7.4.3.	ONGs en el sector educativo en Bolivia .....	183
7.5.	Participación y decisión de los Organismos Multilaterales .....	185
7.5.1.	Consideración a los Indígenas y su Educación.....	187
7.5.2.	Concepto de Desarrollo y el Discurso de las Organizaciones Económicas Internacionales .....	190
7.5.3.	Evolución de la Cooperación y Desarrollo en los Organismos Económicos Internacionales .....	192
7.5.4.	Grupo del Banco Mundial y Bancos Regionales de Desarrollo .....	194
7.5.5.	Fondo Monetario Internacional y la Cooperación al Desarrollo.....	195
7.5.6.	Unión Europea .....	196
7.5.6.1.	Organismo de Cooperación al Desarrollo Bilateral o Multilateral.....	196
7.5.6.1.1.	Países de Asia y América Latina (ALA).....	197
7.5.6.1.2.	Importancia Estratégica de los Países Mediterráneos Limítrofes .....	198
7.5.6.1.3.	Países de Apoyo y Cooperación Permanente .....	200
7.5.6.2.	La Ayuda Humanitaria .....	201
<b>CAPÍTULO VIII .....</b>		<b>206</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>		<b>206</b>
8.1.	Conclusiones en relación a la Reforma Educativa de 1994 a 2005.....	207
8.2.	Conclusiones en relación a la Reforma Educativa de 2010 a 2012.....	213
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>		<b>225</b>
<b>LISTA DE ACRÓNIMOS .....</b>		<b>230</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>233</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Tabla de categorización pregunta principal.....	47
Cuadro N° 2: Tabla de categorización de datos.....	50
Cuadro N° 3: Tabla de validación de la categoría interpretada.....	52
Cuadro N° 4: Acuerdos internacionales en materia educativa (1934-2005).....	103
Cuadro N° 5: Definiciones de educación básicas de diferentes agencias internacionales.....	179
Cuadro 6: Descripción de modalidades de ayuda otorgada por la cooperación.....	182
Cuadro 7: Distribución de ONGs del sector educativo en Bolivia según el tema específico.....	184
Cuadro N° 8: Falencias en la contribución de la Cooperación Internacional.....	204

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Diagrama N° 1.....	67
Diagrama N° 2.....	78
Diagrama N° 3.....	79

## Resumen

Las dos reformas educativas promovidas en Bolivia entre 1994 a 2012, han compartido el objetivo de elevar la calidad educativa, y éste como instrumento de lucha contra la pobreza. Sin embargo, se vieron fuertemente influenciadas en el aspecto ideológico por las agencias de Estrategias del Desarrollo de la Organización Multilateral en el diseño y proceso de la formulación de las reformas educativas en Bolivia. La investigación consistió en determinar el rol ideológico de las organizaciones de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las reformas educativas promovidas en Bolivia entre el periodo de 1994 a 2012. En consecuencia, la presente tesis desglosa una fundamentación teórica en base al constructo ideológico y la participación de las agencias de la cooperación internacional en el diseño y la formulación de ambas reformas educativas. Por su parte, la propuesta indagatoria en la presente investigación se ajusta al paradigma naturalista-hermenéutico y al método de investigación fenomenológico como parte del enfoque cualitativo.

En definitiva, la propuesta educativa mediante Ley 1565, fue demasiado vanguardista en el colonialismo pedagógico (modelo educativo constructivista) y contenía elementos excesivamente occidentales para la realidad y las necesidades de pueblos indígenas de las regiones más remotas del país. Y el enfoque educativo actual, no sólo se basa en demandas sociales, sino en recomendaciones de países como Cuba y Venezuela, e incluso asume criterios internacionales como los ODM, para seguir empoderando a los pueblos indígenas, lo cual representa una línea de continuidad respecto a la Reforma Educativa precedente.

*Palabras claves: Reformas educativas, político-ideológico, cooperación internacional, diseño y formulación, desarrollo y actores.*



## Summary

The two educational reforms promoted in Bolivia between 1994 and 2012, have shared the objective of raising educational quality, and this as an instrument to fight poverty. However, they were strongly influenced in the ideological aspect by the Development Strategies agencies of the Multilateral Organization in the design and process of the formulation of educational reforms in Bolivia. The research consisted in determining the ideological role of international cooperation organizations in the design and formulation of educational reforms promoted in Bolivia between the period from 1994 to 2012. Consequently, this thesis breaks down a theoretical foundation based on the ideological construct and the participation of international cooperation agencies in the design and formulation of both educational reforms. On the other hand, the research proposal in the present investigation conforms to the naturalistic-hermeneutical paradigm and the phenomenological research method as part of the qualitative approach.

In short, the educational proposal through Law 1565, was too avant-garde in pedagogical colonialism (constructivist educational model) and contained excessively western elements for the reality and needs of indigenous peoples in the most remote regions of the country. And the current educational approach, not only is based on social demands, but on recommendations from countries such as Cuba and Venezuela, and even assumes international criteria such as the MDGs, to continue empowering indigenous peoples, which represents a line of continuity regarding the preceding Educational Reform.

*Keywords: Educational reforms, political-ideological, international cooperation, design and formulation, development and actors.*



## INTRODUCCIÓN

El proceso que ha vivido Bolivia a lo largo de la historia (1994-2012), no puede ser entendido simplemente como un momento de la agudización de las luchas y resistencias protagonizadas por los movimientos indígenas, originarios, campesinos y urbanos de diferentes gremios (obreros) que han interpelado en diversos momentos, el sometimiento del pueblo boliviano ante el orden de dominación de diversos factores externos bajo ciertas condiciones con afanes de réditos políticos.

En la última década y media (desde el pasado milenio) se han implementado en Bolivia dos reformas educativas, una de ellas promulgada el 7 de julio de 1994, y la otra el 20 de diciembre del 2010, ésta última fue puesta en marcha tras la llegada de Evo Morales al poder el año 2006.

Las reformas educativas adoptadas en Bolivia en ese período no solo marcadas por factores internos, ni por cambios políticos experimentados por nuestro país. Por el contrario, las reformas y las políticas educativas adoptadas se vieron fuertemente influenciadas en el aspecto ideológico por las agencias de Estrategias del Desarrollo de la Organización Multilateral en el diseño y proceso de la formulación de las reformas educativas en Bolivia.

Las dos reformas educativas promovidas en Bolivia han compartido el objetivo de elevar la calidad educativa, y éste como instrumento de lucha contra la pobreza. Sin embargo, cada una de ellas partió de diferentes definiciones sobre las políticas y enfoques educativos.

En consecuencia, el estudio del rol ideológico de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las reformas y políticas educativas bolivianas trascienden, como punto de partida, a elaborar una fundamentación teórica basado en la evolución de los diferentes enfoques educativos y su interrelación con los objetivos planteados para la implementación de cada una de ellas.

En este sentido, la investigación se centra básicamente en la siguiente interrogante, planteada como pregunta principal ¿Cuál el rol ideológico de las organizaciones de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las reformas educativas

promovidas en Bolivia entre el periodo de 1994 a 2012?, a su vez acompañado de otras cuestionantes secundarias y siendo estas las siguientes:

- ❖ ¿Cuáles son las políticas previas a las reformas educativas de las agencias de la cooperación internacional en el sector educativo, y cómo influyen en las decisiones políticas en el diseño y formulación de las reformas educativas en Bolivia?
- ❖ ¿Quiénes son los responsables en el diseño y formulación de las reformas educativas emprendidas en 1994 y 2010?
- ❖ ¿Cuál el carácter ideológico de los responsables en el diseño y formulación de las políticas educativas en Bolivia?
- ❖ ¿Cómo entienden las políticas educativas y los principios ideológicos de las mismas, según los actores protagonistas de la cooperación internacional?
- ❖ ¿Cuáles son las estrategias, condiciones de la cooperación internacional en el diseño y la formulación de las políticas educativas en Bolivia, sobre qué planteamientos y objetivos se ha fundamentado?
- ❖ ¿Cuál la percepción ideológica de la cooperación internacional sobre los enfoques teóricos diseñados y formulados a lo largo del tiempo (historia) en relación a la educación en Bolivia?
- ❖ ¿Cuáles son los sectores, cómo, en dónde y cuándo, y la finalidad de participación de los organismos multilaterales en el diseño y formulación de las políticas y reformas educativas en el contexto internacional?

El análisis, la explicación y la interpretación de estas cuestionantes permitieron seguir un orden lógico propositivo del documento. Por consiguiente, la investigación consistió en determinar el rol ideológico de las organizaciones de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las reformas educativas promovidas en Bolivia entre el periodo de 1994 a 2012, de: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD-UNICEF), Agencia Internacional Sueca de Cooperación para el Desarrollo (ASDI), Embajada del Reino de

los Países Bajos, y Otras instituciones de los Organismos No gubernamentales (ONGs).

La población con la que se trabajó son los actores y responsables en el proceso de diseño y formulación de las reformas educativas; y éstas son consideradas en la exclusión e inclusión en el proceso de la investigación en base a la amplia referencia bibliográfica e informes existentes al respecto de este tema del Ministerio de Educación.

Una vez expuestos los objetivos, las cuestionantes, la justificación y la metodología de la tesis, se procede a continuación a presentar la **estructura general** de la misma, que se compone de ocho capítulos, incluyendo las Conclusiones.

El capítulo I, hace referencia de la descripción y planteamiento del problema de investigación.

El capítulo II tiene como objetivo fundamentar el papel de la ideología en la educación, que en suma, conforman un marco idóneo para contestar a las preguntas en torno a cuál es la relación entre ideología y reformas en la educación.

Por otra parte, como se ha señalado párrafos más arriba, la educación ha sido uno de los sectores prioritarios para la cooperación internacional, y en diferentes momentos la ha conceptualizado de diversas maneras como posible instrumento de lucha contra la pobreza.

Igualmente, el capítulo III presenta las conceptualizaciones de la metodología de trabajo para la construcción de la presente tesis.

Por consiguiente, el capítulo IV tiene como objetivo estudiar los criterios de políticas educativas adoptadas en diferentes periodos de gobierno comprendidos a lo largo de la historia de Bolivia.

A partir de la evidente crisis de la educación de aquel momento, los organismos internacionales desatan una ola de “reformas educativas” en el continente, pero en el caso boliviano, los productos no son los esperados por el hecho de que la propuesta no responde a la problemática de calidad, pertinencia ni cobertura, dimensiones principales de la crisis.

El objetivo de este capítulo consiste en valorar las perspectivas Políticas Previas a las Reformas Educativas de 1994 y 2010. El capítulo describe los enfoques de desarrollo y cada uno de los componentes que dieron origen en 1994 y 2010 a la política social más importante desarrollada en Bolivia. Además, trata de determinar el enfoque de pobreza en el que se sustentó tal transformación educativa, debido a la influencia ejercida por la cooperación de cara a adoptar los criterios adoptados en foros internacionales.

En tal sentido, se exploran las políticas educativas bolivianas que ya desde los años setenta fueron apoyadas por la UNESCO, el Banco Mundial y UNICEF, las cuales, en última instancia, prepararon la reforma de los años noventa. La influencia de las pautas y los actores internacionales en la puesta en práctica de la primera reforma, se estudia a través de sus diferentes etapas de ejecución, así como del impacto que tuvieron los sucesivos encuentros internacionales, según éstos se iban desarrollando.

En el capítulo V, se aborda cómo se diseñaron las reformas educativas en Bolivia como estrategia de lucha contra la pobreza, analizando sus obstáculos y resultados.

A partir de su promulgación (julio 1994) y su puesta en marcha a través de dos programas (de mejoramiento y de transformación en febrero de 1995) las metas propuestas por los mismos reformistas, no se han cumplido y las acciones desarrolladas no tuvieron un hilo conductor claro, se han realizado muchas acciones sin coherencia, dispersas, dejando además de la frustración, malas prácticas o distorsiones y un incremento de la deuda boliviana.

La Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, como toda Ley, pretende dar legitimidad al manejo de la educación que pretenden los actuales detentadores del poder en Bolivia. El actual proceso que vive nuestro país tiene sus particularidades y características y la reforma educativa que hace parte de ese proceso y pretende convertirse en el mecanismo ideológico que permita el desmontaje del Estado republicano para instaurar un nuevo tipo de Estado definido como Plurinacional.

En el capítulo VI, se tiene como objetivo estudiar la Ideología y Políticas Educativas en Bolivia entre 1994 a 2012, en especial los dos modelos educativos con agendas contrapuestas que se han manifestado abiertamente en la última década,

fundamentalmente durante el proceso de elaboración e implementación de la nueva propuesta de reforma educativa y de la nueva Constitución Política del Estado, aprobada en el año 2009.

Por lo tanto, en el capítulo VII se dirige a analizar las Estrategias, Condiciones de las Agencias de la Cooperación Internacional. Además, las agencias multilaterales y bilaterales han desempeñado una influencia decisiva en el diseño de las políticas educativas de los países en desarrollo, habiendo servido además como cadena de transmisión de muchos de los enfoques y principios adoptados en las conferencias internacionales sobre educación y desarrollo. Finalmente, la última parte de este capítulo tiene el objetivo de contrastar los Sectores de Participación de los Organismos Multilaterales en el contexto internacional.

Para terminar, el capítulo VIII plantea las conclusiones finales del estudio, con el objetivo de dar por aceptadas o refutadas las cuestionantes de partida.

# **CAPÍTULO I**

## **Planteamiento del Problema de Investigación**



## Capítulo I

### Planteamiento del Problema de Investigación

#### 1.1. Observación del fenómeno

Bolivia el lugar específico en que atraviesa la situación global, es importante analizar no solamente el contexto nacional abigarrada a su coyuntura, sino también a lo que trasciende a nivel internacional como los momentos más importantes de su historia con la demanda del derecho a su autodeterminación.

El sometimiento del pueblo boliviano ante el orden de dominación de diversos factores externos bajo ciertas condiciones con afanes de réditos políticos y fundamentalmente en el constructo ideológico nacional.

En Bolivia al igual que el resto de las sociedades latinoamericanas particularmente las naciones originarias de este hemisferio, están construyendo y estableciendo procesos de transformación reivindicatorios como importantes en el campo económico, social y sobre todo fundamentalmente en el aspecto ideológico y político.

Los procesos de transformación en el campo político guiados por su relación ideológica, no son recientes, sino por el contrario es una constante en el contexto socioeconómico cultural de Bolivia.

Sin embargo, aparentemente como parte del proceso de transformación histórico vividos hasta los finales del último milenio, se buscaba alcanzar paradigmas científicamente comprobados y válidos históricamente como es el socialismo, el comunismo o capitalismo en sus distintas versiones y que además tenían carácter global como guías de desarrollo de una sociedad.

Desde enero del año 2009, mediante referendo nacional fue aprobada la Constitución Política del Estado, que marca la refundación política de Bolivia como Estado Plurinacional. Esa refundación es la respuesta histórica a la lucha ancestral y demanda de los pueblos indígenas, originarios (aymaras, quechuas y otros).

En ese sentido, la educación como sector importante de la sociedad boliviana, en las dos últimas décadas no solo es asumida como instrumentos de operación constante de

órdenes ajenas para el desarrollo y estrategia de lucha contra la pobreza, sino también como aparato promotora de acciones ideológicas y políticas.

Esas y otras condiciones anteriormente señaladas coadyuvaron a la emergencia y reconstitución de las políticas educativas relacionadas a las formas y estructuras de participación del pueblo boliviano que pretenden recuperar sus iniciativas endógenas de desarrollo.

### **1.1.1. Antecedentes**

A principios de los años setenta en 1973, el Gobierno boliviano realizó una extensa evaluación de su sector educativo. Una particularidad de esta intervención estuvo en la participación y asistencia técnica de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), un organismo educativo multilateral (Contreras y Talavera, 2004).

Esta intervención internacional tuvo que ver con el cambio de políticas que la UNESCO estuvo experimentando en dicho periodo. En tal sentido, el gran esfuerzo filosófico que realizó su director general Amadou-Mahtar M'bow para atender las demandas de los países del llamado Tercer Mundo, que estimuló a identificar las necesidades educativas de sus países miembros; tal fue el caso de Bolivia.

Esta evaluación conjunta podría marcarse como la génesis de la Ley 1565 (Ley de la Reforma Educativa Boliviana) de los años noventa, porque permitió identificar algunas de las causas más importantes de la necesidad educativa del país; desde esa perspectiva, debían ser eliminadas por reformas estructurales del sector, tal como había propiciado el Banco Mundial. Entre las causas figuraban: la ausencia de planes educativos a largo plazo, la escasa integración entre los sistemas educativos rural y urbano, y la ausencia de procesos de descentralización administrativa.

La UNESCO recomendó además que el Gobierno boliviano incrementara su gasto educativo a un 3,16% de su PIB. Empero, el Gobierno de turno en ese entonces, al no poder incrementar estos niveles de gasto, se limitó únicamente a distribuir mejor sus recursos educativos entre el área urbana y rural (Contreras y Talavera, 2004).

Más adelante, a finales de los años setenta, el Banco Mundial tras haber adoptado el enfoque de las necesidades básicas entró también en la escena educativa boliviana, mediante la realización de un diagnóstico que nuevamente tuvo como misión identificar las necesidades educativas de la población (Banco Mundial, 2006). Los resultados de ese diagnóstico no hicieron más que corroborar los problemas que la UNESCO había detectado casi una década atrás; concretamente, la ineficiente administración e integración de los dos subsistemas educativos en Bolivia, esto es, el sistema educativo urbano y rural.

Este estudio identificó también otras causas de la necesidad educativa en Bolivia, derivadas de factores sociales, educativos, económicos y culturales. Por ejemplo: “la desnutrición infantil, la escasa relación técnica entre los planes de estudio y las demandas del mercado laboral boliviano, la insuficiente infraestructura educativa y la ausencia de una educación bilingüe especialmente dirigida a los pueblos indígenas (...)” (Banco Mundial, 2006:39).

Por lo tanto, el Banco Mundial fue el primer organismo externo que defendió abiertamente la necesidad de implementar un sistema educativo bilingüe. A raíz de este estudio, en 1977 el Banco Mundial desarrolló, junto con el Gobierno boliviano, un proyecto educativo que tenía como objetivos principales construir escuelas primarias y secundarias, exclusivamente dirigidas a la población indígena aymara, incrementar la tasa de matrícula de dicha población y fomentar diversas actividades educativas comunitarias.

El coste del Proyecto Aymara, como se denominó, se calculó en 15 millones de dólares con un plazo de ejecución de cuatro años (Banco Mundial, 1999a). Sin embargo, a pesar de las recomendaciones formuladas por la evaluación del Banco Mundial, que motivaron la ejecución del Proyecto Aymara, no se llegó a implementar una educación bilingüe. Al cabo de diez años, seis más de lo previsto, el Banco Mundial concluyó el proyecto, habiendo desembolsado únicamente 10,6 millones de dólares.

Por otra parte, es importante señalar, como indica el informe final del proyecto del Banco Mundial (1999a), que el único resultado que el Banco identificó como

satisfactorio fue la construcción de nuevas escuelas, argumentando que por la inestabilidad política y económica que padecía Bolivia el proyecto no había alcanzado sus otros objetivos. Por ejemplo, el informe señala que “... durante la ejecución del proyecto se sucedieron 13 ministros de educación y 18 directores educativos (...)” (Banco Mundial, 1999a:26-27).

Cabe recordar que en los años setenta y principios de los años ochenta, período de implementación del Proyecto Aymara, el Banco Mundial promovía las políticas educativas basadas en una concepción conservadora del capital humano así como también en el enfoque de las necesidades básicas. Por consiguiente, el Proyecto Aymara se orientó hacia una educación eminentemente técnica que pretendía generar mayores oportunidades de empleo y, por consiguiente, luchar contra la pobreza de ingresos (Banco Mundial, 1999 y 2006).

Paralelamente, en el año 1983, la UNESCO envió una segunda misión a Bolivia para asistir técnicamente en la transformación de su sistema educativo. Entonces desde 1983 hasta 1989, la UNESCO por medio de su Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC) se convirtió en la proveedora de asistencia técnica más importante del Ministerio de Educación.

Asimismo, esa segunda misión, a diferencia de las dos anteriores evaluaciones internacionales, identificó la necesidad de transformar la formación de los docentes y aportó recomendaciones más concretas para implementar un proceso de reforma a corto plazo (Asociación de Universidades y Colegios del Canadá (AUCC), 2003).

No obstante, el apoyo en estrategias de aspectos pedagógicos que la UNESCO brindaba a países como Bolivia era catalogado por sus homólogos multilaterales el Banco Mundial y UNICEF (Fondo de Emergencia para los Niños de las Naciones Unidas) como difuso, diverso y fragmentado. Tales críticas se fundamentaban en la asistencia excesivamente técnica en el ámbito pedagógico que la UNESCO brindaba a los países en vías de desarrollo, en detrimento de una asistencia orientada a intervenciones locales y prácticas dirigidas a las poblaciones vulnerables (mujeres y niños en situación de pobreza).

En 1983, el Ministerio de Educación, con la ayuda técnica de la UNESCO y el SENALP (Servicio Nacional para la Alfabetización y Educación Popular, entidad descentralizada del Ministerio de Educación), presentó un plan nacional para la alfabetización y la expansión de la educación primaria, cuya característica más peculiar era la inclusión de una educación bilingüe.

No obstante, la crisis económica por la que atravesaba Bolivia frenó la implementación de dicha propuesta. En cualquier caso, la elaboración del plan sirvió para que el Ministerio de Educación, con ayuda de agencias como UNICEF y la Comisión Episcopal de Educación de la Iglesia católica, presionara al resto del Gobierno boliviano para que éste impulsara espacios de diálogo donde se pudiera debatir el futuro de la educación (AUCC, 2002).

De esa manera, otro organismo multilateral, UNICEF, entró en la escena del diálogo sobre las políticas educativas bolivianas y, unos años después, en 1985, difundió un estudio que revelaba los impactos del Programa de Ajuste Estructural en el deterioro de los servicios educativos y en el incremento de los niveles de pobreza de Bolivia.

Tal estudio acompañó el diálogo que UNICEF sostuvo con el Gobierno boliviano y el Banco Mundial para que las reformas estructurales que experimentaba el país no castigaran a las poblaciones más vulnerables y al sector educativo en general. Así, el Banco Mundial, luego de un intenso debate con UNICEF y la Iglesia católica, decidió financiar el Fondo Social de Emergencia (FSE) para que contrarrestara los impactos negativos generados por el Programa de Ajuste Estructural (International Development Association (IDA), 1987).

Por otro lado, la UNESCO realizó en 1986 un nuevo diagnóstico en torno a las necesidades de la formación docente en Bolivia. El resultado de ese diagnóstico se denominó *Libro Azul*, y fue largamente debatido por la sociedad civil, permitiendo establecer las primeras bases para la formación de educadores en educación intercultural bilingüe.

A raíz de esa iniciativa, se trasladó a algunos docentes a la Universidad Nacional de Puno - Perú, para su formación en educación bilingüe (AUCC, 2002 y 2003),

iniciándose una cooperación educativa entre Bolivia y Perú en torno a este tipo de educación. Ello, a su vez impulsó el desarrollo de dos proyectos educativos en tres poblaciones indígenas (quechua, aymara y guaraní). Entonces, los proyectos apoyados técnica y financieramente por UNICEF Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y Proyecto de Educación Multigrado (PEM) se nutrieron, además, de las experiencias educativas bilingües que, desde los años setenta, había desarrollado la Iglesia católica (UNICEF, 1993).

Mientras se llevaban adelante los proyectos educativos PEIB y PEM, el Ministerio de Educación de Bolivia, con apoyo técnico de la UNESCO, UNICEF y países hispanoamericanos con experiencia en procesos de reforma educativa (España, Venezuela, Costa Rica, Guatemala, Ecuador y Perú), publicó entre los años de 1987 y 1988 dos documentos que proponían una reforma estructural de la educación en Bolivia.

Los documentos mencionados anteriormente, denominados el Libro Blanco y el Libro Rosado, propusieron la transformación de los centros de formación de docentes de Escuelas Normales a Universidades Pedagógicas, con el objeto de elevar la formación docente a un nivel de educación universitaria. Del mismo modo, propusieron el traslado de las responsabilidades educativas del Gobierno central a los gobiernos departamentales (Quiroga, 1988).

El Libro Blanco, por otra parte, como lo señala José Quiroga, fue considerado por el Ministerio de Educación y por la cooperación internacional como el documento, en relación a la educación, el más coherente y completo desarrollado en la década de los ochenta en Bolivia. Sin embargo, su fuerte vinculación con la política económica que se desarrollaba en Bolivia, basada en el enfoque de la contrarrevolución neoclásica, hizo que esta propuesta fuese vista por los diversos organismos educativos, especialmente por la Confederación de Maestros de Bolivia, como una iniciativa política orientada a privatizar el sistema educativo.

Lo propio ocurrió un año después con el Libro Rosado, considerado por los sindicatos de maestros como un documento portavoz del modelo neoliberal que el Banco Mundial estaba implementando. Además, el gremio docente culpaba a este modelo del deterioro

de su escala salarial (Ipiña, 1996; Anaya, 1995). De esa manera, si bien aquellas publicaciones incluían una propuesta importante, como era la de incorporar la educación intercultural y bilingüe al sistema educativo boliviano, tal incorporación se dirigía especialmente a incrementar la productividad individual y empresarial del país, tal como lo promovía el enfoque del capital humano.

Por otro lado, como concluye Amalia Anaya (1996), ninguno de estos libros logró traducirse en políticas educativas concretas, debido a la férrea oposición mostrada por la Confederación de Maestros de Bolivia. Entonces cabe destacar que los planteamientos políticos que llevaron a la Confederación de Maestros a esa postura, que aparentemente parecía conservadora e inmovilista, fueron instigados por una fuerza política trotskista, el Partido Obrero Revolucionario (POR), que ejercía gran influencia sobre aquella organización.

#### **1.1.1.1. Personales**

En base a lo expuesto anteriormente, las dos reformas promovidas en Bolivia tuvieron el mismo objetivo de elevar la calidad educativa, como instrumento de desarrollo y estrategia de lucha contra la pobreza. Sin embargo, cada una de ellas partió de definiciones diferentes sobre las políticas y enfoques educativos.

En consecuencia, el estudio de las reformas y políticas educativas bolivianas es el punto de partida para elaborar la fundamentación teórica basada en la evolución de los diferentes enfoques educativos y su interrelación en el aspecto ideológico con los objetivos planteados para la implementación de cada una de ellas (Soruco *et al.*, 2008). A lo largo de su evolución desde los años cincuenta hasta la actualidad, las diversas reformas educativas han generado diferentes conceptualizaciones en el ámbito educativo; por su parte, los organismos multilaterales en diferentes conferencias internacionales han formulado diferentes enfoques teóricos sobre la educación.

Los cuales han inspirado y se fueron traduciendo a lo largo del tiempo en diferentes pronunciamientos, criterios, directrices y metas trazadas en sucesivas conferencias internacionales en materia de educación, los cuales a su vez fueron matizando tanto las

estrategias de la cooperación internacional como las políticas de los países en desarrollo, como es el caso de Bolivia (Ipiña, 1996).

Esos aspectos influyeron, no solo en los mecanismos de reproducción intelectual en la sociedad de manera permanente y latente, sino también en las percepciones ideológicas y políticas históricamente determinadas, que posibilitan el desarrollo y la transformación de la sociedad particularmente de los grupos sociales excluidos como producto de las nuevas oportunidades manifiestas en ese entonces sobre los roles en el diseño y la formulación de las políticas educativas.

Los cuales son asumidas no solo por las agencias de Estrategias del Desarrollo y Cooperación Internacional, sino también en la última reforma por grupos culturales anteriormente marginados o excluidos del poder e imposibilitados de su construcción ideológica y política con un enfoque global del Estado.

A partir del cual, la educación siempre fue una preocupación de los gobiernos de turno desde la fundación de la República e inclusive desde la época de la Colonia. Por tanto, a la educación siempre se le ha considerado como el instrumento principal y necesario para el desarrollo de un país.

En Bolivia, generalmente, la educación fue objeto de la pedagogía, del cómo instruir a los estudiantes y no tanto de manera coherente a la realidad del contexto nacional relacionado con el constructo del proceso ideológico, por eso no existen investigaciones sobre el diseño y la formulación de las reformas educativas, si las pocas existentes se confunden y se ilusionan con el aspecto pedagógico.

De ahí que el desafío de la presente investigación es brindar un balance ideológico en el campo hermenéutico descriptivo en el diseño y la formulación de las reformas educativas promovidas en el periodo de 1994 a 2012.

## **1.2. Identificación del problema**

Los procesos de diseño y la formulación de las políticas educativas (1994 y 2010) traducidas en reformas educativas suscitadas en la sociedad boliviana, son diversos y dinámicos, ya que no solo se reproducen mecánicamente, tanto los valores, principios, normas, saberes, y otras relaciones.



Sin embargo, se construyen nuevas posibilidades de reproducción y relacionamiento de una sociedad como fruto de los cambios políticos con cierta influencia ideológica; donde la educación no solo debe enmarcarse en la transmisión y la recepción de conocimientos, sino por el contrario, ser constructores del nuevo tipo de relacionamiento entre la educación y construcción social que deben coadyuvar al desarrollo de la sociedad del cual forman parte.

Por lo tanto, para ingresar de lleno en la temática del estudio, es oportuno recordar, al menos en algunos aspectos de aquella época del pensamiento ideológico en que el concepto de educación se convierte por primera vez en la historia teórica y real de la pedagogía, en un concepto central de la reflexión ideológico y político, un traer a la memoria que se pretende sea comprendido en el sentido de una actualización crítica.

Entonces, aún se constituye en un problema fundamental, el escaso reconocimiento o incorporación de valores, principios, saberes y otro tipo de relaciones en el ámbito educativo boliviano en referencia a sus condiciones ideológicas y políticas que juegan como papel importante durante el proceso de diseño y la formulación de las Reformas Educativas.

En ese sentido, estos aspectos no son dilucidados de manera clara en las reformas educativas promulgadas en 1994 y 2010, suscitadas en diferentes gobiernos de turno, los agudos problemas ideológicos del presente y del futuro se constituyen de hecho en el tema central que se pretende dilucidar en el presente estudio.

En la actualidad, no existe ninguna alternativa tentativa de interpretación de manera nueva el concepto de educación inmerso al aspecto ideológico puede olvidarse el pasado; tampoco existe ninguna posición que pretende sostener la inutilidad de aquellos conceptos para las actuales discusiones ideológicas, podrá apartarse de la problemática del desarrollo actual de la educación.

En consecuencia, se entiende que la educación no es un sistema aislado en el marco de la realidad social, económica, política, ideológica, cultural, etc. La educación se desarrolla en ese contexto donde existen diferentes relaciones entre la sociedad global y la educación.

### **1.2.1. Detección de problemas**

En Bolivia, marca el periodo histórico (1994-2012), las políticas educativas traducidas en las reformas educativas presentan los estudios muy deficientes con respecto al diseño y la formulación de las mismas.

Esa situación es claro reflejo de los estudios o documentos que son muy escasos que sistematizan y analizan los procesos de reforma educativa en los países en Desarrollo, especialmente los centrados en sus fundamentos teóricos, en su aplicación de los debates internacionales en materia de educación, y en la incidencia fuertemente influenciada por la cooperación internacional.

Los procesos de participación político y construcción ideológica de la cooperación internacional en Bolivia también atraviesan por una serie de problemas ya que los paradigmas anteriores considerados como válidos, actualmente están sujetos a evaluación y proceso de deconstrucción.

Sin embargo señalar que no se está invalidando, sino, por el contrario se constituyen como retos a superar, mejorar o construir otros que sean capaces de establecer procesos educativos adecuados para el desarrollo de la sociedad.

Tal situación obedece a factores como la falta de las investigaciones sobre los procesos de diseño y formulación de las reformas educativas promovidas en Bolivia, que se centren básicamente en tres dimensiones: su interés científico, en la medida en que aquella posee ciertas lagunas en los estudios en este campo; social y política.

Entonces, es una cuestión de gran relevancia que no se centran en un análisis coyuntural que Bolivia presenta peculiaridades de gran interés; y, por último, el propio interés intelectual de los profesionales de este campo.

Las transformaciones vividas hasta finales del último milenio, establecieron también procesos articulados a la globalización económico y cultural de nuestras sociedades por un lado, y por otro el reconocimiento de nuestras identidades locales que posibilitaron estructurar procesos políticos e ideológicos propios como parte de un sistema global.

Las circunstancias anteriores pueden llevar al sector educativo a desaprovechar las oportunidades que brindan el medio y las fortalezas con que cuenta la educación, lo que impide desarrollar una estrategia de implementación de la reforma educativa que garantice el éxito en lo futuro, e instituir un ámbito de innovación y creatividad que permita a los miembros del sector educativo plantear diferentes alternativas de acción que han de ajustarse de acuerdo al contexto histórico socio-cultural (Zabala, 2010).

Por consiguiente, las circunstancias presentes también en otros países en desarrollo, que se constituyen en retos adicionales tanto para la promoción de la educación para el desarrollo y la lucha contra la pobreza, por lo que resulta de gran interés observar cómo se están manifestando en el caso de Bolivia, en realidad es una experiencia del cual se pueden extraer lecciones útiles para la formulación de políticas educativas en otros países con amplia diversidad lingüística y cultural.

### **1.3. Enunciado**

La situación que hace necesaria la investigación sobre los procesos de diseño y formulación de las dos últimas reformas educativas promovidas en Bolivia que se constituye en un estudio en gran medida novedoso, que consiste en reconstruir y analizar los procesos de diseño y formulación de las reformas educativas promovidas en Bolivia.

Por otra parte, la investigación hace que en gran medida el trabajo de campo a realizarse nos permita recopilar de primera mano las experiencias y opiniones de diferentes actores, tanto instituciones como personas, que han sido claves en aquellos instantes.

Ahora bien, el planteamiento de la temática “el rol ideológico de los organismos multilaterales y de las agencias de la cooperación internacional en el diseño y la formulación de las reformas educativas en Bolivia entre el periodo de 1994 a 2012” sobre todo se traduce en la relevancia de la investigación que viene acreditada por la trascendencia que ambas reformas educativas que se tiene en la historia reciente de Bolivia.

La primera de ellas constituyó la política social más importante desarrollada en el país desde los años noventa, siendo apoyada por una inmensa mayoría de agencias de la cooperación internacional.

La segunda reforma, por su parte, tiene la importancia que trasciende al propio ámbito educativo, por cuanto ha sido el marco en el que se establecen las bases filosóficas que luego son aplicadas en la Constitución Política del Estado Plurinacional, derivadas de una concepción de la educación comunitaria indígena, productiva y descolonizante.

Sin que hasta la fecha exista un documento que sistematice o describa el rol ideológico que tuvo la cooperación internacional en el proceso del diseño y de la formulación de las reformas educativas, hecho que nos induce a proponer el presente trabajo.

#### **1.4. Formulación del problema de investigación**

##### **1.4.1. Pregunta principal**

¿Cuál el rol ideológico de las organizaciones de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las reformas educativas promovidas en Bolivia en las gestiones de 1994 y 2010?

##### **1.4.1.1. Preguntas secundarias**

- ❖ ¿Cuáles son las políticas previas a las reformas educativas de las agencias de la cooperación internacional en el sector educativo, y cómo influyen en las decisiones políticas en el diseño y formulación de las reformas educativas en Bolivia?
- ❖ ¿Quiénes son los responsables del diseño y formulación de las reformas educativas emprendidas en 1994 y 2010?
- ❖ ¿Cuál el carácter ideológico de los responsables en el diseño y formulación de las políticas educativas en Bolivia?
- ❖ ¿Cómo entienden las políticas educativas y los principios ideológicos de las mismas, según los actores protagonistas de la cooperación internacional?
- ❖ ¿Cuáles son las estrategias, condiciones de la cooperación internacional en el

diseño y la formulación de las políticas educativas en Bolivia, sobre qué planteamientos y objetivos se ha fundamentado?

- ❖ ¿Cuál la percepción ideológica de la cooperación internacional sobre los enfoques teóricos diseñados y formulados a lo largo del tiempo (historia) en relación a la educación en Bolivia?

### **1.5. Justificación**

La investigación se centra básicamente en tres dimensiones: su interés científico, en la medida en que aquella contribuye a cubrir ciertas lagunas en los estudios en este campo; su relevancia social y política, por estudiar una cuestión de gran relevancia y de plena actualidad, centrado además en un análisis coyuntural del Estado Plurinacional de Bolivia que presenta peculiaridades de gran interés; y, por último, el propio interés intelectual y profesional de este maestrante.

Porque en la actualidad, en los procesos de aprendizaje-enseñanza adoptados en Bolivia poco o nada se orientan al desarrollo del proceso educativo contextualizado en el aula, que permitan a los estudiantes en lograr a desarrollar todas sus capacidades creativas e innovadoras, donde los educandos puedan debatir y defender sus ideas, permitiendo la construcción de un nuevo conocimiento.

Es interesante abordar sobre las reformas educativas suscitadas en Bolivia, porque cada una de ellas sufre el rechazo por parte del sector magisterio; a partir de que el modelo educativo actual inmerso en el contexto de las reformas educativas bolivianas plantea un Proceso Aprendizaje-Enseñanza (PAE) centrado en el estudiante, donde el docente es un facilitador del proceso de construcción del conocimiento.

Por lo tanto, es en este sentido que la tesis de maestría parte de una premisa fundamental, que todas las agencias multilaterales y bilaterales de cooperación internacional centran parte de su actividad en la ayuda al sector educativo, habiendo desarrollado a tal fin tanto formulaciones teóricas como metas, directrices e instrumentos operativos guiados por cierta ideología.

Actualmente, por la trascendencia que ambas reformas educativas que se tiene en la historia de Bolivia. La primera de ellas se constituye a partir de la política social

“Educación Para Todos” adoptada por el gobierno de Jaime Paz Zamora considerada más importante y desarrollada en el país desde los años noventa, siendo apoyada por una inmensa mayoría de agencias de la cooperación internacional.

La reforma de 2010, tiene una importancia que trasciende al propio ámbito educativo, por el marco en el que se establecen las bases filosóficas de la educación popular, derivadas de una concepción comunitaria indígena, productiva y descolonizante que luego son aplicadas en la Constitución Política del Estado Plurinacional. Los preceptos de ésta, pueden ser aplicados en otros países con una visión de amplia diversidad lingüística y cultural.

Además, señalar que la cooperación internacional en Bolivia, actualmente se está viendo obligada a afrontar el desafío de aplicar los criterios y objetivos educativos internacionalmente adoptados a un país plurilingüe, con una alta población indígena, y con un movimiento político emergente como es el indigenismo.

La presente investigación se realizó básicamente sobre el rol ideológico de las Organizaciones de la Cooperación Internacional en el diseño y formulación de las reformas educativas en Bolivia comprendidas entre el periodo de 1994 a 2012, centrada en la educación como instrumento de lucha contra la pobreza y de promoción del desarrollo, tal y como proclaman diferentes programas internacionales, y los Objetivos de Desarrollo del Milenio del año 2000.

Por otra parte, el proceso del diseño y la formulación de las reformas educativas promulgadas en 1994 y 2010 mediante diferentes gobiernos de turno, para que estas acciones deberían favorecer como estrategias educativas a toda la sociedad boliviana que apliquen sus conocimientos técnico-científicos, sus habilidades, destrezas y sobre todo que apliquen sus valores contextuales.

En este sentido, la presente investigación se constituye en un estudio en gran medida novedoso, que consiste en reconstruir y analizar la influencia de las agencias de la cooperación internacional en los procesos de diseño y formulación de las reformas educativas promovidas en Bolivia.

Que en gran medida el trabajo de campo realizado nos permitió recopilar de primera mano las experiencias y opiniones de diferentes actores, tanto instituciones como personas, que han sido claves en aquellos.

En el aspecto práctico y en el ámbito reflexivo de poder hacer realmente cognoscible el objeto de educación, ya sea por la vía del conocimiento vivencial (conocimiento de la práctica, el conocimiento filosófico y el científico) que incluye la especulación teórica, y en la práctica incorpora la reflexión crítica acerca de la práctica y en la práctica, es posible articular lo real con lo ideal y viceversa.

En consecuencia, la presente tesis desglosa una fundamentación teórica en base al constructo ideológico y la participación de las agencias de la cooperación internacional en el diseño y la formulación de las reformas educativas en Bolivia comprendidas en el periodo de 1994 a 2012.

El producto final se logró determinar la participación de las agencias de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las reformas educativas bolivianas, en esta perspectiva el constructo ideológico y político deben considerarse como el ámbito de generación del conocimiento; existe un campo abierto y dinámico, ya que los procesos de producción de conocimientos acerca de la realidad están en constante transformación y la misma está en proceso de transformación.

## **1.6. Formulación de objetivos de investigación**

### **1.6.1. Objetivo general**

Determinar el rol ideológico de las organizaciones de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las reformas educativas promovidas en Bolivia en las gestiones de 1994 a 2012.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

- Describir las políticas previas a las reformas educativas de las agencias de la cooperación internacional en el sector educativo, y cómo interviene en las decisiones políticas sobre el diseño y formulación de las reformas educativas en Bolivia comprendidas en el periodo de 1994 a 2012.

- Establecer quiénes son los responsables en el diseño y formulación de las dos últimas reformas educativas promovidas en Bolivia.
- Determinar el carácter ideológico, cómo entienden las políticas educativas y los principios ideológicos de las mismas, según los protagonistas de las agencias de la cooperación internacional.
- Explicar la percepción ideológica sobre los enfoques teóricos diseñados y formulados a lo largo del tiempo (historia) en torno a la educación, las estrategias, condiciones de las agencias de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las políticas educativas en Bolivia, sobre qué planteamientos y objetivos se ha fundamentado.



# CAPÍTULO II

## Fundamentación Teórica

## Capítulo II

### Fundamentación Teórica

#### 2.1. Contexto de Referencia Técnica de la Investigación

##### 2.1.1. Propuestas Ideológicas y el Fenómeno de la Ideología

Las propuestas ideológicas proponen un deber ser y un punto de llegada, de crear un sistema de valores y una manera de interpretación de la realidad; que puede justificar la lucha y la toma de poder, los cuales definen cierto tipo de sociedad y una idea de felicidad o del bienestar; la necesidad de buscar un destino, de crear el fin, de comprender la dirección, hace al hombre no sólo un ser racional, sino también histórico (Anderson, 1993), la conciencia del pasado y del futuro que distinguen al hombre y a las sociedades, relaciones sociales que establecen profundamente esas conciencias; siendo que los generadores de fines, mitos o razones que tienden a declinar cuando las ideologías ya no muestran el punto de arribo, esta connotación ideológica responde a un fin y toda organización se explica por el objetivo que busca.

El planteamiento de la ideología sobre la concepción de la ciencia se explica en términos de ruptura epistemológica, Foucault (1983) responde al respecto proponiendo como una mediación entre la ideología y la ciencia: el -saber-, no equivale inmediatamente a la ciencia, es a la vez una cuestión semántica y una cuestión epistemológica. Entonces, es epistemológica en cuanto se trata del estudio de la formación y aplicación de los conceptos centrales del campo racional, y semántica por el hecho de constituirse como teoría de la significación en las lenguas naturales por su interdisciplinariedad.

Por su parte, la ideología entendida como conjunto de ideas particulares de un individuo o de la colectividad, es un sistema de concepciones descriptivas de diversas ideas de carácter político, educativo, jurídico, moral y otros, que permiten definir una visión y reflejar la condición particular de un sistema (Quintanilla, 1976). Entonces, el fenómeno ideológico está vinculado a la necesidad de un grupo social, de darse una imagen de sí mismo, de representarse en el sentido de entrar en juego y en escena.

Si bien por un lado una ideología, es entendida como un modo de pensar individual en el cual se hacen presentes diferentes preferencias, elecciones, creencias e ideas, también

puede ser comprendida como el sistema de ideas de un grupo social que se expresa a través de él en todo el conjunto; ésta impregna la totalidad de la realidad a través de los intersticios de todas las actividades humanas.

Por su parte, se relaciona con las ciencias como: natural, social, filosofía y la vida cotidiana. Se manifiesta con el plano teórico y práctico. Está presente en el condicionamiento social del conocimiento, en la finalidad de las investigaciones científicas, en los aparatos de hegemonía del Estado, en las creencias populares y en las estructuras económicas y políticas, en este sentido Althusser (1969b) señala:

La ideología es, pues, un sistema de representaciones: pero estas representaciones no tienen en la mayor parte de las veces nada que ver con la "conciencia": son frecuentemente imágenes, a veces conceptos, pero sobre todo se imponen como *estructuras* a la inmensa mayoría de los hombres, sin pasar por su "conciencia". Son objetos culturales percibidos-aceptados padecidos, que obran funcionalmente sobre los hombres por un proceso que les escapa [...]. (32).

Por lo tanto, la ideología concierne, a la relación vivida de los hombres con su mundo. En términos de Ricoeur (citado por Anderson, 1993), la ideología es operatoria y no temática: opera detrás de los individuos, en lugar de ser un tema ante los ojos y se piensa a partir de ella mucho antes de pensar sobre ella, y se vive en primer lugar inconscientemente.

En este ámbito, donde se articulan estas dos esferas de la vida social, la estructura económica y la superestructura ideológico-política cuya vinculación orgánica es asegurada por una capa social diferenciada. Esto nos remite al concepto de hegemonía que Gramsci entiende como la difusión de la ideología del grupo dominante a los subordinados y su conversión en sentido común (Solano, 1992).

Se debe destacar el reproducir las relaciones de los fenómenos de la ideología, prolongar los usos utilitarios de las generaciones que buscan espacios de participación y redefinición de las relaciones de poder en el marco de la sociedad divergente en muchos aspectos constitutivos de la realidad regional, nacional, internacional y universal, sin embargo, éstos se deben afrontar a otras condiciones, contextos que eventualmente no considera las coyunturas en que varían la correlación de las fuerzas políticas que definen las nuevas percepciones y visiones como parte de una sociedad.

### **2.1.1.1. Capitalismo, Socialismo, Comunismo y Rol Ideológico**

El capitalismo entendido como la acumulación ilimitada de capital mediante medios formalmente pacíficos, la perpetua puesta en circulación del capital dentro del circuito económico con el objetivo de extraer beneficios, incrementar el capital que es a su vez reinvertido de nuevo, caracterizada primordialmente al capitalismo y lo que le confiere esa dinámica y esa fuerza de transformación que en fascinan a sus observadores, incluso a los más hostiles.

En la sociedad capitalista los hombres gozan de libertad para pensar, disentir y crear; sólo en esa sociedad en la que todas las relaciones son voluntarias, se reconocen y protegen los derechos del hombre, comenzando por el derecho a la vida y a la propiedad, sin los cuales ningún otro derecho se puede ejercer. En ello radicaría la justificación moral del capitalismo.

A su vez, el opuesto del capitalismo, es el socialismo como el sistema de pensamiento ideológico basada en el modelo económico que considera como aliados de la revolución, el carácter de esos aliados no los exime ni los dispensa de la crítica revolucionaria, es ante todo un problema teórico, pero es también un problema de práctica política; esta creación implica una lectura no mecánica ni economicista del cambio revolucionario, sino que plantea revalorizar los contenidos de la revolución cultural: la construcción de una subjetividad que subvierte los valores burgueses.

Por su parte, el comunismo como la doctrina de las condiciones de la liberación del proletariado, que comparten el estilo taxativo de sus afirmaciones, tan característico de este género discursivo, que adoptan al unísono una nota distintiva del método marxiano la crítica contra toda especulación, es decir, contra toda teoría no fundamentada en el análisis de la realidad.

La implantación comunismo en el movimiento obrero, la movilización en la cultura obrera, y frente a la inmigración de masas, las agrupaciones comunistas no se dedican al movimientismo, sino que incrementan cualitativamente sus formas de organización, según las condiciones de ingreso al contexto Internacional que exigen una estructura de centralismo democrático y militantes formados en células.

Por consiguiente, el rol ideológico, se refiere a las maneras de ideas de diferentes tipos que sujetan las mentes de las masas sociales, de ese modo, llegan a ser una fuerza material. En esta perspectiva más politizada, la teoría de la ideología nos ayuda a analizar cómo un grupo particular de ideas llega a dominar el pensamiento social de un bloque histórico, en el sentido de Gramsci (en Solano, 1992); y, de esta manera, ayuda a unir tal bloque desde dentro, así como a mantener su predominio y liderazgo sobre la sociedad.

El problema de la ideología está especialmente relacionado con los conceptos y los lenguajes del pensamiento práctico que estabilizan una forma particular de poder y dominación; o que reconcilian a la masa del pueblo con su lugar subordinado en la formación social y la acomodan de manera subjetiva.

También está relacionado con los procesos a través de los que surgen nuevas formas de conciencia y nuevas concepciones del mundo, que mueven a las masas del pueblo a la acción histórica contra el sistema imperante. Estas cuestiones están en juego en un abanico de luchas sociales, con el fin de comprender y dominar mejor el terreno de la lucha ideológica, que se necesitan no sólo una teoría sino una teoría apropiada para las complejidades de lo que se está tratando de explicar.

No obstante, el hecho que Marx usaba el término –ideología- más a menudo para referirse específicamente a las manifestaciones del pensamiento burgués; y sobre todo a sus rasgos negativos y distorsionados.

Estas repercusiones han hecho mucho para simplificar, más que para argumentar, las relaciones que Marx estableció en la práctica sobre los modos de pensar en la sociedad de acorde al contexto. Al respecto Gramsci argumentó precisamente que la lucha ideológica no tiene lugar a través del desplazamiento de un pensamiento entero e integral del tipo de clase con otro sistema de ideas completamente formado:

Lo que importa es la crítica a la que tal complejo ideológico es sometido por los primeros representantes de la nueva fase histórica. Esta crítica posibilita un proceso de diferenciación y cambio en el peso relativo que antes poseían los elementos de lo ideológico antiguo. Lo que anteriormente era secundario y subordinado, o hasta incidental, ahora se supone que es primario: se vuelve el núcleo de un nuevo complejo ideológico y teórico. La antigua voluntad colectiva se disuelve en sus elementos

contradictorios, ya que los subordinados se desarrollan socialmente, etc. (Gramsci, 1971: 195).

La concepción de la lucha ideológica considerada como -guerra de posición- de articular este proceso de deconstrucción y reconstrucción ideológica con un conjunto de posiciones políticas organizadas, con un conjunto particular de fuerzas sociales. Las ideologías no se vuelven efectivas como fuerza material porque emanan de las necesidades de clases sociales plenamente constituidas.

No obstante, lo contrario también es cierto, aunque invierte la relación entre las ideas y las fuerzas. Ninguna concepción ideológica puede volverse materialmente efectiva hasta que pueda ser articulada al campo de fuerzas políticas, sociales y sobre todo en el campo educativo.

#### **2.1.1.2. Sociedad, Estado e Ideología en Revolución**

La sociedad asumida como las formaciones de clase social, procesos económicos y los conjuntos de relaciones de poder institucionales, de un amplio consenso sobre las normas que prevalece por toda la población, la conexión entre los medios y el consenso normativo pueden establecerse en el nivel de los valores del sistema social, y tales valores desempeñan como los mecanismos de integración que los mantienen en el orden social.

Lévi-Strauss (1969), realiza tal análisis de los sistemas y mitos culturales de las sociedades llamadas primitivas, sociedades sin historia, como las llama. Aunque claramente el enfoque no se puede aplicar a sociedades de una transformación histórica más continua y amplia, la idea general resulta ser fructífera que muestra una construcción aparentemente libre de discursos ideológicos particulares que puede concebirse como transformaciones trabajadas, a base de la misma red ideológica.

Por tanto, se puede asumir que la sociedad es el pluralismo del proceso de asimilación cultural que se vuelve no sólo una manera de definir el particularismo, sino el modelo de la sociedad como tal, inscrito en las ciencias sociales, como el modelo del orden social industrial moderno que representa un momento de profunda clausura teórica y política,

que se vuelve una ideología global, respaldada por ciencias sociales que tiene origen en el hecho de que en teoría debería ser un asunto.

Por su parte, el Estado-nación constituye un modo de organización de la sociedad relativamente reciente en la historia de la humanidad. La articulación entre Estado y Sociedad significa priorizar la manera de ver los fenómenos sociales y políticos.

Esta naturaleza discursiva fundamental de la ideología Anderson (1993), aun cuando las ideologías no se expresan y reproducen solamente mediante el uso del lenguaje, también por medio de otras prácticas sociales (tales como la discriminación y la exclusión), se afirma que la ideología es inconcebible sin lenguaje, una teoría multidisciplinaria que requiere de un fundamento triple, basado específicamente en la teoría combinada del conocimiento social, el discurso y la estructura de la sociedad (política, histórica y cultural).

Desde esta perspectiva, la posibilidad de la irrupción del momento político está en relación a dos movimientos que Althusser considera como fundamentales:

“1) el paso, en condiciones determinadas, de un contrario, en lugar de otro, el cambio de papeles entre las contradicciones y sus aspectos (llamaremos a este fenómeno de sustitución, desplazamiento) 2) “la identidad” de los contrarios en una unidad real (llamaremos a este fenómeno de “fusión” *condensación*)”. (1969b: 175).

Sin embargo, se puede afirmar que en este punto de inflexión donde reside la verdadera productividad política del constructo teórico ideológico, por un lado sigue siendo sumamente acotado el espacio de toma de decisiones al margen de la estructura dominante, por el otro, comienza a pensarse la intervención de lo político como esas unidades de ruptura pasibles de cuestionar y condenar al dogmatismo el contexto social dinámico.

### **2.1.2. Cooperación Internacional y las Reformas Educativas**

La cooperación internacional entendida como la movilización de recursos financieros, humanos, técnicos y tecnológicos para promover el desarrollo internacional, un apoyo por parte de los países u Organismos Internacionales con mejores condiciones de desarrollo a otro que no posee tales condiciones en lo técnico, administrativo,

económico o educativo que se lograría alcanzar un mejor nivel porque tiene las posibilidades y condiciones para hacerlo.

En ese sentido, la cooperación internacional funge, no como un instrumento para incrementar una determinada relación de poder o para ganar prestigio internacional, sino como un medio para obtener recursos para el desarrollo nacional, y para promover y/o coordinar políticas de carácter institucional tendientes a favorecer el desarrollo y la estabilidad política de los países en vías de desarrollo (Ipiña, 1995; Barral, 2002).

Ese hecho permitió reconocer la existencia invariable de dos actores fundamentales en los flujos de cooperación. Por un lado, el agente oferente o donador y, por el otro, el sujeto receptor. En tal virtud, un donador, que puede ser un Estado, un organismo internacional o una organización de la sociedad civil, una entidad que tiene la intención y la capacidad de ofrecer beneficios y/o ventajas que respondan a las necesidades propias de sujetos a los que generalmente se les denomina receptores.

Las Reformas Educativas, asumida como los procesos de cambio cuyo propósito es la transformación global de las estructuras básicas de un sistema educativo, su alcance y su orientación apuntan a la modificación a gran escala de sus metas y de su organización, implican cambios en la estructura teórica que fundamenta y explica los procesos que aluden a un nivel de gobierno y administración donde se toman las decisiones sobre políticas y proyectos.

La reforma educativa de tendencia innovadora en los momentos actuales, como el resultado de un proceso educativo promueve un debate que no es fácil porque el análisis de los problemas es parte del contradiscurso que, generalmente suelen tener muchas cosas en contra y muy pocas a favor, reconoce que la educación se convirtió en un campo atrayente de investigación teórico-especulativa, desde allí emergen modelos teóricos nuevos, metodológicos y socio-histórico culturales (Zemelman, 2000; Zabala, 2010).

Entonces, la reforma educativa es lo que realmente se puede efectuar con la capacidad instalada, los recursos humanos, la tecnología educativa en uso, la organización escolar. Esta atención a la estructura organizativa y a la gama de sus desempeños posibles



restringe el diseño de la política, pero le ofrece la cualidad preciosa de la viabilidad y la efectividad.

Considerando que las reformas educativas se constituyen en un referente principal no sólo para la comprensión de la historia de Bolivia, sino, los procesos de intervención educativa, también de la educación como un espacio público, como un sector concreto de la política social, un espacio de interacción crucial para regular la relación sociedad–Estado, y las políticas educativas se han constituido en ese espacio de interacción entre ambas entidades.

En Bolivia, las Agencias de la Cooperación Internacional que apuestan por el desarrollo del Sistema Educativo, tecnológico o la innovación, que propician la investigación o el desarrollo experimental son excepciones y escasas.

La educación no es, por supuesto, un terreno que haya permanecido alejado de estas transformaciones, que intentar captar los cambios que en la actualidad se observan en los sistemas y las políticas educativas no puede llevarse a cabo sin atender a las diversas formas en que esa globalización altera los procesos y las relaciones educativas de diverso modo.

### **2.1.3. Educación Integral en el marco de la Globalización**

La educación integral hoy se plantea como una serie de interrogantes: cómo ser capaces de estar ante las nuevas generaciones con voluntad lúcida y alegre a un tiempo; cómo transmitirles valores a la vez que saberes; cómo transmitirles la confianza de que el mundo pese a la degradación que los humanos hacemos diario del educando que puede ser reconstruido en su integralidad.

Por consiguiente, la educación es esencialmente un quehacer, que exige no sólo una dedicación de tiempo cronológico sino sobre todo de duración y dedicación biográfica; dedicación no sólo horas sino compromiso; no sólo exige ocupación sino aquella tensa, paciente y respetuosa atención a todos y a cada uno de los aspectos de un problema.

Entonces educar supone todo un proceso de socialización y humanización, un -extraer de dentro hacia fuera-, hace que el ser humano, tiene las potencialidades internas que necesitan, para salir a la luz, ser ayudadas en su desarrollo y realización. Además

implica el ser consciente de que el educando reciba la vida como quehacer y no como la cosificación hecha en la etapa de su formación integral.

Sin ciencia, sin una información objetiva, rigurosa, acrecentada sin protagonistas en el proceso educativo, no es posible la educación integral, ya que la subjetividad del hombre tiene que madurar y asentarse sobre la dura piedra de la realidad y no sobre las ilusiones o deseos, los temores o sospechas de los sentimientos.

La importancia que tienen los procesos de globalización sobre las diferentes dimensiones de la política educativa no puede reducirse a un simple cambio de contexto o de escenario para que a continuación mantener los mismos instrumentos de análisis, la profundidad de los cambios obliga a replantearse preguntas y métodos de análisis, y demasiado a menudo, se observa cómo el término globalización sirve únicamente como nueva muestra de análisis que no cambian, y no como proceso que altera los objetos de estudio o, sobre todo, las metodologías de análisis.

La globalización tiene efectos que modifican las bases de intervención del Estado en educación, pero este sigue preservando, en la mayoría de países, su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación (Dale, 1989). Es por ello que se rescatan de sus propuestas para analizar las implicaciones que conlleva la globalización para el estudio de la política educativa.

Estos problemas son, según Dale, estructurales, y no agotan en absoluto la agenda de actividades del Estado. Más que delimitar qué es lo que debe hacer el Estado en educación, los problemas fundamentales establecen los márgenes de lo posible en política educativa y aseguran, sobre todo, la exclusión de medidas y procesos que puedan perjudicar el éxito en esas funciones.

A menudo, una política educativa que responda a los problemas de acumulación capitalista puede colisionar con una política encaminada a asegurar las necesidades de legitimación del Estado en educación, una política rígida encaminada a formar pocos alumnos en excepcionales condiciones de calidad puede colisionar con aquellas medidas políticas dirigidas a garantizar el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades.

### **2.1.3.1. Las Reformas Educativas y sus Efectos en la Sociedad**

El desencuentro entre reforma y docentes en muchas ocasiones, es un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y particularmente en esta región; la barrera contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde los gobiernos de turno como desde los propios actores.

El suceso de estos hechos suelen ser -diálogo de sordos- entre los distintos actores de la comunidad educativa, Estado y docentes en particular, que no se resuelve con mejores estrategias unilaterales de información, comunicación o capacitación, ni con técnicas de negociación de conflictos.

Los principios subyacentes a una sociedad democrática, como es fácil advertir, de un tema que supone darse a la tarea de responder, en términos generales, dos preguntas distintas, una normativa y la otra empírica. ¿Qué demandan los ideales democráticos del sistema educacional? Ésa es la pregunta normativa. ¿Está a la altura de esos ideales el sistema educacional del país?, es la pregunta empírica (Peña, 2004).

Se intenta esbozar la respuesta a cada una de las preguntas, que la educación es la promesa que la sociedad democrática formula -el porvenir-, que su lugar en la escala social dependerá de su esfuerzo y no de su cuna, la educación en Occidente a pesar de todas las dificultades que la literatura ha logrado detectar se esfuerzan por ser fiel a ese ideal que se anhela. Hacia la segunda parte de esta temática, que intenta dilucidar si las políticas educacionales, han estado o no a la altura de ese desafío.

En diferentes circunstancias internacionales la educación es usada como un instrumento político para dar fuerza a las estructuras de poder basadas en el mundo occidental moderno. Lenguas, prácticas y creencias de culturas indígenas fueron consideradas inferiores como señala d'Emilio, (en Koning-Janssen, 2005).

No obstante, las consecuencias de este tipo de educación han sido dramáticas con relación a los resultados esperados. Los logros educativos son substancialmente más bajos para muchos niños de origen indígena, porque muchas veces ellos no entienden la lengua española ni la cultura mestiza que son ajenas a su propia identidad e instruidos en las escuelas bajo la forma de subsumir a los indígenas.

Sin embargo, el educando de la procedencia indígena simplemente necesita despertar su inteligencia en razón de que posee capacidades, habilidades y destrezas suficientes para ser emprendedor, labrador, soldado, explorador, matemático, ingeniero, constructor, etc., y es un potencial a ser un eficiente servidor de convicción y de principio para la humanidad.

Los cuales implican un mutuo reconocimiento del otro, de uno mismo como otro y de los múltiples otros que actúan dentro del campo educativo; también implica ejercer la capacidad para escuchar y aprender, la tolerancia, el pluralismo y la actitud democrática como cualidades a ser desarrolladas no únicamente en el currículo escolar, sino, en primer lugar, en la formulación y discusión de la política educativa.

A lo largo de varias décadas de reformas educativas, quizás sea la relación Estado-reformadores y docentes-organizaciones, docentes el campo que ha permanecido más atado a viejos esquemas, más al margen de la voluntad y el espíritu de cambio, siendo éste, al mismo tiempo, ámbito crítico de intervención y condición de viabilidad del propio cambio (Torres, 2005).

La educación, campo de estudio y de trabajo, un mundo enormemente complejo, en razón de la escuela y del aula; complejo es el mundo de un ministerio de educación. En ambos casos la escuela y el ministerio les falta información y conocimiento fundamentado para saber lo que se tiene que hacer, y sin embargo, se toman decisiones todos los días y a cada momento, decisiones que afectan de manera significativa la vida y las posibilidades de las personas y de cada país.

En consecuencia, se opera en buena medida en base a intuiciones, a grandes hipótesis, por ensayo y error, porque no existen la información y el conocimiento requeridos, no se tiene acceso a ellos, lo que está disponible no se aprovecha, resulta ajeno a los dilemas que se presentan en la política educativa.

En todo caso, tanto en ministerios como en instituciones educativas se actúa -como si se supiera-, con la -omnisapiencia- a la que enmarca el campo de la educación el educador (el especialista en educación) debe saber, debe saberlo todo y las posiciones de poder que tiene quien enseña, y el poder de quien toma decisiones.

#### **2.1.4. Concepción Pedagógico Boliviano**

La concepción pedagógica boliviana surge con el pensamiento de Rouma, forjado en el periodo de gobierno Ismael Montes, una concepción propia para Bolivia y desde Bolivia, en base a la sociedad, de sus culturas. Prescindió de su propia formación pedagógica europea y que ésta fue el fundamento principal para proyectar la concepción educativa adecuado para las peculiaridades bolivianas (Barral, 2002).

Aunque Tamayo (1910:10) en su calidad de pensador de pedagogía afirma, “la educación está muy por encima de la instrucción”, que estas no educan a la sociedad contextual boliviana que esencialmente necesitan la formación de carácter nacional. Se trata de una concepción basada en los rasgos positivos y autóctonos de hombre boliviano, dirigida a la transformación de la sociedad y la cultura del futuro; aunque esta concepción no presenta los mecanismos y medios para llevar a la realidad.

Donoso (en Barral, 2002), señala que la educación en términos universales se realiza en relación con los valores humanos como: justicia, bondad, belleza, santidad, dignidad y libertad. Ésta persigue los fines en: utilitarios o prácticos, formales o disciplinarios, ideales o normativos; que el primero, aseguran la conservación del individuo y su adaptación al medio social, el segundo, desarrollan la inteligencia, sentimiento, voluntad y aptitudes profesionales; y el último sirve de guía a los anteriores.

De ahí la importancia de la aparición de la escuela Ayllu de Warisata como una innovación educativa y cultural sobre todo una victoria de la autodeterminación indígena que consistió en enfocar su currículo y su estructura organizativa en la sociedad indígena boliviana y sus tradiciones.

Sobre esa base, Warisata concibió una educación basada en la educación del trabajo productivo que se abastece por el taller y la tierra, dejando establecido que la peculiar organización del trabajo colectivista en los Andes, y sus consecuentes expresiones culturales, fueron producto de las necesidades particulares de sus habitantes, y a su vez como impensable otra forma de vida que no fuera colectiva y no se sostuviera por la ley del esfuerzo (Rojas, 2011).

Por consiguiente, para Bolivia la descolonización como una política pública en todos los espacios y particularmente en la educación es necesario, no solo porque la sociedad que se heredó y administrado principalmente por los blanco mestizos descendientes de los españoles distribuye a la población boliviana en diferentes estratos o jerarquías sociales en función de criterios de pertinencia étnica y racial, sino no permite diseñar una sociedad conforme al contexto nacional (Patzí, 2011).

#### **2.1.5. Educación Sociocomunitaria Productiva la Propuesta de Cambio**

La educación sociocomunitaria productiva, tiene como desafío fundamental responder al desarrollo del saber, la sabiduría y el conocimiento desde la visión de los pueblos indígena originario campesinos, en diálogo con las teorías del conocimiento sustentadas desde la visión occidental (Patzí, 2011; Rojas, 2011; Mora, 2012; De Alarcón, 2012).

En ese sentido, los fundamentos epistemológicos son entendidos como teoría y crítica de los conocimientos y sus usos sociales; mediante la discusión, análisis, reflexión y toma de decisiones sobre los procesos de producción, transferencia, difusión y aplicación de conocimientos y sus interrelaciones.

Desde esa perspectiva, la concepción epistémica de los saberes y conocimientos no se reduce a una construcción de conocimientos a partir de la relación entre un sujeto que conoce y un objeto conocido. La operación del conocimiento, incorpora otros espacios y procesos que se articulan en el rescate y producción de los saberes y conocimientos en el ámbito educativo (Patzí, 2011; Rojas, 2011; Mora, 2012; De Alarcón, 2012).

Mientras la escuela tradicional formó en una orientación reproduccionista del conocimiento, esta nueva episteme se construye a partir de la relación dialógica que se da entre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos. En ese entendido, los saberes y conocimientos temporalizados, espacializados y territorializados se asumen desde una dimensión holística que además aborda la relación existente entre ideología y poder para la democratización y redistribución del conocimiento.

La educación productiva concibe el proceso educativo a partir de la relación y desarrollo de los saberes y conocimientos teórico-práctico-productivos, en la producción de la vida

material, afectiva y espiritual de la comunidad y la sociedad (Barral, 2002; Patzi, 2011; Rojas, 2011; Mora, 2012; De Alarcón, 2012).

Para alcanzar una educación productiva y territorial el currículo debe ser articulado a las vocaciones y cadenas de producción, disolviendo las fronteras entre las instituciones educativas y el entorno sociocomunitario productivo, en diferentes espacios del territorio y respetando las especificidades locales, regionales y departamentales.

#### **2.1.6. Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe**

La intraculturalidad, está más referida a la revalorización de la cultura propia, la priorización y el posicionamiento preferencial del sistema comunal, en el ámbito educativo, en la cotidianidad, en los usos y costumbres. Esta visión de intraculturalidad es construida de forma postmoderna incluso en comunidades que ya tomaron contacto con el mercado y que posee las condiciones de influencia en el marco de la globalización.

Asimismo, la intraculturalidad en educación, trata de aportar desde la educación a la construcción de las comunidades de ciudadanos, haciendo el mayor énfasis en el fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, de manera que se acepten y enriquezcan en un plano de equidad e igualdad de oportunidades con el fin de desarrollar proyectos colectivos que velen por el bien común.

Por consiguiente, la educación intracultural promueve el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la cultura originaria y pueblos urbano-populares, a través del estudio y aplicación de los saberes, conocimientos y valores propios en la vida práctica y espiritual, contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas originarios y de todo el entramado cultural del país (Viaña, 2011; Catacora, 2012).

La interculturalidad puede ser concebida como paradigma o como estado de cosas. En tanto paradigma o utopía, la interculturalidad significa un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total e igualdad de condiciones entre los actores de una sociedad. En tanto estado de cosas, corresponde a una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder entre diversos

grupos o poblaciones en todos los dominios: económico, social, político, lingüístico y cultural (Lajo, 2009; Walsh, 2010).

Entonces, la educación intercultural propicia la generación y acceso a los saberes, conocimientos, valores, ciencia y tecnología de los pueblos y culturas que conforman el Estado, en su más estrecho diálogo, valoración, intercambio y complementariedad con los conocimientos y saberes de las culturas y con el mundo.

La educación plurilingüe es aquella que garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria para toda la ciudadanía. Así, educar en el lenguaje supone una apropiación crítica y creativa de la lengua, a partir del reconocimiento y valoración de las diferentes formas de pensar, significar y actuar (Patzí, 2011; Rojas, 2011; Mora, 2012; De Alarcón, 2012). Además, el escenario donde se garantice que la ciudadanía se comunique en su lengua materna, dominen una segunda lengua y puedan utilizar con fines profesionales o culturales una lengua extranjera, propiciando una relación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno, aspecto que permite a las personas proyectarse con identidad hacia otras culturas.

Precisamente bajo los enfoques abordados, el gobierno de Bolivia, Señor Evo Morales (2006) plantea y promueve desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND) denominado “Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien”, enmarcándose en el ámbito de la Educación en políticas y estrategias de: Transformación del Sistema Educativo, y Educación de Calidad que Priorice la Igualdad de Oportunidades; este plan expresa principios y categorías importantes que pretenden mejorar la calidad de vida de la población boliviana.

#### **2.1.7. La visión Indianista en Bolivia y en América Latina**

El indio, raza cósmica y cultural milenaria, ha centrado en la sensibilidad de juventud, que se halla poseída por el cosmos indio, por eso es que sus "festivales se viste de indio, baila baile indio, canta canto indio y hace música india. La juventud quiere ser indio. Al fin alma virginal, busca instintivamente su ancestro cósmico..." (Reinaga; 1969: 441-442). El indianismo, en tanto, es una conceptualización que se contrapone al indigenismo porque además de considerar la existencia de pueblos indígenas, entrega



espacio para sus reivindicaciones y porque remite al hecho de que éstas sean elaboradas y enunciadas por los propios indígenas, sin mediación alguna.

La particularidad del indianismo es que su punto de partida es el reconocimiento de una identidad india y de la capacidad de acción que tienen los diversos pueblos indígenas. Esto tiene una doble relevancia ya que por un lado y como más arriba se señaló, se apropian de un concepto colonial, racista y homogenizante para darle una connotación identitaria positiva, que no se traduce en el concepto de indígena, sino que de indios, así y en plural; al menos durante los primeros años, ya que más adelante es el término indígena el que se tornará más relevante.

Mientras que por otro lado, se asumen como sujetos de la historia y no como meros objetos que sólo tienen capacidad de reacción, apropiándose de la dialéctica de la dominación entre un sujeto colonizador y otro colonizado, proceso en el que ambos se construyen mutuamente. De otro modo, el indianismo expresa la condición histórica de opresión de los indios, la capacidad de denuncia de esa situación y la búsqueda de solución o subversión de esa condición.

Teniendo como base lo anteriormente apuntado, es posible identificar al menos seis elementos que caracterizan este pensamiento:

- ❖ La recuperación histórica como un imperativo político. El indianismo parte del reconocimiento de una situación de opresión que ha sido histórica y que comienza con la llegada de los españoles a América, continuándose hasta la actualidad de distintas formas. Sus estrategias de lucha, por tanto, no sólo deben enfocarse a las actuales problemáticas sino que también deben hacerse cargo de su pasado, historizado desde los grupos en el poder. Contar la historia con voz propia es parte del indianismo desarrollado tanto dentro como fuera de los espacios académicos. En este punto hay una denuncia de la historia y la antropología como disciplinas que han hecho del indio su objeto de estudio, reforzando la subordinación.
- ❖ La revalorización de las culturas indias como un imperativo moral. Si bien los indios han sido objetos de opresión, por otro lado se trata de pueblos vivos, con

prácticas culturales propias y con un desarrollo cultural específico. El desafío en este punto es conseguir no sólo una valoración positiva de ellas a nivel social, sino también que los propios sujetos indígenas se reapropien de su cultura.

- ❖ La continuidad de estructuras coloniales. Un diagnóstico generalizado de los diversos grupos indígenas es que en los Estados nacionales la opresión, las relaciones de subordinación y la dominación sobre éstos se continúa mediante diversas estrategias.
- ❖ El plan-indianismo y la afirmación de civilizaciones indias. Se asume que la lucha común de todos los pueblos indios de América Latina es posible, porque existe una unidad histórica dada por la opresión colonial que negó y ocultó la existencia de grandes civilizaciones indias en el continente, el otro elemento que los vincula históricamente.
- ❖ La crítica a Occidente. Este punto, probablemente el más extremo y rígido del indianismo, se refiere a la diferencia fundamental que los indios establecen entre sus civilizaciones y la occidental; diferencia que muchas veces es radical, de oposición y negación absoluta de esta última. Su argumento se basa en un juicio histórico que entiende la invasión, el colonialismo y el imperialismo como formas de ser de Occidente que, por un lado, se contraponen a las civilizaciones indias, y que por otro, no han logrado imponerse sobre un sujeto indio que las ha resistido. Esto implica que los problemas indios no pueden ser resueltos mediante soluciones occidentales, de ahí que la salida deba ser también india. En este punto cabe también la crítica a la modernidad, entendida como un proceso occidentalizante que ha dejado al margen a los indios, sus problemáticas y formas de pensamiento.
- ❖ La relación entre naturaleza y sociedad. Está directamente conectado con el punto anterior, y se refiere a las diferencias en la idea de naturaleza y de la vida del hombre en sociedad entre la civilización occidental y las indias. Occidente ha promovido la desvinculación creciente entre la naturaleza y el hombre, fomentando el dominio del segundo sobre la primera, mientras que para las

civilizaciones indias, ambas están interrelacionadas, el hombre es parte de la naturaleza y no busca someterla, sino convivir con ella.

El movimiento indígena actual recoge varios elementos del indianismo, sobre todo los primeros tres puntos mencionados, en torno a los cuales existe un amplio consenso y una buena cantidad de trabajos. Sin embargo, sobre los últimos dos fundamentos hubo más discusiones, para algunos la negación tajante de Occidente se ha transformado en un pensamiento racista que ha ubicado en un polo a Occidente y el mal, y en el otro extremo a las civilizaciones indias y el bien, en un acto que sólo invierte valoraciones.

Por otro lado, las diferencias en la relación naturaleza/hombre han desembocado para algunos en una filosofía india, en una reflexión sistemática, asociada a un método particular, sobre el mundo, la vida y la existencia que muestra a los grupos indios como ajenos a todo tipo de prácticas y pensamientos occidentales, idealizando un modo de vida que no necesariamente se ajusta con la realidad actual de los grupos indios.

Finalmente, otro de los puntos de discusión data en estos argumentos no se define lo que se entiende por Occidente; no hay una acotación en términos de tiempos históricos, espacio geopolítico o dimensiones culturales, de modo que Occidente remite más bien a una generalización atemporal y sin referencia espacial.

Más allá de estas divergencias lo que interesa relevar es que el indianismo, en tanto pensamiento indio, no es una formulación única y, además, con el transcurso del tiempo fue sufriendo modificaciones y reformulaciones. No obstante, los elementos antes mencionados constituyen los principales ejes, los núcleos articuladores de este pensamiento.

Es por ello que el indianismo no se puede reducir, como algunos detractores que sostienen, a un discurso racista que únicamente invierte los términos de referencia; la variante racial es tan sólo un componente de un discurso más amplio. Ahora bien, en la región andina, el indianismo se articuló con mucha fuerza, siendo Bolivia un país central para comprender su desarrollo, pues aquí no sólo ha prosperado el katarismo como una vertiente política ligada al indianismo, sino que sobre todo porque aloja al principal intelectual indianista, el quechua-aymara Fausto Reinaga.

# **CAPÍTULO III**

## **Diseño Metodológico de Trabajo de Investigación**

## Capítulo III

### Diseño Metodológico de Trabajo de Investigación

El proceso metodológico de la presente investigación, que se dispuso para esta exploración fenoménica fue desde el enfoque cualitativo, basado en el proceso de la fenomenología como tipo de investigación y naturalista-hermenéutico como método.

Por consiguiente, el proceso de intervención metódico, además constó acompañado por una serie de procedimientos técnicos e instrumentos de investigación como ser: la observación participante, entrevistas cualitativas a profundidad, revisión documental, e informantes claves o protagonistas en el proceso del diseño y formulación de las reformas educativas como mecanismos de recolección de información.

#### 3.1. Método de investigación

La propuesta indagatoria en la presente investigación se ajusta al paradigma naturalista-hermenéutico y al método de investigación fenomenológico como parte del enfoque cualitativo.

Por su parte, tomando en cuenta los aspectos que coadyuvan la construcción, comprensión, ordenamiento e interpretación significativa de la relación temática emergentes durante el proceso; considerado que todo lo mencionado es un proceso en construcción como parte del contexto y escenarios particulares relacionados con el proceso investigativo.

##### 3.1.1. Paradigma naturalista-hermenéutico

La presente investigación adoptó el enfoque denominado hermenéutico. En ellos se busca, por medio de la empatía, comprender las reacciones humanas y así buscar una aprehensión global de la experiencia del hombre, como individuos en su totalidad y dentro de su propio contexto. También busca evitar la fragmentación, o sea, el aislar partes de un fenómeno para estudiarlos por separado, y no dentro de una totalidad (Yapu *et al.*, 2015; Quiroz, 2013; Barrantes, 2003; Flick, 2004).

Los mismos autores señalan: los diseños de investigación no son rígidos ni preestablecidos, sino abiertos, emergentes y nunca completos. Están concebidos para

realizarlos en el lugar donde se desarrolla el fenómeno en estudio, generalmente sin criterios preestablecidos, sino contruidos en esas situaciones. Se utiliza en la lógica de análisis, el descubrimiento, exploración, expansionista, descriptivo e inductivo, dando énfasis a los procesos.

La presente investigación consiste en haber realizado un estudio y descripción de la experiencia vital en el diseño y formulación de las reformas educativas comprendidas en el periodo de 1994 a 2012, se dirigieron a personas que han participado en el dicho proceso.

Mi persona en calidad de investigador les propuso a los entrevistados los temas y cuestiones para que los describan desde su experiencia, y en el marco del análisis fenomenológico implicó la identificación de dimensiones y la transformación de éstas en categorías o conceptos fenomenológicos.

### **3.1.2. Método Fenomenológico**

Con el método de la investigación fenomenológico se buscó conocer los significados que los individuos expresan sus experiencias, que intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. El resultado de un estudio fenomenológico es una narración que dibuja un modelo descriptivo (Barrantes, 2003; Quiroz, 2013; Yapu *et al.*, 2015).

Teniendo en cuenta que la principal herramienta de la fenomenología fue la propia conciencia del investigador, para desarrollarla se emplearon las siguientes técnicas: entrevistas en profundidad, rastreo de fuentes etimológicas, búsqueda de frases idiosincrásicas y modismos, descripciones experienciales (de vivencias), observación y reflexión de la literatura, escritura y escritura fenomenológica. Entonces, la relación hermenéutica de interpretación de las etapas específicas instrumentalizadas para su condición de desarrollo se consideraron los pasos siguientes<sup>1</sup>:

- Categorización de variables a explorar
- Inmersión inclusiva de la problemática

---

<sup>1</sup> Apuntes de SEMINARIOS teórico I y II. Maestría XX. Responsable Ph.D. Marcelo Quiroz Calle. La Paz 15 de junio a 04 de agosto del 2012. CEPIES-UMSA.

- Diálogo fluido de actores
- Registro de información
- Relacionamiento de códigos o variables emergentes
- Interpretación
- Reflexión

Todo esto fue un proceso horizontal circundante e interdependiente, donde el aspecto fenomenológico se constituyó en la base fundamental de la construcción del proceso reflexivo e interpretativo. Asimismo, la presente investigación adoptó la fenomenología, como proceso del constructo teórico que ha sido conducido por dos tipos de descripciones, una textual, que relata la experiencia vivida por el individuo protagonista en el diseño y formulación de las reformas educativas, y otra estructural que se apoya en las categorías transformadas que recoge el fenómeno descrito en su contexto natural.

### **3.1.3. Proceso metódico operativo (fases de investigación)**

El proceso metodológico desarrollado de manera operativa de acorde al enfoque cualitativo, y relacionado con la fenomenología como tipo de investigación basada en las fases siguientes consideradas como pasos fundamentales.

**Primero:** Definición de categorías a explorar.

Esta etapa correspondió al reconocimiento y establecimiento de categorías de la pregunta principal de la investigación planteada, las cuales fueron valoradas, exploradas o descritas en el proceso de la presente investigación.

La categorización de la pregunta principal, se desplegó por lo que se ajusta al proceso cualitativo de indagación que no se cuenta con hipótesis, señalar porque no se predice ni se conjetura la temática en cuestión, y pese aunque no es una regla como señala Quiroz, 2013.

En esta investigación se pretendió indagar, explorar o describir el fenómeno real del hecho; en consecuencia el contexto y el fenómeno fueron respetados en el proceso de la investigación tal cual, con la finalidad de poder indagar, explorar, comprender y

explicarlo desde la propia perspectiva de los actores y comprensión significativa de los mismos.

Por consiguiente, se planteó la pregunta principal, que posteriormente se reconoce y se establece las categorías a indagar y considerar en la matriz de desarrollo de variables.

**Categorización:** Pregunta principal:

¿Cuál el **rol ideológico** de las organizaciones de la **cooperación internacional** en el diseño y formulación de las **reformas educativas** promovidas en Bolivia entre el periodo de 1994 a 2012?

Entonces las categorías a explorar en la presente investigación en base a la formulación de la pregunta principal fueron las siguientes:

- Rol ideológico
- Cooperación internacional
- Reformas educativas

Todas estas transversalizaciones para el objeto de estudio y las unidades de análisis: las agencias de la cooperación internacional y los procesos de las reformas educativas en Bolivia. Luego la categorización de la pregunta principal de la investigación se tiene la identificación y definición de interrogantes secundarios, los cuales se asumieron como variables de exploración bajo el cuadro N° 1 (tabla de categorización pregunta principal) como se puede observar el cuadro siguiente:



**Cuadro N° 1: Tabla de categorización pregunta principal**

Categoría	Identificador	Técnica	Ítem
Cooperación internacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Agencias de la cooperación internacional</li> <li>✓ Organización Bilateral y Multilateral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista</li> <li>- Observación</li> <li>- Documentos</li> </ul>	<p>¿Cuál la personalidad de la cooperación internacional?</p> <p>¿Cuál la finalidad de la cooperación internacional?</p> <p>¿Cómo influyen en el diseño y la formulación de nuevas políticas educativas a nivel internacional?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias, condiciones de la cooperación internacional en el diseño y la formulación de las políticas educativas en Bolivia, sobre qué planteamientos y objetivos se ha fundamentado?</p>
Rol ideológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ideología</li> <li>✓ Orientación</li> <li>✓ Principios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista</li> <li>- Observación</li> <li>- Documentos</li> </ul>	<p>¿Cuál el carácter ideológico de los responsables en el diseño y formulación de las reformas educativas en Bolivia?</p> <p>¿Cuáles son los principios más relevantes y representativos de las reformas educativas (1994 y 2010) en Bolivia según la cooperación internacional?</p> <p>¿Cómo influye la cooperación internacional en las decisiones políticas sobre el diseño y formulación de las reformas educativas?</p>
Reformas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poder</li> <li>✓ Participación</li> <li>✓ Políticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista</li> <li>- Observación</li> <li>- Documentos</li> </ul>	<p>¿Cuál el rol de la cooperación internacional en los procesos de las reformas educativas en Bolivia?</p> <p>¿Cuáles son las políticas de la cooperación internacional en el diseño y formulación de las reformas educativas en el contexto internacional?</p> <p>¿Quiénes son los responsables en el diseño y formulación de las reformas educativas emprendidas en 1994 y 2010?</p> <p>¿Cuál la percepción ideológica de los organismos de la cooperación internacional sobre los enfoques teóricos diseñados y formulados a lo largo del tiempo en torno a la educación en Bolivia?</p>

La matriz del cuadro N° 1, nos permitió la construcción de técnicas e instrumentos de recolección de la información y los datos, es fundamental, porque nos ayudó a guiar las preguntas secundarias de la investigación; también fue preciso señalar que las preguntas e instrumentos de recolección de la información y los datos, son emergentes del proceso metódico previamente establecidos en la presente investigación.

Las categorías de definición conceptual (Quiroz, 2013), son emergentes de la pregunta principal de la investigación desde su identificación signficante; en cambio las variables o identificadores de definición del concepto operativo de la categoría que se consideró y que nacieron de un concepto o definición conceptual previo que permitió identificar variables relevantes a reflexionar en la presente investigación.

La definición de técnicas o instrumentos de recolección de la información y los datos del tipo de variables que se valoraron, los cuales se desprendieron de los señaladores o conceptos principales de la variable en cuestión, fueron técnicas pertinentes para poder capturar el tipo de información relevante, y los ítems de indagación o exploración también fueron las preguntas guías que coadyuvaron el desarrollo del proceso de la investigación.

Además, que permitieron la relación horizontal de dependencia entre las categorías, variables, instrumentos y que todo este proceso de los ítems se constituyó finalmente en los instrumentos de recolección de la información y los datos que coadyuvaron a poder descubrir las categorías de indagación relevante en el proceso de la presente investigación.

**Segundo:** Inmersión inclusiva y dialogo de actores<sup>2</sup>.

Esta fase consistió en la articulación e inclusión del propio investigador en el fenómeno a estudiar, el sujeto se convirtió como parte del objeto de estudio e incluido en el fenómeno a ser estudiado, que este aspecto nos permitió asumir y seguir el proceso siguiente:

---

<sup>2</sup> Apuntes de SEMINARIOS teórico I y II. Maestría XX. Responsable Ph.D. Marcelo Quiroz Calle. La Paz 15 de junio a 04 de agosto del 2012. CEPIES-UMSA.

- Coordinación con instancias representativas e inclusivas de reproducción de actores a estudiar (**Aproximación y coordinación con los informantes**).
- Empatización de condiciones, formas y estructuras de participación y organización del fenómeno a ser estudiado. Ser definido indistintamente como actor principal del fenómeno (**El inicio para las entrevistas**).
- Identificación de actores importantes como informantes clave (**La selección de informantes**).
- Coordinación de instrumentalización de proceso en recolección de datos, desde definición de categorización de la pregunta principal (**Definición de la guía de entrevista**).

Estas fases correspondieron al tiempo indefinido, que estuvieron inmersos de las consideraciones evolutivas del fenómeno estudiado y la tipificación de la información a ser recolectado, los cuales permitieron de forma adecuada regular la siguiente etapa que corresponde a la recolección e interpretación de la información y los datos, desde los significantes a ser encontradas.

### **Tercero:** Recolección e interpretación de Datos<sup>3</sup>.

En esta etapa se enunció o fue desarrollada como cualquier otro procedimiento que se enmarca en cualquier tipo de investigación científica, que dentro de este marco se procedió a desarrollar entrevistas cualitativas en profundidad y estructurada, acompañadas de una observación participante con fines de lograr la información relevante.

Posteriormente se procedió con la interpretación de la información recolectada que presentó ciertas variantes en la presente investigación, y finalmente se utilizó una matriz de evaluación significativa de categorías a ser encontradas desde una perspectiva hermenéutica de valoración y de neutralidad en la comprensión e interpretativa de los significados que se orientó los resultados de la presente investigación, siendo ésta desde la propia percepción de los participantes.

---

<sup>3</sup> Apuntes de SEMINARIOS teórico I y II. Maestría XX. Responsable Ph.D. Marcelo Quiroz Calle. La Paz 15 de junio a 04 de agosto del 2012. CEPIES-UMSA.

### **a) Aplicación de instrumentos de recolección de datos**

Esta fase consistió en regular de manera adecuada las técnicas e instrumentos de recolección de la información y los datos, que se procedió a diseñar y recolectar la información relevante desde una relación significativa entre los actores de la investigación, sujeto y portador de la información la calidad y el flujo de la información circundante que estuvo en dependencia de las técnicas e instrumentos elegidos.

### **b) Organización de información**

Previa la categorización de la información, fue necesario organizar y precisar los datos recolectados, se convirtió en texto las entrevistas grabadas mediante el ordenador (Dragon 11.5 y Atlas.ti. 5.0) asistido por computador y se contrastó manualmente los datos de observaciones logrados, los cuales estuvieron anotados en una ficha de observación y/o registrados en formato digital, y que a partir de éstas se procedió con la categorización respectiva de manera significativa.

### **c) Categorización**

Esta fase fue la parte fundamental en el proceso de desarrollo fenoménico de la presente investigación que data el tratamiento de la información, que permitió reflexionar y brindar ayuda para establecer las categorías y conceptos de mayor relevancia de los actores involucrados en el proceso, tomando en cuenta la orientación hermenéutica y estableciendo de manera pertinente los resultados de la investigación.

Cada una de las categorías a ser identificados fue el producto del relacionamiento e interpretación significativa de las notas duras o manifestaciones de los actores comprometidos en las respuestas ante la consulta que se coadyuvó para el entendimiento del fenómeno estudiado. A su vez estas categorías reflejaron los conceptos y relaciones significantes de la información relevante desde la perspectiva del portador de la información, y se procedió según el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 2: Tabla de categorización de datos<sup>4</sup>**

<b>Notas duras</b>	<b>Identificadores</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorías</b>
Son las transcripciones textuales de la información recolectada, estas pueden ser entrevistas, imágenes, fotografías, elementos observados certificados, u otros que doten la información significativa.	<p>Son los aspectos o partes de la nota cruda más importantes y que indican algo.</p> <p>Es la parte esencial de la nota recolectada, también de forma textual, que puede ser una palabra, oración u otro como concepto relevante de la información lograda.</p>	Es la interpretación del investigador sobre un determinado identificador, expresado en un concepto o variable de explicación interpretativa.	<p>Es la relación explicativa de conceptos, construida como una dimensión explicativa.</p> <p>Relaciona conceptos para explicar una condición desde la interpretación.</p>

Fuente: Marcelo Quiroz (Dossier de Seminarios Teóricos I y II, 2012)

La construcción anterior nos permitió si en la condición de investigador que se debe asumir una neutralidad positiva en el tratamiento de la información, asimismo se interpretó la información desde la perspectiva u orientación misma de los portadores de la información, y excluyendo cualquier subjetividad latente en el instante de la interpretación de los datos, que todo este procedimiento fue precisamente enmarcado y asumido al entorno de la empatización.

Siendo ésta parte de la presente investigación en reconocer las categorías como cualquier otro sujeto portador de la información pertinente. En consecuencia, fue regulado asumiendo la fase más ligada a la primera, la cual es conducente a la evaluación colectiva de la información recolectada y basada en la consideración de las categorías establecidas en la investigación.

#### **d) Validación categorial de la información**

Esta fase fue bastante recurrente o complementaria a la categorización, que nos permitió confirmar o validar la información extractada, validación de datos desde las categorías encontradas en los informantes selectos y documentales que coadyuvaron en el reconocimiento y definición de las informaciones pertinentes a ser presentadas con validez. Finalmente, se reunieron a los actores representativos del grupo selecto de informantes claves con fines de validar la interpretación de las categorías establecidas, bajo el control de calidad siguiente:

<sup>4</sup> Cuadro recopilado del Dossier de SEMINARIOS teórico I y II. Maestría XX. Responsable Ph.D. Marcelo Quiroz Calle. La Paz 15 de junio a 04 de agosto del 2012. CEPIES-UMSA.

- Controles cruzados de las entrevistas
- Lectura cruzada y comparativa de documentos
- Triangulación de datos

Asimismo, se procedió mediante la consideración del cuadro siguiente:

**Cuadro N° 3: Tabla de validación de la categoría interpretada<sup>5</sup>**

<b>Categoría</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Observaciones/Recomendaciones</b>
Es la relación explicativa de conceptos, construida como una dimensión explicativa. Relaciona conceptos para explicar una condición desde la interpretación.	Son las interpretaciones del significado establecido como logro de la información alcanzada en la investigación.	Se constituyen en las posibles variables de entendimiento del fenómeno interpretado y logrado en el transcurso de la investigación. Se deben asumir las incorrecciones para posibilitar una información pertinente y significativa desde la orientación de los actores indagados.

Fuente: Marcelo Quiroz (Dossier de Seminarios Teóricos I y II, 2012)

Esta tabla o matriz de información a ser interpretada con las categorías relevantes en la construcción de las informaciones pertinentes, nos permitieron conducir a la etapa final del desarrollo de la presente investigación que consistió en el constructo o redacción del documento.

**Cuarto:** Interpretación significativa.

En esta etapa se procedió con la presentación del documento final, como producto de la interpretación pertinente y relevante de la información, que todo este proceso fue la consecuencia de la organización de categorías establecidas en la presente investigación.

Por su parte, éstas que pudieron ser acompañadas desde la construcción de mapas mentales u otras que permitieron organizar de forma precisa los datos desde un paradigma naturalista-hermenéutico, desarrollando la orientación subjetiva, validada y ajustada las interpretaciones de los actores en el proceso de la investigación como portadores natos de la información.

Por consiguiente, llegando a la etapa final del proceso de la investigación planteada, orientada de forma metódica, certificó y validó la información procesada de manera

<sup>5</sup> Cuadro recopilado del Dossier de SEMINARIOS teórico I y II. Maestría XX. Responsable Ph.D. Marcelo Quiroz Calle. La Paz 15 de junio a 04 de agosto del 2012. CEPIES-UMSA.

coherente, constituyéndose en pertinente y relevante en lo histórico desde la orientación científica, y siendo producto de la investigación del enfoque cualitativo.

### **3.1.3.1. Tareas de desempeño metodológico**

Las fases de desarrollo operativo se rigieron desde el cumplimiento de las actividades siguientes:

- ❖ Revisión documental del material bibliográfico existente sobre el tema de investigación (proceso inicial y continuo).
- ❖ Acercamiento (inicial) a las instituciones de referencia e informantes claves
- ❖ Diseño y establecimiento de instrumentos técnicos operativos de trabajo de investigación.
- ❖ Consideración preliminar de los instrumentos de desempeño o recolección de información y datos.
- ❖ Inicio del proceso de inclusión y relación con las instituciones y los informantes claves de trabajo.
- ❖ Aplicación de instrumentos y procedimientos metodológicos como parte del proceso de inclusión y relación con las instituciones.
- ❖ Consideración del análisis reflexivo y significativo de la información construida en el proceso de relación con los informantes claves.
- ❖ Construcción de la propuesta de desarrollo.
- ❖ Elaboración y presentación del documento.

La construcción y desempeño del proceso metodológico a ser dispuesto, estuvo adecuado al cumplimiento de objetivos y la relación con los informantes claves en un proceso sinérgicamente compartido de manera amplio.

### **3.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Los procedimientos técnicos e instrumentos operativos de recolección de la información que coadyuvaron a alcanzar los objetivos planteados, respondieron a un proceso de investigación cualitativo, entre estos se tiene:

- ❖ **La observación participante**, focalizada en personajes protagonistas en el proceso de diseño y formulación de las reformas educativas consideradas como informantes claves y agencias de la cooperación internacional (Ver anexo N° 1).
- ❖ **Entrevistas** a informantes claves, situados como parte del contexto. Planilla de referencia de datos de las personas a ser entrevistadas (Ver anexos N° 2, 3 y 4).
- ❖ **Revisión documental** de producción intelectual, archivos, producción hemerográfica y otros que fortalezcan la identificación y tratamiento temático de la información (Ver anexo N° 5).

Todos y cada uno de los procesos descritos coadyuvaron de forma articulada e interdependiente al proceso de recolección e interpretación significativa de los resultados, siendo los emisores o portadores de la información quienes construyeron los resultados de la presente investigación.

### **3.3. Límites geográficos**

El proceso de la investigación en sus límites geográficos, está ubicada territorialmente en Bolivia, en el marco del “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías” (Constitución Política del Estado, 2009).

### **3.4. Límites temporales**

La presente investigación se enmarca en las Reformas Educativas bolivianas, en una de ellas iniciada el 7 de julio de 1994 (Ley 1565, “Ley de la Reforma Educativa”), y la otra promulgada el 20 de diciembre del 2010 (Ley 070, “Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez”), ésta última puesta en marcha tras la llegada al poder, por el señor Evo Morales en 2006.

Las reformas educativas adoptadas en Bolivia en ese período no fueron marcadas solo por factores internos, ni por cambios políticos experimentados por la sociedad boliviana. Sin embargo, las reformas y las políticas educativas adoptadas se vieron fuertemente influenciada por las agencias de la cooperación internacional en el diseño y las formulaciones de las reformas educativas en Bolivia.



### **3.5. Universo de la investigación**

La selección de los informantes de referencia, correspondieron a las características siguientes:

- ❖ Personajes protagonistas (nacionales y de las agencias de la cooperación internacional), y con acción pragmática en el diseño y formulaciones de las dos últimas reformas educativas en Bolivia.
- ❖ Dirigente representativa de la federación de los maestros urbanos de La Paz que participa activamente en distintas estructuras de participación política de su gremio.

El presente diseño como parte de una propuesta del enfoque cualitativo, está basado en el reconocimiento y participación integral de los actores constructores de la información, se recurrió constantemente a la retroalimentación con los participantes planteados en proceso metódico operativo. Sin embargo, señalar que los actores o informantes claves son portadores de la información y de los resultados.

#### **3.5.1. Población de estudio en la investigación**

El tipo de muestra en la presente investigación corresponde a una consideración no probabilística, muestra de orientación definida por el tipo de población con la que se trabajó son los actores y responsables en el proceso de diseño y formulación de las reformas educativas; y éstas son consideradas en la exclusión e inclusión en el proceso de la investigación en base a la amplia referencia bibliográfica e informes existentes al respecto del tema en cuestión del Ministerio de Educación. A continuación se citan los actores e instituciones incluidas en la muestra y éstas son:

- ❖ Plata, Vilma\* (Dirigente representativa de la Federación de los Maestros Urbanos de La Paz, gestión 1993-1995)
- ❖ Cárdenas, Victor Hugo\* (Vicepresidente de Bolivia, gestión 1993-1996)
- ❖ Anaya, Amalia\* (Proyectista de la Reforma Educativa, Viceministra de Educación de Bolivia, gestión 2000 y Ministra de Educación de Bolivia, gestión 2001-2002 )

- ❖ Ipiña, Enrique (Proyectista de la Reforma Educativa, Ministro de Educación de Bolivia, gestión 1994-1996 y Ministro de Desarrollo Humano de Bolivia, gestión 1993-1994)
- ❖ Patzi, Félix\* (Ministro de Educación de Bolivia, gestión 2006-2007)
- ❖ Ayma, Donato\* (Ministro de Educación de Bolivia, gestión 2003-2004)
- ❖ Gutiérrez, Walter\* (Responsable del Ministerio de Educación de la Educación Intercultural, Intracultural y Plurilingüe entre 1994-2012)
- ❖ Álvarez, Patricia\* (Oficial de Educación y Gerente de Programas Educativos del Banco Mundial, gestión 1996-2008)
- ❖ Gonzáles, Eduardo\* (Secretario ejecutivo de la Comisión Episcopal de Educación de la Iglesia Católica en Bolivia, gestión 2005-2008 y Actual Director de Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas-CEBIAE)
- ❖ Mora, David (Director Ejecutivo del Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello IIIIEI-CAB)
- ❖ Richard, Enrique\* (Coordinador del Área de Investigación del Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello IIIIEI-CAB)
- ❖ Dam, Anke van\* (Primera Secretaria y experta Sectorial de Educación y Emancipación de la Embajada del Reino de los Países Bajos, gestión 2003-2012)

(\* Muestra en la entrevista, y () considerados en las referencias bibliográficas de muestra imprescindibles.

# **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

## **CAPÍTULO IV**

### **Contexto General en el Diseño y Formulación de las Reformas Educativas en Bolivia**

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

### **Capítulo IV**

#### **Contexto General en el Diseño y Formulación de las Reformas Educativas en Bolivia**

La llegada de los colonizadores al continente americano significa el etnocidio, el genocidio de nuestros mayores y la destrucción de todo el avance técnico y científico de las naciones indígenas originarias; frente a esta situación, surge la resistencia y reafirmación de las naciones indígenas originarias teniendo una presencia en el continente desde el siglo XV. Uno de los primeros y grandes movimientos con este contenido ideológico es la gran insurrección de los Katari y los Amaru en los años de 1780, y en 1892 se tiene el levantamiento de Zárate Willka.

Con el retorno a la democracia la emergencia de las organizaciones indígenas originarias, a partir de los años ochenta, reclamaron al Estado boliviano el reconocimiento de la existencia como naciones con su propia cultura, territorio, lengua y sistema de autoridades, la cual no fue atendida por los gobiernos de turno en ese entonces. En 1990, con la Marcha por el Territorio y la Dignidad, la presencia de las naciones indígenas es mucho más evidente y trasciende la conciencia de nuestra diversidad plurinacional, pluricultural y plurilingüe.

Por consiguiente, uno de los planteamientos como señala uno de los entrevistados (Gutiérrez) fue la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la participación de los padres de familia en la educación, la cual se convierte en una de las estrategias que los permitirá proyectar un desarrollo con identidad, equitativo y acorde con las necesidades socioculturales de los pueblos indígena-originarios; porque con la educación, como decía don Mateo Chumira (Capitán Grande, zona Kaaguasu), ahora “nuestra pelea es con lápiz y papel ya no con palos ni flechas”.

La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígenas originarias está cimentada en las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas, el fortalecimiento de la identidad cultural, el desarrollo de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua, y la gestión territorial con autonomía como una

forma de ejercer el poder político en sus propios territorios; entender los procesos de construcción de una sociedad intercultural en su dimensión social, económica, territorial, cultural y ante todo política. De esta manera, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una conquista lograda en años de lucha por las organizaciones indígenas originarias, se constituye en un instrumento político de liberación, de reivindicación, de autodeterminación y de reafirmación de la identidad cultural de las naciones indígenas originarias.

Pese al proceso de colonialismo interno político, ideológico y económico que desestructura la gestión territorial, los datos del Censo Nacional (2012) muestran que la predominancia de la población indígena originaria aún más del 70% de la población boliviana que radica en el área rural que se identifica como de origen indígena u originario. La diversidad sociocultural y lingüística está conformada por Aymara, Quechua, Urus-Chipayas, Leco, Mosestén, Tacana, Yuracaré, Yuqui, Mojeño-ignaciano, Moxeño- trinitario, Chiquitano, Ayoreo, Guaraní, Guarayo, Araona, Baure, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Itonama, Jaquiniano, Maropa, Mojeños, Movima, Moré, Pacaguara, Sirionó, Tsimane, Cavineño, Ese Ejja, Yaminahua, Machineri, Weenhayek y Tapieté (INE, 2013).

Por otra parte, la presencia indígena originaria que habla su lengua se evidencia también en las ciudades capitales del departamento, donde el 29% (INE, 2013) de la población pertenece a una de las naciones indígenas originarias mencionadas. Entonces los idiomas nativos también son hablados en las ciudades, dándole así un nuevo sello cultural y político a las relaciones sociales urbanas.

Ante esta realidad sociocultural y lingüística, se consideró necesario y urgente ratificar en el II Congreso Nacional de Educación (2006) la demanda de aplicación de la interculturalidad y el bilingüismo en todo el sistema educativo, convirtiéndose en política pública del país. En consecuencia, se elaboró la propuesta “Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”.

#### **4.1. Educación en el coloniaje**

Durante el periodo colonial prevaleció el saqueo intensivo de las riquezas culturales y la desestructuración de los principios de la vida comunitaria; en tanto, las naciones indígenas originarias fueron esclavizadas bajo el argumento de ser sociedades bárbaras, idólatras, irracionales, salvajes y sin alma; en ese periodo, el sistema colonial de la Iglesia Católica y el poder político de la corona española, consideraron la ritualidad y religiosidad propias de los pueblos indígenas originarios como idolatrías que debían ser extirpadas. Este fue el argumento empleado por la iglesia para destruir los saberes y conocimientos desarrollados por los pueblos indígenas.

Entonces, como señala uno de los entrevistados (Gonzáles) el año 1562 Fray Diego de Landa se encargó de convertir en cenizas los siglos de literatura, filosofía, historia y cultura maya, y años más tarde, el Concilio Provincial de Lima en 1583 recomendó la destrucción de los quipus Incas; además los sabios y eruditos de esa época fueron sometidos a torturas y eliminados por la Inquisición, hecho que dificultó la recuperación y preservación de la cultura de esos pueblos. De ahí, surge la catequización en lenguas originarias y el bautismo en la visión colonizadora, que servía para -proveer de alma a los indios-, hacerlos dóciles y serviles para los propósitos del coloniaje. El mecanismo central para este propósito era la evangelización oral con material de catequesis de la religión católica, con las cartillas, catecismos y confesionarios, que asumen un papel protagónico en la educación y adoctrinamiento de los indígenas.

Sin embargo, esos medios motivaron el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, lo que llevó a la adopción de la lectura y la escritura como mecanismo de transmisión de su propia cultura; los libros utilizados por los colonizadores, resistidos por los indígenas en un principio, paulatinamente se fueron apropiándose como el instrumento para su liberación; similares sucesos se produjeron en relación a la arquitectura, la escultura, las artes textiles y la música. A pesar de ello, la hegemonía en cuanto a la producción de textos, sus contenidos y otras artes quedaron en manos de los colonizadores y para la mayoría de los habitantes, el libro se convirtió en la fuente de un tipo de conocimiento memorístico.

Con el transcurrir de los siglos, esto derivó en la división social de la educación, donde unos son los que producen los conocimientos y escriben libros; otros los que transmiten esos conocimientos, los maestros; finalmente los estudiantes, quienes consumen y repiten ese conocimiento a través de los libros sin establecer un contacto directo con la naturaleza, la cultura y la vida cotidiana.

Las escuelas existentes en ese periodo, fueron solo de adoctrinamiento y de enseñanza elemental, dirigida a los hijos varones de colonizadores, criollos y caciques; el ejemplo de esto es la primera escuela en Bolivia fundada por el padre Alfonso Bárgano en 1571 en la ciudad de La Paz, la cual persiguió el objetivo de -descubrir vocaciones eclesiásticas- en los estudiantes como sostiene uno de los entrevistados (Gonzáles); y solamente en las misiones jesuíticas se dio una educación dirigida a los indígenas, al estar dirigida a satisfacer las necesidades de la colonia, la cual condujo a una desestructuración radical de la organización sociocultural, económica y política de los pueblos indígenas.

La organización económica, política y social del coloniaje no consintió una educación para la mayoría de la población indígena originaria, sino solamente para los hijos de los caciques, quienes tuvieron acceso a una educación religiosa de alienación cultural; los conquistadores tuvieron el propósito de explotar los recursos naturales a costa de la mano de obra indígena, para lo cual era necesario negar todo tipo de educación que los acercara a la comprensión de la mentalidad europea. Entonces, la educación estaba dirigida a los hijos de los criollos, mestizos, funcionarios, comerciantes adinerados y terratenientes, que recibían instrucción de lectura y escritura a domicilio por maestros llamados leccionistas (Barral, 2002; 2018; Patzi, 2011; Rojas, 2011).

En resumen, no hubo en la colonia instrucción primaria gratuita obligatoria ni particular para la mayoría de la población indígena originaria. De esta manera, la única acción educativa en la época colonial fue la catequística, negando toda posibilidad de valoración cultural propia.

## **4.2. Educación en la Época Republicana**

### **4.2.1. Educación en Siglo XIX**

El Decreto del 11 de diciembre de 1825 impulsado por Simón Bolívar y Simón Rodríguez, consideró la educación, el primer deber del Gobierno, por ello se decretó el establecimiento de Escuelas de Ciencias y Artes en cada ciudad capital del Departamento; en el año 1826, se promulga el Plan de Educación Popular mediante el cual se establecen escuelas, primarias, secundarias y centrales, colegios de ciencias y artes, un instituto nacional, sociedades de literatura y maestranzas de artes y oficios. Paralelamente al desarrollo de la libertad de enseñanza, hacia 1870 las municipalidades se hacen cargo del funcionamiento de las escuelas de primeras letras.

Según los entrevistados (González y Gutiérrez), durante la segunda mitad del siglo XIX, se fundaron institutos de artes y oficios, se establecieron escuelas parroquiales, escuelas elementales y superiores; en el gobierno de Agustín Morales se dicta la Ley del 22 de noviembre de 1872, se declara la enseñanza libre en los grados de instrucción media y facultativa, aspecto que afectó a las escuelas elementales y primarias que pasaron a ser administradas por las municipalidades. En consecuencia, esta Ley dio impulso a las iniciativas privadas y particulares para la enseñanza en los niveles secundario y facultativo.

Asimismo, otro de los entrevistados (Ayma) señala, que otra de las disposiciones que afectó a la educación en ese periodo, es la Ley de 1874, sancionada en el gobierno de Tomas Frías, que ordena el funcionamiento de la Reglamentación del Estatuto General de Instrucción; las Leyes de 1872 y 1874, son cuestionadas por otorgar a las municipalidades la regencia de la instrucción primaria junto con sus recursos. Esta situación se prolongó en los siguientes años y durante la Guerra del Pacífico las medidas del gobierno produjeron un caos en la educación; el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Julio Méndez, emitió un decreto aprobado en marzo de 1879 que retornaba la enseñanza secundaria a la iniciativa privada.

En síntesis, entre los años 1878 y 1885, la educación escolar fue afectada por la Guerra del Pacífico porque los fondos destinados a la Instrucción Pública pasaron a engrosar las



finanzas de la Guerra, provocando así, el cierre de las escuelas municipales y los colegios oficiales. Por otro lado, en ese periodo uno de los objetivos de la educación fue inculcar en los niños y los jóvenes, cuatro elementos considerados indispensables para la formación educativa: escribir, leer, contar y orar.

#### **4.2.2. Educación en el Siglo XX**

A principios del siglo XX se produjo la primera reforma educativa impulsada desde 1904 por el presidente Ismael Montes, reforma que tuvo como motivación central la modernización de Bolivia a través de una ideología liberal; para ello, se contrató al pedagogo belga Georges Rouma, quién proyectó las bases fundamentales de este proceso y dirigió desde 1909 la Escuela Normal de Profesores Preceptores de la República en la ciudad de Sucre, y los aportes del pensamiento pedagógico de Rouma fueron la base para el desarrollo educativo boliviano durante el siglo XX, él veía el proceso de educación con un enfoque integral del ser humano, como un ser bio-psico-social, desde una perspectiva interdisciplinar de las ciencias en la pedagogía, a partir de ocho principios básicos que son: educación laica, coeducación, política educativa, educación práctica, científica, activa, integral y estética. Con tales principios se buscó, la formación de un pensamiento crítico y analítico, y que fue puesto en práctica durante los gobiernos liberales en Bolivia.

Por su parte, Ayma (en la entrevista) sostiene, que en 1915 se fundaron tres escuelas normales rurales en Umala (La Paz), Sacaba (Cochabamba) y Puna (Potosí); a pesar de los esfuerzos para mejorar la educación, ninguna de esas instituciones beneficiaba directamente a los campesinos y a los indígenas, el cual motivó al presidente Hernando Siles a proclamar la -cruzada nacional pro indio-, porque la presencia indígena en el Estado significaba el retraso en su desarrollo, por tanto la cruzada estaba orientada a civilizar al indio, que fracasó debido a las condiciones sociales existentes y a la oposición de los gamonales de entonces.

#### **4.2.3. Escuelas Indígenales**

A fines del siglo XIX y principios del XX, sin apoyo alguno, los indígenas crearon escuelas clandestinas para aprender a leer y escribir, conformando un espacio de

resistencia comunitaria frente a los gobiernos liberales de turno y a la expansión del latifundismo; esos esfuerzos fueron reprimidos por latifundistas, autoridades y vecinos de los pueblos, paralelamente a las escuelas indígenas, desde el Estado se establecieron otro tipo de escuelas dedicadas a la enseñanza de la lectura y escritura. En 1905, el gobierno liberal de Montes promulgó una Ley que estableció la creación de Escuelas Ambulantes para las comunidades indígenas.

Al respecto, los entrevistados (Ayma, Gonzales y Gutiérrez) sostienen, que en esas escuelas los maestros tenían derecho a una recompensa pecuniaria por alumno de cualquier sexo, que llegue a leer y realizar las cuatro operaciones de aritmética, conocer la doctrina cristiana y hablar español; y en 1914, los caciques se ocuparon de gestionar ante las autoridades la instalación de escuelas indígenas que debían ser sostenidas por el Estado o por las propias comunidades, como resultado de ello, en 1920, Marcelino Llanqui destacado cacique y profesor ambulante instala dos escuelas indígenas en Jesús de Machaca. Asimismo, en 1930 Eduardo Leandro Nina Quispe, funda la Sociedad República del Qullasuyu, llegando a dirigir ocho escuelas indígenas en diferentes cantones del Departamento de La Paz.

En la provincia Omasuyus, el cacique apoderado Rufino Willka, se ocupó de instalar escuelas indígenas en la región lacustre de Achacachi, de las cuales surgió la Escuela Ayllu de Warisata; paralelamente a Warisata, Caiza “D” en Potosí, aportó con el enriquecimiento del concepto y procedimiento del sistema Nuclear, Seccional y la Formación de educadores de extracción campesina, que se plasmaría en la célebre normal indígena.

Las escuelas indígenas cumplieron funciones sociales como ser: la reproducción de la vida comunitaria, su vinculación a la escuela; el fortalecimiento de la identidad a través de un aprendizaje activo, reflexivo, creativo y transformador.

#### **4.2.4. Escuela Ayllu de Warisata**

En 1931 Elizardo Pérez y Avelino Siñani impulsaron la educación indígenal, al fundar la Escuela Ayllu de Warisata que además de constituirse en un proyecto educativo, fue una respuesta audaz en beneficio de las comunidades indígenas y un modelo de lucha contra

la exclusión, explotación y sometimiento; la comunidad educativa estuvo conformado por maestros, amawt'as, niños, niñas, jóvenes, abuelos y abuelas, que las actividades educativas estuvieron vinculadas a la vida, el trabajo y la producción de bienes y servicios. Esta experiencia configuró una estructura social-comunitaria de educación y se constituyó en un paradigma educativo de liberación que trascendió las fronteras internacionales, aplicándose en países como México, Perú, Ecuador y otros.

Desde el punto de vista pedagógico según Ayma (en la entrevista), Warisata promovió los fundamentos de una escuela única basada en una enseñanza con enfoque técnico y productivo; que los principios fundamentales de la experiencia educativa fueron orientados a reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas, en la formación de producción artesanal, una escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad. Sobre todo fue orientado a fortalecer la identidad cultural de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa, adecuando el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.

La práctica de la ayuda mutua y cooperativa, se fue consolidando con la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento Amawt'a, que consistió en garantizar el crecimiento integral de la comunidad, promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo, y en la alimentación e higiene como base del desarrollo mental.

#### **4.2.5. Primer Congreso Nacional Indígena**

La Guerra del Chaco influyó en la dinámica social, política, económica y cultural de Bolivia, el pensamiento de la juventud de la postguerra estuvo orientado a educar a las masas campesinas; y la Asamblea Constituyente de 1938, denominada la Convención Nacional, configura las reformas que recién se terminan de plasmar en la Constitución Política del Estado aprobado en febrero del 2009, como el reencuentro entre poblaciones y territorios que antes fueron marginados. Sin embargo los acontecimientos mencionados dieron paso al establecimiento del Primer Congreso Indígenal.

Este evento realizado en 1945 fue producto de varios congresos regionales y otros esfuerzos organizativos de los indígenas, el cual se inauguró con la presencia del presidente de la república, en ese entonces, Gualberto Villarroel y con más de un millar de delegados indígenas de Bolivia. El resultado de dicho evento fueron los proyectos para la abolición del pongüeaje y mit'anaje, la reglamentación de servicios personales y la educación indígenal o campesina.

### **4.3. Del Código de 1955 hasta la Reforma del 1994**

#### **4.3.1. Código de la Educación Boliviana**

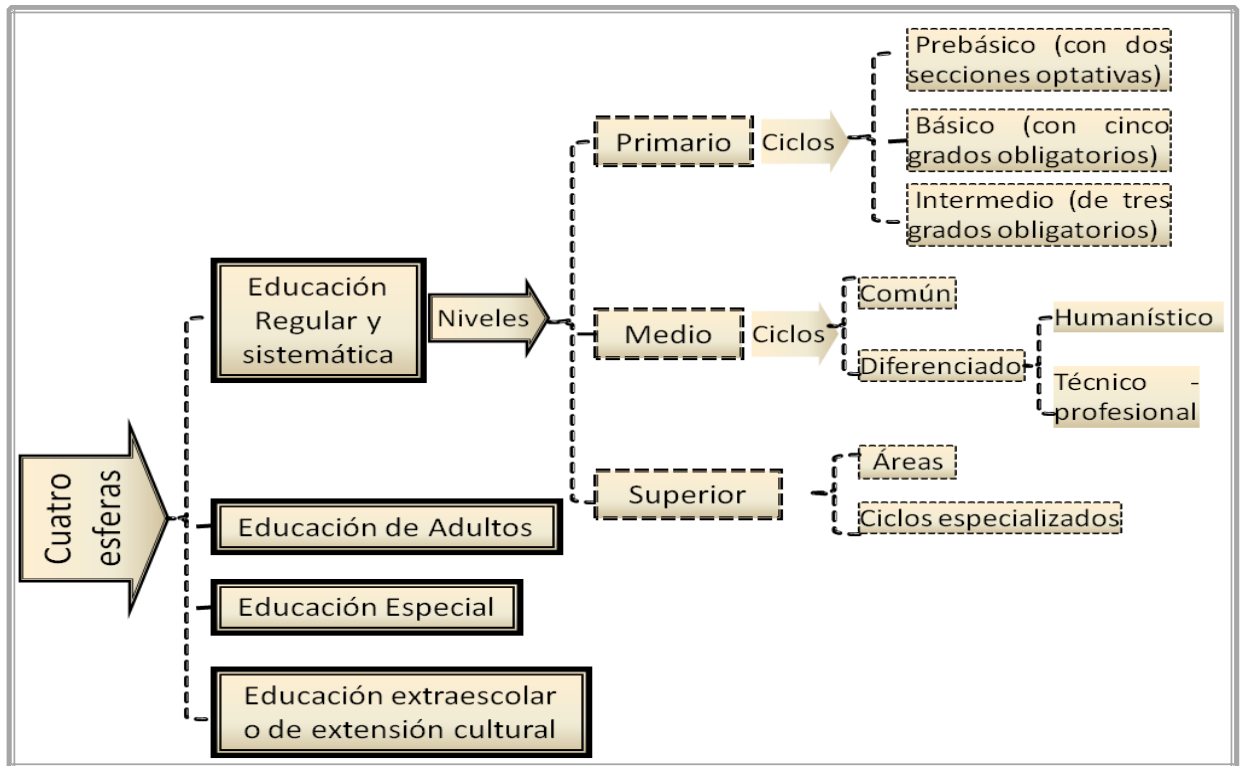
La Revolución de 1952 legitimó los derechos ciudadanos de la población marginada y la consecuencia de la misma, en 1955 se pone en vigencia el Código de la Educación Boliviana que universaliza la educación, haciéndola gratuita y obligatoria para el nivel primario, con el propósito de modernizar a la sociedad, bajo principios civilizatorios, homogeneizadores y nacionalistas. El Código otorgó a las comunidades la responsabilidad de crear escuelas y de acorde al Decreto Ley N° 03464, capítulo VII de la Reforma Agraria de 1953.

A su vez, ésta facultó a las comunidades campesinas la posibilidad de crear escuelas controladas mediante Juntas escolares integradas por miembros de su organización comunal; mientras que el capítulo 141 del mismo Decreto establecía que dichas comunidades sostendrán los establecimientos escolares. Entonces, como medida complementaria al Código de la Educación Boliviana, el año de 1957 se promulga el Decreto Supremo N° 04688 (Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación), que norma la carrera docente y administrativa del magisterio que aún es vigente en la actualidad.

El fuerte impulso que experimentó el sistema educativo boliviano en ese periodo, al ofrecer cobertura a grandes sectores campesinos e indígenas propició el mejoramiento de vida de los beneficiados y el progreso del país; insuficiente en sus alcances, la Reforma iniciada el año 1952 paulatinamente se fue desvirtuando antes de alcanzar a dar todos sus frutos, el fracaso se fue concretizando hasta que el 4 de diciembre de 1968, durante

el gobierno de René Barrientos, se decretó la reestructuración de la educación escolar que comprendía cuatro esferas y que se detalla en el diagrama siguiente:

**Diagrama N° 1**



Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo esta reforma, se declararon vacantes todos los cargos docentes, con el fin de volver a reinscribirlos bajo otras condiciones de trabajo menos favorables para los docentes, bajo la premisa de una nueva pedagogía nacional conforme a la realidad del país para la formación del hombre boliviano en función de los requerimientos de la Comunidad y del Estado; en el año 1969, se produjeron cambios radicales que llevaron a plantear la reforma señalada, y es considerada por el magisterio como contrarreforma. Estas reformas fueron muy limitadas y a excepción de la nueva estructura, prácticamente no se llevó a efecto y tampoco permitió el cumplimiento de los objetivos del Código de la Educación Boliviana de 1955.

#### **4.3.2. La Política Educativa de Ovando**

Después de la muerte de Barrientos, accedió al poder el general Ovando, quien intentó montar una política educativa coherente con las propuestas de Reforma de Barrientos, formuló sus políticas de avanzada, y de acorde a las condiciones del país; que en esa línea reiteraba la responsabilidad del Estado en la Educación y el derecho inalienable del pueblo a recibirla con el carácter liberador, la educación debería ser el sostén de los valores de las personas como ser: dignidad, solidaridad, libertad y anhelo de perfección. Sin embargo, transmitiendo los valores nacionales y universales y formando al hombre boliviano en función de su realidad y la de América, a fin de consolidar la democracia en ese periodo.

Al respecto, según la perspectiva de uno de los entrevistados (González), pregonaba la movilización de todos los sectores de la población educada, maestros, universitarios, estudiantes, Fuerzas Armadas, Guardia Nacional, sindicatos y prensa para la alfabetización y educación de adultos; la educación debía formar técnicos medios para el desarrollo económico y social del país, formar mano de obra calificada de acuerdo a estos requerimientos, y se efectuó el Primer Congreso Pedagógico en 1970. A partir del cual emerge que la educación debe ser nacional, democrática, científica y popular, unificar la dicotomía de rural y urbano, acelerar la creación del Consejo Nacional de Educación con representación paritaria entre Gobierno y el Magisterio Nacional.

Entre las otras propuestas surgen, la creación del Departamento de Pre-primaria en las Normales del País, la educación primaria de ocho cursos de estudio, la educación media se subdivide en dos bachilleratos: académico y técnico. Para el primero propone tres especialidades: Ciencias Socio-Económicas, Químico-Biológicas y Físico-Matemáticas. El técnico comprendería las especialidades: Industrial, Minera, Artesanal, Comercial-Administrativa, Agropecuaria, Técnica femenina y Artística.

Además, sugiere la creación de la cátedra de Educación Especial en las Normales; en cuanto a la alfabetización formula dos objetivos: capacitar a los educadores de adultos en las técnicas modernas de alfabetización y en lenguas nativas, y crear la cátedra de alfabetización en los colegios secundarios, normales y universidades.

### **4.3.3. La Reforma de Banzer en 1973**

La propuesta de reforma del gobierno de Banzer se inicia con un reglamento de evaluación y con la Ley de Educación emitida por Decreto Supremo N° 10704 del 1 de febrero de 1973; que buscó propiciar la actualización del currículum, el mejoramiento de las técnicas pedagógicas, que sólo en base a un cuerpo de objetivos abría la posibilidad de determinar la estructura, funcionalidad del sistema, la elaboración de nuevos planes y programas. En tal sentido, ése reglamento establecía los fines de la educación nacional lo siguiente:

- ❖ Educar para edificar un Estado Nacionalista de Orden y Trabajo, de Paz y Justicia; lograr la formación del hombre boliviano en función de las necesidades del desarrollo económico y social de la Nación, con los horarios para cada nivel y ciclo.

Esta Reforma insistió en la reglamentación, en la especificación de la administración curricular, y en la aprobación de nuevos planes de estudio, que carecía de las menciones específicas sobre la problemática de género en todas ellas, que obvió el problema de la educación de las mujeres, niñas y niños en el mismo discurso; y en cuanto a la educación Superior no Universitaria solamente precisó los objetivos de algunas ramas técnicas como la Normal, Industrial, Comercial, Artístico musical, y Artes Plásticas. En consecuencia, el diagnóstico de la Educación Boliviana publicado en 1974, realizado durante varios años ha mostrado que la educación no ha sido el motor de desarrollo como se le asignó en la sociedad boliviana.

Al respecto, Ayma (en la entrevista) corrobora, la educación alejada de los campesinos, indígenas, de grandes masas sociales; que la Educación secundaria estuvo organizada de la forma que dio mucha importancia a la enseñanza general, muy escasa a la formación profesional, sobre todo para la Universidad, y fue el único camino para los bachilleres; ya que tanto la estructura de la Educación General y el prestigio social, que traían consigo las llamadas profesiones libres y se los impuso como la única alternativa de salida.

La importancia del diagnóstico de la Educación Boliviana fue que hizo hincapié en la diversidad cultural de Bolivia, reconociendo los pueblos originarios que ocupan el territorio desde tiempos remotos; el mestizaje que se ha producido y la movilidad social que se operó en el seno de la sociedad. Todo ello exigió una nueva educación, poco fue lo que cambió en el sistema educativo, en relación a la calidad de la educación y en sus contenidos, en el área rural seguía siendo precaria y deficiente, el retraso de la mujer era creciente y la deserción escolar se incrementó.

En el Segundo Congreso Pedagógico Nacional del 1979, durante el gobierno del Gral. David Padilla, se desarrollaron el análisis crítico del sistema educativo formal, no formal y el subsistema de educación de adultos con relación a la realidad educativa; que siendo el evento por su carácter liberador promovió la vinculación de la educación con la producción, y con la comunidad. Entonces, para las cuales se debió priorizar la producción de materiales educativos bilingües.

Entre las recomendaciones para mejorar el sistema educativo surge la propuesta de mejoramiento de los recursos humanos; que los maestros recién egresados de las normales presten sus servicios en las regiones a los que pertenecen, a su vez, se conmina a suprimir la división entre educación rural y urbana, incorporar los idiomas nativos en la enseñanza de acuerdo al área de influencia. En concomitancia, nace el discurso de que es una educación identificada con la clase obrera y con su práctica revolucionaria, a fin de evitar que sea un instrumento de alienación.

#### **4.3.4. La Apertura de la Democracia y la Educación**

La apertura de la democracia se inicia en Bolivia con el gobierno de Hernán Siles Zuazo (1982-1985), es truncado al segundo año de su mandato, el cual no permitió poner en práctica todo lo propuesto en el campo social, económico y educativo; por su parte, atacó el problema del analfabetismo mediante el Decreto Supremo N° 19453 del 14 de marzo de 1983, que aprobó el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular. Para el efecto, se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) por Decreto Supremo N° 18841 del 24 de marzo del mismo año, el cual fue importante por los postulados y acciones que recomendó lo siguiente, y entre otros:



- \* Desarrollar programas de alfabetización con metodologías adecuadas a la realidad boliviana, vincular la alfabetización con la educación popular y las políticas de desarrollo.
- \* Promover la investigación socio-educativa de alto nivel necesaria para el cumplimiento de sus funciones.
- \* Determinar las modalidades técnico-pedagógicas a adoptarse en el desarrollo de programas y metodologías requeridas, en función de las peculiaridades culturales y etnolingüísticas de la población boliviana.

La propuesta del Plan Nacional de Alfabetización fue participativa y con los lineamientos de iniciar la acción con una reflexión sobre la realidad circundante, estimular la expresión de las necesidades, promover la movilización para la alfabetización bilingüe, y lograr la igualdad social, la dignidad cultural entre los diferentes pueblos y culturas del territorio nacional; la acción escuela-comunidad tuvo un verdadero auge durante muchos años en el sistema nuclear de educación rural, e inspiró la mayor parte de las actividades del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular. Entonces, la labor del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) fue muy positiva durante los años que estuvo vigente, y finalmente fue suprimido en 1993.

#### **4.3.5. El Libro Blanco y el Libro Rosado**

En el gobierno de Víctor Paz Estenssoro (1985-1989), y Enrique Ipiña (Ministro de Educación), se elaboraron dos libros: el Libro Blanco y el Libro Rosado, el primero fue considerado por el Ministerio de Educación y por la Cooperación Internacional en el sector educativo como el documento, más coherente y completo desarrollado en la década de los ochenta, que se constituyó en un valioso aporte para la Reforma Educativa y contempló los tópicos de: ¿Por qué una nueva reforma educativa?, Ley de Educación Boliviana (proyecto), hizo que esta propuesta fuese vista por los diversos organismos educativos, especialmente por la Confederación de Maestros de Bolivia, como una iniciativa política orientada a privatizar el sistema educativo; el segundo, publicado en septiembre de 1988, se constituyó también en uno de los esfuerzos mayores y mejor

fundamentado en la búsqueda de una mejor educación mediante una reforma en profundidad del sistema educativo y administrativo, recoge la tradición boliviana el de formar el Nuevo Hombre Boliviano, reflexivo y crítico, que enfatiza mayor acceso a la educación, erradicación del analfabetismo, y mejoramiento de la calidad y la eficiencia del sistema educativo, un año después, considerado por los sindicatos de maestros como un documento portavoz del modelo neoliberal que el Banco Mundial estaba implementando, y el gremio docente culpó al modelo en el deterioro de su escala salarial. Por consiguiente, impactaron a la opinión pública tanto por el contenido como por su enfoque ideológico y político; los cuales, fueron fundamentales para abrir el camino a la Reforma Educativa (Ley 1565).

Estos documentos debían haber sido discutidos en un Congreso Pedagógico que no se llevó a cabo, únicamente dieron origen al documento “Bases y estrategias para el proceso de reforma del sistema educativo nacional”, publicado el 17 de febrero de 1988, y las estrategias planteadas son de orden estructural como ser: la descentralización, la estructura curricular y organizacional, y la participación popular en el sistema. Entonces, termina con un diagnóstico breve de cada uno de los niveles de la educación formal, la organización institucional, y los aspectos académicos, que formularon las recomendaciones para superar las falencias y mejorar el sistema educativo boliviano.

#### **4.3.6. El Gobierno de Paz Zamora**

En el gobierno de Jaime Paz Zamora (1989-1993), a quien el Ministerio de Educación presentó una propuesta para la reforma educativa cuyos principales puntos eran: el problema de los salarios del magisterio, la reforma como proceso gradual, progresivo, congruente, globalizador, y esencialmente participativo, educación para el trabajo y participación de la mujer, descentralización del servicio de educación, expansión de la oferta de la escolarización, y formación docente (normalista o universitaria); para efectivizar esta propuesta se elaboró un Plan de Emergencia que comprendía:

- \* Financiamiento por el Banco Mundial, Fondo de Emergencia para los Niños de las Naciones Unidas (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

- \* Racionalización y reducción o supresión de la oferta educativa nocturna y supervisorías nacionales.
- \* Sistema escalafonario basado en la formación y capacitación permanente y en la antigüedad (mixto).
- \* Política salarial que evite la disparidad remunerativa (5ta. categoría 30 % y categoría al mérito 150%).
- \* A mayor trabajo, mayor remuneración, y buscar que los incrementos salariales tengan relación con el tiempo de trabajo.

Esta estrategia fue puesta en marcha, y a través del Ministerio de Planificación se organizó el Equipo de Trabajo para la Reforma Educativa (ETARE), que preparó el proyecto de Reforma Educativa, que impulsó y negoció el financiamiento; en ese período se logró avanzar en dicha propuesta, retomando las premisas que se gestaron durante el anterior gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), con el Libro Blanco y el Libro Rosado, en los cuales se expusieron las grandes deficiencias del sistema educativo y las posibilidades de superarlas. En consecuencia, el año 1992 por primera vez, a iniciativa del Estado se realiza el Primer Congreso Nacional de Educación donde participan instituciones del ámbito educativo, cuyos resultados no fueron asumidos por las políticas educativas de los gobiernos neoliberales.

#### **4.3.7. El Gobierno de Sánchez de Lozada**

Con el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), volvió al poder el partido político Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), que hizo suyo el proyecto de Reforma Educativa, dando muestras de una visión nueva en Bolivia, y razón por la cual dio continuidad a los proyectos del gobierno precedente; en el que se elaboró una nueva legislación para dar marcha a la reforma educativa, cuyos fines y objetivos quedaron consignados en la Ley N° 1565 (Ley de Reforma Educativa), promulgado el 7 de julio de 1994 y en los decretos supremos reglamentarios de la misma como el D.S. N° 23949 (Órganos de Participación Popular), D.S. N° 23950 (Organización Curricular), D.S. N° 23951 (Estructura Administrativa Curricular), y D.S. N° 23952 (Estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos) del 1 de febrero y el D.S. N° 23968 (Carreras en el Servicio de

Educación Pública) del 24 de febrero de 1995. Entonces, los fines de la Educación Boliviana, bajo otra formulación, retoman los preceptos del Código de la Educación Boliviana de 1955, de esta forma se da la continuidad a la política educativa en el país, y entre otros conviene resaltar los siguientes:

- \* Formar integralmente al hombre y mujer bolivianos, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.
- \* Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional.
- \* Estimular actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología, promoviendo la capacidad de encarar, creativa y eficientemente, los desafíos del desarrollo local, departamental y nacional.
- \* Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del lenguaje y expresión del pensamiento a través de la lectura y escritura, por el pensamiento lógico mediante la matemática, como bases del aprendizaje progresivo para el desarrollo del conocimiento, el dominio de la ciencia y la tecnología, el trabajo productivo y el mejoramiento de la calidad de vida.
- \* Generar la equidad de género en el ambiente educativo, estimulando una mayor participación activa de la mujer en la sociedad.
- \* Inculcar al pueblo los principios de soberanía política y económica, de integridad territorial y de justicia social, promoviendo también la convivencia pacífica y la cooperación internacional.

Este proyecto de educación contempla también la reestructuración administrativa del Sistema Educativo Nacional y de la Secretaría Nacional de Educación.

#### **4.4. Ley N° 1565 “Ley de Reforma Educativa”**

La Reforma Educativa, una de las políticas neoliberales del país iniciada el 7 de julio de 1994, que no logró un cambio estructural de la educación como se pretendía, los

principales propósitos que planteó fueron el desarrollo de una educación orientada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, la interculturalidad, y el bilingüismo. Al respecto, uno de los entrevistados (Plata) corrobora, también adoptó como base psicopedagógica el enfoque constructivista, descontextualizado del medio y la realidad educativa, imponiendo una orientación individualista, humanística, modernizadora y globalizadora. En consecuencia, logró construir un tronco común curricular con preeminencia para el nivel primario, con el apoyo de expertos internacionales, proceso que duró más de 10 años y una inversión millonaria.

La característica principal de la Ley según Cárdenas (en la entrevista), fue con el propósito de asumir el rol de brindar atención a la diversidad cultural, estructurándose a partir de dos grandes ejes: la participación popular y la interculturalidad, los mismos que transversalizan todos los procesos de aprendizaje y se incorporan en el desarrollo curricular de los niveles inicial y primario; en la implementación de ese currículo, se capacitó a docentes y autoridades, se elaboró un conjunto de materiales educativos para docentes y estudiantes sin lograr concretarse en los procesos de aprendizaje y enseñanza. En concomitancia, también a lo largo de la implementación de la reforma educativa, se desarrollaron actividades orientadas a fortalecer la educación alternativa.

La reforma educativa que respondía a las políticas económicas del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial; privilegió el aprendizaje y el desarrollo de un currículo por competencias, llevando a una competitividad individualizada del aprendizaje, formando recursos humanos como mano de obra barata para que engrosen las industrias, fábricas y empresas transnacionales privatizadas por el Estado. Aunque, a todos los esfuerzos realizados y la millonaria inversión económica efectuada por las Agencias de la Cooperación Internacional, la reforma educativa no pudo lograr buenos resultados por el rechazo del magisterio organizado y el contexto neoliberal en el que se establecieron, dando prioridad solamente a la educación primaria y relegando al olvido a otros niveles y modalidades del sistema educativo.

#### **4.4.1. Programa de Reforma Educativa (PRE)**

La Constitución Política del Estado Republicano de Bolivia (antigua) establecía que la educación es la más alta función del Estado, es universal, gratuita en los establecimientos fiscales, y obligatorio en el nivel primario; pero, la Ley N° 1565 (Ley de Reforma Educativa) establece el carácter democrático de la educación, por cuanto toda la sociedad participa en su planificación, organización, ejecución y evaluación. Asimismo, dispone la incorporación del enfoque intercultural y la modalidad bilingüe en la educación, respondiendo a la heterogeneidad sociocultural del país.

El Programa de Reforma Educativa, se inició en 1995 con el objetivo principal de mejorar la calidad, pertinencia, acceso y permanencia a una educación equitativa e intercultural, que mejore las condiciones de vida, promueva el desarrollo humano, fortalezca la democracia participativa y aumente las capacidades productivas y competitivas de los bolivianos; en su primera etapa de ejecución se priorizó el nivel primario por ser la base de todo el sistema educativo nacional puesto que permite aumentar el acceso a una educación secundaria y universitaria con calidad (Anaya, 1996). Por tanto, fue conceptualizada como la transformación global del sistema educativo nacional, en el área pedagógico-curricular y en la institucional-administrativa, convirtiéndose la ejecución en un proceso altamente complejo y de impacto no inmediato.

El enfoque intercultural, la enseñanza bilingüe y la creación de una estructura de participación social en educación, son las principales características de la Reforma Educativa, con las que se pretende favorecer en la construcción de la calidad educativa, cuidando particularmente su adecuación a las necesidades de aprendizaje y de desarrollo local (Ley 1565; Aguirre, 2001; Ipiña, 1996; Barral, 2002; 2018; Zabala, 2010; Patzi, 2011); que a partir de esos objetivos, se elaboraron y distribuyeron materiales didácticos en varios idiomas (aymara, español, guaraní, quechua y otros nativos) al igual que bibliotecas de aula para el uso de niños y docentes. Por consiguiente, los docentes dispusieron de materiales de apoyo como las guías didácticas, boletines temáticos y otros.

Se dotaron de infraestructura nueva y refaccionada, de mobiliario y equipamiento, todo ello acorde con la modalidad de trabajo propuesta por la Reforma Educativa. Por su parte, la Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015 fue el medio previsto para la ejecución de la segunda etapa, lo que supuestamente contribuiría a lograr los objetivos de largo plazo (20 años) trazados inicialmente.

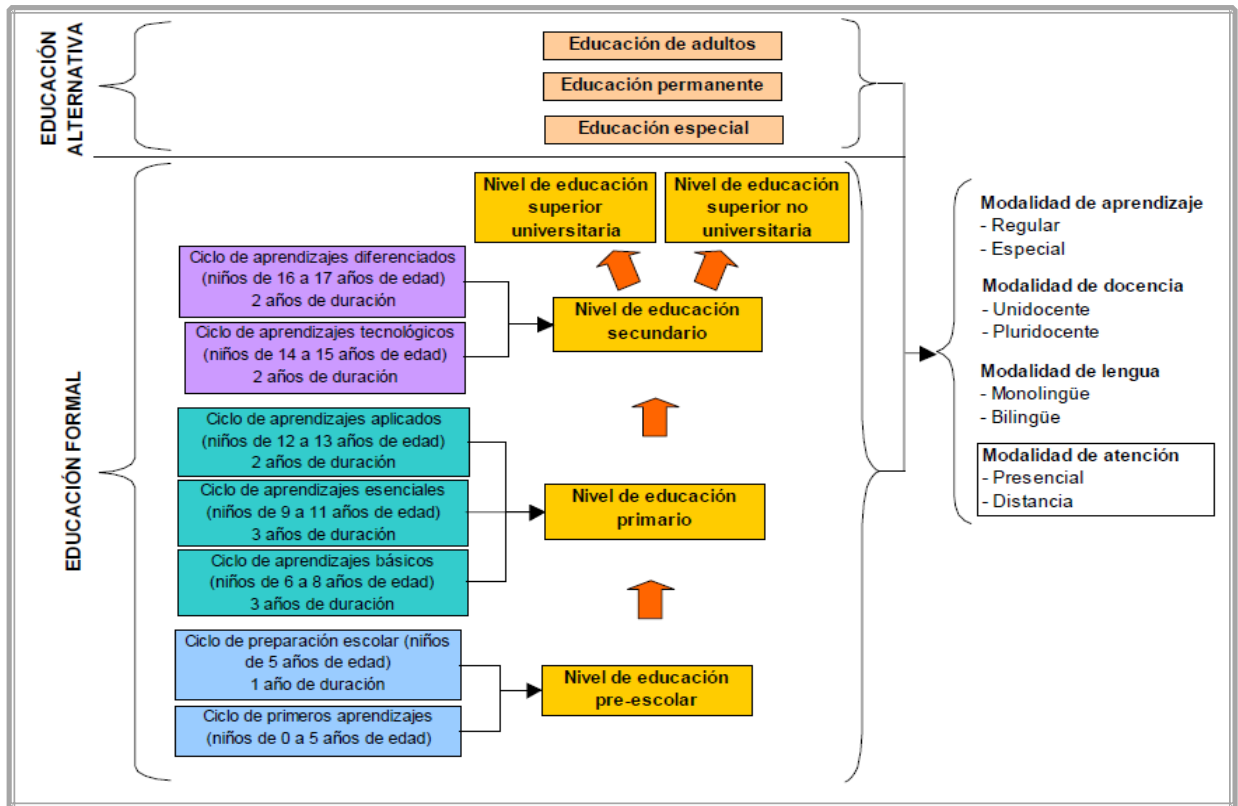
#### **4.4.2. Estructura del Sistema Educativo Nacional de 1994 a 2005**

La Ley de Reforma Educativa organiza el Sistema Educativo Nacional (SEN) en cuatro estructuras: Órganos de Participación Popular, Organización Curricular, Estructura Administrativa Curricular, y Estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos.

Órganos de Participación Popular, se refiere a los mecanismos a través de los cuales la sociedad actúa en la educación, como las Juntas Escolares, las Juntas de Núcleo, las Juntas Distritales, los Consejos Departamentales de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, el Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación.

Organización Curricular, se refiere a la forma en que se organiza la oferta educativa del Sistema Educativo Nacional (SEN), en sus diferentes áreas, niveles, ciclos y modalidades de atención. En el Diagrama N° 2 se representa la organización de la oferta educativa del SEN.

Diagrama N° 2



Fuente: Elaboración en base al Decreto Supremo N° 23950, 1995.

En base al diagrama N° 2 se aprecia, la educación se divide en dos áreas: educación formal, y educación alternativa; el primero organizada para toda la población, y el segundo, para atender a quienes no pueden desarrollar su educación en el área formal. Sin embargo, para ambas áreas existen varias modalidades de formación:

- ❖ Modalidad de aprendizaje, que es regular para los alumnos sin dificultades de aprendizaje, y especial cuando existen dificultades especiales de aprendizaje.
- ❖ Modalidad de lengua, que es monolingüe cuando la enseñanza es en idioma castellano y se aprende algún idioma originario, y bilingüe cuando la enseñanza es en idioma originario como primera lengua y en español como segunda.
- ❖ Modalidad de docencia, unidocente con un solo docente guía para diversas actividades de aprendizaje, y pluridocente con el apoyo de un equipo de docentes guías.



- ❖ Modalidad de atención, presencial con asistencia regular a cursos de aprendizaje, y a distancia con el apoyo de medios de comunicación, envío de materiales y asistencia de monitores.

Estructura de Administración Curricular, constituye la línea de autoridad dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN); sus objetivos fijados por el Código de la Educación son: garantizar el desempeño, la más alta función del Estado, generando un ambiente adecuado y condiciones propicias para que los actores de la educación logren sus objetivos con eficiencia, que asimismo son los directos responsables en planificar, organizar, orientar y evaluar el proceso educativo en todas las áreas, niveles y modalidades del sistema, facilitando y promoviendo la participación popular en todo el proceso educativo como se referencia en el Diagrama N° 3.

**Diagrama N° 3**



Fuente: Elaboración en base al Decreto Supremo N° 23951, 1995.

A nivel nacional se encuentra la estructura del Ministerio de Educación cuya jurisdicción y competencia abarca a todo el territorio nacional, con funciones eminentemente normativas; a nivel departamental son los Servicios Departamentales de Educación que tienen jurisdicción y competencia respectiva. Por su parte, a nivel distrital son las direcciones distritales con jurisdicción y competencia en el municipio correspondiente, y en el país existían 275 distritos escolares en 324 municipios (Ley 1565; Cárdenas, en la entrevista; Ministerio de Educación y Cultura, 2004).

Para optimizar el uso de recursos humanos, materiales, y financieros, las escuelas del Servicio Escolar Público (SEP) se organizan en núcleos y redes educativas; el Núcleo o

Red Educativa, son el conjunto de escuelas que constituyen entre sí un sistema de servicios educativos integrales y complementarios. Entonces, como sostiene uno de los entrevistados Walter Gutiérrez, que hasta el año 2002 existían 1814 núcleos y redes organizados en Bolivia, las unidades educativas constituían centros de formación integral para el educando, donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una planificación participativa elaborada por el director, docentes, alumnos y padres de familia.

Las unidades educativas cuentan con un espacio físico, recursos humanos y materiales, organizados estructuralmente en ámbitos administrativos, pedagógicos y de participación con el objeto de prestar servicios escolares. Por consiguiente, hasta el año 2002 existían 14827 unidades educativas públicas y 847 privadas, haciendo un total de 15674 en todo el país (Ministerio de Educación y Cultura, 2004).

Entonces, la estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos, establecía la administración de recursos que prestaban en ese entonces el apoyo técnico y administrativo curricular así como de participación popular en el desarrollo de la gestión educativa y en el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN).

#### **4.5. Políticas Educativas con la Presidencia de Evo Morales**

El carácter colonial del marco institucional educativo tuvo el quiebre a partir del año 2006, con la declaración de la revolución cultural que se plantea en el gobierno de Evo Morales, un escenario nuevo para replantear la dominación instaurada a través de los procesos educativos; se trastoca el orden de la institucionalidad educativa nacional de forma simbólica, con la designación de Ministro de Educación y Cultura a Félix Patzi (Intelectual Aymara), en el primer año de gestión, que puso en el tapete de la discusión las profundas contradicciones que encierra el sistema de educación, quien cuestionó las relaciones de poder y de subordinación de los pueblos a partir de estos procesos. Entonces, las primeras acciones para iniciar el proceso de descolonización se promulga el Decreto Supremo N° 28725 del 24 de mayo de 2006, expresa el Preámbulo del proyecto de la nueva Ley Educativa, un marco bastante amplio para trabajar el tema

educativo, que proyectan las visiones de país, y establece la necesidad de abrogar la Ley N° 1565 (Ley de Reforma Educativa).

El mencionado decreto en su Art. 1 (objeto) plantea la constitución de la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNLEB), instancia encargada de elaborar la nueva norma para la educación boliviana, en consenso con los pueblos indígenas, originarios e instituciones ligadas al ámbito educativo; la comisión compuesta de 22 instituciones (públicas, privadas y organizaciones sociales a nivel de Bolivia), sus actividades son dirigidas a elaborar un documento de debate como base para el proyecto de Ley. Sin embargo, corrobora al respecto uno de los entrevistados Félix Patzi, que el trabajo se llevó adelante entre marzo y junio del 2006, se tuvieron talleres sectoriales, regionales y departamentales en los que participaron 332 organizaciones y 1721 participantes.

Las acciones se concretan en el congreso convocado en la ciudad de Sucre del 9 al 11 de julio del mismo año; en el cual se establecieron acuerdos, escenario en el que se evidenciaron las distintas visiones de país y de educación de diversos actores. Como resultado del evento se ha planteado el proyecto de Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, cristalizando un hito histórico no solo en lo educativo, sino en la vida política de Bolivia, que hasta entonces los pueblos indígenas excluidos desde siempre, no habían participado en discusiones sobre la educación, y que antes los gobiernos de turno sucesivamente encargaban dicha tarea a consultores externos con millonarios costos pagados por organismos internacionales.

El proceso de cuestionamientos al proyecto de Ley “Avelino Siñano-Elizardo Pérez”, se cristaliza en el período del 2006-2007, que obligó a enfrentar aspectos que se discutieron en la Asamblea Constituyente sobre la participación de los pueblos en el proceso de educación superior, el rol de la educación en la formación de sujetos y el carácter colonial y clasista del proyecto de educación implementado hasta el 2006, entre otros como señala Walter Gutiérrez uno de los entrevistados:

“Es significativo que las movilizaciones sociales, las organizaciones sociales, hagan suyo el proyecto Avelino Siñani. Esto quiere decir que a pesar que no hay una coordinación de los movimientos sociales, hay una intersección entre los movimientos

sociales, es decir, se están reforzando mutuamente. El Pacto por la Unidad, ellos han incorporado un proyecto que nace de los CEPOs, es altamente significativo, porque antes había orfandad en los CEPOs, trabajaban solos, hacían sus planteamientos solos, tenían sus propios espacios, su propio recorrido, independientemente de lo que estaba ocurriendo con el resto, ahora no, las cosas se están casando, se están concatenando, el rompecabezas se está armando, hay mayor acumulación, rearticulación de fuerzas de todos los movimientos, se están rearticulando y enriqueciendo a sí mismos y reforzando a sí mismo a partir de sus propias propuestas, y las tierras bajas con las tierras altas, una complementariedad. Desde el punto de vista de la significación histórica, si se hace la comparación esto es la actualización magnífica de lo que antes había ocurrido, pero en un escenario distinto. Es un proceso irreversible, el problema va a ser cuánto dura este proceso que es muy difícil que retroceda, esto no da marcha atrás”.

El proceso de interpelación a la colonialidad incrustada en diversas dimensiones de la educación, poniendo en cuestionamiento la institucionalidad de la educación universitaria, el magisterio y diversos sectores que se han sentido interpelados por estas propuestas de descolonización de la educación; el tema se ha convertido conflictivo en el tratamiento de las propuestas de educación, lo que hace referencia a las Autonomías Universitarias, específicamente a través de la propuesta de control social. Entonces, cuando se discutió con los distintos sectores para la nueva propuesta de Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, no se menciona -control social- sino participación social.

En la nueva concepción de la propuesta, las autonomías se respetan íntegramente, en el sentido de la elección de sus autoridades, en la elección de sus docentes y en la definición de su currículo, incluso en el manejo económico, y es así autónomo plenamente; lo que ha generado el conflicto, fue la idea de control desde la sociedad. Sin embargo, la Ley de Reforma Educativa de 1994, una propuesta neoliberal, que solamente privilegiaba a la educación primaria como un factor clave para el desarrollo, pensando en la formación del sujeto como la base de la manutención del proyecto de dominación de los pueblos, y sin involucrar a las universidades.

En la formulación del proyecto de Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez trabajada en un proceso largo y complejo en el que participaron profesores rurales, Junta Nacional de Madres y Padres de Familia, organizaciones indígenas, campesinas y colonizadores, Ministerio de Educación, y entre otras. En consecuencia, se plantea una educación en la vida y prepara para la vida, porque interpreta las exigencias vitales del país en sus

diversas zonas ecológicas, propicia una sociedad de unidad, en equilibrio entre el ser humano y la naturaleza en lo individual y colectivo; desde luego surge la propuesta de la Educación Comunitaria-Productiva, descolonizadora, que implica la articulación de la educación con la producción, valoriza y legitima las culturas indígenas originarias, afrodescendientes y el diálogo intercultural de saberes, y al respecto uno de los entrevistados Félix Patzi señala:

“La educación que se plantea en la Nueva Ley es descolonizadora, productiva y comunitaria. Descolonizante, es fundamentalmente donde se incorpore en el punteo curricular los contenidos sociales indígenas, el niño y el joven conozca todas las culturas, relacionados con la historia nacional y la historia universal, eso en el campo de la descolonización. Productiva, es que se vayan especializando en algún área productiva, incluye infinidad de ramas productivas y estas serían definidas de acuerdo a las potencialidades económicas y de algunas características especiales de cada región, y las áreas tecnológicas productivas no serían iguales para todos, como Santa Cruz, La Paz o Beni, porque cada uno tiene sus particularidades geográficas, económicas, incluso climáticas, entonces cada consejo comunitario, discutiría que ramas productivas los estudiantes optarían estudiar en esas especialidades, digamos la productiva; y la especialidad es que además los estudiantes escogerían una de las cuatro áreas; una que es productiva, otros que quieran especializarse en ciencias de la salud; ciencias humanísticas y artes y deportes, música. A estas áreas hemos llamado de especialidad, un poco orientado a como puede ser más útil su formación”.

El planteamiento realizado por Patzi, manifiesta de forma clara los elementos centrales de la Escuela Ayllu de Warisata, que en la propuesta educativa no existe la diferencia en la educación para el indígena y campesino con relación al área urbano, sino que se convierte en un mecanismo en el que se fortalece la identidad y la capacidad política de los sujetos; se vislumbra el carácter colonial en la vieja institucionalidad del sistema educativo que se cristaliza en su expresión institucional y su diseño territorial. Entonces, en el proyecto de Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, se propone la creación de la nueva institucionalidad expresada en la reorganización del sistema educativo en base a las naciones que conforman el Estado Plurinacional, genera mecanismos de participación expresados en los consejos educativos desde el nivel comunal hasta el nivel de representación de las naciones expresadas en los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), y en el Consejo Educativo Plurinacional.

La propuesta plantea trabajar a partir del nuevo diseño de Estado que tiene su correlato en la propuesta de la Educación plurinacional; que para grandes transformaciones desde la escuela, se requiere encontrar las raíces culturales, la cosmovisión, los valores de las culturas en Bolivia, tomando esa fuente inagotable de aprendizajes desde la dignidad de cada cultura, comunidad y persona, en la reorientación de la recuperación de saberes de las mismas personas y comunidades, y en la reorientación del trabajo del maestro como parte del proceso educativo. Entonces, el esfuerzo que dio pautas en torno a cómo descolonizar la educación desde y más allá de la escuela, que vayan a impulsar una visión intercultural, más allá desde las esferas oficiales del estado o desde los intereses globales de la cooperación internacional, cuyas intenciones se encaminaba a impulsar una educación moderna para cubrir los requerimientos del mercado mundial.

El definir un estado plurinacional y su sistema educativo sobre la base de las naciones indígenas, originarias y campesinas en Bolivia, que es un gran avance; no sólo visto desde el punto de vista de Estado, sino también de educación, que permitió fortalecer el desarrollo cultural, político y económico mediante una educación emancipadora que fortalezca el pensamiento crítico, y al respecto uno de los entrevistados, Félix Patzi sostiene:

Ahora bien, el proceso de debate dentro de la Asamblea no necesariamente logró que se incorpore las propuestas en extenso de los pueblos debido a las visiones e intereses confrontados de los grupos, pero esto fue un proceso y lo ideal sería que se logre transformar en su totalidad las estructuras de dominación, "...Lo ideal sería que una escuela de campo sea igual que una escuela en la ciudad, en el tema de condiciones y oportunidades, habrá que diferenciar el tema de contenidos y currículos, pero principalmente que todas tengan la misma oportunidad de formación. Los problemas sé porque la educación rural no está bien, existen problemas, los maestros ponen su esfuerzo, pero también a ellos les falta mayor formación, mayor capacitación. Tenemos que hacer que todos tengan las mismas condiciones y oportunidades, y eso va permitir que se desarrolle mayores capacidades, mayor formación.

Uno de los hitos esenciales de la propuesta de descolonización fue la elaboración de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, cuando estuvo llevándose a cabo el Congreso Educativo; una propuesta construida en el marco de un congreso nacional, aunque algunos abandonaron, como las universidades y los maestros urbanos, y los abandonos fueron simplemente por intereses particulares. Y otro de los hitos fue la Asamblea

Constituyente, donde se constitucionalizó muchas de las aspiraciones y los planteamientos de las organizaciones sociales.

#### **4.5.1. Propuesta de Educación Plurinacional desde los Movimientos Sociales**

En Bolivia las grandes transformaciones que se han generado han sido a partir de la interpelación y la capacidad de movilización de los movimientos indígenas, originarios y campesinos; la capacidad de poder aperturar espacios para hacer política desde las calles y establecer agendas de trabajo, al respecto uno de los entrevistados Félix Patzi, sostiene que “dichos movimientos no solo han estado presentes en momentos de crisis y de definición de la sociedad, en los innumerables conflictos y luchas, sino también en la memoria colectiva”. Entonces, las organizaciones, movimientos indígenas y campesinos tienen que ser entendidos a partir de su complejidad en cuanto a las formas y mecanismos que adoptan para su lucha.

Como menciona Patzi, éstos son parte de las organizaciones sociales y convierten a éstas en sus instrumentos de resistencia y emancipación; no se puede hablar en Bolivia de un movimiento indígena y/o campesino, sino de movimientos indígenas que asumen diversidad de formas. Por tanto, abordar la lucha por el derecho a la educación nos remite a analizar la complejidad que tienen los movimientos indígenas y campesinos, la constitución de alianzas en relación a su plataforma de lucha que se presenta en la multidimensionalidad y complejidad en la cual se disputa el derecho a la educación.

Este proceso tiene que ser entendido a partir de las formas de resistencia que tienen los pueblos desde la época de la conquista, visibilizando algunos hitos que forman parte en la actualidad de una memoria larga; como define Enrique Richard (en la entrevista), aquellos procesos que fueron visibilizados, otros que formaron parte de la resistencia a la educación colonizadora, quedaron atrapados en la historia de los sin voz y la relación con la memoria corta e inmediata, en Bolivia, son parte de un preámbulo de la propuesta de construcción del Estado Plurinacional propuesto por las organizaciones y movimientos sociales. Por consiguiente, el Estado plurinacional plantea repensar la organización del territorio en base a los límites político administrativos para dar paso a la organización del territorio a partir de las fronteras culturales.

Lo plurinacional significa la recomposición de las naciones indígenas, el entramado comunitario y el reconocimiento social tal como son, un nuevo Estado que permitiría la apertura de una conjunción de las múltiples nacionalidades que existen, el carácter multisocietal y el carácter multi institucional; como manifiesta Prada (2008), lo plurinacional no solamente es el reconocimiento de las instituciones, las lenguas, las formas políticas no modernas que se practican en la incorporación a la forma de Estado, sino también implica una nueva reconfiguración del Estado y las relaciones de poder entre los sujetos. Entonces, el reconocimiento a la preexistencia que hace mención Prada, plantea la descolonización que implica básicamente el reconocimiento de las naciones indígenas y originarias, que siendo preexistentes a la colonia y la soberanía del pueblo, compuesto por naciones no solamente indígenas, campesinas, originarias, sino también por poblaciones interculturalmente diversas.

Considerando a la educación como una construcción social, política, histórica e institucional; siendo que los procesos de lucha y movilización forman parte de dicha construcción. Entonces, los procesos educativos concentrarían las contradicciones en la constitución de Bolivia, como una nación.

#### **4.5.2. El Bloque Educativo Indígena y el Pacto de la Unidad**

Los Consejos Departamentales de Educación, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), fueron los órganos consultivos con la Ley N° 1565 (Ley de Reforma Educativa), conformados por representantes de distintos sectores de la sociedad boliviana en su ámbito correspondiente (Art. 2); los artículos 26 al 31, determina que se conforme con clara identidad lingüística y cultural como aymara, quechua (ambos dentro de la tradición cultural andina), guaraní, y un cuarto que cubre todos los demás grupos culturales minoritarios más dispersos: amazónico multiétnico y otros; el artículo 27, indica que se organizarán según las necesidades, usos y costumbres, valores, formas de organización y prácticas socioculturales de los pueblos. Tales disposiciones muestra el distinto nivel de presencia pública y política que entonces tenían los tres primeros grupos con relación a los demás pueblos indígenas de las tierras bajas, y las organizaciones representativas de los pueblos originarios que forman parte en la constitución de CEPOs y la afiliación de las juntas escolares al mismo.



Entre las atribuciones de los CEPOs son: participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional y particularmente de aquellas que involucren directamente a los miembros de los pueblos originarios al que representan, velar por una adecuada ejecución de políticas educativas de alcance distrital, departamental y nacional, en lo referente a la interculturalidad y educación bilingüe, y en la formación de docentes en los Institutos Normales Superiores Bilingües (Art. 31). Sin embargo, ya existía una instancia educativa en la Asamblea del Pueblo Guaraní antes de la Reforma de 1994, con dicha reforma y con el apoyo de la Oficina de Cooperación Danesa DANIDA (Danish International Development Assistance), se creó el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM) y desde 1998 se complementó los CEPOs quechua y aymara con el apoyo del Fondo de Emergencia para los Niños de las Naciones Unidas (UNICEF).

Estos últimos, pese a ser más tardíos y conjuntamente con el guaraní, son los más consolidados, quizá porque cada uno de ellos fueron claramente identificados con su lengua y su cultura; que según las afirmaciones de uno de los entrevistados (Walter Gutiérrez) fueron sorprendentes los informes de actividades de los CEPOs y todos reconocían el rol que estuvieron jugando en diferentes instancias, la participación de varios campesinos e indígenas que desde entonces han estado desempeñando un rol muy activo en todo el proceso de transformación educativa, que a lo largo de los años, el bloque indígena y los CEPOs, en sus líneas de acción, entre sus avances y dificultades, han logrado el reconocimiento por el Estado y la opinión pública. En aquel entonces, fue un interlocutor válido para resolver problemas educativos junto a los miembros del Consejo Nacional de Educación (CONED) y miembros del Tribunal de Apelaciones integrada por: Magisterio en su conjunto, Magisterio Rural, Magisterio Urbano, y CEPOs.

Las autoridades educativas en ese entonces (1994) de diversos niveles aceptaron el control social y la participación indígena en temas educativos; la propuesta educativa existente del bloque indígena originario reconocida en congresos departamentales y talleres nacionales temáticos como base para la ley de educación en Bolivia. En consecuencia, los CEPOs tuvieron la capacidad de unificar a las organizaciones matrices

en torno a la educación, que en alguno de los directorios de los miembros de los Consejos faltó la formación en criterios pedagógicos y políticos para una selección acorde a las diversas realidades socioculturales, y que no es suficiente la coordinación a nivel internacional con otros pueblos, y al respecto Xavier Albó sostiene:

Los CEPO han logrado recursos del Estado para su financiamiento. La búsqueda de sostenibilidad institucional de los CEPO, si bien hasta ahora han logrado realizar tanto, se debe a que, en concertación entre el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (VEIPS), han contado con recursos de diversas instancias de la cooperación internacional, tanto para la sobrevivencia y movilización de sus miembros, como también de su propia capacitación. Estos recursos les han permitido, además, actuar con el margen de autonomía indispensable para mantener suficiente distancia entre el Ministerio y no depender tampoco demasiado de las coyunturas de las organizaciones de base. Por el momento, parece un tanto difícil que los CEPO puedan autofinanciarse, por las características de su trabajo y por el bajo nivel económico de los pueblos originarios a los que representan. (2002: 130).

Otro de los avances, desde la creación de los CEPOs se conoce mejor la situación sociolingüística y cultural de los pueblos indígenas, surgió el movimiento educacional indígena, una parte independiente y la otra dentro de las organizaciones sociales; los CEPOs, en parte son profesores rurales, intelectuales indígenas, entonces se da un movimiento como paralelo a los movimientos sociales pero con otra visión temática que nace con la interculturalidad, como crítica a la Ley N° 1565 (Ley de Reforma Educativa), y un replanteamiento de la pluriculturalidad, y al respecto uno de los entrevistados Eduardo Gonzáles, manifiesta:

Años atrás hubo un consorcio de distintas organizaciones de apoyo a los pueblos indígenas, constituido por diversos gobiernos, Alemania con la GTZ, los holandeses, daneses, etc., que hicieron un fondo para que se desarrollaran los CEPO, para que fueran autónomos, para que no dependieran de la plata del gobierno y, como tenían este fondo, hicieron cosas interesantes, por ejemplo, pusieron una radio. Como se sabe las instituciones tienen sus subidas y bajadas, se entusiasman y se desentusiasman y ahora quieren hacer programas indígenas en Universidades, pero siguen en eso, peleando por recursos.

Antes del planteamiento de la plurinacionalidad, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) trabajaron el tema educativo de manera aislada, abstraían del resto del contexto, desarrollaron la propuesta del proyecto de Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, con un enfoque descolonizador, abstraídos de su movimiento y creando el mismo

al interior del propio movimiento, un movimiento educativo. Entonces, el tema educativo se convierte en trascendental para los Consejos educativos, y las visiones más resaltantes del proyecto son: la interrelación con el tema de la subjetividad, en descolonizar a partir del manejo de las lenguas nativas, y la administración de las instituciones del replanteamiento educativo desde la perspectiva de los pueblos y naciones indígenas.

El proyecto educativo fue promovido por algunos intelectuales, indígenas más preocupados por el tema indígena, los resistentes y críticos a la reforma educativa de 1994, surgen antes del año 2000, su referente no fue la crisis neoliberal, sino la crisis del sistema educativo nacional. No obstante, se dieron dos movimientos paralelos: la tesis de los movimientos sociales, y los CEPOs; el primero, un acontecimiento de múltiples singularidades de distintas composiciones étnicas; y el segundo, no fueron antiestatalistas, sino estatalistas a diferencia de los movimientos de octubre del 2003 que interpelan al Estado, quienes venían trabajando muchos años atrás sobre una propuesta educativa, una contrapropuesta a la reforma liberal y neoliberal, y al respecto Anke van Dam, una de las entrevistadas sostiene:

Los CEPOs han logrado un proyecto de ley, un proyecto educativo, han logrado configurar un sistema educativo pluricultural, han logrado hasta entonces trabajar en la currícula que es entrar en temas metodológicos del proyecto educativo, pero no han logrado implementarlo. Para que se implemente dependían básicamente del otro campo, de la correlación de fuerzas, va a depender, como son dos movimientos que se retroalimenta mutuamente y paralelos, el tema educativo, la interpelación más subjetiva, la interpelación más fuerte, la interpelación a los contenidos básicos de la colonialidad, desde el punto de vista cultural y el otro proyecto la interpelación política al Estado, los dos proyectos han marchado de alguna manera paralelos, se han retroalimentado, pero no son los mismos actores, y tampoco tienen el mismo proyecto, uno era un proyecto más reformista desde el punto de vista de que es estatal, pero desde el punto de vista de los contenidos es más fuerte, el otro era un proyecto más interpelador pero desde el punto de vista de los contenidos no llega al grado de descolonización que llega el proyecto de los consejos educativos, va a depender un poco del contexto y en gran parte también iba a depender del destino de la propia Asamblea Constituyente, y de las consecuencias que tuvo la Asamblea Constituyente.

Desde luego, el bloque educativo indígena es considerado como un movimiento que reivindica la propuesta del estado plurinacional a partir de la educación, estuvo

conformado por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia “Bartolina Sisa” (FNMCB-BS), Confederación Indígena del Oriente Chaco y Amazonía de Bolivia (CIDOB), Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyo (CONAMAQ) y Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC). En consecuencia, se origina a partir de una temática específica que es la educación, la acumulación de las luchas educativas en el escenario de refundación nacional.

El bloque indígena tiene una referencia corta del 2002, una referencia media de 1989 y 1990, y una referencia larga de 1939; esta última, relacionada con las experiencias de las escuelas indígenas expresadas en la experiencia de Avelino Siñani y la escuela ayllu de Warisata; la referencia media, relacionada a los movimientos campesinos, a partir de su organización matriz CSUTCB, momento en el que proponen una educación intercultural y bilingüe; y la referencia de los años 90, marcada por el hito de la conquista de los derechos de pueblos indígenas con la marcha por el territorio y la dignidad, en la que se plantean el reconocimiento de su identidad y de sus lenguas nativas, la lucha por el reconocimiento del territorio no está desligada desde la concepción de la educación, entendido ésta como un proceso vinculado al tema de la gestión y el control de los recursos; y en el congreso del año 2002, se articulan las luchas de los pueblos de las tierras bajas y altas, que plantean el derecho a su identidad y el derecho a la educación fiscal y gratuita, y al respecto Walter Gutiérrez, uno de los entrevistados señala:

En su estructura el bloque indígena tiene una representación que estuvo conformada por una representación de los siete Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, y una representación de cada una de las organizaciones matrices que la conforman. Este movimiento educativo está íntimamente conectado con el Pacto de la Unidad, que es conformado por las mismas organizaciones además del Movimiento Sin Tierra (MST) y colonizadores que no tienen una representación en el bloque educativo.

El bloque educativo indígena, presidido por la CSUTCB, fue importante en la interrelación que se dio entre los pueblos de las tierras altas (occidente) y bajas (oriente), un aspecto central en la conformación del bloque, la articulación con la memoria larga de las resistencias Campesinas e indígenas se plasma en el proyecto de Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez; el consenso logrado en el proyecto de ley, simbólicamente

definido a partir de los líderes Aymaras, permite un reconocimiento y una articulación de la reivindicación de las diferentes nacionalidades indígenas; que en palabras de la Dra. Arminda (en Lambertin y Lizárraga, 2007) de procedencia Guaraya, el proyecto de ley Avelino Siñani es simbólico para los pueblos que permite visibilizar aquello que fue avasallado por el proyecto colonial y republicano donde se difunde la dominación, y a su vez el nombre del proyecto se debe a que Avelino Siñani fue un líder indígena quien llevó adelante procesos educativos bajo la visión de su pueblo, una experiencia que es recuperada posteriormente con la escuela ayllu de Warisata. Entonces, la conformación del bloque educativo se dio a partir de la constatación de las organizaciones indígenas, campesinas y originarias para disputar el poder que permitió construir la educación plurinacional, la propuesta del Bloque Indígena presentada en el documento “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”, consensuada entre la CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB, APG y FNMCB-BS, esos constructos simbólicos y con la complementariedad de las experiencias articuladas en la memoria de referencia larga (Caciques Apoderados, Warisata, Raqaypampa) y la inmediata (Asamblea del Pueblo Guaraní, CEPOs) logra romper las tipificaciones que tuvieron su eco en la polarización, la contraposición y confrontación entre regiones del oriente y occidente, y a partir de las propuestas educativas se convierte en complementaria de identidades entre ambas regiones.

No se puede entender el bloque educativo indígena y la propuesta de la educación plurinacional, sin entender el propósito del Pacto por la Unidad que está compuesto básicamente por las mismas organizaciones del bloque indígena como la CSUTCB, CPESC, FNMCB-BS, CIDOB y CONAMAQ que son actores comunes, también se sumaron el Movimiento Sin Tierra (MST), Central de Trabajadores Asalariados del Campo (CEDETAC) y algunos otros; marca la diferencia este bloque, que se ha especializado en el tema de educación, y el Pacto de Unidad reivindica la diversidad de temáticas de los movimientos indígenas, originarios y campesinos. Por lo tanto, el Pacto de Unidad nace para participar activamente en la Asamblea Constituyente, en septiembre 2004 en Santa Cruz, principalmente promovido por la Coordinadora de

Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC) y algunas organizaciones del bloque oriente-occidente.

Al respecto según Walter Gutiérrez (en la entrevista): que el principal objetivo de conformar el Pacto por la Unidad fue para garantizar la participación directa de los indígenas en la Asamblea Constituyente, como actor social en el marco de sus propuestas basada en la materialización de los derechos colectivos indígenas campesinos y originarios, temas referidos al régimen social, a los derechos colectivos propiamente dichos y a la temática educativa; cristalizar sus propuestas entre el periodo de aprobación de la Ley de Convocatoria a la Asamblea Constituyente y la construcción de la propuesta para la misma, que durante este periodo cada organización elaboraron sus propuestas, y en mayo del 2006 se define una sistematización de diez propuestas desarrolladas por CSUTCB, FNMCB-BS, CIDOB, CONAMAQ, CPESC, Raqaypampa, Campesinos del Norte Amazónico, y entre otras. En concomitancia, a partir de este acuerdo se constituyó un equipo técnico conformado por dos dirigentes y un asesor, quienes fueron armando los ejes temáticos y estableciendo los consensos para elaborar la única propuesta que se cristalizó en un documento aprobado antes de la inauguración de la Asamblea Constituyente.

El Pacto por la Unidad fue un espacio novedoso que permitió unificar las propuestas indígenas y campesinas originarias para enfrentar el proceso constituyente a pesar de la diversidad existente en las mismas, sino se articulan por los elementos estratégicos comunes en torno a la dimensión étnica, otorgando a los movimientos campesinos e indígenas el rol histórico de liderizar la resistencia y el cambio en el país; tal planteamiento surge a raíz de la derrota del movimiento obrero, minero y de la cooptación de las clases medias por los procesos neoliberales. Entonces, la unidad del campesino-indígena es un instrumento poderoso de lucha contra el proyecto del neoliberalismo, una estrategia popular inesperada, con su eje articulador de base fundamental el proyecto emancipador en el seno de la Asamblea Constituyente, y la concretización de los propósitos del pacto fue por intermedio de los representantes orgánicos elegidos desde las organizaciones sociales.

### **4.5.3. La Propuesta Educativa Plurinacional**

En el marco de los procesos de reforma y de las propuestas educativas de las organizaciones sociales, evidencian que las reformas presentan limitaciones en el fortalecimiento de la identidad de los pueblos, interpelan la base de la colonialidad con el fin de modificar dichas bases de manera sustancial orientadas en la concepción de la Educación en la vida y para la vida.

La construcción de la propuesta de Educación Plurinacional tiene diversas referencias como se señala en el punto 4.5.2.: las denominadas de memoria larga son las que están relacionadas con la sublevación de los pueblos indígenas (Zarate Willka, Tupac Katari, Bartolina Sisa y otros) desde la época de la conquista hasta la colonia, que definitivamente marcan la conciencia del sujeto político como una referencia histórica en el escenario de la interpelación a la colonialidad y en la elaboración de la propuesta educativa; las referencias de memoria media retrotrae al escenario las disputas, resistencias y experiencias como la Escuela Ayllu, Movimiento de los Caciques apoderados, procesos más orgánicos inherentes con la elaboración de propuestas educativas regidos por la CSUTCB; y la memoria corta, es planteada a partir de la Marcha por el territorio y la dignidad, la guerra del agua y del gas (entrevista a Walter Gutiérrez). Entonces, en la construcción del conocimiento y la identidad cultural que a lo largo de la historia los movimientos sociales siempre trataron de incorporar mejoras a las distintas reformas educativas desde la visión de interpelación y la crítica, que en la década del 90 se distanciaron del proyecto reformista estatal (Ley N° 1565 “Ley de Reforma Educativa”) hasta llegar a plantear la descolonización en la educación que interpela las bases del Estado, sus instituciones y las formas bajo la cual se concibe al sujeto, y finalmente logrando la propuesta del Sistema Educativo Plurinacional.

#### **4.5.3.1. Construcción de la Propuesta Educativa Plurinacional**

En 1989 y 1990, los pueblos indígenas y originarios demandaron una educación de acuerdo a su realidad social; que en la memoria de los dirigentes de movimientos sociales, la salida de los regímenes dictatoriales, la recuperación de la democracia, se da un escenario en el cuál las organizaciones tienen el espacio para plantear propuestas

como en 1983 la CSUTCB presentó la propuesta educativa denominada “Hacia una educación Intercultural y Bilingüe”, y al respecto Donato Ayma, uno de los entrevistados sostiene:

En esta propuesta se ha planteado una educación que verdaderamente sea de nosotros, y para nosotros, como para los pueblos indígenas y originarios, que no haya esa discriminación, esa educación alienante, queríamos una educación con igualdad de condiciones, una educación participativa, comunitaria, territorial, descolonizadora, ese es fundamentalmente en el planteamiento.

Al respecto, también expresa Celestino Choque (en Lambertin y Lizárraga, 2007), con el retorno de los profesores exiliados por los gobiernos dictatoriales, la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia (CONMR) a la cabeza del profesor José Quiroga Laime, presentaron la propuesta educativa denominada “Plan Global de la Reestructuración de la Educación Rural de Bolivia” estructurada de ocho programas educativos, en esa década (80) se efectuaron diversos seminarios donde se debate la propuesta sindical, pedagógica y se concreta en una resolución ministerial para la aplicación de dicha propuesta. En consecuencia, se crea los momentos de efervescencia de propuestas, las diferentes organizaciones sociales plantean sus propuestas a partir de la experiencia de la CSUTCB, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y la CIDOB proponen la educación basada en su propia cultura y lengua.

La Central Obrera Boliviana (COB) en 1989 convoca a un Congreso Nacional de Educación, las organizaciones participan con sus propuestas educativas y se consensúa un proyecto educativo popular, donde se plantea que la educación debe ser a partir de sus propias lenguas y culturas originarias; que en la primera Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas (GANPI), la gran demanda fue la oficialización del alfabeto de todas las lenguas nativas que se constituiría en un instrumento para fortalecer su identidad, la tierra les corresponde de por vida, y lo educativo también (Albó, 1999). Entonces, el congreso emite una declaración para que todas las instituciones públicas y privadas lleven adelante un proceso de educación a partir de las lenguas y culturas originarias, para desarrollar la autoestima, la cultura, los saberes (Gutiérrez, en la entrevista).

El escenario efervescente de las propuestas educativas desde las organizaciones sociales obligó al Ministerio del Sector, a efectuar alianzas con organismos internacionales como



Fondo de Emergencia para los Niños de las Naciones Unidas (UNICEF), que a través de esta instancia se inician con el programa de alfabetización popular, se crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez” (SENALEP) que se establece de forma paralela al programa de la CSUTCB y de la COB; con el cual se desarrollaron alfabetos en Quechua, Aymara y Guaraní. Por consiguiente, la iniciativa muestra nuevamente el carácter de dependencia y subordinación a las agencias de la cooperación internacional, que la propuesta fue comulgada desde una visión externa, integracionista, y castellanizante a través de la alfabetización.

Para el programa de alfabetización popular, se suscribieron los convenios entre la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia (CONMR) y UNICEF con el apoyo económico de la Agencia Alemana para el Desarrollo Técnico (GTZ); con el cual se iniciaron los proyectos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), las propuestas educativas de las organizaciones sociales son asumidas y convertidas en proyectos de alfabetización para los pueblos Quechua, Aymara y Guaraní. Entonces, a partir de esos convenios intervienen las organizaciones sociales como CSUTCB, Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y CONMR en el programa de alfabetización, y ésta es marcada por un antecedente similar que se suscitó en Perú y Ecuador.

Se define el Plan Macro para hacer la transformación del sistema educativo nacional, a partir de un Congreso Pedagógico Nacional efectuado en 1992; paralelamente se desarrolló la cumbre de partidos políticos con representación parlamentaria en la que definen plantear la Reforma Educativa, se conforma el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) quienes recogen las experiencias de: SENALEP, multigrados, Educación Intercultural Bilingüe, la episcopal boliviana, el programa Teko Guaraní, y Fe y Alegría (entrevista a Walter Gutiérrez). Sin embargo, no se retoma los principios de la escuela Ayllu de Warisata o de los caciques apoderados, pero a raíz del proceso indicado sin el consentimiento de las organizaciones sociales nace la reforma educativa promulgada en 1994.

La Ley N° 1565 (Ley de Reforma Educativa) generó desacuerdos en el ámbito educativo en diferentes organizaciones sociales; como consecuencia de ello y con el transcurso del tiempo nace el Consejo Educativo Amazónico (CEAM) y a la postre los Consejos

educativos: quechua, aymara, y guaraní, que todos ellos surgen a partir de 1996, se dedicaron a desarrollar la producción de materiales educativos, la alfabetización y consolidar los Consejos Educativos, se registraron otros pueblos en la amazonía y en el oriente, como los ayoreo, chiquitano y guarayo, y se incorporan en el Programa de la Reforma Educativa (PRE), empezando por el tema del reconocimiento del alfabeto. Entonces, si bien en Bolivia se reconocían el quechua, aymará y guaraní, se logró el reconocimiento de los otros idiomas.

El 2004 se lleva el congreso de pueblos indígenas y originarios, con participación de las organizaciones matrices como la CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB, CNMCB-BS y colonizadores, a nivel nacional y los siete CEPOs: Consejo Educativo Quechua (CENAQ), Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo Pueblo Guaraní (CEPG), Consejo Educativo Amazónico (CEAM), Consejo Educativo del Pueblo Quechua (CEPOQ), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Chiquitano (CEPICH), y Consejo Educativo del Pueblo Indígena de Chuquisaca (CEPOCH); en el cual se trabajó las líneas macro, la visión política ideológica de los pueblos indígenas y originarios, discutida en la Asamblea Constituyente, y se definieron los lineamientos de la educación plurinacional (Prada, 2008). No obstante, las demandas globales de los pueblos indígenas, siempre ha estado el tema de la educación.

Félix Patzi (en la entrevista) argumenta, en la marcha del 2000, se demandó los recursos naturales, y el reconocimiento del idioma de los pueblos indígenas, que mediante un Decreto Supremo se reconocen los 36 pueblos étnicos con su propia cultura y su idioma. Aunque, sólo fue decreto en ese entonces y en la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP) se reconoce como naciones originarias.

# **CAPÍTULO V**

**Políticas Precedentes a la “Ley de  
Reforma Educativa” y la Ley de  
Educación “Avelino Siñani -  
Elizardo Pérez”**

## Capítulo V

### Políticas Precedentes a la “Ley de Reforma Educativa” y la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

A mediados de los años cincuenta, en pleno proceso de expansión de los fondos voluntarios otorgados por países miembros de la OCDE<sup>6</sup> al Banco Mundial, éste incrementó el volumen de sus préstamos a los países en desarrollo. En 1960, bajo el auspicio de Naciones Unidas, el Banco Mundial fundó una instancia denominada Asociación Internacional de Desarrollo, que permitiría una nueva facilidad de préstamos. A partir de entonces, el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) marcaron los criterios y la orientación de las políticas educativas a nivel mundial.

Por consiguiente, el Banco Mundial (organismo multilateral), a pesar de haber iniciado sus actividades en 1945, no otorgó su primer préstamo al sector educativo hasta principios de los años sesenta, en 1963, ya en plena revolución del enfoque del capital humano, que se había iniciado a finales de la década anterior (Peña, 2004). En efecto, Psacharopoulos (2006), en su estudio *World Bank policy on education: A personal account*, sostiene que el Banco Mundial entre 1945 y 1963 no consideraba la educación como una prioridad o sector central.

#### 5.1. Políticas del Banco Mundial en materia educativa

Desde los años sesenta, el Banco Mundial dirigió sus primeros préstamos educativos siguiendo una teoría conservadora de la modernización económica: el fomento del crecimiento económico a través de la promoción de la educación técnico-profesional, la educación secundaria y la educación superior no universitaria como sostiene una de las entrevistadas (Álvarez). Entonces, ahí radica la ortodoxia más radical del enfoque del capital humano en el pensamiento económico del Banco Mundial, reflejándose en su apoyo prioritario a la educación técnico profesional, la educación secundaria y la educación post secundaria.

---

<sup>6</sup> Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.

En efecto, el profesor Mark Blaug (1967), de la London School of Economics, fue invitado por el Banco a finales de la década de los sesenta para escribir un documento que debía guiar su política educativa. En su trabajo, este autor intentó transmitir los nuevos argumentos de la economía de la educación, la importancia de la educación primaria en el crecimiento económico. Pero tal texto fue completamente ignorado por el Banco y ni siquiera fue publicado por éste (Psacharopoulos, 2006).

El Banco prestó un énfasis especial a los proyectos de educación técnico-profesional, considerando a otros campos educativos de manera tangencial, como la educación no formal, la educación emitida por radio y televisión y la gerencia educativa.

Por su parte, Álvarez, Cárdenas y Anaya (en la entrevista) manifiestan: que las políticas educativas destinadas a expandir la educación técnico-profesional para cubrir las necesidades de mano de obra de los sectores más dinámicos de la economía se convirtieron en sus políticas más representativas. A su vez, estas políticas influyeron directamente en los países que estaban implementando transformaciones educativas, priorizando la educación técnica superior en detrimento de la educación primaria (Ahamad y Blaug, 1973).

Años después, en plena crisis económica mundial de los años ochenta, la nueva política que había propiciado el Banco Mundial (BM) junto con el Fondo Monetario Internacional (FMI), de apoyar la implementación de los planes de ajuste estructural en los países en vías de desarrollo. Por consiguiente, tuvo repercusiones negativas en los sectores educativos y de salud en esos países; se incrementaron los niveles de pobreza de muchos países que los implementaban los programas propiciadas por Banco Mundial. UNICEF, a través del informe Ajuste con Rostro Humano (Cornia *et al.*, 1987), empleando más decididamente para denunciar estas políticas del Banco Mundial que iba en el desmedro de la sociedad en los países en desarrollo.

Sin embargo, en contraste con la actitud de denuncia de UNICEF, es importante constatar que la UNESCO no se pronunció sobre la agenda neoliberal del Banco Mundial y sobre el impacto de ésta en el incremento de la pobreza en los países que

implementaron los planes de ajuste estructural en los sectores de educación y salud (Mundy, 1999; Ayma, en la entrevista).

En respuesta, el Banco Mundial se comprometió a encontrar soluciones para frenar la pobreza educativa suscitada, hecho que se refleja en su publicación de 1988 *Educación en África Subsahariana, políticas para el ajuste, revitalización y expansión* (Banco Mundial, 1999b).

Entonces, en 1985 otro estudio patrocinado por el Banco Mundial y dirigido por Psacharopoulos (2006) concluyó que el enfoque del capital humano que había fomentado la construcción de escuelas secundarias orientadas a la modernización económica en países en desarrollo no cumplió su propósito de generar una fuerza de trabajo para estimular el desarrollo económico y luchar contra la pobreza en países como Colombia y Tanzania, donde el Banco había realizado fuertes inversiones.

El citado estudio, a su vez, permitió crear un clima favorable para enfocar la política del Banco Mundial hacia la educación primaria, posteriormente ampliada y convertida en educación básica (Psacharopoulos, 2006). A raíz de esta contribución teórica sobre la importancia de la educación primaria en el crecimiento económico y en la reducción de la pobreza, los préstamos e intervenciones a la educación secundaria y técnica empezaron a disminuir (Banco Mundial, 2005).

A razón de ésta, en el período que va de 1985 a 1995, el Banco Mundial empezó a redefinir su política educativa. Así, en su documento *Los países en vías de desarrollo*, publicado en 1990, señala la importancia de priorizar la educación primaria frente a la educación técnica y superior, y establece el nuevo mandato de apoyar con mayores recursos los sistemas educativos de los países más pobres.

El documento, originó una oposición interna importante; el apego de esta institución a la educación técnica superior provocó que sus criterios no fuesen implementados de manera inmediata. Por consiguiente, el Banco elaboró otro documento, también en 1990, titulado *Una exploración de opciones de política*, en el cual se señala que el Banco seguiría desarrollando programas de educación técnica, pero, claro está, en una menor proporción que antes (Psacharopoulos, 2006).

En definitiva, las políticas del Banco a partir de los años noventa se redirigieron a la expansión de la educación primaria. De esta manera, el Banco Mundial debido al movimiento internacional que se estaba gestando para la promoción de la educación básica, a través de la preparación de la Iniciativa de la Educación Para Todos (EPT) y por los resultados de la economía en la educación, que concluían que la educación primaria en países en desarrollo tenía mayores tasas de retorno.

Entonces, el Banco Mundial, fundamentado en el enfoque del capital humano y en el enfoque de las necesidades básicas, se consolidó como el organismo multilateral que más recursos otorgó a la educación primaria. Sus programas educativos, reafirmados por iniciativas como los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se centraron en la equidad de género y en la erradicación de la pobreza, fundamentalmente en la reducción de la pobreza de ingresos.

En consecuencia, el Banco Mundial empezó a dirigir su financiación a la expansión de la educación primaria para luchar contra la pobreza de ingresos. De esta manera, en 1990, el Banco Mundial unió sus fuerzas al PNUD, la UNESCO y UNICEF para impulsar la iniciativa de Educación Para Todos (EPT) (Banco Mundial, 1999a).

Por consiguiente, en su Estrategia del Sector Educativo (formulada para el periodo 1995-1999), el Banco Mundial afirma que sus proyectos dirigidos a la educación básica y a la educación técnica superior ayudan a reducir la pobreza a través de la dotación de habilidades que permiten a los grupos más vulnerables de participar plenamente en sus sociedades y en sus economías, incrementando su productividad individual, su salud y su planificación familiar (Banco Mundial, 1999a; 1999b).

Sin embargo, algunos investigadores del Banco, como señala Psacharopoulos (2006), argumentaron que la meta acordada en Jomtien de alcanzar una universalización de la educación primaria en un período de 10 años era poco realista e inalcanzable. Estos investigadores propusieron además una iniciativa alternativa, denominada -Educación Para Algunos-, una educación para aquellos grupos vulnerables que se encontraban fuera de la educación formal, y que representaba, una educación selectiva en lugar de una educación global para todos. Además, este grupo de investigadores vislumbró el fracaso

de la Iniciativa de la EPT. Los argumentos se fundamentaron en la realidad de las finanzas de la cooperación internacional, en la escasez de recursos disponibles para apoyar semejante proyecto.

Posteriormente, a finales de la década de los noventa, el Banco Mundial publicó un documento que reorienta su política educativa, titulado *Estrategia de Sector Educativo* (1999). Este documento se basó su contenido en las revisiones de las políticas y estrategias del Banco desde 1995, no sólo enfatizando la educación primaria como imprescindible, sino señalando a este nivel educativo como prioritario para los grupos más vulnerables dentro de un sector educativo (Banco Mundial, 1999a; 1999b; 2005).

El documento, por otra parte, evitaba los dictados prescriptivos sobre cómo invertir en educación primaria o los mecanismos para proporcionar una educación técnica superior; sin embargo, transmitía los criterios esenciales, como la expansión de la educación primaria de niñas y la focalización en los grupos más vulnerables. Estos argumentos eran precisamente los que el Banco Mundial se había resistido a publicar durante dos décadas.

En concomitancia, el Banco Mundial continuó dirigiendo su ayuda a la educación superior, financiando universidades y escuelas superiores en países en vías de desarrollo (Banco Mundial, 1999b; 2006). Asimismo, como ya se ha señalado anteriormente, a principios del nuevo milenio, la educación superior retomó cierta prioridad en la política educativa del Banco Mundial.

## **5.2. Acuerdos internacionales en materia de educación**

Los acuerdos alcanzados en diversos encuentros internacionales en materia de educación, desde la iniciativa de Educación Para Todos (ETP) han proporcionado diferentes criterios a los gobiernos nacionales, fundamentalmente de los países en desarrollo, para que puedan dirigir sus políticas educativas hacia la universalización de la educación primaria y la proyección de un nuevo concepto educativo (educación básica), con el objetivo de contribuir a la erradicación de la pobreza.

El impacto del enfoque de las necesidades básicas y del nuevo paradigma teórico de desarrollo humano, que nace en el seno del PNUD y del sistema de Naciones Unidas a



raíz del enfoque de las capacidades humanas, y que ha permitido en esos encuentros mundiales a que consideren la educación no sólo como un medio para luchar contra la pobreza, sino como un fin y un derecho en sí misma.

A diferencia de los criterios de política que han propiciado las organizaciones multilaterales, los criterios formulados en los encuentros mundiales en muchas ocasiones, son concertados entre la cooperación internacional y los países en desarrollo. Por lo tanto, el análisis de estos criterios, que se señalan en este punto, es de gran ayuda para comprender los marcos educativos generales a razón de que muchos países se han guiado desde la década de los noventa para luchar contra la pobreza.

**Cuadro N° 4: Acuerdos internacionales en materia educativa (1934-2005)**

Año del encuentro	Año meta	Acuerdos/nombre del evento
1934	-	Conferencia Internacional de Educación Pública, Ginebra.
1948	-	Declaración Universal de los Derechos Humanos, Naciones Unidas, Nueva York.
1951	-	Conferencia Internacional de Educación Pública, Ginebra
1952-54	-	Conferencias Regionales de Educación Gratuita y Obligatoria de la UNESCO en Bombay, El Cairo y Lima.
1959	-	Declaración de los Derechos del Niño, Naciones Unidas.
1960	1980	Encuentro de Representantes de Educación Primaria y Obligatoria de Estados miembros del Asia (Karachi Plan), UNESCO, Karachi.
1961	1980	Conferencia de Estados del África para el Desarrollo de la Educación en África (Plan de Adis Abeba) UNESCO, Adis Abeba.
1962	1970	Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Responsables de Planeación Económica (Plan de Santiago), UNESCO, Santiago.
1966	1980	Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Responsables de Planeación Económica de los Estados Árabes, UNESCO, Trípoli.
1967		Conferencia Internacional de la Crisis Mundial de la Educación, UNESCO, Nueva York.
1970	1980	Estrategia de Desarrollo Internacional Para la Segunda Década de Desarrollo de Naciones Unidas, Nueva York.
1974		Conferencia Internacional de la UNESCO
1975		Conferencia de Alfabetización, Persépolis.
1976		Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Naciones Unidas.
1979		Año Internacional del Niño, Naciones Unidas.
1979	2000	Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Responsables de Planeación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, UNESCO, México.
1980	2000	Estrategia de Desarrollo Internacional por la Tercera Década de Desarrollo, Naciones Unidas, Nueva York.
1981		Convención Para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, Naciones Unidas
1985		Tercera Conferencia Mundial Sobre la Mujer, Naciones Unidas, Nairobi.
1985	2000	Vigésima Tercera Conferencia General, UNESCO "Plan de Acción Para Erradicar el Analfabetismo (Sofía, Bulgaria).
1990	2000	Conferencia Mundial de Educación Para Todos, Declaración de Jomtien (Jomtien, Tailandia).
1993	2000	Declaración de Delhi (Delhi, India).
1994	2015	Conferencia Internacional de Naciones Unidas Sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, Egipto).
1995	2015	La Cumbre Mundial Sobre Desarrollo Social, Naciones Unidas, Copenhague.
1995	2015	Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, Declaración de Beijing y Plataforma de Acción, Beijing.
1996	2015	Dando Forma al Siglo XXI, OCDE, Comité de Ayuda al Desarrollo.
1997		Conferencia Internacional Contra el Trabajo Infantil, Oslo.
1997		Consejo de la UNESCO.
2000	2015	Foro de Educación Mundial, Declaración de Dakar, Dakar, Senegal.
2000	2015	Conferencia Mundial, Declaración del Milenio, Nueva York.
2001	2015	El Mapa del Camino Hacia la Aplicación de la Declaración del Milenio, Naciones Unidas.
2003	2015	Década de la Alfabetización, Naciones Unidas.
2005	2014	Década de la Educación Para el Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas.

Fuente: Elaboración propia con información de Clements, 2004 y UNESCO, 2005.

### **5.2.1. Conferencia de Jomtien de 1990**

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) estipula los derechos humanos básicos que deben disfrutar los niños sin discriminación de ninguna naturaleza y establece pautas en materia de salud, educación y prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales.

En 1990 se celebró en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (ETP), en la cual todos los países se comprometieron a universalizar la educación básica, como un elemento fundamental para erradicar la pobreza, fue fruto de un esfuerzo internacional que se empezó a gestar ya en los años sesenta.

Por consiguiente, la primera descripción estadística que se publicó por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 1960 sobre los niveles de la educación a escala mundial fue muy aflictiva. Los niños de los países en desarrollo, con edades comprendidas entre los 6 y 11 años, se matriculaban en porcentajes que ni siquiera alcanzaban la mitad de su población escolar. Sin embargo, los niños con los mismos rangos de edad pertenecientes a los países industrializados alcanzaban aproximadamente un 91% de matriculación (Álvarez, en la entrevista).

Entonces, la desigualdad educativa entre el Norte y el Sur del mundo era muy amplia, siendo tan sólo una muestra de la gran desigualdad económica y social entre ambas áreas. Tales diferencias educativas eran incluso más abultadas en relación al África Subsahariana, donde únicamente uno de cada veinte niños acudía a la escuela (UNICEF, 1999).

Desde la perspectiva ideológica muchos países descolonizados ya consideraban a la educación como una estrategia fundamental para reducir las desigualdades y la pobreza mundial. Por ejemplo, en la década de los sesenta, Julius Nyerere, un ex maestro de escuela y primer presidente de la República Unida de Tanzania, declaró: “la educación no es una manera de escapar de la pobreza, es una forma de luchar contra ella” (UNESCO, 2005:35).

En este sentido, los países del Sur basados en paradigmas teóricos tales como el enfoque de la dependencia y de la educación popular, presionaron a la UNESCO desde los años

sesenta, para establecer metas ambiciosas a fin de universalizar la educación primaria y erradicar el analfabetismo.

El resultado del propósito anterior fue espectacular: para 1980, el número de niños matriculados en regiones como el Asia y América Latina se había duplicado, y en regiones como África, se había triplicado. Sin embargo, el significativo aumento de la población mundial deslució estos resultados (Clements, 2004).

Además, la crisis por la deuda externa que experimentó el mundo en desarrollo durante los años ochenta interrumpió los avances educativos que se habían alcanzado desde la década de los sesenta. El debilitamiento económico de estos países a causa de su deuda externa y del descenso de los precios internacionales de sus materias primas que provocó que sus ganancias por exportación en 1986 fueran las más bajas de los cincuenta años anteriores comenzó a afectar drásticamente a su gasto público, incluido la educación:

“El gasto real en educación per cápita en América Latina y el África Subsahariana, por ejemplo, se redujo en los años ochenta en un 40% y un 65%, respectivamente” (Caldwell, 1986:171).

Los niveles de pobreza, se dispararon debido a un abandono de políticas que no sólo afectaba al sector educativo, por la implementación de programas de ajuste estructural por los Organismos Multilaterales. De esta manera, el acceso a la educación y la calidad de ésta empeoraron; por ejemplo, los maestros de una mayoría de naciones del África y de América Latina experimentaron reducciones en sus salarios, lo que agravó aún más la pobreza educativa (Dick, 1996; Caldwell, 1986).

En concomitancia, los enfoques de las necesidades básicas y de las capacidades humanas proporcionaron un marco teórico que respaldaría en 1990 una iniciativa ambiciosa que se encargaría de renovar los compromisos educativos mundiales, formulados desde los años sesenta, para universalizar la educación primaria y potenciar los sistemas educativos formales de todo el mundo en desarrollo.

A raíz de la iniciativa, denominada Educación Para Todos, adoptada en la Conferencia celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), fue el primer acuerdo internacional que estableció los criterios concretos para dirigir las políticas educativas como estrategias de lucha contra la pobreza (Álvarez, en la entrevista). En efecto, la Declaración de la

Conferencia de Jomtien se trazó las metas en alcanzar la universalización de la educación primaria para el año 2000. Al propósito, la declaración coadyuvó a que la cooperación internacional y algunos gobiernos nacionales dirigieran prioritariamente sus políticas educativas a los ciudadanos más vulnerables dentro de cada región y país.

A su vez, la Declaración afirmó que la educación orientada a la lucha contra la pobreza acarrearía otros impactos positivos, como el empoderamiento de la población femenina, la promoción de los derechos humanos, la protección del medioambiente, una mayor generación de ingresos y el control del crecimiento demográfico (UNICEF, 1999).

No obstante, la concepción de la educación como -un medio- para reducir la pobreza aún se mantenía, fundamentalmente por la influencia de organizaciones como el Banco Mundial. Por ejemplo, el quinto objetivo de la Declaración de Jomtien consiste en: “la ampliación de los servicios de educación básica [...], evaluando su impacto en [...] el empleo y la productividad”.

Las alianzas estratégicas que se suscitaron a partir de Jomtien entre los organismos educativos nacionales y las agencias de la cooperación internacional, representaron una muestra del significativo impacto de la Iniciativa de Educación Para Todos (UNICEF, 1999). En consecuencia, después del llamado decenio perdido de los años ochenta, la Conferencia de Jomtien contribuyó a que la educación vuelva a ser considerada una prioridad por las agendas internacionales y nacionales de desarrollo.

Sin embargo, cinco años después, en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing y en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague, celebradas ambas en 1995, los propios patrocinadores de la iniciativa de EPT:

“UNESCO, Banco Mundial, UNICEF y PNUD reconocieron que eran necesarios por lo menos otros diez años, hasta 2010, para alcanzar la meta que se habían propuesto de universalizar la educación básica. La lentitud con la que se progresaba y la disminución de los fondos de cooperación en los años noventa, corroboraron tal afirmación” (Clements, 2004:39; Gamallo, 2005:2-3).

Al respecto, la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague reafirmó el papel de la educación en la lucha contra la pobreza, declarando que la educación representaba el centro de las estrategias antipobreza. Del mismo modo, en esta Cumbre

se abogó por el respeto y la recuperación de las culturas de los pueblos indígenas y la educación en sus lenguas originarias.

Además, la Cumbre, en su afán de sugerir criterios de la lucha contra la pobreza, promocionó, el área más técnica de la educación primaria y desde el enfoque del capital humano, el establecimiento de actividades educativas productivas para fomentar el empleo (IISD, 1995). Entonces, la cooperación internacional, más concretamente las organizaciones multilaterales, asumieron en la Cumbre de Copenhague que la EPT suponía un instrumento fundamental en la lucha contra la pobreza y la promoción del desarrollo humano (UNESCO, 2005).

A raíz de la Cumbre de Copenhague, Naciones Unidas, en su Asamblea General de diciembre de 1995, concretamente en su resolución 50/107, declaró el período de 1997 a 2006 como la Primera Década para la Erradicación de la Pobreza, indicando que la lucha contra este mal era un imperativo ético, social, político y económico de la humanidad. El Informe General de la Secretaría General de Naciones Unidas de ese año otorgó a la educación primaria universal un papel primordial en esa iniciativa de erradicación de la pobreza (Naciones Unidas, 2000).

Un año después, en 1996, en la trigésimo cuarta reunión de alto nivel del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE, se logró adoptar un informe titulado *Dando forma al siglo XXI: La contribución de la cooperación al desarrollo*. Este documento representó el primer esfuerzo de fijación de un conjunto de metas cuantitativas de desarrollo, que incluían a los sectores de la educación, la salud y el medioambiente, y que estaban destinadas al alivio de la pobreza. El informe recogía varias metas que se habían discutido previamente en diferentes reuniones internacionales, como la meta de alcanzar una educación primaria universal para el año 2000, luego, para el 2010. No obstante, como sostiene Gamallo (2005), dicha reunión de la OCDE estaba plagada de promesas económicas inalcanzables.

Posteriormente, en la Conferencia Internacional contra el Trabajo Infantil, celebrada en Oslo en 1997, se declaró: que todo trabajo que interfiriera con la educación infantil es inaceptable. En consecuencia, los gobiernos participantes sugirieron la creación de

programas educativos que se ajustaran a calendarios preestablecidos de forma obligatoria para alcanzar una educación universal de alta calidad. Otro elemento que caracterizó esta Conferencia se centró en la educación femenina y su importancia en la lucha contra la pobreza.

### **5.2.2. Consejo de la UNESCO de 1997**

A partir de la Conferencia de Jomtien se despertó un gran interés por el papel de la educación en la erradicación de la pobreza, palpable en diferentes cumbres y declaraciones internacionales.

Esta cuestión alentó a la UNESCO a organizar en 1997 un Consejo, que reunió a representantes de gobiernos, ONG y agencias multilaterales y bilaterales, con el objetivo de establecer los criterios más concretos a la hora de implementar políticas educativas como estrategias de lucha contra la pobreza (UNICEF, 1999). El Consejo de la UNESCO continuó con una serie de reuniones adicionales en su vigésimo novena sesión, concretamente en su Conferencia General en octubre de 1997.

A raíz de esas reuniones se determinó llevar a cabo un proyecto de investigación en diez países asiáticos (Bangladesh, China, India, Indonesia, Malasia, Nepal, Paquistán, Filipinas, Vietnam y Tailandia) para determinar el impacto de la educación en el fortalecimiento y empoderamiento de las personas más vulnerables. El PNUD y la UNESCO fueron los organismos encargados de realizar este estudio, denominado *La alfabetización como una herramienta para el fortalecimiento de los pobres* (UNESCO, 2005).

Como resultado del estudio, la UNESCO corroboró los argumentos expuestos en sus reuniones y sugirió abiertamente a sus países miembros y a las agencias bilaterales y multilaterales las siguientes recomendaciones:

- ❖ Fomentar procesos de participación educativa en las comunidades y grupos más vulnerables, adaptando su modo de vida a los planes de estudio y a sus necesidades de aprendizaje.
- ❖ Promover la participación de estos grupos en la elaboración y administración de sus planes educativos, como en la contratación de sus maestros.

- ❖ Impulsar la gestión del desarrollo local desde los establecimientos educativos, fundamentalmente cuando no existan entidades destinadas a tal fin; en otros términos, emplear a las escuelas como instituciones que empoderen a las comunidades, brindando de este modo, un espacio para la participación de todos los organismos comunitarios.
- ❖ Fomentar en las comunidades más vulnerables el desarrollo de centros de educación preescolar y servicios de salud, a través de la dotación de terrenos, la prestación de subsidios para la edificación de infraestructuras y la formación de maestros preescolares y técnicos de salud para cumplir tal tarea.
- ❖ Impulsar actitudes educativas en los centros educativos para generar procesos de empoderamiento social y económico de las mujeres, creando las condiciones para el desarrollo de sus capacidades productivas, así como de su plena participación en todos los ámbitos comunitarios.
- ❖ Promover el trabajo productivo a través de la educación básica, principalmente por medio de la producción basada en la experiencia, para transferir conocimientos desde la escuela de una manera más asimilable, generando, a su vez, una creatividad inventiva.
- ❖ Fomentar la relación de contenidos de aprendizaje con servicios básicos de salud, nutrición y agricultura de la comunidad, a través de la instrucción para adultos y el aprendizaje para los estudiantes de primaria.
- ❖ Impulsar el diseño de planes educativos locales que no excluyan a los más desfavorecidos.

En resumen, todos estos criterios se basaron en los enfoques de las necesidades básicas, del capital humano, de la educación popular y del desarrollo humano, y se sintetizan en la siguiente declaración:

“La educación puede ser un instrumento eficaz de cambio social, sólo cuando funciona como una fuerza de empoderamiento [...]. Al mismo tiempo, la educación fortalece a los individuos a través de habilidades esenciales como la alfabetización, la numeración, la comunicación, la resolución de problemas y el trabajo productivo [...]” (UNESCO, 2005:34-36).



Finalmente, cabe destacar el hecho de que los citados criterios recomendados en la Conferencia de la UNESCO se acabaron convirtiendo en el marco educativo de referencia internacional más importante de cara a la reducción de los niveles de pobreza del mundo en desarrollo, fundamentalmente mediante la implementación de estas recomendaciones en intervenciones en el sector educativo con un especial énfasis en las poblaciones más vulnerables.

### **5.2.3. Foro Mundial sobre la educación de Dakar (2000)**

Una década después se realizó el Foro Mundial de Educación (abril de 2000) en Dakar (Senegal), donde se examinaron los resultados obtenidos desde la Conferencia de Jomtien y se adoptó el Marco de Acción de Dakar. En este evento se planteó la educación como un derecho fundamental reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y se contrajo colectivamente, en nombre de la comunidad internacional, el compromiso de lograr la educación básica para todos los ciudadanos y todas las sociedades.

Tres años después de la Conferencia General de la UNESCO de 1997, el segundo Foro Mundial sobre la Educación, promovido también por la UNESCO, ofreció a los gobiernos nacionales, ONG y organismos multilaterales y bilaterales un espacio, como el generado en Jomtien, para consolidar la iniciativa de Educación Para Todos.

Por tanto, sus participantes acordaron que para el año 2015 se debía universalizar la educación básica en el planeta. Pero, a diferencia de Jomtien, el Foro de Dakar estableció que la iniciativa de la Educación Para Todos (EPT) debía desarrollarse no por programas aislados, sino en el marco de una actividad sectorial, bien integrada con otras políticas sociales y económicas, y manifiestamente vinculada a la erradicación de la pobreza (UNESCO, 2005).

Por consiguiente, la declaración desarrolló ciertos criterios, que se describen más adelante, para crear sinergias claras entre las políticas educativas y las estrategias de reducción de la pobreza, las cuales debían especificarse en cada país al momento de su planificación y de su ejecución. Desde la declaración de Dakar se ha enfatizado que la

disminución de la pobreza es la única vía para alcanzar los objetivos de la EPT (UNESCO, 2005).

Además, la Declaración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, dio lugar a un enfoque multisectorial para la eliminación de la pobreza, según el cual las estrategias educativas nacionales deben ser fortalecidas con las de otros sectores para lograr aplacar estructuralmente la pobreza. En consecuencia, los criterios establecidos en la Declaración sugieren que las políticas y estrategias educativas deben integrarse con las iniciativas de las agencias de la Cooperación Internacional de Desarrollo, y también deben ajustarse para responder con flexibilidad y eficacia a las circunstancias y necesidades de los más pobres y marginados (UNESCO, 2005; Torres, 2009).

En resumen, los principales lineamientos de políticas que se establecieron en Dakar (UNESCO, 2005) en relación a la educación como instrumento para erradicar la pobreza fueron los siguientes:

- ❖ Concertar las acciones educativas con las políticas sociales y las políticas económicas.
- ❖ Convertir las políticas educativas asistencialistas en políticas educativas de promoción de las capacidades humanas.
- ❖ Articular en cada localidad las políticas y programas educativos con las políticas y programas de generación de empleo, de salud y de desarrollo comunitario.
- ❖ Incluir en la educación contenidos y valores orientados a la solidaridad y a la mejora de la calidad de vida.
- ❖ Garantizar la equidad educativa en la distribución de los recursos públicos y de la cooperación internacional, asegurando que se cubra a las poblaciones más vulnerables.
- ❖ Promover programas de apoyo y acompañamiento a las poblaciones más vulnerables, garantizando así su plena participación en el diseño, gestión, seguimiento y evaluación de sus propios programas educativos.

- ❖ Mejorar las condiciones de vida de los maestros como una de las condiciones imprescindibles para su profesionalización.

Entonces, los lineamientos anteriores se basaron en el enfoque de desarrollo humano, más concretamente en el enfoque de capacidades humanas, para crear los vínculos más fuertes entre las políticas educativas, las estrategias de reducción de la pobreza y las políticas públicas, haciendo hincapié en el fomento y mejora de la educación para los grupos más excluidos.

Por otra parte, los objetivos estratégicos y criterios de Dakar, al igual que los criterios de Jomtien, no relegaron el enfoque del capital humano. En efecto, si bien el enfoque de capacidades humanas fue el centro teórico de esta iniciativa, el Banco Mundial, como copatrocinador, influyó para que el enfoque del capital humano estuviera presente en los criterios de Dakar, especialmente en la reducción de la pobreza de ingresos, a través de la educación productiva orientada hacia el empleo (Álvarez, en la entrevista).

#### **5.2.4. Cumbre del Milenio y Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000)**

En esta Cumbre, donde se trazaron las Metas del Milenio a lograrse hasta el año 2015, reafirma el objetivo trazado en Dakar, acordando que todos los niños y niñas del mundo completen la educación primaria con calidad. Se efectuó en septiembre de 2000 meses después de la realización de la Conferencia de Dakar, promovida por la Asamblea General de Naciones Unidas, y emana una nueva declaración denominada Declaración del Milenio, el cual permitió que las prioridades en materia de desarrollo se expresaran y resumieran en una agenda internacional, que tanto los gobiernos nacionales como las agencias de la Cooperación Internacional asumirían para luchar contra la pobreza mundial.

La Declaración del Milenio suscrita por 189 países (incluyendo 147 jefes de Estado o de gobierno) consiste en una afirmación de valores, principios y objetivos para la agenda internacional del siglo XXI, como ser: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la construcción de la paz, el desarrollo social y la promoción de la democracia y de los derechos humanos. En efecto, toma como base los objetivos establecidos en diferentes conferencias internacionales organizadas por las Naciones Unidas y la UNESCO en la

década de los noventa, centradas en diferentes ámbitos del desarrollo social (Álvarez, en la entrevista).

En este sentido, el Secretariado de las Naciones Unidas encomendó a un grupo de trabajo (con representantes de diversas agencias de las Naciones Unidas, el FMI, el Banco Mundial y la OCDE) la formulación de los objetivos concretos, así como de los indicadores de seguimiento que deberían implementarse para los compromisos de la Declaración del Milenio. El resultado son los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y sus respectivas dieciocho metas, aprobados por la Asamblea General en septiembre de 2001<sup>7</sup> (Naciones Unidas, 2000; UNESCO, 2005).

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) son fruto de los cambios de la agenda internacional, la cooperación internacional gana mayor capacidad para orientarse realmente hacia la lucha contra la pobreza mediante la educación y la promoción del desarrollo, para superar en parte el condicionamiento de los intereses geopolíticos y poscoloniales de los donantes. Por consiguiente, se centra en la globalización, basada en valores liberales, revaloriza el papel de las Naciones Unidas y otros problemas generados por la globalización económica, sobre la base de necesidad de modificar la agenda política internacional para corregirlos, incorporando objetivos socioeconómicos y medioambientales.

En consecuencia, los Estados o gobiernos de diferentes países y las organizaciones multilaterales aceptan la necesidad de generar nuevos paradigmas en acuerdos internacionales en el campo educativo-social y medioambiental, con los cuales aliviar los efectos negativos de la globalización, así como también las crecientes críticas que ésta recibe (Pérez de Armiño, 2008). Posteriormente, la celebración en marzo de 2002, en Monterrey (México) de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el

---

<sup>7</sup> Los objetivos que componen los ODM son: (1) erradicar la extrema pobreza y el hambre, (2) alcanzar la educación primaria universal, (3) promover la equidad de género y el empoderamiento de la mujer, (4) reducir la mortalidad infantil, (5) mejorar la salud maternal, (6) combatir el SIDA, la malaria y otras enfermedades, (7) asegurar la sostenibilidad ambiental, y (8) desarrollar una asociación global para el desarrollo. Estos ocho objetivos se concretan en 18 metas concretas, que son cuantificables y que tienen un plazo de ejecución, generalmente el año 2015.

Desarrollo, centrada en la financiación de las políticas requeridas para los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

En esta conferencia los países en desarrollo, se comprometieron a realizar diversas reformas políticas y económicas, basadas en políticas macroeconómicas racionales para mejorar el crecimiento económico, la buena gestión pública, la lucha contra la corrupción y la creación de un entorno propicio a las inversiones privadas. Por su parte, los países desarrollados se comprometieron a crear un sistema financiero y comercial internacional más justo, así como a incrementar la cantidad, calidad y eficacia de su ayuda; y también para aliviar la deuda externa y generar nuevas visiones de desarrollo con el fin de realizar inversiones.

Sin embargo, los resultados de la Conferencia fueron decepcionantes en varios aspectos. En primer lugar, si bien se asumió la meta de incrementar el volumen de la ayuda hasta el 0,7% del Producto Nacional Bruto (PNB) de los países económicamente más desarrollados, este compromiso careció de un marco temporal concreto. En consecuencia, se afirmó que la fuente principal de financiación del desarrollo debería proceder del comercio y del capital privado (Pérez de Armiño, 2008; Sanahuja, 2005)

Otros eventos posterior a la formulación de los ODM tienen lugar en marzo y septiembre de 2005, el primero a través del foro de alto nivel organizado por el Comité de Ayuda al Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el segundo con la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas. En el primer encuentro, desarrollado en París, fue adoptado el acuerdo de colaboración de los países donantes destinado a aumentar el impacto de la ayuda internacional.

La Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda, que nace en dicho encuentro, tiene por objeto la reforma de la prestación y gestión de la ayuda internacional, proponiendo nuevos mecanismos y modalidades de ayuda, especialmente dirigidos a un enfoque sectorial. Además, compromete a los países donantes y receptores a una serie de

principios y metas para lograr que la ayuda sea eficaz a la hora de afrontar la pobreza y de alcanzar el cumplimiento de los ODM<sup>8</sup> (Alemany *et al.*, 2008).

El segundo encuentro, denominado la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas, pasados cinco años de la formulación de los ODM, emprendió la primera revisión sobre el progreso en su implementación, revelando que estaba siendo desigual, lento e insatisfactorio. Por su parte, la Cumbre estableció que para 2006 todos los países deberían tener diseñada una estrategia nacional con la que deberían alcanzar los ODM (Pérez de Armiño, 2008).

En concomitancia, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), convirtiéndose en un instrumento útil para estimular la movilización pública, ejercer presión sobre los Estados o gobiernos de turno, y a su vez, un indicador de criterio para la evaluación de las políticas nacionales e internacionales (Sanahuja, 2005).

Al respecto, una de las metas a destacar: la primera de las dieciocho, propuesta para alcanzar los ODM consiste en reducir la pobreza (personas cuyos ingresos sean inferiores a un dólar por día) a la mitad entre los años 2000 y 2015, siendo quizá la más relevante de todas las metas, y guarda una estrecha relación con todas las demás. En efecto, esta meta se relaciona especialmente con el alcance de la educación primaria universal, que constituye el segundo objetivo de los ODM. En tal sentido, el logro del segundo objetivo de los ODM permitiría que el primer objetivo y la primera meta de los ODM fueran alcanzados (Torres, 2005).

Posteriormente, Torres (2009) señala que el cumplimiento del segundo objetivo, lo relativo a la educación, facilitaría el logro de la mayoría de metas propuestas en la Declaración del Milenio, por ejemplo la eliminación de las desigualdades de género, la reducción de la mortalidad infantil y el cuidado del medioambiente.

Por ello, cabe destacar que los indicadores del objetivo dos de los ODM son: la tasa neta de matriculación, el porcentaje de estudiantes que comienzan el primer grado de educación primaria y culminan el quinto grado de primaria y la tasa de alfabetización de

---

<sup>8</sup> La Declaración de París ha sido aprobada por 25 países donantes, 80 países receptores y cerca de 25 instituciones multilaterales, y se pondrá en práctica hasta el 2010.

las personas en edades comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad. No obstante, cabe señalar a modo de crítica que el segundo objetivo no alude a la erradicación de la educación y a la alfabetización de adultos, relegando este tipo de educación a un segundo plano en las metas internacionales (Naciones Unidas, 2005).

Por su parte estas contradicciones, errores y falencias que se observan en el marco de los ODM son subsanados como las Naciones Unidas señala:

“Esta ausencia de la educación y alfabetización de adultos se revierte, de cierta manera, con las asambleas generales de Naciones Unidas de los años 2003 y 2005, que entre otros muchos temas sí dieron mayor importancia a tales aspectos. Así pues, la primera Asamblea abogó por mejorar la situación de la alfabetización de adultos y la educación no formal, y la segunda se orientó a fomentar la educación para un desarrollo sostenible. Los objetivos de estas iniciativas, además, se dirigen a contribuir a los objetivos de la Educación Para Todos a través de estrategias concretas, como la generación de ingresos en familias vulnerables y el fomento de la participación política con equidad de género” (2005:31-32).

Entonces, el logro del ODM de educación, a diferencia del sector de la salud, es absoluto y no relativo. El objetivo no puede ser alcanzado sólo mediante la reducción del porcentaje de niños sin escolarizar; y el mejor desempeño de algunos países no puede compensar el de otros de bajo rendimiento. En este sentido, el alcance del objetivo número dos requiere que todos los niños del planeta finalicen el ciclo de educación primaria y este criterio es compartido con Roberts (2003).

Además, como señala Torres (2009), la meta propuesta en la Declaración del Milenio para alcanzar dichos objetivos para el año 2015 sigue siendo una mera ambición y poco realista, a juzgar por los recursos financieros movilizados por la cooperación internacional. De igual manera, arguye Pérez de Armiño (2008:173-192), que es necesario reconocer de las muchas limitaciones y contradicciones que presentan los ODM. Y señala:

- ❖ Un retroceso conceptual, pues los ODM dejan de lado muchas de las dimensiones del desarrollo humano (como las relativas a la democracia, la participación o el empoderamiento de los vulnerables), para centrarse en la reducción de la pobreza (entendida bajo su conceptualización absoluta o mera falta de ingresos monetarios).
- ❖ Como ya se había mencionado párrafos más arriba, un retroceso programático respecto a las cumbres de los años noventa, pues los ODM olvidan muchos de los objetivos

establecidos en las cumbres mundiales de la década pasada, al tiempo que reformulan a la baja varias de las metas cuantitativas adoptadas en aquellas.

- ❖ Una asimetría de la agenda y del compromiso entre los países ricos y pobres, ya que los objetivos fueron formulados por los países donantes del Norte y las organizaciones que controlan, reflejando sus preocupaciones e intereses, no mediante un diálogo global.
- ❖ Una adhesión a un neoliberalismo, palpable en diferentes aspectos de los ODM, particularmente del objetivo octavo, centrado en el crecimiento económico como fuente del desarrollo, la priorización del comercio y la inversión privada como fuente de financiación del desarrollo, y el papel subsidiario del Estado en el desarrollo.
- ❖ Una adopción de un enfoque basado en la ayuda y en el mercado, pero no en los derechos humanos.

Este último, según Pérez de Armiño, es la principal consecuencia del enfoque ideológico liberal que subyace a los ODM, y que plantea una cuestión de gran calado filosófico y político: el acceso de los servicios necesarios para satisfacer los objetivos planteados (sanitarios, educativos) que deberá realizarse en el marco del mercado, a medida en que el crecimiento económico incrementa el poder adquisitivo, limitándose los servicios públicos gratuitos o subsidiados sólo a los más pobres.

Por consiguiente, se puede afirmar que los ODM no asumen servicios como la educación desde un enfoque de derechos humanos, concretamente para garantizar su provisión a toda la población, como ha proclamado la Iniciativa de Educación Para Todos. En definitiva, el planteamiento de los ODM corresponde a la visión dominante de que los derechos económicos, sociales y culturales no son auténticos derechos de carácter obligatorio y cumplimiento, sino una mera proclama de aspiraciones.

### **5.2.5. Encuentros educativos a nivel regional**

El encuentro regional en Brasilia, realizado en enero de 1997, planteó algunas opciones estratégicas para que la educación de adultos forme parte de los esfuerzos por una mayor equidad, intentando con ello cambiar la visión economicista que, según este encuentro, ha influido negativamente en la educación de adultos, al considerarla como una política compensatoria.

La séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII), que tuvo lugar en



Cochabamba (marzo 2001), se analizaron los resultados de las políticas educativas de los últimos 20 años y las perspectivas educativas en la región para los próximos 15 años. En consecuencia, los ministros de educación de América Latina y el Caribe reiteraron su compromiso de alcanzar una escolaridad básica para todos, alfabetizar a la población joven y adulta, y completar las reformas necesarias para mejorar la calidad y la eficacia en la educación.

En el ámbito nacional, con el fin de reducir la pobreza en un marco participativo, Bolivia llevó a cabo el Diálogo Nacional el año 2000. De este diálogo surgió la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP) con el objetivo de disminuir la pobreza a través de políticas económicas, sociales y el aprovechamiento sostenible de recursos naturales en la perspectiva de preservar el medio ambiente, con énfasis en la población con más carencias para generar mayor equidad étnica y de género.

La EBRP, en cuanto a la educación, se propone mejorar la calidad y acceso del servicio de educación, especialmente en lo que respecta al nivel primario. Las principales contribuciones al sector están reflejadas fundamentalmente en: la asignación progresiva de recursos y la creación del Fondo Solidario Municipal (FSM).

El año 2003 se convocó al Diálogo Nacional Productivo, de la que se esperaba que concluya hasta el 2004 con la discusión de estrategias productivas tanto a nivel nacional como a nivel departamental y municipal. Además se efectuó una evaluación de los resultados de la EBRP y una rendición de cuentas de los recursos del Diálogo Nacional 2000, tal como sostiene Gutiérrez en la entrevista.

#### **5.2.6. Educación comunitaria en las culturas indígena originaria**

En el desarrollo histórico de las comunidades y sociedades de las culturas que florecieron en el continente americano, se pueden encontrar semejanzas en los saberes y conocimientos, en sus formas y medios de difusión, en los espacios de procesos educativos y en la función que cumplen los saberes y conocimientos en la vida comunitaria. Entre los saberes, conocimientos y prácticas que se generaron en las culturas, están las vivenciales, las cuales se aprenden a partir de la experiencia en la vida

cotidiana, en familia, con interacciones que permiten la consolidación de las estructuras y formas de organización familiar y comunal.

Por otra parte, los saberes, conocimientos y prácticas se aprenden por medio de relatos orales y prácticas de escrituras diversas, que se transmiten de generación en generación, permitiendo la creación y re-creación de la vida comunitaria de manera cíclica y en espiral, en relación a la diversidad territorial y las cosmovisiones. De esta forma, se fortalece la cohesión al interior de la comunidad y la identidad de los pueblos en convivencia con otras culturas y la Madre Tierra.

Es así que en las comunidades indígena originarias la educación es parte constitutiva de la organización social, donde la producción del conocimiento es comunitaria. Asimismo, en las comunidades indígenas el conocimiento, no se concibe como una división social jerárquica a partir de la educación, porque no existe un lugar y un tiempo en particular para aprender, la -educación- está articulada a la vida en las montañas, los ríos, la selva, la comunidad, el hogar y su temporalidad no se limita a un periodo de enseñanza aprendizaje, porque sencillamente se aprende y produce conocimiento en el lapso cíclico en el que transcurre la vida.

### **5.2.7. Transición a una educación revolucionaria, democrática y cultural**

El año 2004, se crean las condiciones necesarias para promover un proceso de cambio en el Sistema Educativo Nacional. En ese marco, el Ministerio de Educación y Culturas junto al Consejo Nacional de Educación, desarrollaron eventos nacionales referidos a talleres temáticos y congresos departamentales de educación, como antesala al II Congreso Nacional de Educación que no se concretó.

De manera paralela, las organizaciones de los pueblos indígenas originario campesinos en eventos nacionales encontraron debilidades técnicas y de gestión en la implementación de la Ley de Reforma Educativa, lo que culminó en el “Primer Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios”, en la ciudad de Santa Cruz el año 2004.

Tras los fallidos intentos de cambiar las políticas educativas neoliberales, el año 2006 se realizaron dos acciones que dieron lugar al inicio a la Revolución Educativa, primero se

creó por D.S. N° 28725 la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana y que reemplazó al Consejo Nacional de Educación (Patzí, en la entrevista). Esta comisión conformada por 22 instituciones y organizaciones nacionales, fue la encargada de redactar un documento de consenso sobre las nuevas políticas educativas, cuyos resultados fueron presentados y trabajados en el II Congreso Nacional de Educación realizado en la ciudad de Sucre, donde participaron 33 organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil.

El resultado de ambas acciones históricas, por primera vez se logra la participación de representantes de los pueblos indígenas y sectores excluidos, emergió el proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” durante la gestión 2007, como parte del proceso de transformación Estatal. En consecuencia, adoptó la política de descolonización, transformación y revolución educativa, con la participación y contribución de los pueblos indígena originario campesinos y la sociedad en general, para la consolidación del nuevo Estado Plurinacional de Bolivia.

Por lo tanto, el modelo educativo que se propuso tiene su sustento jurídico en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, Plan Nacional de Desarrollo y la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, orientados al desarrollo de una educación descolonizadora, revolucionaria, antiimperialista, liberadora y transformadora.

De esta manera la nueva propuesta del sistema educativo fue el medio de lucha para el cambio de las estructuras sociales, con una formación política, para la comprensión y transformación del mundo de carácter participativo y contestatario. En consecuencia, el proceso de transformación de la educación, las demandas de la sociedad boliviana y las políticas de cambio impulsados por el gobierno de la Revolución Democrática y Cultural, junto a los movimientos sociales, se crean las bases y fundamentos práctico-teóricos que establecen las normas del nuevo modelo educativo de carácter sociocomunitario productivo, que surge como respuesta al cambio político y sociocultural de Bolivia.

### **5.2.8. La lucha por la descolonización**

La Asamblea Constituyente se convierte en un escenario de disputa entre el proyecto de dominación y el proyecto de emancipación de los movimientos sociales para transformar las bases coloniales del país. En este escenario se han condensado dos visiones de país como sostiene Patzi (en la entrevista): una que pretende incorporar reformas para concretar un pacto político que mantenga el beneficio de los grupos privilegiados, y la otra visión que plantea una transformación del país a partir del cuestionamiento de las bases coloniales sobre las cuáles se fundó la República de Bolivia.

La visión de dominación se caracteriza por abanderar un Estado Social de Derecho en el que se amplía la base del Derecho Social, Económico y Cultural de los pueblos indígenas y originarios que no se concreta en un nuevo diseño institucional que apertura el ejercicio pleno de los pueblos indígenas, originarios y campesinos. Desde esta perspectiva se mantiene un diseño monocultural que amplía la base del derecho a partir del reconocimiento.

Por su parte, Patzi (en la entrevista) arguye: esta visión entra en confrontación ideológica con la visión de país de construir un Estado Unitario, Plurinacional y Comunitario que se exprese en un nuevo diseño institucional. Cuestionando las raíces coloniales y la expresión que estas tienen en el Estado monocultural.

El elemento central de la controversia entre las visiones de país que para unos es la reforma y para otros la transformación tiene como un elemento central el cuestionamiento a las bases coloniales del país expresadas en el territorio, la dimensión institucional de la organización del Estado y la concepción sobre el sujeto político.

En este marco, el tema educativo es el que cristaliza los argumento centrales de la propuesta de descolonizar que se plantean las organizaciones y movimientos sociales, ya que a partir de la educación como instrumento del proyecto de dominación, se ha impuesto las formas de participación, los diseños institucionales y se ha creado un tipo de sujeto acorde a la sociedad imaginada. Es en este sentido que se debate en el escenario de la Asamblea Constituyente el nuevo sujeto político que será resultado de las decisiones que podrían producirse a partir de las políticas educativas.

### **5.2.9. Propuesta de la Educación Plurinacional en la Asamblea Constituyente**

En la Asamblea Constituyente, a la comisión de Educación e Interculturalidad se presentaron propuestas, que se fundamentan en dos visiones sobre la educación: una que es sustentada por las organizaciones y movimientos sociales indígenas, originarios y campesinos, y la otra las iniciativas de educación llevadas adelante por el Estado y organizaciones privadas desde la conquista hasta el 2005.

La propuesta del Pacto por la Unidad considera el tema de educación en diversas dimensiones que son planteadas en diferentes comisiones de la Asamblea Constituyente. Por una parte se relaciona con la comisión visión país cuando plantea la preexistencia de las naciones indígenas, originarias y campesinas como base de la Educación Plurinacional. Este planteamiento interpela de forma directa la organización territorial de la educación, bajo la cual se considera al sujeto político en el Estado plurinacional y la concepción de las instituciones bajo las cuales se desarrolla el proceso educativo.

La fundamentación de la preexistencia, propuestas de las organizaciones indígenas, originarias y campesinas, como la base para el establecimiento del Estado Plurinacional se convierte en la fundamentación de la educación descolonizante en la medida en que permite reconceptualizar el reconocimiento del derecho a la educación desde el propio sujeto en relación a su propio territorio, conocimiento e instituciones, constituyéndose un sistema educativo plurinacional (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista). Al respecto, el Estado Unitario Plurinacional Comunitario asume como fortaleza la existencia de culturas indígenas originarias, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones. De la misma forma se define que la diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Unitario Plurinacional Comunitario.

En consecuencia, la interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica equilibrada de todos los pueblos y naciones. Desde este planteamiento el informe de mayoría de la comisión de educación de la Asamblea Constituyente define que el Sistema Educativo se fundamenta en una educación abierta, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista).

Esta propuesta recoge el planteamiento de Warisata en el que se plantea que la educación es productiva y está vinculada al territorio y la sociedad. Este planteamiento interpela por un lado el concepto de la educación al servicio del desarrollo del orden de dominación y plantea como objetivo de la educación la formación de la conciencia crítica y transformadora buscando la autodeterminación de las naciones que conforman el Estado Plurinacional.

Además, en la propuesta del sistema educativo plurinacional debe garantizar el carácter intracultural, intercultural, pluricultural y plurilingüe de la educación como su pilar fundamental en todos sus niveles y modalidades. En este marco, el informe de mayoría de la comisión de educación, declara como principios de la educación su carácter unitario, descolonizador, fundamentado en la interculturalidad e intraculturalidad y plurilingüismo.

En la dimensión política de la educación plurinacional, en la propuesta del pacto por la Unidad en el Art. 246 como sostiene Gutiérrez (en la entrevista), se plantea que el Estado garantiza, en la definición de políticas educativas pertinentes a la realidad y la diversidad, la participación con poder de decisión de los actores vinculados directamente a los procesos educativos a través de sus organizaciones legal y legítimamente constituidas.

Al respecto, Félix Patzi, uno de los entrevistados sostiene:

Este tema de la participación social ha generado conflictos en el momento en que se ha analizado la temática con el sector universitario. El planteamiento del control social ha interpelado intereses y se ha convertido en un elemento de un pacto que se ha establecido con el sector universitario para darle estabilidad a la Asamblea. Pero vale la pena mencionar que la propuesta del Ante proyecto de Ley no transgrede el concepto de las autonomías universitarias “En esta nueva concepción de la propuesta, las autonomías se respetan íntegramente, en qué sentido, en la elección de sus autoridades, en la elección de sus docentes y en la definición de su currículo incluso en el manejo económico, y es así autónomo totalmente, y nadie se mete en la administración, ni una organización social ni los dirigentes. Se crea un consejo social comunitario, externo a la organización, que no puede ser director ni nada porque así aparecería los cuoteos sindicales, lo que tiene que hacer es coordinar con sus organizaciones sociales y la instancia de coordinación con las organizaciones sociales son este consejo social comunitario donde hace varia cosas: coordina las políticas de desconcentración de carreras, políticas de investigación, etc, esa unidad tiene toda la obligación de informar a

esa instancia al consejo y el consejo evalúa, admite o también puede decir que han hecho mal. Es una instancia externa la participación social, no está al interior de la universidad, eso ha sido confundido y no ha sido bien difundido.

En este marco la temática de la Universidad Indígena y campesina ha planteado serios conflictos con el sector Universitario, porque primero se ha cuestionado la posición y jerarquía de estas universidades y los campos de acción de las universidades públicas.

Estableciendo, desde esta postura de las universidades, la posibilidad de que se acepte las universidades indígenas y campesinas subalternizadas y disminuidas en su importancia, con currículos diferenciados. Este aspecto es cuestionado por Patzi, en la medida que la propuesta de descolonizar es justamente romper con la dominación y la marginación.

Este planteamiento encuentra sus limitaciones en la visión de país que plantea el proyecto de dominación en el que las autonomías indígenas son subalternizadas a las autonomías departamentales y el diseño institucional se mantiene en el marco del Estado colonial. La parte más débil en la propuesta del Pacto de Unidad en la Asamblea Constituyente, es la parte económica, sin embargo, quedan señalados lineamientos básicos como que la economía debe ser en función de mejorar la calidad de vida y el desarrollo sostenible, el desarrollo armónico y donde no sea la rentabilidad el desarrollo que prime, sino el bienestar y el acceso a servicios de parte de amplios sectores de la sociedad.

# **CAPÍTULO VI**

## **Ideología y Políticas Educativas en Bolivia entre 1994 a 2012**



## Capítulo VI

### Ideología y Políticas Educativas en Bolivia entre 1994 a 2012

En la actualidad, emerge en la región, desde la visión de los pueblos ancestrales indígenas originarios, irradia y repercute en el entorno mundial, promoviendo un paradigma, uno de los más antiguos: el paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien, sustentado en una forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado.

Los pueblos indígenas originarios están trayendo algo nuevo (para el mundo moderno) a las mesas de discusión, sobre cómo la humanidad debe vivir de ahora en adelante, ya que el mercado mundial, el crecimiento económico, el corporativismo, el capitalismo y el consumismo, que son producto de un paradigma occidental, son en diverso grado las causas profundas de la grave crisis social, económica y política.

Ante estas condiciones, desde las diferentes comunidades de los pueblos originarios de Abya Yala, en realidad, se trata de una crisis de vida. Bajo el influjo de este momento histórico, toda la sociedad está inmersa en tiempos de cambio y a la vez, todos y cada uno de los seres humanos somos corresponsables, como generación, de coadyuvar a estos cambios, sustentados en nuevos (aunque antiguos) paradigmas de vida, en lugar de aquellos individualistas y homogeneizadores que están causando tanto daño en las relaciones intra-interpersonales y sociales.

Los paradigmas de vida dominantes perciben al individuo como el único sujeto de derechos y obligaciones, instituyéndolo como el único referente de vida. Por lo tanto, los sistemas jurídico, educativo, político, económico y social se adecuaron y responden a los derechos y obligaciones meramente individuales (Mora, 2012; Barral, 2018).

La visión del capital como valor fundamental del pensamiento occidental generó enormes brechas entre ricos y pobres. Estos referentes de vida han propiciado un escenario de desencuentros y han ido profundizado cada vez más los abismos entre los seres humanos y todo lo que les rodea, llevando a la humanidad a un alto grado de insensibilización.

Desde la perspectiva de Huanacuni (2010), más allá de lograr una mejor calidad de vida, cual fuera la promesa de la modernidad, la humanidad avanza cada día más hacia la infelicidad, la soledad, la discriminación, la enfermedad, el hambre, la miseria y otros. Y, más allá de lo humano, hacia la destrucción de la Madre Tierra.

Ante esta realidad, surge como respuesta/propuesta la cultura de la vida, que corresponde al paradigma ya no individualista sino comunitario, el cual llama a reconstituir la visión de comunidad (común-unidad) de las culturas ancestrales. Esta herencia de las primeras naciones considera a la comunidad como estructura y unidad de vida, constituida por toda forma de existencia y no solo como una estructura social (conformada únicamente por humanos).

Ello no implica una desaparición de la individualidad, sino que ésta se expresa ampliamente en su capacidad natural en un proceso de complementación con otros seres dentro de la comunidad.

En estos tiempos en que la modernidad está sumergida en el paradigma individualista y la humanidad está en crisis, es importante escuchar y practicar la herencia de nuestros antepasados: esta cosmovisión emergente que pretende reconstituir la armonía y el equilibrio de la vida con la que convivieron nuestros ancestros, y que ahora es la respuesta estructural de los pueblos indígenas originarios, el horizonte del vivir bien o buen vivir (Patzi, en la entrevista).

Estos procesos de resistencia que han hecho política en las calles y en las carreteras, han aperturado el campo del proceso constituyente poniendo en la agenda el cuestionamiento sustancial al núcleo de la colonialidad, dominación y marginación que tienen su expresión en la concepción del Estado colonial expresada en el territorio, la expresión institucional y la concepción y la constitución del sujeto político en esta concepción de Estado.

No puede comprenderse esta interpelación a lo colonial sin poner en evidencia el rol que los procesos educativos tuvieron el ámbito de colonizar al sujeto, los cuerpos y sus mentes. En consecuencia, la Asamblea Constituyente, se convierte en un escenario que acumuló las agendas de los movimientos sociales que han venido interpelando al Estado

colonial y se planteó la construcción de un Estado Plurinacional y Comunitario que exprese la diversidad de naciones indígenas, originarias y campesinas.

En este marco, el presente estudio ha definido centrar su análisis en el proceso de debate que se llevaron adelante las Reformas Educativas de 1994 y 2010 sobre la educación en Bolivia, centrando el análisis en el trabajo de dos reformas con diferentes visiones de país y la de Educación Intra-Interculturalidad y Plurilingüismo.

Con estas consideraciones, se trata, de reconocer cómo la lucha por los derechos humanos y sociales, especialmente, la lucha por el derecho a la educación es también una lucha por la transformación del estado.

### **6.1. Educación de Calidad**

La calidad educativa es una noción compleja que puede asumir significados diversos, incluso contradictorios, según quien la defina. Parte de la complejidad depende de que se trata de un concepto multidimensional ya que los procesos educativos se desarrollan en múltiples niveles (sistema educativo, escuela, sala de clases, familias de los estudiantes, entre otros) y están afectados por una pluralidad de factores, algunos internos a las escuelas, otros externos.

A eso se suma que la calidad educativa es una noción ideológica que descansa sobre un proyecto político y social, lo que se entiende como calidad se construye de acuerdo a la visión que cada sociedad tenga sobre su futuro y de las personas que se quieren formar para hacer realidad esa visión. En este sentido, subyacen a la idea de calidad educativa sistemas de valores y aspectos éticos del ordenamiento social.

En los sistemas educativos se dieron diferentes visiones sobre el concepto de calidad. En primera instancia la calidad educativa estuvo asociada a la demanda por el cambio de prioridades de los sistemas educativos y fue entendida como la capacidad de compensar las deficiencias del contexto que surgiera e influyan en el rendimiento educativo.

Una segunda acepción se centró en los resultados de aprendizaje, -productos educativos-, en consonancia con la idea de eficacia escolar. Ello implica definir niveles de rendimiento de referencia e instituir sistemas de evaluación nacionales o regionales para determinar el rendimiento de los estudiantes. En la actualidad, la preocupación central

ya no es únicamente cuántos y qué proporción asisten a las escuelas, sino quiénes aprenden, qué aprenden y en qué condiciones.

En definitiva hablar de calidad educativa, y construir un proyecto para fomentarla, implica un compromiso que exige asumir una postura política y ética frente a lo que se entiende por educación y su papel en la sociedad. A su vez, el promover el derecho a una educación de calidad implica eliminar todas las barreras que limitan el acceso a la educación o a la continuidad de los estudios, sean las que discriminan a las personas o las que segmentan por grupo socioeconómico. Se trata de fomentar una educación pública inclusiva y equitativa, una comprensión de la calidad educativa inseparable de la equidad.

Al respecto, Álvarez (en la entrevista) arguye: que la superación de la desigualdad no se logra solo con la distribución de recursos materiales. Es imprescindible tener en cuenta cuestiones socio-culturales, políticas y subjetivas, propias de cada persona. Se requiere ofrecer educación entendida como medio de expansión de las capacidades individuales y colectivas.

Entonces, la propuesta pedagógica debe confiar en que todas las personas tienen capacidades; debe ser mediadora entre la realidad de cada sujeto y la comprensión que cada cual tenga de ella y debe ofrecer alternativas pertinentes que sean atractivas y despierten capacidades. Por consiguiente, forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana.

En concomitancia, se debe caracterizar por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con las personas excluidas, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno

tiene un lugar en el quehacer de la comunidad. Esta perspectiva requiere y comprende un conjunto de valores y compromisos intra-interpersonales.

A raíz de las anteriores, se conciben a los centros y programas educativos, formales y no formales, como espacios ligados a las necesidades locales, donde la comunidad se cuestiona, se persevera, se politiza y así se convierte en historia; espacios donde se vive en sintonía con las comunidades, expresando sus sueños y celebrando sus triunfos. Por tanto, la calidad de la educación tiene que ser profundamente ligada a la vida, para la vida y desarrollo de las comunidades.

## **6.2. La Educación Colonial en Bolivia**

El proceso de sometimiento de los pueblos indígenas y originarios en Bolivia tiene sus antecedentes desde la época de la conquista, pasando por la colonia hasta 2005. Diversos fueron los métodos utilizados para someter a los pueblos originarios que preexistían en estos territorios. Muchos de éstos por la intervención y violencia militar, y otros a través de procesos civilizatorios emprendidos por los misioneros que llegaban a estos parajes. Y al respecto se señala lo siguiente:

Otros métodos fueron a través de la conquista de sus territorios y el establecimiento de instituciones que facilitaban controlar los recursos, acciones que no garantizaron el sometimiento del pensamiento de estos pueblos. Otras formas fueron dadas a través de prácticas educativas civilizatorias que buscaban extirpar de la conciencia y del imaginario toda otra forma de concebir y regir el mundo. Se tenía que tener control del modo de pensar de los dominados. “Mientras sus cabezas tuvieran maneras de pensar y de desear, mirar la vida de una forma diferente a la del español colonizador, éste no podía dormir tranquilo” (Albo, 1999:124).

La imposición de la educación en lengua castellana es con el propósito de controlar el pensamiento de los pueblos en términos de Albó, la prohibición de idiomas nativos en la enseñanza. La escolarización es un arma del Estado para difundir el tipo de ideología que comulga en ese entonces, de carácter modernizador de mayor eficacia, y la apuesta es en la racionalización.

Desde la fundación de la República el proyecto civilizatorio no cambió en relación a sus objetivos, de tener el control y la dominación sobre los pueblos originarios. En este período se da una vinculación entre la reforma eclesiástica y la reforma educativa, el

cual fue puesta en práctica por Antonio José de Sucre (Presidente de la República de Bolivia), quien se propone con la reforma que no se universalizaría la escolarización, sino, se pretendía llegar a una amplia población que no estuviera reducida al grupo superior de la élite criolla, con incrustaciones mestizas.

Por su parte, la reforma educativa de Sucre, también pretendía llevar las escuelas al área rural, ya que sostiene la enseñanza en función del Estado. En este sentido, los contenidos sufren una dislocación, desde una enseñanza que era instrumento de catequesis a una enseñanza más pragmática, concretamente tomó la forma del método introducido por Simón Rodríguez. Así, los propios conventos se convirtieron en colegios como sostiene uno de los entrevistados (Gonzáles).

Después de la llegada de los españoles la educación estaba a cargo de la iglesia; quien quisiera educarse en aquellos tiempos debía pasar necesariamente por la doctrina católica, siempre y cuando no fuese indígena, pues si lo era definitivamente no tenía acceso a ella. Al respecto, manifiesta uno de los entrevistados (Patzí), cuando los europeos se dieron cuenta que podían servirles mejor si aprendieran el idioma y sus costumbres, luego comenzaron a educarlos, se hicieron de un instrumento mucho más poderoso para someterlos ya no sólo físicamente, sino también mental e ideológicamente, una forma de colonización que continua vigente hasta la actualidad y que es aún más poderosa, los hace parte del sistema colonial y a veces sus más fervientes defensores: ésta es precisamente la educación. Por lo tanto, la liberación de nuestras mentes pasa por restablecer nuestras propias formas de educación.

La escuela como tal tuvo limitaciones en las diferentes etapas para la gente del pueblo, porque se pretendía efectuar el control de sus mentes, por otra se excluía a la gran masa de la población debido a que la escuela desde la perspectiva de los indígenas era un vehículo para comprender el proyecto de dominación y a partir de ello defender, sus territorios como planteó el movimiento cacical. Por consiguiente, el Estado como tal nunca planteó de forma clara y precisa qué tipo de hombres requería formar con la educación para el futuro.

### **6.2.1. Educación Boliviana bajo la perspectiva de Modelos Pedagógicos**

Desde la colonia hasta la actualidad el carácter de la educación que se imparte en todos los niveles y en todos los estamentos no ha cambiado mucho; a pesar de las reformas y de las buenas intenciones, aún se conservan la enseñanza antropocéntrica, individual, competitiva y desintegrada.

Posteriormente los sumieron en diferentes modelos, enfoques y teorías: el modelo conductista, el enfoque constructivista, la teoría psicogenética de Piaget, la teoría histórico-cultural de Vigotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel y otros, todos sumiéndolos en la racionalidad moderna (Barral, 2002; 2018).

Por su parte, Ayma y Anaya (en la entrevista) sostienen: la educación no es un área aislada de la política, economía o de la filosofía, es un pilar fundamental del proceso de cambio estructural en el horizonte del vivir bien. Si se habla de cobertura, en las condiciones actuales existe una parte de la población que está marginada de la educación, más aun los pueblos indígenas originarios, quienes tienen acceso mínimo a la educación colonizadora.

Al respecto, Patzi (en la entrevista) manifiesta: que aún en las áreas rurales aún existe mucha precariedad en cuanto a infraestructura en las escuelas y los gobiernos juegan con la necesidad, haciéndolos creer que se preocupan por la educación, otorgándolos aulas, ampliando la infraestructura, dando más ítems en los colegios o dotándolos de computadoras.

Entonces, siguiendo los términos de Ayma y Patzi, los maestros tampoco centraron sus reivindicaciones en pro de mejorar la educación, sino, se convirtieron en los defensores de la educación colonizadora, porque sus luchas a la larga se han limitado a sus reivindicaciones laborales de sector, a pedir cada año aumento salarial, pero la educación colonizadora continúa en las aulas. Una vez que se les otorgan su aumento salarial vuelven a las aulas a seguir con el proceso de colonización a través de la educación actual.

En concomitancia, las universidades tampoco han aportado a la reflexión, sólo se han orientado a forjar profesionales para el mercado capitalista depredador. En la lógica del

éxito occidental se continúan formando abogados, economistas, administradores de empresa, médicos, informáticos, etc., con la tendencia ideológica colonizadora.

En Bolivia, gracias al ímpetu de los movimientos sociales, intelectuales con raíces de origen indígena y la propuesta de los movimientos indígenas originarios, se pretende iniciar un proceso de transformación educativa que aún no es implementada en el Proceso Enseñanza Aprendizaje y/o en la práctica educativa. En consecuencia, muchos colegios, incluso los católicos, han introducido en su enseñanza la cosmovisión andina, como sostienen Patzi y Gutiérrez (en la entrevista).

En esa lógica, también se ha inquietado a las universidades y se fue proyectando la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, el cual, lamentablemente sólo proyecta el enfoque histórico cultural de Vigotsky del constructivismo social y el diseño curricular se ha limitado a introducir contenidos de temas indígenas y ritualidades, sin cuestionar la estructura o la lógica individual antropocéntrica.

Es por eso que se hace necesario generar y sistematizar nuestra propia pedagogía basada en nuestra propia teoría de los procesos históricos, socioculturales, psicológicos naturales de aprendizaje.

### **6.2.2. Las Reformas Educativas y la Dominación del Indígena y Campesino**

Los procesos de reformas emprendidos no pueden dejar de ser leídos fuera del escenario de interpelación al orden establecido, cada reforma tiene consigo un escenario de resistencia, de interpelación y de consensos como parte de la estrategia de los pueblos indígenas-originarios y por otra desde el Estado.

Entonces, desde los términos de los entrevistados (Ayma, Patzi y Gutiérrez), el proceso de rebelión indígena y los levantamientos de Zarate Willka cuestionando el orden de dominación, trajo consigo una respuesta del estado que se expresa en la primera reforma de los liberales del año 1905, se plantea el proceso de alfabetización desde una perspectiva de asimilación e integración del indio, de mejorar la raza y civilizar a los indios por la vía de la castellanización y el dominio de los cuerpos.

Las características y los contenidos de esta reforma son tomadas por expertos internacionales en base a parámetros de tipo racial. Por consiguiente, se buscó modelos



educativos en Europa que pudieran servir al proyecto civilizatorio en Bolivia, cuyo resultado es la educación física (gimnasia) de los suecos, que fue priorizada por las características físicas del hombre que se buscaba crear con este proceso.

La formación de indígenas estaba basada en un concepto -civilizatorio-, que pretendía castellanizarlos para incorporarlos a la vida nacional, pero además trabajar las características del cuerpo como parte del mejoramiento racial.

Una de las primeras acciones del gobierno a principios del siglo XX fue establecer el sistema de escuelas ambulantes en el que los maestros especialmente elegidos distribuían su tiempo entre varias comunidades indígenas. Para dar continuidad a este proceso se establecieron escuelas permanentes, muchas de las cuales se crearon y desarrollaron por iniciativa de los propios indígenas (Ayma, en la entrevista).

Todo este proceso fue decisión de la élite gobernante y de ministros que consideraban que la educación era exigencia para el desarrollo del país. Entre las críticas que recibió el proceso de reforma, la más importante fue la de Franz Tamayo que reclamaba la falta de una pedagogía nacional y rechazaba la búsqueda de modelos europeos, aunque sin llegar a proponer una alternativa concreta.

Asimismo, Patzi y Ayma sostienen en las entrevistas que: en ese periodo, una experiencia de resistencia importante son las escuelas indígenas y posteriormente la escuela del Ayllu de Warisata (1931) que es combatida fuertemente por el sistema patronal debido al peligro que este proceso implicaba para la dominación que los terratenientes sostenían sobre el indio. Sin embargo, la Guerra del Chaco (1932-1935) interrumpió el impulso de Warisata y afectó negativamente la expansión de la educación indígena por reclutar maestros e indios para el ejército, causó la desertión de sus hijos de las escuelas en vista de que debían reemplazarlos en la atención de las tareas agrícolas.

Luego de la guerra, este tipo de enseñanza que significaba amenaza para los latifundistas, el gobierno determinó que se cerrara las escuelas, porque le otorgaba el poder local y le daba autoridad a la comunidad indígena. Warisata cerró sus puertas pero

siguió siendo un importante símbolo de la educación indígena gestada desde las propias comunidades rurales.

La Revolución Nacional de 1952 planteó una reforma educativa que se moldeó en el Código de la Educación Boliviana de 1955, donde se destaca principalmente dos aspectos institucionales: la necesidad de una educación técnica para lo cual proponía la formación de técnicos medios, y la importancia de la alfabetización. Su contenido pedagógico era mínimo (Ayma, en la entrevista).

El esfuerzo por centralizar la normatividad educativa contenida en un raudal de leyes, decretos y por establecer criterios sobre la importancia de la castellanización del indio, en quien, además, debían desarrollarse buenos hábitos de vida con relación a su alimentación, higiene y salud, vestuario y conducta personal y social. Naturalmente la ley tenía un concepto modernizador al pretender re-convertir al indio en ciudadano y campesino y posteriormente formar cuadros movimientistas.

En palabras de Silvia Rivera (2007) este código desde sus objetivos ha sido fatalmente integracionista, negador de la etnicidad.

La responsabilidad de la educación continuó en manos del Ministerio de Asuntos Campesinos, que desde principios de siglo, tenía esa obligación. El objetivo de esta reforma que se plantea durante la época de la revolución era la ampliación de la cobertura y la homogeneización del ciudadano. Se da un proceso de expansión de la educación hacia el área rural, y al respecto se señala lo siguiente:

Para los campesinos e indígenas los procesos de alfabetización y la escuela eran una estrategia de sobrevivencia enmarcada en la lucha por frenar la expropiación de tierras comunales y restituir las tierras usurpadas. La alfabetización se convirtió en una necesidad para conocer las leyes y realizar gestiones reivindicativas en mejores condiciones. En este recorrido por la historia, se puede apreciar que durante los primeros cincuenta años, se crearon de forma acelerada escuelas y distritos rurales; pero fue en la década de los cincuenta que se dio un importante despegue y expansión en la educación pública de Bolivia (Ayma, en la entrevista).

Al propósito, en 1994 se promulga Ley N° 1565 (Ley de Reforma Educativa), donde señala que toda educación será intercultural y bilingüe y buscará la integración de todos

los pueblos para lograr una conciencia nacional. Los principales ejes articuladores del sistema educativo son la interculturalidad y la participación popular.

Esta reforma fue bastante polémica, porque si bien para algunos sectores era el proceso del siglo, y para otros como los intelectuales aymaras era una estrategia nueva de la dominación para civilizar y dominar el pensamiento del indígena. Este proceso puso en evidencia la necesidad de repensar el concepto de educación en los distintos niveles, cuestionando sus contenidos curriculares y la participación de los sujetos involucrados en este proceso, según Choque:

‘La Reforma Educativa, y eso está en la conciencia de los dirigentes y maestros de todos los sectores, ha coadyuvado, ha favorecido mucho al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), si bien había proyectos simplemente, con la Reforma Educativa se convierten en políticas de Estado, el currículo en la Reforma Educativa es intercultural, además bilingüe en los primeros grados en toda la estructura, está establecido así. El problema, es que como no ha sido consensuado, no se ha recibido el apoyo de todas las organizaciones. La parte débil era la pedagógica, porque no había experiencia, los mismos maestros fueron formados en esa misma estructura. En la Reforma Educativa se invierte, como habían técnicos curriculistas, expertos de toda clase, más se abordó el tema pedagógico y didáctico y se descuidó la parte política e ideológica, como no había participación de las organizaciones, ahí se dio la ruptura’ (en Lambertin y Lizarrága, 2007: 10).

Un aspecto central que es criticado ampliamente por los pueblos, es como a partir del planteamiento de la Interculturalidad se desarrolló una propuesta educativa de castellanización y de imposición de un solo sentido y visión de mundo.

Para los pueblos, la interculturalidad se refiere principalmente a una herramienta política de las comunidades originarias hacia el Estado de la sociedad dominante. Tiene que servir para defender, resguardar y controlar el territorio (agua, tierra, salud, educación, etc.) y todos los recursos de las comunidades para lograr la autodeterminación de los pueblos originarios e indígenas, para fortalecer el proyecto político de los pueblos originarios e indígenas, y al respecto Walter Gutiérrez uno de los entrevistados sostiene:

“En este mismo sentido, se puede plantear que la interculturalidad se puede dar entre pueblos originarios, que es interculturalidad entre iguales, y otra que es desigual y se da entre pueblos indígenas y los de la sociedad dominante. La interculturalidad tiene que fortalecer la unidad de los pueblos indígenas hacia adentro y tiene que servir como arma de lucha para conseguir el respeto hacia fuera. Hay que fortalecer lo propio para que

haya interculturalidad. Y a partir de lo propio podemos recién mirar al otro: abrir espacios de diálogo con el resto de la sociedad a partir de las fortalezas internas. Cuando hablamos de interculturalidad hay que ver que haya equilibrio (igualdad) tanto en los idiomas, en la religión, en la ciencia, la filosofía y otros. Tiene que haber primero una igualdad en la dignidad de los que van practicar la interculturalidad”.

Fueron varias las organizaciones y dirigencias campesinas quienes rechazaron la Ley de Reforma Educativa (Ley 1565) y la Ley de Participación Popular (LPP), con el argumento que estas leyes irían a hacer desaparecer los sindicatos de maestros y desmantelar las organizaciones tradicionales de la gente campesina de los Andes.

Bajo el análisis de la interculturalidad y el sometimiento de los pueblos, este proceso de la Reforma educativa fue duramente combatido por los intelectuales Aymaras, quienes alertaron del peligro que se cernía sobre su cultura con la normalización de su idioma que se hacía a través de los programas de la Reforma Educativa. Por otra parte, surgió una crítica fuerte hacia el currículo que mantuvo la tendencia de la historia de la dominación. Para muchos intelectuales vinculados a organismos internacionales esta Ley fue considerada el avance del siglo, para otros fue una forma más brutal de integrar al indio, de castellanizarlo y de establecer la dominación utilizando su propio idioma.

Se contrasta con las críticas a la ley, el reconocimiento a la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas Originarios (CEPO), cuyas funciones se definieron de la siguiente forma: “Los CEPOs, atendiendo al concepto de transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en; Aymara, Quechua, Guaraní, Amazónico, Multiétnico y otros. Participan en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo” (Ley 1565. Art. 6-5).

En concomitancia, surge el cuestionamiento si este mecanismo no tenía el objetivo de institucionalizar la colonialidad a través de la participación de los propios pueblos en el proceso, disponiendo a desarrollar lo que el proyecto dominante escrutaba.

El conjunto de las reformas y procesos educativos emprendidos hasta el 2006 fueron y estuvieron regidos por un proyecto -civilizadorio y de ciudadanía-, que tenía como objetivo construir la base de la nación mestiza, en la actualidad es planteada por sectores

conservadores en el marco del debate de la implementación de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Estos emprendimientos buscaron la construcción de la ciudadanía a través de la educación. El contenido político de la enseñanza rural expresado en el currículum oculto de la escuela estatal, es decir develar el contenido de la escuela como institución del estado y su influencia en la organización espacial de la etnicidad, entendida como politización de la diferencia cultural (Patzí, en la entrevista).

Entonces, los procesos se plantearon ya no solo en la conquista del territorio material sino la conquista de los saberes, de las tecnologías, que permitía a los pueblos tener control sobre los recursos, proceso que se ha denominado la colonización del sujeto. Desde esta óptica, cada proyecto conquistador, colonizador y de ciudadanía tenía la perspectiva de un sujeto tipo que tenía que ser parte de la sociedad que se construía. Para esto se desplegó un método de educación que pretendía empezar a ejercer el control sobre los cuerpos y la mente de la sociedad.

### **6.2.3. Trastocando el Orden de la Dominación de la Educación**

El contexto político educativo actual se caracteriza por una interpelación profunda a las bases de la colonialidad, expresadas en las estructuras de los proyectos educativos civilizatorios, que datan desde la época de la conquista y que se han cristalizado en el diseño institucional de la educación emprendida en Bolivia. Las diferentes reformas educativas han puesto en evidencia el proyecto civilizatorio y de mestizaje de los grupos de poder, con el propósito de mantener subordinado al indígena y originario a los intereses de estos grupos de Poder, crear un ciudadano que pueda ser un engranaje más en el desarrollo de estas naciones.

El marco institucional puesta en vigencia con la Ley N° 1565 (Ley de Reforma Educativa). La misma en sus enunciados buscaba mejorar la calidad y la eficiencia en la educación; haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y garantizando la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de los hombres y las mujeres. Que propone una educación intercultural y bilingüe, fue parte del discurso nacional, en el plano político,

cultural y en lo pedagógico, país en el cual el 60% de la población hablaba una lengua originaria, aun cuando maneje el castellano en algún grado.

Al respecto, Ayma y Gutiérrez (en la entrevista) sostienen: la educación intercultural bilingüe buscaba la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios, y la universalización del castellano. Por consiguiente, la contradicción base de ésta fue el planteamiento que la educación debe estar acorde a la demanda del mercado laboral que debe ser orientado a las destrezas y las necesidades de producción del mismo.

De esto se desprende dos aspectos fundamentales, uno como menciona Patzi (en la entrevista), la concepción de la reforma educativa era concebida, para los indios; la educación bilingüe que no plantea para todos, y el otro, no es una propuesta que recupera la base sustancial de los cuestionamientos de las organizaciones sociales hacia la educación. Por consiguiente, se plantea hacer uso instrumental del idioma nativo, como un camino más suave para llegar al castellano. No hay interculturalidad. La única forma de ser interculturales es que seamos plurilingües, por lo menos bilingües como sostiene Enrique Richard en la entrevista.

La Reforma Educativa no logró interpelar el orden colonial, sino más bien a partir de ésta trató de irradiar una rápida forma de dominación bajo el concepto del bilingüismo y la interculturalidad. No obstante, no se trabajó en un currículo que permita fortalecer las identidades de los pueblos indígenas y originarios, sino a partir de la lengua se impone los contenidos vigentes en ese entonces.

Paradójicamente, Plata (en la entrevista) sostiene: si bien los que estuvieron en contra de la reforma eran los maestros, y los que estuvieron a favor eran básicamente un aparato burocrático desde afuera, muy bien pagado, con sueldos del Banco Mundial, pero con una visión muy burocratizante y colonizadora de la educación que respondía al proyecto de modernización.

El sistema educativo planteado no logra incorporar la demanda de descolonizar la educación, como manifiesta Richard en la entrevista: “esta reforma no ha sido pensada desde los movimientos sociales, ha sido traída, ha sido de las reformas tipo Banco Mundial, es el indio permitido”. En esta misma línea, Walter Gutiérrez se refiere a la

reforma educativa “Nosotros hemos hablado con el movimiento indígena y otros sectores, hemos estado en desacuerdo en muchas cosas sobre el tema de la Reforma Educativa, si bien en su momento (1994) ha planteado su propuesta, éstas no han sido incorporadas, recogidas por el gobierno, siempre ha sido un tema controversial dicha reforma”.

En consecuencia, la Reforma Educativa del 1994, no ha sido adecuada a las organizaciones sociales y menos a las comunidades indígenas y originarias. Los reglamentos como las leyes conexas (Ley 1565, los D.S. 23949, 23950, 23951 y 23952) que operativizaron los procesos educativos fueron calificadas como leyes anti indígenas y anti populares, en la que se plasman una visión del proyecto de creación de la nación mestiza a partir de la subordinación de los conocimientos y los pensamientos de los pueblos originarios.

Por otro lado, los educandos se convierten en analfabetos funcionales, y como manifiesta Patzi (en la entrevista) en su balance sobre la interculturalidad “utiliza las lenguas nativas como caballos de Troya para enchufar el caduco paradigma occidental moderno, a través de la textualidad de la escritura de los textos en lenguas nativas”, no con el fin de afirmar la cultura nativa sino para facilitar el tránsito a las categorías y conceptos de la cultura occidental moderna, para facilitar la integración a aquella cultura.

### **6.3. Warisata la Escuela Ayllu: la territorialidad y la Educación productiva**

Warisata marcó un hito importante en el proceso de interpelación a la educación colonial, es definida como una gesta libertaria que tiene muchas connotaciones en las propuestas educativas que se realizan a partir de 1931. No se puede dejar de lado que la escuela de Warisata acumula diferentes sentidos de otras experiencias, y se convierte en una experiencia educativa que entiende por educación la preservación, aprendizaje, enseñanza y práctica de los valores de la liberación del indio, y al respecto Walter Gutiérrez en la entrevista, sostiene:

En realidad, Warisata viene a ser un punto encima de lo que había, que era todo un movimiento de escuelas particulares indígenas, Avelino Siñani era parte de ese movimiento, su hermano Fernando Siñani también, entonces, todo eso ha generado que

haya la disponibilidad de esos ayllus para recibir Warisata, eso ha sido lo que le ha dado a Warisata toda esa novedad y autonomía, ya la historia después lo quita como si fuera de Elizardo Pérez y de la clase media mestiza y niega ese hecho, y ha habido muchas experiencias propias.

La presencia de las escuelas rurales, se considera un logro de los movimientos indígenas, cuyas luchas desde los años 1925 hasta 1931, dieron lugar a la creación de la primera escuela ayllu de Warisata, desde entonces, la demanda básica de las comunidades, ha transitado por diferentes escenarios: desde la necesidad de facilitar su convivencia en las ciudades (a través de la lecto escritura y el español), la inclusión y el reconocimiento desde el Estado y el paradigma soñado que subyace en el discurso de la educación, de alcanzar el progreso a través de la profesionalización.

Warisata plantea temas estratégicos como la liberación del indio y sienta las bases, a través de la toma de conciencia para la revolución del 1952 en la que se libera del pongüejaje. A partir de su planteamiento y la restauración del Parlamento Amauta, el indio recupera el derecho a hablar, se concibe el proceso educativo productivo. En consecuencia, rompe el esquema de la escuela-aula para plantear la escuela en la territorialidad y en la vida productiva.

La escuela Ayllu de Warisata, se inspira y se fundamenta en la organización socio económico y político cultural del ayllu o comunidad que articula a otros elementos. Esta forma de organización espacial es reproducida a través del planteamiento de los núcleos escolares que articula a las escuelas seccionales, y el conocimiento se desarrolla en el marco de arreglos institucionales en los cuales se desarrolla el sistema productivo. En este sentido la escuela no puede estar concebida fuera del ámbito de la vida de la comunidad y de la familia.

La escuela Ayllu interpelaba la participación de la comunidad y la familia en los procesos educativos que venían desde la experiencia del Estado y para esto plantea que los Amautas escolares tengan un rol central en el proceso educativo. Esto fue plasmado en los años 50 a partir de esa larga tradición que se acumula en la creación de organizaciones de padres de familia, juntas de auxilio escolar u otras instancias semejantes como referente comunal e intercomunal para el trabajo del maestro, tanto en la escuela como en los núcleos creados en los tiempos de Warisata (1931).



Al respecto, Ayma y Gutiérrez (en la entrevista) argumentan: en el escuela tradicional, el centro de gravedad de estas organizaciones y cargos, siempre fue el maestro, hasta el punto que a veces estos amautas escolares parecen ser sus pongos o estafetas, que debían cargar sus bultos, cumplir parcialmente sus órdenes, y actuar como una especie de policía escolar para que los padres de familia manden a la escuela a sus hijos y evitando así la deserción escolar y otros aspectos inmersos al proceso educativo.

Por consiguiente, en la reforma educativa de 1994, se planteó involucrar a la sociedad civil en el contexto de la educación, la necesidad de una mayor participación social en la misma y la premisa según la cual la educación debe convertirse en un espacio de -reflexión y construcción social-, aspectos que son retomados de la experiencia de Warisata y de los caciques apoderados.

Sin embargo, como menciona Walter Gutiérrez en la entrevista los planteamientos recuperados no dejan de quedarse en los procesos pedagógicos quedando a un lado las problemáticas que hacen a la educación desde su perspectiva social como generadora de cambios, y no logran recuperar una verdadera ideología de la educación.

En este marco Warisata y otras experiencias que no han sido visibilizadas pasan de ser experiencias pedagógicas a procesos de interpelación de la colonialidad del sujeto que es producto de la educación en el orden de dominación en el que se desarrollan éstos. Además, incorporan temas centrales de debate como educación -el para qué-, la vinculación de la educación a la territorialidad, la participación y la constitución del sujeto en este proceso. En consecuencia, se plantean que la concepción de la educación no debe exacerbar las diferencias con las escuelas para indígenas, sino trabajar y forjar de carácter único.

#### **6.4. Pedagogía Comunitaria**

En el contexto universal, aún no se ha sistematizado la pedagogía ni la educación comunitaria, por lo tanto salir de la educación colonizadora no sólo consiste en llenar la currícula educativa con temas indígenas y menos repetir el enfoque histórico cultural, sino por generar desde nuestra cosmovisión nuestra propia teoría pedagógica de los

procesos psicológicos naturales de aprendizaje y plantear nuestro propio enfoque y principio comunitario desde la lógica y paradigma comunitario.

La Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940) en Bolivia fue una experiencia educativa comunitaria productiva, porque la enseñanza no solamente fue dentro de las aulas sino principalmente fuera de ellas, bajo la dirección del Parlamento de Ulakas y Amawt'as (abuelos y abuelas sabias). Además, jugó un rol central en la producción de alimentos, porque el autoabastecimiento fue vital. Entonces, la pedagogía comunitaria está al alcance de todos y apunta hacia el vivir bien, el nuevo horizonte educativo, y la propuesta al mundo.

#### **6.4.1. La Autonomía de los Procesos Educativos**

##### **6.4.1.1. Los Ava guaraní de Tentayape<sup>9</sup>**

El interés en los habitantes guaraní por los representantes gubernamentales se dio para intentar integrarlos a los esquemas del presunto estado nacional, siendo la imposición de la nación criollo-mestiza sobre las naciones originarias. A este propósito se revela, el establecimiento de la escuela estatal en las poblaciones guaraníes. Porque, para el Pueblo Guaraní la enseñanza escolar es aceptada como una educación complementaria para los hijos, como mediadora de un conocimiento, si es extraño, conviene que los niños y jóvenes lo adquirieran como un instrumento útil de mejorar las relaciones con la sociedad externa.

Esto no ocurre en la comunidad de Tentayape, pues el espacio de la educación se da en el ámbito familiar y comunal y ésta es preservada con mayor interés por los padres y las autoridades de la comunidad. Porque ellos, ejercen una política de vigilancia hacia los hijos, buscando a la vez una participación más estrecha con la familia extensa con el fin de disponer juntos la educación de los hijos, con el fin de crear dentro de la institución familiar las condiciones propicias para representar en ese espacio, normas y valores tradicionales de comportamiento, con el fin de conservar una secuencia entre la educación familiar y la social (Gutiérrez, en la entrevista).

---

<sup>9</sup> Tentayape, significa "el último pueblo", es una comunidad guaraní, ubicada al sur de Bolivia. Una de las características de la comunidad, es la resistencia a que los niños y jóvenes reciban educación escolar.

Para los padres y autoridades prepondera la importancia de la observación crítica e incesante de los hijos, vigilar la actuación social de los hijos. En consecuencia, la presencia de la escuela en Tentayape, quitaría la importancia, el valor a la enseñanza de los ancianos y el reconocimiento social que tienen frente a los jóvenes. Esto fue un mandato desde sus ancestros:

“Hasta ahora, muchos de mis vecinos vienen a criticarme por lo de la escuela, porque yo siempre no han querido que haya escuela en este pueblo, porque veo que es un problema entre nosotros que somos pobres, por eso no conviene tener esos. Hasta los curas vienen a buscarme, vienen a buscarme para que yo viva con la idea de ellos y yo por no aceptarles me pongo a llorar y en mi propia casa viene a darme el llanto (...) Ahora les digo siempre no queremos escuela, nosotros somos para el trabajo” señalada por Mbakuire, fallecido Capitán Grande de Tentayape (Lambertin y Lizárraga, 2008: 16).

Desde esa perspectiva, se puede percibir, que en la comunidad de Tentayape, la educación es vista como un proceso de aculturación, no quieren perder lo grandioso de su cultura. Entonces, los Ava enseñan a sus hijos su propia historia, a trabajar, amar la naturaleza conviviendo con ella y con los peligros de la aculturación. De ese modo, el espacio familiar y la comunidad crean las condiciones para desarrollar la solidaridad generacional tradicional, siendo ésta la que mantiene la unidad grupal. Sin la presencia de la escuela, la institución familiar aún tiene fuerza en las funciones educativas, así, los abuelos, tienen bastante atribución sobre los jóvenes y niños.

De esta manera, la escuela no compite en la comunidad de Tentayape, y las próximas descendencias, niños y jóvenes en crecimiento tienen a la familia como la única elección, es un privilegio la educación de los hijos, que refuerza para fortificar sus valores y modo de ser. Por ello, los padres ponderan educar a sus hijos que se parezcan a ellos, sobre todo la valoración de la juventud hacia el trabajo tradicional y al comportamiento respetuoso y preocupado frente a los ancianos.

Por consiguiente, la demanda escolar, desaparece en la política de la comunidad, un hecho comprensible considerando el origen extraño de la cultura guaraní de Tentayape. En este marco los Ava de Tentayape consideran que la experiencia que se ha desarrollado con el pueblo guaraní es otra forma más de -colonizar y reducir- su cultura, proceso al que combatieron y se resistieron, haciéndose conocer como el pueblo

indómito. Lo que no pudieron los ejércitos, ni las misiones, ahora se la hace a través de las diferentes reformas educativas.

Al respecto, se tiene la manifestación siguiente:

“Nosotros no tenemos que desaparecer. Aprendemos en el trabajo y así estamos bien. No queremos escuela ni religión (...) si ponemos a nuestros hijos a la escuela, se van a ir. No se van a acordar de nosotros y ya no vuelven para decir ‘este es mi padre, ésta es mi madre’. Y si se van hartos, se acaba nuestra cultura, nuestra casa. Por eso no queremos escuela; es el Testimonio de Guayarí, Mburuvicha Guasu (Capitán Grande de la comunidad de Tentayape) y se muestra en los Apuntes sobre los Ava Guaraní de Bolivia, 1992” (Gutiérrez, en la entrevista).

Desde esta perspectiva, los únicos indígenas que hicieron su propia visión educativa son los Ava de Tentayape, tienen prohibida la entrada a la escuela, la iglesia, eso los mantuvo. Solamente en condiciones de una gran autonomía se puede lograr eso.

#### **6.4.1.2. La Educación Comunitaria**

Desde la cosmovisión comunitaria se concibe que todo es parte de la comunidad y éste se entiende como una unidad más allá de lo social, los procesos de aprendizaje y enseñanza no pueden ser individuales o aislados del entorno, porque en la naturaleza se indica que todo está interrelacionado.

Entonces tomando esta visión: la vida de uno es complementaria a la vida del otro. Al final todo en la vida se expresa en una reciprocidad dinámica permanente. Por consiguiente, en la educación comunitaria los procesos educativos no pueden estar aislados de la naturaleza, que debe consistir en: el aprendizaje, la enseñanza, la comprensión y el respeto de las leyes naturales.

Al respecto, Ayma, Patzi y Gutiérrez (en la entrevista) concuerdan: la educación que se está cuestionando se ha forjado bajo la visión ajena al contexto nacional, totalmente individualista; está dirigida simplemente a la educación del individuo. Es una educación antropocéntrica, gracias a la premisa de esa enseñanza occidental cristiana en la que el ser humano es rey de la creación y todo lo demás es inferior a él y puede usar y abusar de todo lo que no es humano. En consecuencia, pretende únicamente generar fuerza de trabajo y fomenta la competencia entre los alumnos; el mejor alumno, el peor alumno, el alumno regular, si hay alguien que gana, siempre hay alguien que pierde, y si hay

alguien que está mejor, habrá alguien que esté peor. Esto a su vez se expresa después en la vida laboral donde el profesional también tiene que competir y desempeñarse bajo la ley de la competencia profesional.

En concomitancia, para la reconstitución en el vivir bien, la educación es fundamental. La educación comunitaria plantea ser restablecida en las comunidades y en toda la sociedad, basada en el enfoque y principio comunitario, el cual no implica solamente un cambio de contenidos de toda la estructura educativa. Siguiendo las líneas anteriores de esta concepción implica salir de:

- ❖ La lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria.
- ❖ Una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias.
- ❖ Proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza.
- ❖ Una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales.
- ❖ La teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría.
- ❖ Una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivan en armonía y en plenitud.

Esta consideración permite asumir decisiones y responsabilidades en forma comunitaria entre todos los actores sobre asuntos educativos en espacios territoriales específicos como son el barrio, la zona, y la comunidad rural (o urbana). Comunitaria implica también que la comunidad interviene en la educación; no solamente el docente es el actor principal de la educación, sino toda la comunidad, entendiendo que la educación inicial empieza y es parte de la familia.

## **6.5. Proceso de la Reforma Educativa mediante Ley 1565**

Desde 1994, Bolivia llevó adelante el Programa de Reforma Educativa (PRE), estableciéndose el carácter democrático de la educación, por cuanto la sociedad participó

sin ningún conocimiento en su planificación, organización, ejecución y evaluación. Asimismo, dispuso la incorporación del enfoque intercultural y la modalidad bilingüe en la educación, respondiendo así a la heterogeneidad sociocultural del país.

La educación estuvo inmersa en un proceso de descentralización, donde los gobiernos municipales adquieren el derecho de propiedad sobre los bienes muebles e inmuebles del servicio de educación pública, y la obligación de construir, equipar y mantener la infraestructura educativa. La administración, supervisión y el control de los recursos humanos del servicio de educación fue delegado a las prefecturas de cada departamento, instancias que ejercen esa función a través de los Servicios Departamentales de Educación (direcciones departamentales y distritales).

El Programa de Reforma Educativa en Bolivia se inició en 1995 con el objetivo principal de mejorar la calidad, pertinencia, acceso y permanencia a una educación equitativa e intercultural, que mejore las condiciones de vida, promueva el desarrollo humano, fortalezca la democracia participativa y aumente las capacidades productivas y competitivas de los bolivianos y bolivianas.

La Reforma Educativa fue conceptualizada como la transformación global del sistema educativo, tanto en el área pedagógico-curricular como en la institucional-administrativa, convirtiendo su ejecución en un proceso altamente complejo y de impacto no inmediato.

Al respecto, Plata y Cárdenas (en la entrevista) concuerdan: en la primera etapa de su ejecución (1995-2003), la Reforma Educativa priorizó su accionar en el nivel primario; sin embargo, la Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2015, que se encontraba en proceso de consulta y concertación, planteó acciones que abarcaran a todos los niveles y modalidades de educación del área formal y alternativa.

Las principales características de esta Reforma son: el enfoque intercultural, la enseñanza bilingüe y la creación de una estructura de participación social en educación, con la que se busca favorecer la calidad educativa, cuidando particularmente su adecuación a las necesidades de aprendizaje y de desarrollo local.

A partir de este objetivo, se elaboraron y distribuyeron materiales didácticos en varios idiomas (aymara, español, guaraní, quechua y otros nativos) al igual que bibliotecas de aula para el uso de niños y docentes. Los docentes dispusieron de materiales de apoyo: guías didácticas, boletines temáticos y otros. Asimismo, se estuvo dotando de infraestructura, nueva y refaccionada, mobiliario y equipamiento, todo ello acorde con la modalidad de trabajo propuesta por la Reforma Educativa.

### **6.5.1. El Enfoque Intercultural y la Modalidad Bilingüe**

Bolivia, un país con gran diversidad cultural, étnica y lingüística, lo que planteaba la necesidad de una educación que permita la interrelación de las diferentes culturas del país para facilitar la convivencia de las personas en un marco de respeto mutuo, de consolidación de la democracia y de desarrollo sin exclusión social. El Programa de Reforma Educativa (PRE) respondió a esa necesidad con el planteamiento de una educación intercultural y bilingüe.

Al respecto, Ayma y Gutiérrez (en la entrevista) concuerdan: el carácter intercultural orienta el aprendizaje hacia la creación de experiencias que permitan a los niños usar, disfrutar, valorar con sentido crítico, conocer y desarrollar sus propias lenguas y culturas; al mismo tiempo, reconocer, aceptar y valorar la existencia de otras. La interculturalidad constituyó una de las bases y fines de la educación boliviana por lo que está presente en todas las modalidades y niveles de educación.

La modalidad bilingüe consiste en que los niños aprendan a leer y escribir en su idioma materno (aymara, quechua, guaraní u otro idioma nativo), y a hablar, leer y escribir en español; además plantea que se desarrollen diversas competencias en matemática, ciencias de la vida y otras áreas tanto en el idioma materno como en español.

En el área rural de Bolivia el 2004 (INE, 2013) el 29,9% de la población no hablaba español y un 63,1% declara que aprendió a hablar en algún idioma nativo, lo que refleja la necesidad de que los niños empiecen el aprendizaje de la lectura y escritura en su idioma materno, ya que de esta manera los niños no tienen vergüenza de hablar, preguntar y participar en clases (lo que aumenta su autoestima). Además, entienden lo

que el docente les enseña y no repiten sin comprender, y al aprender en su idioma materno se facilita el aprendizaje y la comprensión de un segundo idioma.

Cuando los estudiantes ingresan a las instituciones escolares, lo hacen con su bagaje sociolingüístico, enseñado por sus padres y en su entorno. Los docentes deben garantizar la igualdad de oportunidades retomando esas particularidades lingüísticas para gestionar en el aula esta diversidad. Los procesos educativos tienden a regular las condiciones de los intercambios (Ayma, Gutiérrez y Patzi, en la entrevista). Entonces, son fundamentales el diálogo, la flexibilidad y la capacidad de interacción.

En concomitancia, la educación es un fenómeno social, mediante el cual las sociedades aseguran la transmisión y el fortalecimiento de sus creencias, sus percepciones del mundo, sus relaciones entre ellos y con la naturaleza, sus valores, sus prácticas y sus aspiraciones, por tanto tiene esencia política y proyección ideológica, se hace necesario mirar este componente ideológico-político principalmente como parte de la propuesta que demanda la sociedad civil con visión al futuro.

#### **6.6. Características del Modelo Educativo Plurinacional para Vivir Bien**

Las corrientes pedagógicas que sustentaron los diferentes modelos educativos del país, resultaron insuficientes para resolver los problemas de la educación boliviana. El conductismo y constructivismo occidental se arraigó en el pensamiento y el desempeño del maestro y maestra; sin embargo, no logró adecuarse a las prácticas tradicionales pedagógicas propias de la pluriculturalidad y las necesidades e intereses del país.

A partir de esa situación y en respuesta al desajuste teórico práctico de los modelos educativos vigentes, surge el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para promover un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística del estudiantado, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir.

Al respecto, Patzi (en la entrevista) sostiene: la dimensión del ser, que desarrolla los principios, valores, sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones, cosmovisiones de la vida comunitaria. La dimensión del saber, que desarrolla el conocimiento empírico, los saberes y conocimientos holístico comunitarios, teorías, artes, ciencias y tecnologías.



La dimensión del hacer, que desarrolla la práctica manifestada en actividades y procedimientos técnicos tecnológicos destinados a la producción material e intelectual, al desarrollo de capacidades, potencialidades, habilidades y destrezas para producir en bien de la comunidad, restituyendo al trabajo y la producción intelectual su carácter social. La dimensión del decidir, que desarrolla el ámbito político de la persona y que posibilita actuar con pensamiento crítico para asumir y definir acciones, identificar y solucionar problemas, así como el asumir desafíos de la vida, en la vida y para la vida.

A su vez, la entrevista a Walter Gutiérrez manifiesta: el modelo educativo se sustenta en las siguientes experiencias educativas: los saberes, conocimientos y valores culturales que trascienden de las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades indígena originario campesinas, que se dan en la práctica sociocomunitaria y se transmiten de generación en generación de manera directa con el entorno sociocultural, la Madre Tierra y el Cosmos.

Entonces, la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, se constituye en el fundamento principal del Modelo Educativo del Sistema Educativo Plurinacional, desde la organización social, económica y política comunitaria, fundada en las cosmovisiones y valores propios. Siendo Escuela Ayllu, una escuela de trabajo y producción, donde se vinculan las prácticas comunitarias con los quehaceres del aula, además de ser única y nuclearizada, integrando los diferentes niveles de formación desde la infancia hasta la educación superior.

En concomitancia, las propuestas psicológicas y pedagógicas postmodernas, que contribuyen a complementar los fundamentos teóricos del nuevo currículo: las teorías socio críticas en educación, donde resalta el enfoque histórico-cultural que concibe el desarrollo personal como una construcción social y cultural, la pedagogía liberadora, que desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar cambios estructurales en los seres humanos y su entorno.

#### **6.6.1. Bases de la Educación Sociocomunitaria y Productiva**

Las bases del Sistema Educativo Plurinacional son las condiciones indispensables para dar respuesta a las actuales expectativas políticas, sociales, culturales y económicas del

Estado Plurinacional, los cuales se enmarcan en el Plan Nacional de Desarrollo, Ley N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación, y Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

En lo político e ideológico: la educación aporta a la construcción de una sociedad armoniosa, cimentada en una ideología y práctica política descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social para consolidar las identidades de la plurinacionalidad, promoviendo la participación democrática y de consensos en la toma de decisiones socioeconómicas, políticas y culturales del país.

En lo económico: la educación responde al modelo económico mixto planteado en la Constitución Política del Estado, que implica desarrollar una educación que promueva un impacto en la matriz productiva del país, así como la recuperación e incentivo sobre el uso adecuado y perdurable de todos los recursos naturales y estratégicos. Ello exige una formación acorde a las potencialidades y necesidades productivas locales, regionales y nacionales a partir de las prácticas y experiencias propias sobre el cuidado y conservación de los recursos en armonía con la vida, la Madre Tierra y el Cosmos.

En lo social: la educación promueve políticas de reafirmación y revalorización de los principios sociocomunitarios, para la consolidación del Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, democrático, participativo y de consensos, encaminado a establecer una convivencia en igualdad de oportunidades y condiciones entre todos y todas, sin discriminación de ningún tipo.

En lo cultural: la educación contribuye a la afirmación y fortalecimiento de las identidades socioculturales y lingüísticas, la valoración y desarrollo de la cultura propia (intraculturalidad y plurilingüismo) en diálogo con otras culturas (interculturalidad), a partir de los saberes y conocimientos de las culturas indígena originario campesinas, afrobolivianos y comunidades interculturales.

En lo jurídico: la educación promueve y potencia el ejercicio de los derechos y deberes, encaminados a consolidar el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional

Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías.

Estas bases son considerados para muchos de los entrevistados como las condiciones indispensables para el nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo del Sistema Educativo Plurinacional, que responden a las actuales expectativas políticas y sociales del Estado Plurinacional.

### **6.6.2. Principios de la Educación Sociocomunitaria Productiva**

El modelo educativo asume los siguientes principios, base de los fundamentos teóricos, en los que se concreta el currículo de la educación boliviana. Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora. Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Educación productiva, territorial, científica, técnica tecnológica y artística, los cuales también se enmarcan en el Plan Nacional de Desarrollo, Ley N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación, y Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Por su parte, señalar que los principios de la Educación Sociocomunitaria Productiva se sustentan en la teoría histórico-cultural de la educación que concibe el desarrollo personal como una producción permanente de saberes y conocimientos, en todos los ámbitos sociocomunitarios, así como de instrumentos mediadores que regulan y orientan la relación con el mundo externo, como la simbología, las lenguas y las manifestaciones culturales, entre otras.

Asimismo, resalta la producción y apropiación del conocimiento que está orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el cuestionamiento a las inequidades económicas y políticas, el trabajo libre, la desalienación y la afirmación de los seres humanos como personas que viven en comunidad. En este sentido, para la educación sociocomunitaria productiva el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo como práctica de libertad, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de las personas en la búsqueda de la transformación.

### **6.6.2.1. Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora**

En este aspecto, la colonización encierra las formas más diversas de dominio y sometimiento económico, político y cultural de un grupo de personas, sociedad o Estado sobre otras, para apoderarse de su riqueza material y espiritual, provocando procesos profundos de transculturación, donde la cultura hegemónica destruye la cultura propia de cada pueblo o nación dominada e imponiéndose como hegemónica y mecanismo de perpetuación de la exclusión y discriminación racial.

La visión de mundo impuesta por la colonización no consideró la dimensión afectiva y simbólica espiritual propia de la visión de los pueblos indígena originario, por el contrario la convirtió en un conjunto de elementos que fueron manipulados y manejados al servicio del progreso (Barral, 2002; 2018; Patzi, 2011; Rojas, 2011; Mora 2012; De Alarcón, 2012).

La educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de los pueblos indígena originario campesinos, afro bolivianos y comunidades interculturales, como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales, incorporando en el currículo los conocimientos pluriculturales del pueblo boliviano, al igual que los conocimientos actualizados del saber latinoamericano y mundial.

Asimismo, Patzi (en la entrevista) sostiene: que cuestiona y rechaza el dominio, la hegemonía, la dogmatización y globalización sociocultural y económica neoliberal. La nueva educación promueve la Revolución Democrática Cultural del pensamiento y el saber que transforma la visión etnocéntrica, capitalista y occidental, en la perspectiva de contribuir a la transformación social, cultural, política y económica del Estado Plurinacional desterrando toda forma de colonización y neocolonización.

En ese sentido, la educación descolonizadora elimina todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para el acceso y permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo.

Por consiguiente, se orienta en igualdad de oportunidades y condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales postcoloniales, mediante el reconocimiento, revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad libre de discriminación y exclusión.

#### **6.6.2.2. Educación Comunitaria, Democrática, Participativa y de Consensos**

La educación comunitaria como un proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia con la Madre Tierra y el Cosmos. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas, que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista).

En concomitancia, la educación es comunitaria, participativa, democrática y de consensos, por ser un proceso de transformación sociocultural, política y económica donde se aprende y practica el entramado ideológico del Vivir Bien. De esta manera, sin perder su condición de agente de cambio, los estudiantes aprenden todas las prácticas sociocomunitarias en un marco participativo, democrático y de consensos, en armonía y equilibrio con la comunidad, la Madre Tierra y el Cosmos.

La educación democrática del Sistema Educativo Plurinacional genera equidad y oportunidades de participación, promoviendo el ejercicio y la exigibilidad de los derechos, así como el cumplimiento de deberes como sostienen Walter Gutiérrez, Enrique Richard y otros en la entrevista.

En este entendido, la educación comunitaria, participativa y democrática genera consensos para la redistribución del poder del saber y conocimiento en la práctica de los valores sociocomunitarios en relaciones de convivencia socialmente conscientes con la Madre Tierra y el Cosmos, difundiendo la comprensión holística de la vida desde el proceso educativo.

Entonces, la educación comunitaria, participativa, democrática y de consensos, propicia el desarrollo de una educación en comunidad para transmitir la comprensión holística de la vida humana y la cohesión social con la naturaleza y el cosmos. Ser comunitario no

depende de la genética, sino de la convivencia. Por ello, la educación comunitaria propicia la participación social como una instancia determinante en la toma de decisiones y el ejercicio del poder en el quehacer educativo.

### **6.6.2.3. Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe**

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe articula el Sistema Educativo Plurinacional desde la recuperación, el potenciamiento y desarrollo de los saberes, conocimientos y las lenguas propias de pueblos indígena originarias campesinas, comunidad afroboliviana y comunidades interculturales, promoviendo la interrelación y convivencia complementaria con las mismas oportunidades y condiciones. Asimismo, se interrelaciona con otras culturas del Abya Yala y del mundo (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista; Ley N° 070).

Al respecto, en términos de Patzí, la educación intracultural es un proceso multireferencial de aprendizaje de las culturas propias, el cual promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad a través del estudio y puesta en práctica de los saberes, conocimientos y el ejercicio de los valores sociocomunitarios en el Sistema Educativo Plurinacional.

Por otra parte, contribuye a la afirmación de las identidades culturales y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias; donde las culturas y lenguas indígena originarias son valoradas y desarrolladas en el marco del pluralismo de los saberes y conocimientos, superando de esta manera la colonialidad y el pensamiento homogenizador.

Por consiguiente, se fortalece la intraculturalidad, en relación dialógica, recíproca y complementaria con la diversidad cultural del mundo, promueve una educación intercultural que se define como una multiplicidad de procesos históricos que derivan en un encuentro entre culturas para superar las inequidades derivadas de las estructuras coloniales y de la colonialidad (Patzí, 2011; 2014; Viaña, 2011; Catacora, 2012).

Los currículos de los sistemas educativos anteriores no superaron las imposiciones civilizatorias de algunas culturas sobre otras, por ello la educación intercultural planteada en este modelo, promueve la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas para el bien común.

En consecuencia, la educación plurilingüe es un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas con énfasis en las originarias, que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización, y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política.

En la currícula del Sistema Educativo Plurinacional, el lenguaje en general y las lenguas en particular ya no son abordados como objeto de análisis gramatical, ni sólo como un instrumento de comunicación, sino a partir de una experiencia activa de uso y producción permanente de significados en la vida cotidiana superando la situación heteroglósica en la que se encuentran en la gestión y desarrollo curricular.

En el actual modelo educativo, las lenguas se convierten en las herramientas fundamentales de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos, que son abordados en toda la estructura curricular desde el nivel de Educación en familia comunitaria (inicial) hasta el nivel superior.

A partir de ello, todos los niveles de formación asumen la responsabilidad de realizar una planificación lingüística y concretar la implementación de las lenguas originarias en el currículo en las diferentes regiones sociolingüísticas. La lengua materna, en la Educación en Familia, se utiliza desde los primeros días de vida del niño/a en el marco del desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir.

En consecuencia, todo este proceso coadyuva en el desarrollo y en la transferencia de capacidades, habilidades comunicativas, lingüísticas y de reflexión desde la lengua materna y/o castellana para la producción de mensajes, conocimientos y saberes sobre temáticas propias y de la diversidad. Su atención en los primeros años está a cargo de un maestro con formación integral, profundizándose en los siguientes con profesionales formados en la especialidad.

#### **6.6.2.4. Educación Productiva Territorial, Científica, Técnica Tecnológica y Artística**

##### **6.6.2.4.1. Educación Productiva Territorial**

La educación productiva territorial es parte sustancial del proceso educativo y está orientada al desarrollo de capacidades, habilidades, la producción de bienes materiales, intelectuales y creativos, que además garantizan procesos de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales.

En este marco, repercute en las vocaciones productivas locales, regionales y departamentales, para consolidar la gestión territorial comunitaria de los pueblos, indígena originario campesinos, comunidad afroboliviana y comunidades interculturales. La educación productiva territorial articula las instituciones educativas con las vocaciones productivas, las empresas y complejos productivos del entorno educativo, disolviendo las fronteras existentes entre ellas (Patzí, en la entrevista).

La educación productiva se da en todo el Sistema Educativo Plurinacional, tiene la finalidad de formar estudiantes con mentalidad productiva y creativa, en coherencia con el Plan Nacional del Desarrollo y la Constitución Política del Estado.

Al respecto, Patzı y Gutiérrez (en la entrevista) concuerdan: la educación productiva se inicia en el nivel de Educación en Familia Comunitaria (Inicial) valorando el trabajo creativo en el entorno familiar; posteriormente en la Educación Comunitaria Vocacional (Primaria) con orientación y formación en la búsqueda y definición de la vocación técnico productiva del estudiante; en el nivel de Educación Comunitaria Productiva (Secundaria), se desarrolla una formación tecnológica que responde a las potencialidades productivas locales y regionales.

La educación productiva en los jóvenes y adultos es de carácter terminal, porque promueve y garantiza la cualificación de la población beneficiaria en sus diferentes niveles y ámbitos según las potencialidades productivas territoriales. En concomitancia, también para la población con necesidades diversas, asociadas a las capacidades diferentes, la educación productiva se desarrolla de acuerdo a las necesidades y potencialidades de los educandos.



En el nivel superior de formación profesional, se desarrollan procesos de innovación e investigación aplicada a la producción, profundizando la formación técnica tecnológica a partir de los saberes y conocimientos propios y de otras culturas, así como la generación de comunidad productivas.

#### **6.6.2.4.2. Educación Científica, Técnica Tecnológica y Artística**

La educación científica, técnica tecnológica y artística son procesos integrales de producción cultural, a partir de las potencialidades propias, tanto en el campo de la investigación como en las artes.

Al respecto, la educación científica, técnica tecnológica desarrolla ciencia y tecnología a partir de la investigación aplicada a la producción tangible e intangible desde la valoración de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originario campesinas, en todos los campos y áreas de conocimiento del currículo, y está dirigida a la identificación y resolución de desafíos, necesidades y problemas locales socioculturales y económicos (Barral, 2002; 2018; Zabala, 2010; Patzi, 2011; 2014; Rojas, 2011; Mora, 2012).

Por otro lado, implica la innovación tecnológica desde las capacidades desarrolladas en los procesos de formación en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional. La educación artística desarrolla capacidades y habilidades de expresión, creatividad y sensibilidad personal y social, desarrollando una multiplicidad de desafíos y soluciones a las demandas que vinculan la existencia material vital y las experiencias espirituales.

La incorporación de tecnologías de comunicación e información en educación, se fundamenta en la posibilidad de crear nuevos entornos creativos y expresivos que faciliten la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias pedagógicas desde dos ámbitos:

- ❖ Como fin, para ofrecer a los estudiantes bases de la educación técnica tecnológica adecuada a cada nivel.
- ❖ Como medio, para convertirla en un instrumento de aprendizaje en todos los campos y áreas de saberes y conocimientos, compatibles con su uso e impacto en la comunidad.

### **6.6.3. Educación para la Diversidad Individual y Social**

El modelo educativo sociocomunitario productivo, es incluyente e integrador porque reconoce a la persona como sujeto social capaz de participar y aportar productiva y creativamente a la comunidad (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista).

En ese sentido, los procesos educativos en todo el Sistema Educativo Plurinacional promueven el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades de las personas con necesidades educativas especiales y diferenciadas, para lograr una real inclusión física, cognitiva, cultural y social en la familia, la comunidad y el Estado.

Entonces, el enfoque en la diversidad da respuesta a las diferencias individuales y socioculturales, a través del desarrollo de acciones integrales en igualdad de condiciones en todas las instituciones educativas regulares a través de la implementación de adaptaciones y adecuaciones curriculares, aulas de apoyo, formación de maestros, apoyo de profesionales, recursos alternativos de comunicación, trabajo con padres de familia y otros aspectos.

### **6.6.4. Fundamentos Teóricos de la Educación Sociocomunitaria Productiva**

#### **6.6.4.1. Fundamentos Ideológico-Políticos**

La educación sociocomunitaria productiva fundamenta sus planteamientos ideológico-políticos en la desestructuración del colonialismo y la colonialidad (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista). El colonialismo abarca la dimensión de dominación política, económica, social y productiva, manifestándose en el ámbito material, la explotación de la fuerza de trabajo y el saqueo de los recursos naturales; y la colonialidad se manifiesta en la dominación y subordinación simbólica y cultural, en lo epistemológico, en el conocimiento, en el imaginario de los pueblos y en sus acciones concretas.

Entonces, la educación sociocomunitaria productiva es descolonizadora en el ámbito material y subjetivo porque transforma las estructuras coloniales, revitalizando la relación entre el individuo y la comunidad. Además, propicia el desarrollo de una conciencia comunitaria, de reconocimiento de las identidades culturales, legitimando los saberes y conocimientos propios, los valores sociocomunitarios, las cosmovisiones y la espiritualidad de los pueblos indígena originario campesinos y comunidades

interculturales, así como la producción de ciencia, tecnología y arte en diálogo intercultural con los saberes del mundo.

En consecuencia, la ideología de la educación está articulada con la producción, investigación y el desarrollo comunitario, con la finalidad de promover en toda la comunidad educativa una conciencia productiva, creativa y transformadora del vivir bien, suscitando la revolución cultural del pensamiento y el saber que modifica la visión etnohomocéntrica y colonial. A propósito, se enmarca en la perspectiva de contribuir a la transformación de las estructuras mentales, sociales, culturales, políticas y económicas del Estado; desterrando toda forma de dominación, hegemonía cultural, social y económica, como parte del modelo capitalista y neoliberal, que se ha constituido en el mecanismo de destrucción de la vida, la perpetuación de la exclusión y discriminación racial y social.

Siguiendo los términos de Patzi y Gutiérrez (en la entrevista), el Sistema Educativo Plurinacional fundado en la comunidad, sus valores y estructura, guiará la formación de los estudiantes (niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos) para consolidar su compromiso sociopolítico y el desarrollo de pensamiento crítico y propositivo en reconocimiento de las culturas, saberes y conocimientos de sus comunidades, así como de los avances científico-técnico-tecnológicos de la época en que viven.

Para este propósito, que sean capaces de reafirmar y fortalecer sus identidades culturales propias a través de la práctica de los valores sociocomunitarios y el uso de las lenguas originarias, potenciar sus capacidades hacia la lucha contra la discriminación racial, cultural, de género, generacionales, buscando opciones para superar las inequidades y generando la justicia social.

#### **6.6.4.2. Fundamentos Filosóficos**

La educación sociocomunitaria productiva en el Estado Plurinacional boliviano, se fundamenta en el paradigma del Vivir Bien (Patzi y Gutierrez, en la entrevista). Al respecto, el Vivir Bien (Huanacuni, 2010), el flujo de relaciones y correspondencias complementarias producidos entre los fenómenos naturales, socioculturales, económicos

y cosmológicos, que dinamizan los hechos de la vida, recupera y practica los valores sociocomunitarios para el bien común.

Por su parte, facilita el acceso y el uso de la riqueza en armonía con la comunidad, la naturaleza, la Madre Tierra y el Cosmos, y en una convivencia comunitaria que trasciende el ámbito del bienestar material, sin asimetrías de poder en un espacio y tiempo determinados. Estas relaciones y correspondencias son complementarias y están regidas por los ciclos de vida de las personas, las plantas, los animales y entidades de la naturaleza y el cosmos, que además desde la dimensión sociocultural e histórica, incluye en estos ciclos a la persona y a la comunidad, abordando la salud, la educación, el trabajo y la organización sociocomunitaria desde una dimensión holística.

Por otro lado, siguiendo los términos de Patzi en la entrevista, la dimensión económica de las relaciones y correspondencias complementarias, incorpora y desarrolla saberes y conocimientos, ciencias y tecnologías para el bien común.

En consecuencia, el vivir bien, trasciende el ámbito del bienestar material y se prolonga al bienestar mental y espiritual desde el trabajo creativo social, comunitario e individual, al igual que sus ciclos productivos y rituales en armonía con la Madre Tierra, el Cosmos y las entidades supramateriales que cada cultura posee en un espacio y tiempo determinados. En el vivir bien los valores sociocomunitarios son una práctica social y simbólica que regula y dinamiza las relaciones humanas de convivencia, de respeto recíproco y complementario con la naturaleza y el cosmos, porque en ellos se sustenta el Estado.

En concomitancia, los valores que asume el Sistema Educativo Plurinacional aceptando las diferencias culturales, religiosas, económicas, intelectuales, de capacidades diferentes, de género y generacional, facilitando y promoviendo el acceso a la justicia y a las oportunidades sin distinción alguna en todos los ámbitos de la vida, por lo que el Vivir Bien requiere que todas las personas accedan al disfrute de la riqueza material e intangible generando una cultura redistributiva y de equidad.

Por tanto, el Sistema Educativo Plurinacional creado en la comunidad, sus valores y estructura, guiará la formación integral y holística de los educandos (niñas, niños,

adolescentes, jóvenes y adultos) en interrelaciones con equidad y justicia social, desarrollando alta sensibilidad de convivencia, a la dignidad humana, la diversidad cultural y los problemas de su entorno para potenciar sus capacidades hacia la lucha contra la discriminación racial, cultural y de género.

#### **6.6.4.3. Fundamentos Sociológicos**

Según la entrevista a Walter Gutiérrez, la educación productiva es sociocomunitaria, porque tiene como fundamento en los valores, las estructuras organizativas, los territorios habitados, internalizados y significados socioculturalmente por las comunidades del Estado Plurinacional, que geográficamente son las villas, zonas, barrios, ayllus, markas, tentas, capitanías, ciudades, municipios y otras formas de organización territorial.

Recogiendo los términos de Patzi en la entrevista: lo sociocultural se conceptualiza en la dimensión práctica de dos ámbitos de la acción humana: lo social y la cultura, donde lo social es la interrelación e interacción individual o grupal de las personas; y la cultura es la esfera que se desarrolla como producto de esa interacción, definiendo sistemas de organización económica, política, lingüística y sociocultural.

En ese marco se define la cultura como el conjunto de realizaciones humanas que han trascendido de alguna manera a nuestro tiempo y que le permiten al hombre conservar, reproducir y crear nuevos conocimientos y valores para la transformación de su medio social y natural, una visión del mundo que siempre encierra un compromiso sociohistórico y un pedestal político e ideológico concreto.

En ese sentido, las comunidades constituyen la unidad sociocomunitaria más concreta de la vida. Están conformadas por las sociedades, las montañas, los bosques, los ríos, los lagos, las piedras, los animales, los ritos, las ofrendas, las fiestas y el entorno que condicionan las relaciones de convivencia armónica, de respeto y equilibrio material y espiritual entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos (Gutiérrez, en la entrevista).

Por consiguiente, más allá de las ciencias formales, una comunidad es un ser vivo, una historia en movimiento y porvenir, vinculados todos a un proyecto histórico común,

relacionándose de manera permanente con la Madre tierra y el Cosmos, mediante elementos simbólicos que le permiten conversar bajo la mediación de entidades no materiales y espirituales.

#### **6.6.4.4. Fundamentos Epistemológicos**

La educación sociocomunitaria productiva tiene como desafío fundamental responder al desarrollo del saber, la sabiduría y el conocimiento desde la visión de los pueblos indígena originario campesinos, en diálogo con las teorías del conocimiento sustentadas desde la visión occidental (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista).

Entonces, los fundamentos epistemológicos son entendidos como teoría y crítica de los conocimientos y sus usos sociales; mediante la discusión, análisis, reflexión y toma de decisiones sobre los procesos de producción, transferencia, difusión y aplicación de conocimientos y sus interrelaciones. Desde esa perspectiva, la concepción epistémica de los saberes y conocimientos no se reduce a una construcción de conocimientos a partir de la relación entre un sujeto que conoce y un objeto conocido. La operación del conocimiento, incorpora otros espacios y procesos que se articulan en el rescate y producción de los saberes y conocimientos en el ámbito educativo.

Al respecto, siguiendo los términos de Patzí y Gutierrez (en la entrevista): la escuela tradicional formó en una orientación reproductorista del conocimiento, esta nueva epísteme se construye a partir de la relación dialógica que se da entre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos. En ese entendido, los saberes y conocimientos temporalizados, espacializados y territorializados se asumen desde una dimensión holística que además aborda la relación existente entre ideología y poder para la democratización y redistribución del conocimiento.

En consecuencia, siendo esos los elementos a partir de los cuales se organiza el currículo desde la perspectiva de sus fundamentos epistemológicos, de manera que se establezcan las distintas formas de generar y transmitir los conocimientos y las formas de creación y recreación social, histórica y cultural. El currículo entendido como sistema de conocimientos que debe desarrollar procesos de construcción cultural, producción e identidad cultural en el ámbito de la investigación vinculados a la región y comunidad.

Entonces, los procesos educativos se orientan a encontrar espacios de interrelación y vínculo entre los conocimientos y el campo productivo.

El desarrollo de los saberes y conocimientos como un proceso integrador, se refleja desde el enfoque interdisciplinario y transdisciplinario en el abordaje de los contenidos de enseñanza y de las actividades que se realizan con fines formativos, como condiciones necesarias para la formación de estudiantes capaces de crear y recrear formas de vida más naturales, de identificar y dar solución a problemas, de asumir desafíos complejos en la vida cotidiana (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista).

Por consiguiente, los fundamentos epistemológicos del Sistema Educativo Plurinacional son concebidos como un proceso de construcción permanente, que necesariamente involucran procesos educativos que retroalimenten su autoconstrucción. En otras palabras, es imposible hacer teoría comunitaria sin la práctica de la educación comunitaria y viceversa.

#### **6.6.4.5. Fundamentos Psicopedagógicos**

La educación sociocomunitaria productiva es única, diversa y flexible. Única donde se combinan las exigencias educativas generales para todos los bolivianos que establece la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”; diversa en respuesta y atención a las particulares formas de organización territorial de cada una de las regiones, pueblos y culturas que integran el Estado Plurinacional (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista).

Al respecto, siguiendo los términos de Patzí y Gutiérrez, comulga la orientación de criterios de atención a las potencialidades productivas, las vocaciones productivas, las unidades bioecosistémicas, propuestas de desarrollo local y cosmovisiones e identidad cultural de los pueblos y la flexibilidad necesaria para que el currículo sea permanentemente evaluado y actualizado. Las experiencias psicopedagógicas que influyen en su fundamentación son:

- ❖ La Escuela Ayllu de Warisata que desarrolló la educación de la vida, donde saber bien fue la condición educativa del vivir bien; donde la sociedad en conjunto educa a la sociedad en su conjunto.

- ❖ La pedagogía liberadora de Paulo Freire, sustentada en los elementos y principios postulados de las teorías sociocríticas en las que la comunidad educativa reflexiona sobre el proceso educativo, de manera crítica, ligada a la realidad.

Por consiguiente, la escuela pierde su dimensión de recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad y el entorno, y se transforma en una institución de la vida que contribuye a la formación de un ser humano con potencialidades y capacidades para aprender y desarrollarse en el contexto.

Por su parte, la producción y apropiación del conocimiento está orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el cuestionamiento a las inequidades económicas y políticas, el trabajo libre, la desalineación y la afirmación de los seres humanos como personas que viven en comunidad. Para la educación sociocomunitaria productiva el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo, como práctica de libertad, siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de las personas encausadas hacia el mundo.

Al respecto, Patzi y Gutiérrez en la entrevista argumentan, que la educación sociocomunitaria productiva se establece a partir de las condiciones sociales y culturales con las que interactúa el ser humano desde el momento de su concepción, tiene un carácter biopsicosociocultural sobre el cual se desarrollan la personalidad y el ser social, desde la escuela, familia, la comunidad y el Estado. En consecuencia, los procesos educativos son de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo y se desarrollan en espacios productivos de enseñanza aprendizaje, constituidos en el aula, los talleres, laboratorios, gabinetes, campos deportivos, campos de producción y el entorno sociocomunitario en general.

En concomitancia, estos espacios se integran y complementan, a partir de un sentido básico de desarrollo de iniciativas, esfuerzo, sociabilidad y responsabilidad, donde el trabajo social productivo es una acción dinámica y creativa, y no se reduce a una experiencia mecánica, técnica y utilitarista.



En la perspectiva de los procesos educativos definidos, el docente se convierte en agente educativo de cambio, juegan un papel esencial en los procesos de interacción e integración entre la familia, la escuela, la comunidad, la sociedad y el Estado para desarrollar una educación descolonizadora, productiva, comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe y científico tecnológica. Por consiguiente, el educando como parte activa de la comunidad educativa, es una persona con formación técnico humanística integral y holística, con visión intracultural, intercultural, plurilingüe y pensamiento crítico y propositivo, que actúa en el marco de los principios y valores del Estado Plurinacional, con autodeterminación ideológica, política, económica y cultural.

Entonces, la familia, comunidad y el Estado se constituyen en la matriz cultural que consolida la identidad y la memoria histórica de los pueblos, constituyéndose en el soporte del actual modelo educativo. Facilitan la apropiación de saberes, conocimientos, prácticas y valores que proyectan la formación integral y holística a partir de la relación complementaria y recíproca entre el sistema educativo y el Estado Plurinacional para la vida sociocomunitaria.

#### **6.6.5. Fin de la Educación Boliviana**

El fin de la educación boliviana contribuye a la consolidación del Estado Social Comunitario a través de la formación integral y holística de los estudiantes con una dimensión productiva, técnica, tecnológica, científica y humanística, con pensamiento crítico, propositivo y con valores sociocomunitarios, estableciendo diálogo intercultural entre los pueblos y naciones indígena originario campesinos, comunidad afroboliviana, comunidades interculturales y el mundo (Patzí y Gutiérrez, en la entrevista).

En consecuencia, pretende cambiar esquemas mentales excluyentes, individualistas, racistas y discriminadores en el ejercicio de los derechos, con conciencia integradora y equilibrada con la Madre Tierra y el Cosmos. Además, orienta a la formación integral y holística del ser humano en complementariedad con el entorno, preparados para desarrollarse en todas sus potencialidades y capacidades para vivir bien.

# **CAPÍTULO VII**

## **Estrategias, Condiciones de las Agencias de la Cooperación Internacional**

## Capítulo VII

### Estrategias, Condiciones de las Agencias de la Cooperación Internacional

#### 7.1. Cooperación internacional y políticas públicas

El lugar común de las evaluaciones practicadas a los programas de cooperación internacional en Bolivia fue reconocer su limitación para fortalecer la institucionalidad estatal. En especial, los programas de reforma institucional, que se mostraron incapaces de modernizar la administración pública, reformar la educación, la justicia o consolidar la carrera funcionarial.

La inestabilidad política, la elevada rotación de empleados públicos y la extrema burocratización, señalan las evaluaciones con impotencia. No se pudieron fortalecer las instituciones porque eran débiles. Lo que explica también el escéptico impacto de la ayuda a la hora de consolidar políticas públicas.

##### 7.1.1. Fortalecimiento y deterioro de las instituciones de gobierno

Si se adopta una mirada de conjunto, se debe la ayuda internacional que representó un promedio del 10% del Producto Interior Bruto (PIB) en el periodo 1985-2005. Esa enorme afluencia de recursos se canalizó a través de incontables programas y proyectos (Álvarez y Cárdenas, en la entrevista). En consecuencia, la dispersión de intervenciones, y la creación de instituciones *ad hoc* para gestionarlas, combinó bien con la incipiente política de descentralización del país. Entonces, la cooperación contribuyó a reforzar la Participación Popular y fortalecer los municipios como políticas de Estado.

Sin embargo, el enorme caudal de programas y proyectos terminó por deteriorar las instituciones bolivianas de gobierno a nivel central. Distorsionó la formulación de políticas públicas, entorpeció la gestión pública, creó instituciones paralelas, y reforzó una cultura política clientelar.

La elaboración de la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza, inducida y financiada por las agencias donantes, se constituye en buen ejemplo, al respecto, toda vez que estableció una metodología y periodicidad artificiales de trabajo, privilegió a

determinados interlocutores en la sociedad civil, desconoció al Parlamento, y colaboró en tecnificar los debates sobre la lucha contra la pobreza (Anaya, 1996; Barral, 2002).

En consecuencia, por la influencia de los donantes, el país operó con una agenda reformista de desarrollo desvinculada de los problemas estructurales de exclusión social, así como del papel del Estado en la gestión de los recursos naturales.

### **7.1.2. Situación educativa**

La Convención sobre los Derechos del Niño, las Declaraciones Regional y Mundial sobre Educación Para Todos, la Cumbre del Milenio y la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP), junto al contexto económico y social, son el marco para la formulación de las políticas educativas en Bolivia que se aplicaron a través de la elaboración y ejecución de la Estrategia de la Educación Boliviana 2004–2015.

Al respecto, siguiendo las versiones de Álvarez y Dam Anke van (en la entrevista), los puntos centrales de inquietud, problemas y obstáculos para alcanzar la Educación Para Todos (EPT) de calidad han sido los mismos a través de los años. En el análisis de la serie cronológica realizada entre las conferencias de Jomtien y Dakar (1990–2000), se identificaron los principales desafíos de la región:

- ❖ La falta de expansión y perfeccionamiento de la atención y educación de la primera infancia.
- ❖ Los problemas con la repetición y el abandono en la enseñanza primaria; la extensión de la oferta y la conclusión de los estudios para jóvenes y adultos.
- ❖ La falta de equidad en muchas dimensiones de la calidad de la educación, que margina a ciertos grupos sociales del sistema educativo.
- ❖ El analfabetismo funcional.
- ❖ Graves problemas con los logros del aprendizaje y la educación de calidad.

Por consiguiente, si se superponen los análisis y los informes subregionales presentados en Dakar en 2000, se aprecia un claro avance en la región; sin embargo, los antiguos problemas persisten y no han dejado de ser importantes.

Durante la primera década del siglo XXI, la región de América Latina y el Caribe atravesó un período importante de crecimiento económico sostenido. Se registraron algunas señales positivas en cuanto a la mejora de las condiciones de vida de la población, y algunos adelantos significativos en alfabetización y acceso, así como en la conclusión de todos los niveles de enseñanza en la mayor parte de los países (Cárdenas y Gonzáles, en la entrevista).

Entonces, los Estados de América Latina y el Caribe avanzaron hacia los objetivos de la Educación Para Todos (EPT), aunque no todos al mismo ritmo. Afirmándose, que muchos de los países de la región probablemente no lograron todos los objetivos de la EPT en 2015, especialmente en términos de una educación de calidad en su sentido más amplio.

Las desigualdades sociales perduran en la forma de complejos problemas estructurales, que tienen sus raíces en la geografía y la historia de la región. Esta herencia lleva a que se consoliden las diferencias con respecto a la conclusión de la educación primaria y secundaria, y estas brechas tienen como base razones socioeconómicas, territoriales, étnicas y de género.

Al respecto, Álvarez (en la entrevista) sostiene: si bien el acceso a la escuela primaria ya no parece representar un problema mayor en la región, aún existen falencias en términos del logro académico de los estudiantes. El rendimiento escolar es bajo en la mayoría de los países, y constituye una amenaza real en la búsqueda de una educación de calidad para todos. La contratación de docentes debidamente certificados, una mejor capacitación docente y la aplicación de programas de estudio más flexibles que estén centrados en el estudiante, son temas directamente relacionados a esta problemática.

En consecuencia, la calidad de la educación y, especialmente, el acceso y la calidad de la enseñanza secundaria y de la enseñanza, formación técnica y profesional, se manifiestan como los principales retos durante los años previos a 2015, y también a futuro. Las intervenciones estratégicas y la reestructuración de las políticas públicas son fundamentales a la hora de abordar estos desafíos.

## **7.2. Cooperación Internacional**

La situación de la cooperación técnica y económica para el desarrollo muestra señales tanto de cambio como de continuidad en la región. Gran parte del financiamiento externo para la educación aún tiende a seguir los patrones tradicionales, como los préstamos blandos o los subsidios.

Los bancos de desarrollo, los organismos de las Naciones Unidas, las organizaciones no gubernamentales (ONG), las agencias bilaterales y las fundaciones internacionales otorgan este tipo de ayuda. No obstante, al mismo tiempo, en la última década hubo un cambio en la manera de concebir cómo están estructurados el desarrollo y su financiamiento, especialmente en el área de educación.

Simultáneamente, Álvarez y Dam Anke van (en la entrevista) concuerdan: que varios países de ingresos medianos de América Latina y el Caribe están surgiendo como donantes y asociados en el desarrollo. Especialmente mediante la implementación de mecanismos relacionados como el de cooperación Sur-Sur, se ha producido un alejamiento de las llamadas programaciones horizontales por país, hacia programaciones verticales, enfocadas muchas veces en temas específicos, subregionales, regionales o incluso mundiales.

En consecuencia, en realidad surgió en la región una combinación de ambas modalidades. Los donantes y los organismos de desarrollo aún instrumentan programaciones bilaterales, enfocadas en un país, al mismo tiempo que se interesan cada vez más en implementar programaciones multipaís.

Al respecto, la Programación Regional en Educación en América Latina y el Caribe (PRELAC) se inclina hacia esta última modalidad. Sus partidarios sostienen que este tipo de programación vertical garantizaría que se mantuvieran los mismos estándares en toda la programación, y también resultaría en una implementación más eficiente, lo que a la vez aceleraría el progreso para alcanzar los objetivos.

Simultáneamente, creció el interés en identificar y evaluar mejor los resultados del trabajo en temas de desarrollo según los compromisos internacionales. Estos cambios crearon desafíos y oportunidades para la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y apuntan a la necesidad de que todos los asociados en temas de desarrollo evalúen y reconsideren sus prácticas y objetivos.

Con respecto a la financiación de programas educativos, y como complemento a los presupuestos de sus gobiernos, algunos países de ingresos medianos en América Latina y el Caribe utilizan el mecanismo denominado de autobeneficio. Como lo dice su nombre, esta modalidad está dirigida principalmente a proyectos e intervenciones nacionales (Álvarez y Cárdenas, en la entrevista).

Por consiguiente, es un mecanismo atractivo para países que poseen los fondos requeridos en la programación de la educación, pero no la capacidad para implementarlos. Por esa razón solicitan a la UNESCO no solamente que gestione los fondos, sino que proporcione sus conocimientos técnicos, experiencia y guía en la programación.

En consecuencia, se hace necesario repensar el mecanismo. Porque el tema que ensombrece la agenda de desarrollo fue el impacto de la desaceleración económica mundial. Por consiguiente, los donantes tendrán menos fondos, los gobiernos se verán en la necesidad de redirigir los fondos desde la educación hacia otras áreas, y el sector privado contará con menos capital y otros recursos para el trabajo de la agenda de desarrollo.

Al respecto, señala Plata (en la entrevista): que el Banco Mundial como principal organismo internacional que interviene en países como Bolivia vino imponiendo políticas homogéneas para la educación no sólo en la región sino en el mundo. Simultáneamente, existen signos de que otros actores locales estuvieron operando activamente y son corresponsables por el resultado.

Entonces, este presupuesto resulta fundamental contextualizar y analizar los principales argumentos con que se presentan estas políticas, teniendo en cuenta que en ese contexto se estuvieron definiendo los lineamientos para la formación de maestros y su formulación que no escapó a la problemática citada.

Sin desconocer las posibilidades de injerencia sobre la orientación de políticas sociales y educativas, en varios documentos de los organismos internacionales, especialmente del

Banco Mundial, se reconoce que las políticas deben ser diferenciales según la etapa de desarrollo educacional y económico y del contexto histórico y político de cada país. Desde esta visión se trasluce la existencia de un *saber cierto* sobre qué deben hacer todos los gobiernos, un paquete listo de medidas para aplicar, todas ellas asociadas a la reforma educativa universal.

Dentro de las implicaciones que tuvo el enfoque de este modelo microeconómico se destaca, el hecho de que se asuma la escuela como una empresa, que se vean los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y las tasas de retorno como criterios principales de decisión.

Este aspecto resulta especialmente preocupante, dada la serie de vicios intrínsecos conocidos de este modelo. Incluso existe suficiente evidencia que permite señalar que con el mismo modelo podría llegarse a conclusiones diversas si se aplicaran las metodologías con otra intención, más aún de manera rigurosa, poniendo las hipótesis realmente a prueba antes que buscando construir ejemplos favorables. Al respecto, Plata sostiene en la entrevista lo siguiente:

“estamos recibiendo una asesoría para reformar nuestros sistemas educativos que está basada en una teoría cuestionable y, aún más, las investigaciones que orienta han producido evidencia no concluyente, si es que no refutadora, de las mismas hipótesis que guían dicha asesoría”.

En consecuencia, el propósito de la cooperación internacional es dar vigencia a ciertas teorías ligadas a una coyuntura global basada en una teoría económica específica, reconocida como ideología neoliberal y neoconservadora, que da cuenta de unas correlaciones de poder predominante. Siendo, la posibilidad de que una teoría social se constituya en dominante, que no solamente depende de los procesos de investigación científica, sino de lo que sucede con los paradigmas políticos.

### **7.3. El proceso desarrollado para ejecutar las intervenciones Focalizadas**

El primer paso fueron los talleres de sensibilización sobre la situación de la niña rural en la escuela, realizados en los departamentos en los que se identificó municipios con problemas de acceso o permanencia de las niñas rurales. A los talleres asistieron padres y madres de familia, directores distritales, directores de unidades educativas, concejales



y alcaldes municipales, además de representantes de ONGs, y de instituciones de las diferentes iglesias, representantes de las prefecturas (Anaya, 1996; Cárdenas, en la entrevista).

Por consiguiente, siguiendo las versiones de Anaya, Ipiña (1996): en los talleres de sensibilización se realiza la presentación de los resultados de las investigaciones efectuadas sobre los factores que obstaculizan o facilitan el acceso y la permanencia de las niñas rurales en la escuela. Y posteriormente se solicita que los participantes identifiquen de las posibles alternativas señaladas en los estudios como formas de resolver el problema de acceso y de permanencia de las niñas rurales en la escuela cuales les parecen las más factibles en sus regiones.

Entonces, como resultados de los talleres de sensibilización se define que la opción del internado estudiantil con todas las posibles variantes como hospedajes familiares o los Yachay Wasi, se constituyen en la opción más viable para favorecer la educación de las niñas en el área rural. A la opción señalada se le puede incorporar otras acciones complementarias que hagan que el resultado sea de mejor calidad, es el caso de las mejoras de infraestructura, compra de vituallas y equipamiento, alimentación escolar, capacitación en gestión y en temas que hacen a la convivencia social.

Con esa información y más los resultados de los estudios de factibilidad sobre las experiencias más reconocidas de internados estudiantiles, además de analizar el presupuesto disponible para realizar las intervenciones focalizadas se optó por solicitar a dos instituciones:

- ❖ Fe y Alegría, responsable de los Yachay Wasi.
- ❖ Fundación Treveris que cuenta con más de 25 años gestionando internados estudiantiles, que presente una propuesta de intervención en dos municipios seleccionados, uno en el departamento de Cochabamba y el otro en Chuquisaca.

Posteriormente y considerando que se podía contar con mayor financiamiento se define intervenir en la zona aymara para poder contar con mayores elementos para elaborar las alternativas de intervención en el plan de acción, sostiene Cárdenas (en la entrevista). Por consiguiente, que se invita a la organización Fundación Pueblo, organización que

trabajó más de quince años con una propuesta de hospedajes familiares estudiantiles, como una alternativa para favorecer el acceso y la permanencia de los niños y niñas en la escuela rural, para que presente una propuesta para realizar las intervenciones en regiones aymaras.

En consecuencia, para reforzar el trabajo realizado por las instituciones contratadas para las intervenciones focalizadas, se desarrolló acciones de seguimiento y sensibilización en los municipios seleccionados, para lograr que los mismos asuman la importancia de las acciones a favor de la educación de la niña y lograr dar sostenibilidad y continuidad las acciones iniciadas con las instituciones, considerando que en todas las propensas se cuenta con aporte de los municipios.

Finalmente, se impulsó la elaboración de la cartilla de capacitación sobre la importancia de la educación de la niña en lenguas originarias y se dio inicio a una serie de programas radiales todos encaminados a sensibilizar a la población sobre el tema.

#### **7.4. Cooperación Internacional en el Sector Educativo en Bolivia**

A fin de completar el estudio de las políticas educativas apoyadas por la cooperación internacional como instrumento de las estrategias contra la pobreza, en el presente punto se abordan el posicionamiento de los programas educativos de las agencias internacionales, no solo multilaterales sino también bilaterales, en relación a los criterios y objetivos adoptados por los ODM<sup>10</sup> y las distintas cumbres y declaraciones sucedidas desde la Conferencia de Jomtien.

Al respecto, Anaya (en la entrevista) sostiene: el éxito obtenido por países del Asia y Europa que han alcanzado simultáneamente equidad y competitividad, han jugado un papel fundamental los recursos humanos; la inversión en capacitación, educación, ciencia y tecnología. Esto marca una diferencia enorme en relación a las condiciones de América Latina y el Caribe donde, pese a los esfuerzos importantes después de la Segunda Guerra Mundial que lograron buenos resultados en términos de la cobertura educativa.

---

<sup>10</sup> Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), declaraciones sucedidas desde la Conferencia de Jomtien del 1990.

En este contexto señalado anteriormente, es importante destacar que algunas agencias de cooperación internacional han experimentado avances significativos en el ámbito educativo, especialmente en la orientación de su financiamiento y su trabajo hacia enfoques sectoriales como una manera de generar mayor impacto en su contribución al desarrollo de la sociedad.

Con relación a las ONGs (Organizaciones No Gubernamentales), siguiendo las versiones de Anaya: estuvieron más preocupadas en el discurso y la imagen que mostrarán ante sus financiadores lo que les permite preservar sus beneficios financieros y sus altos salarios, antes que por los resultados y el impacto real de su acción institucional. Actividad realizada, por lo general, en los sectores más vulnerables de la población o comunidades rurales donde los discursos adquieren signos dramáticos debido, evidentemente, a las apremiantes y variadas necesidades.

Por consiguiente, en Bolivia la coordinación entre donantes ha sido nula, hasta antes de la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP) las negociaciones entre donantes y gobierno se dieron de manera individualizada. A raíz de ésta los esfuerzos y la asignación de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) no respondían a las priorizaciones gubernamentales.

#### **7.4.1. Intervenciones de la Cooperación Internacional en el Ámbito Educativo y su Formulación**

La formulación de las intervenciones se efectuó teniendo en cuenta la interrelación que existe entre los objetivos educativos y los de otros aspectos. Una de ellas fue la definición que se marcó sobre la educación básica en la Declaración de Jomtien que plantea con relación a la niñez, de mejorar la calidad de sus vidas, de tomar decisiones informadas y de continuar aprendiendo.

Para Anaya y Cárdenas (en la entrevista), la definición generó una controversia a la hora de definir la educación básica en términos operacionales. Porque, diversas agencias de la cooperación internacional y países en desarrollo adoptaron distintas definiciones operacionales. Por consiguiente, el definir y de codificar la ayuda a la educación básica representa una de las limitaciones más importantes a la hora de

evaluar el progreso de la iniciativa de Educación Para Todos (EPT).

No obstante, la estrecha similitud existente entre las metas de la Educación Para Todos, encuentro de Jomtien y el de Dakar; persiste la visión de la educación básica como ámbito para satisfacer las necesidades de aprendizaje más elementales. Al respecto, según Álvarez (en la entrevista), es el compromiso operacional en materia de asignación de recursos para diferentes categorías de ayuda. Además, refleja la visión común de la educación básica, el cuadro N° 5 presenta algunas definiciones de la misma, extraídas de documentos de formulación de políticas y de evaluaciones de diversas agencias externas, fundamentalmente presentes en América Latina.

**Cuadro N° 5: Definiciones de educación básicas de diferentes agencias internacionales**

<b>Agencia*</b>	<b>Definición de educación básica: alcance y componentes</b>
BID	[...] programas que introducen reformas sustantivas en el <i>currículum</i> , en los métodos de enseñanza, en la estructura, en la organización y en el funcionamiento de la educación formal y no formal en el nivel de educación primario y secundario.
DANIDA	[...] desarrollo de la primera infancia, educación primaria formal (elemental), educación no formal para niños fuera del colegio, así como educación para jóvenes y adultos.
JICA	[...] fomento de la educación primaria, en especial de la educación en ciencia y en matemáticas.
BMZ/GTZ	Enseñanza formal para niños y jóvenes menores de 15 años. Dependiendo del sistema escolar, cubre la educación preescolar, la escuela primaria y los primeros años de la secundaria. También incluye programas de educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y de los adultos que nunca asistieron a la escuela, o que abandonaron ésta antes de tiempo (fundamentalmente programas de alfabetización).
Agencia de Cooperación de los Países Bajos	Educación que abarca los siguientes componentes: (1) educación general y desarrollo de niños, comenzando incluso antes del nacimiento; (2) educación primaria formal y no formal; (3) educación de adultos que apunta al fortalecimiento de la habilitación económica, política y social; (4) educación orientada a niños fuera del colegio para darles el conocimiento básico y las aptitudes necesarias para llevar una vida productiva (programas específicos para niños de la calle, niños trabajadores, personas que abandonan el colegio y que no tienen trabajo, y jóvenes sin hogar); y (5) formación docente, desarrollo curricular, servicios de asesoría, gestión escolar y sistemas de financiación.
ASDI	Educación que incluye a todos los grupos de edad y va más allá del <i>currículum</i> convencional y de los sistemas de prestación del servicio, por ejemplo, la alfabetización preescolar y de adultos, la capacitación en aptitudes no formales para jóvenes y programas compensatorios posteriores a la educación primaria para aquellos que abandonen la escuela.
UNICEF	Educación que abarca los siguientes componentes: (1) desarrollo de la primera infancia; (2) universalización de la educación primaria de alta calidad; (3) reducción de las disparidades de género (y otras); y (4) alfabetización de adultos.
UNESCO	Educación que abarca los siguientes componentes: (1) educación global de la primera infancia; (2) educación primaria gratuita y obligatoria de buena calidad; (3) educación para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos; (4) alfabetización de adultos; (5) eliminación de disparidades de género; y (6) mejoramiento de la calidad de la educación.
Banco Mundial	Educación que abarca los siguientes componentes: (1) educación primaria para niñas; (2) educación primaria para los más pobres; y (3) desarrollo de la primera infancia.
AECID	Educación que satisface las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas.

(\*) BID: Banco Interamericano de Desarrollo; DANIDA: Agencia Danesa de Desarrollo Internacional; JICA: Agencia Internacional de Cooperación del Japón; BMZ: Ministerio de Cooperación y Desarrollo Económico de Alemania; GTZ: Agencia Alemana para el Desarrollo Técnico; ASDI: Agencia Internacional Sueca de Cooperación para el Desarrollo; AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Fuentes: BID (2007:3-4), DANIDA (2005:4), MAEPB (1996:16), ASDI (2007:7), UNICEF (1997:8), UNESCO (2000:12), Banco Mundial (1999:3).

Como se puede apreciar, existen ciertas diferencias en las definiciones de educación básica, que van desde una definición bastante simple, como la adoptada por la Agencia Internacional de Cooperación del Japón (JICA), hasta una muy amplia como la que adopta la cooperación de los Países Bajos.

No obstante, a pesar de las diferencias, la mayoría de las agencias incluyen una lista similar de elementos, la cual comprende: (1) el cuidado y el desarrollo de la primera infancia; (2) la educación primaria impartida a través de la enseñanza formal (con un número determinado de años por cada país); (3) la educación secundaria temprana; y (4) la educación para jóvenes y adultos fuera del colegio, que incluye particularmente programas de alfabetización, aunque éstos normalmente no desarrollen una capacitación vocacional, técnica, o profesional (BID, 2007).

Al respecto, sostiene Álvarez (en la entrevista): la lista citada se relaciona de forma directa con las seis metas del Marco de Acción de la Conferencia de Dakar. De alguna manera se podría decir que los componentes de la educación básica que las agencias externas incluyen en sus políticas y en sus definiciones, para ellas representan el medio para alcanzar la Educación Para Todos (ETP).

Por otro lado, para las ONG internacionales, la definición de la educación básica y de los componentes o actividades que ésta pueda abarcar no ha representado un problema a la hora de adoptar una definición única, tal y como sucedió con las agencias bilaterales y multilaterales. La Campaña Global de la Educación (GCE), una alianza mundial de ONG y de sindicatos activos en el área de la educación, publicó una serie de documentos en los que se comenta el progreso en el logro de las metas de la EPT, bajo la definición de educación básica proporcionada por la Declaración de Jomtien (GCE, 2002; Anaya, en la entrevista).

Por otra parte, desde la Conferencia de Jomtien, diversas agencias externas, países en vías de desarrollo y ONG nacionales e internacionales asumieron que la educación, particularmente la educación básica, como uno de los medios más importantes para promover el desarrollo humano. Entonces, a lo largo de los años noventa y durante los primeros años del milenio en curso, las distintas conferencias e iniciativas

internacionales impulsaron la asistencia internacional a la educación.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), representan la iniciativa más influyente a la hora de marcar la dirección de las políticas educativas, en el campo del desarrollo con las que aquellas guardan una estrecha interrelación.

En consecuencia, la gran parte de los ODM recogieron algunas de las prioridades formuladas en las conferencias internacionales de los años noventa, así como algunos criterios de políticas establecidos por las agencias multilaterales. Entonces, los ODM contienen metas relativas no solo a la educación, sino también a la pobreza y la alimentación, la salud y la igualdad de género, criterios que están incluidos en las declaraciones de políticas y en las estrategias de muchos donantes.

#### **7.4.2. Modalidades y volúmenes de ayuda que se destinan a la educación**

Como se mencionó en el anterior subapartado, los donantes, especialmente desde los años noventa, experimentaron una transformación en sus modalidades de ayuda, desde un enfoque dirigido a proyectos y programas hacia otros ámbitos cada vez más estratégico y sectorial.

La Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda de 2005, es el acuerdo entre países donantes y organismos multilaterales para reformar la prestación y la gestión de la ayuda internacional, proponiendo nuevos mecanismos y modalidades, especialmente dirigidos a un enfoque sectorial. Por consiguiente, se conformó la nueva agenda en la cual se consolidó las modalidades de ayuda que siguen este enfoque (Álvarez, en la entrevista).

La evolución hacia la ayuda más estratégica y sectorial, especialmente en materia educativa, tuvieron el impulso por el deseo de superar diversas limitaciones y deficiencias de otros mecanismos previos de ayuda. Al respecto, Álvarez y Dam Ankevam (en la entrevista) describen algunos de los problemas constatados por las agencias internacionales, tales como:

- ❖ Falta de coordinación entre organismos externos dado que no existía un marco institucional claro para enfocar actividades educativas en países en vías de desarrollo, lo que generalmente ocasionaba la duplicación y la superposición de

actividades, así como de vacíos, en la cobertura de los niveles educativos.

- ❖ Deformación en las políticas gubernamentales y en las prioridades de gasto.
- ❖ Fragmentación de proyectos y de programas educativos, que provocaba: una multiplicidad de acuerdos para la implementación de éstos y un establecimiento de numerosas unidades de gestión que generaban una fuerte carga administrativa a los gobiernos, por ejemplo, la elaboración de excesivos informes.
- ❖ Deterioro en los compromisos y en el liderazgo de los países receptores de ayuda para implementar proyectos y programas.
- ❖ Insostenibilidad en los proyectos educativos, debido en parte a los limitados recursos nacionales, a la gestión deficiente del sector público y a la escasa previsión de los gastos corrientes.

Siguiendo las versiones de Álvarez y Dam Anke van citan diversos estímulos externos que motivaron el cambio hacia una modalidad de ayuda sectorial. Muchos de ellos son las intervenciones sectoriales del Banco Mundial, que se implementaron a finales de la década de los noventa para mejorar el desarrollo económico y social de todos los sectores de los países en desarrollo. Otro fue la necesidad de poner en práctica las iniciativas del Documento Estratégico de Lucha contra la Pobreza (DELP), que promovían un trabajo sectorial.

Asimismo, para comprender a cabalidad las diferentes modalidades de ayuda por su dimensión o ámbito de incidencia, el cuadro N° 6 presenta una matriz que define cada una de ellas. Es importante señalar que algunas agencias que adoptan una modalidad de ayuda por sector o de apoyo al presupuesto, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, influyen notoriamente en el diseño de las políticas de los países, básicamente en clave neoliberal (AUCC, 2003).



**Cuadro N° 6: Descripción de modalidades de ayuda otorgada por la cooperación**

Característica	Enfoque de proyecto	Enfoque de programa	Enfoque sectorial SWAP	Apoyo al presupuesto
<b>Alcance</b>	Limitado a uno o dos componentes dentro de un sector o subsector; cubre un número limitado de regiones; usa una sola estrategia	Usualmente cubre todas las regiones de un país, toma en cuenta varios componentes de un sector, usa múltiples estrategias	Cubre todo un sector, por ejemplo el sector educativo	Cubre todos los sectores públicos
<b>Propiedad del gobierno</b>	Limitada; incluye la consulta sobre el diseño (usualmente con una unidad organizacional) y está sujeta a convenios firmados con el gobierno	Limitada a consultas sobre el diseño y sujeta a convenios firmados con el gobierno	Propiedad nacional, basada en un plan programa estratégico nacional. La propiedad incluye organismos del gobierno y no gubernamentales	Propiedad total del gobierno
<b>Compromiso de agencias externas</b>	Limitado a una o dos agencias externas	Puede involucrar a varias agencias externas (pero no a todas)	Todas las agencias comprometidas con un plan/programa de ayuda	Limitado a la definición de objetivos de ayuda
<b>Canal de financiación</b>	Directamente a las actividades del proyecto hechas por las agencias externas	Los fondos podrían fluir a través del gobierno, pero usualmente son dirigidos a actividades específicas	A través del gobierno (tanto lo dirigido a actividades específicas como lo que no); no necesariamente a través de financiación común	Directo al gobierno
<b>Implementación</b>	A través de unidades de ejecución separadas, podrían ser compartidas con el gobierno	A través de unidades de ejecución separadas, podrían ser compartidas con el gobierno	Por el gobierno	Por el gobierno
<b>Plazo de compromiso</b>	Usualmente a corto plazo, 3 a 5 años	Usualmente a corto o mediano plazo, 3 a 8 años	Idealmente a largo plazo, 5 a 10 años	Usualmente a corto plazo

Fuente: Elaboración propia en base a AUCC, 2002; BID, 2007; DANIDA, 2005; MAEPB, 1996; ASDI, 2007; UNICEF, 1999; UNESCO, 2005; Banco Mundial, 1999.

### 7.4.3. ONGs en el sector educativo en Bolivia

El total de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) que trabajaron en el sector educativo boliviano, los modos más importantes son la capacitación y asistencia técnica, siendo que a las ONGs les preocupaba principalmente la transferencia de conocimientos y tecnología para la formación tanto de personas individuales como de organizaciones. Estos modos de intervención, muestran en alguna medida, sobre las necesidades existentes en las comunidades en las cuales intervienen las organizaciones, buscando aportar alguna solución.

**Cuadro N° 7: Distribución de ONGs del sector educativo en Bolivia según el tema específico**

Tema específico	N°	%*	Detalle (SIGLA)
Alfabetización	20	1,06	ADRA / AeA / ANAWIN / ANED / AYNISUYU / CCF / CDR / CEPAS CARITAS / COSV / CREM CRIAR / IICCA / INDICEP / INFANTE / KNH / PDA Arani / PROAGRO / PROCESO / SCSJ / SEMTA / WVI /
Educación formal	32	1,70	AeA / ANAWIN / CARE / CCF / CEBIAE / CEDEAGRO / CEMSE / Centro AYNI / CEPAC / CERDET / CI / FODEI / FUNDA-PRO / FUNET / INTERVIDA / KNH / MAP / PASOS / PDA Arani / PDA Azirumarca / PDA Santivañez / PDA Tiraque / PDA Viloma / PROAGRO / PROCESO / REMAR / SACOA / SC / SCC / SEMTA / SERCAIN / TROPICO /
Educación informal	34	1,81	AeA / AIEB / ANAWIN / APROSAR / AVE / CARE / CASDEL / CCF / CDR / CEDEAGRO / CEDEFOA / CEDIB / CEMSE / CERDET / CESAT / CIPCA / CISTEM / CRECER / FBC / FCQ / INDICEP / INFANTE / KNH / MAP / PCI / PROAGRO / PROCESO / SC / SCC / SEMTA / SERCAIN / TRAMA / WCB / YUNTA /
Educación alternativa	48	2,55	ACRA / AeA / AIS / ANAWIN / AVE / AYNISUYU / CARE / CEBIAE / CEDEAGRO / CEDEC / CEDEFOA / CEDIB / CEDICA / Centro AYNI / CEPAC / CEPAS CARITAS / CESAT / CIDCRUZ / CIEP / CIPCA / CIPRODEC / CISTEM / CJA / CPMGA / CREM CRIAR / FBC / FCC / FCQ / FODEI / FUNET / INDICEP / INFANTE / INTERVIDA / IPTK / MAP / MMEDB / PASOS / PDA Azirumarca / PRO MUJER / PROAGRO / PROCESO / SACOA / SCSJ / SEMILLA / SEMTA / TRAMA / WCB / WVI /
TICs	20	1,06	AeA / AIEB / ASMUDES / CASA DE LA MUJER / CEBIAE / CEDIB / CEMSE / CEPAC / CIPCA / CPMGA / ENERGETICA / FCQ / PASOS / PRO MUJER / PROAGRO / PRODESCO / SC / SCSJ / SEMTA / SexSalud /
Permanencia escolar	24	1,28	ADRA / AeA / ANAWIN / AVE / CARE / CDR / CEBIAE / CEMSE / Centro AYNI / FBC / INFANTE / KNH / PCI / PDA Arani / PDA Los Vecinos / PDA Santivañez / PDA Tiraque / PDA Viloma / PROCESO / SC / SCC / SCSJ / SEMTA / WVI /
Desayuno y/o almuerzo escolar	10	0,53	CDR / CIDCRUZ / CIPRODEC / INTERVIDA / KNH / PCI / PROCESO / SCC / SCSJ / SEMTA /
Otro	10	0,53	CDR / CIDCRUZ / CIDEM / FUND-ECO / INFANTE / PDA Los Vecinos / SC / SCC / SEAMOS / TRAMA /

(\*) El porcentaje con respecto a la totalidad de ONG's en Bolivia.

Fuente: Elaboración propia en base a datos AECID, 2007; Dam en la entrevista.

El financiamiento está directamente relacionado con las formas de sostenibilidad que abordan las organizaciones y de los programas, y proyectos que ellas encaran, las cuales emplean diversas estrategias para proveerse de recursos. Por consiguiente, que en Bolivia operan numerosas ONGs abordando diferentes temas de desarrollo, sin embargo, ninguna repartición del Estado boliviano es capaz de suministrar información actualizada y fidedigna sobre su dinámica de acción.

Desde la década de los años 60 del siglo precedente, la cooperación internacional sufrió profundos cambios lo que obligó a una reformulación en torno a su papel en las dinámicas de desarrollo. En consecuencia, el tránsito del enfoque economicista del desarrollo hacia el enfoque que el sujeto es el centro de atención, deviene en

modificaciones sustanciales en la política de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), no en vano esta última es tributaria de las concepciones que en cada momento rigen acerca del proceso de desarrollo.

En esta perspectiva, si se requiere que la cooperación internacional se ajuste a los nuevos retos de la sociedad actual que es necesario entender que la AOD es un instrumento al servicio de la gobernabilidad social y por tanto su impacto sobre la reducción de la pobreza debe ser significativamente positivo (Álvarez y Dam Anke vam, en la entrevista).

Conforme a esta premisa se confirma que la indagación respecto a los factores que explican cómo a partir de la década de los 90's la Cooperación Internacional dio un giro discursivo y programático en torno a la Ayuda Oficial para el Desarrollo. Sin embargo pese a la focalización que la AOD asignó a la reducción de la pobreza en Bolivia y ésta haya persistido en esa etapa.

#### **7.5. Participación y decisión de los Organismos Multilaterales**

Según la clasificación del Banco Mundial, la mayoría de los países de la región son de ingresos medianos; considerados de ingresos medianos bajos son: Belice, Bolivia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, Nicaragua y Paraguay, mientras que solamente Haití, es catalogado como de ingresos bajos.

Según la clasificación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la mayoría de los países de América Latina y el Caribe poseen un índice alto de desarrollo humano. En los extremos, solamente Barbados muestra un índice muy alto de desarrollo humano, y Haití tiene un índice bajo (Banco Mundial, 2006).

En las últimas décadas se han acordado como apoyo y complemento a la Educación Para Todos, importantes agendas y programas internacionales para la educación.

Al respecto, Dam Anke vam (en la entrevista) manifiesta: en la Segunda Cumbre de las Américas, realizada en Santiago de Chile en 1998, los 34 jefes de Estado y de gobierno de la Organización de los Estados Americanos (OEA) adoptaron un plan de acción, porque la educación fue definida como una prioridad regional. Por consiguiente, se logró

la aprobación de un programa compuesto de tres objetivos principales que debían cumplirse hasta 2010.

Entre los objetivos están: el acceso universal a una educación primaria de calidad; el acceso a una enseñanza secundaria de calidad para al menos un 75% de los jóvenes; y el ofrecimiento de oportunidades educativas a lo largo de toda la vida para la población en general.

En consecuencia, al igual que en la Educación Para Todos (ETP), el plan de acción de las Cumbres de las Américas hace énfasis en la necesidad de que la educación de calidad sea accesible para todas las personas especialmente para la niñez y la juventud cuya participación se vea limitada por razones de género, por vivir en áreas marginales, por su condición rural o de pertenencia a los pueblos originarios, por tener alguna discapacidad o por estar entre otros grupos carenciados.

Siguiendo las versiones de Dam Anke vam (en la entrevista), mediante el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada por los ministros de Educación en La Habana, Cuba (2002), se pretendió fomentar cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas por medio de la implementación de iniciativas en cinco áreas clave (contenidos y prácticas, docentes, cultura escolar, gestión, y responsabilidad social), consideradas de importancia estratégica en la región para alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos.

Aun, en la Segunda Reunión de la Mesa del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC II), se continuó desarrollándose especialmente la aplicación de un marco conceptual con respecto a la educación como un derecho humano fundamental. En el cual se presentó un documento de discusión (*Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*), en el que la educación es considerada como un bien público y un derecho del que nadie debería quedar excluido. Por consiguiente, la educación de calidad para todos se define en cinco dimensiones como ser: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) lanzó otro importante programa en 2008 durante la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en El Salvador. El programa Metas Educativas 2021 tiene once puntos, que cubren casi todos los aspectos de la educación. Nuevamente, la educación de calidad, junto a la paridad, y una especial preocupación para llegar a los marginados, es considerada de importancia crítica (Dam Anke vam, en la entrevista).

En consecuencia, se puede afirmar que en la última década existió mucha actividad en la región para establecer agendas políticas internacionales y objetivos educativos comunes. Este hecho refleja el reconocimiento que se otorga a la educación como factor clave en el desarrollo humano y en la lucha contra la pobreza, y también demuestra una profunda inquietud para mejorar los sistemas educativos de los países.

#### **7.5.1. Consideración a los Indígenas y su Educación**

El discurso que sostiene que los indígenas sólo necesitan educación elemental y técnica, persiste en la actualidad y comenzó en el siglo XIX, cuando los grupos de poder se interrogaron sobre: ¿qué hacer con los indígenas o los indios?

Esta posición instrumental y política fue resultado paradójicamente de diferentes puntos de vista, tanto los que militan y luchan a lado de los indígenas y los que ven los grupos de indígenas como reductos, coinciden en limitar el ascenso de grupos sociales indígenas en los eslabones del sistema educativo, al menos, en tanto y cuánto el sistema esté vigente.

Con el fin de dar un breve panorama de la relación educación e indígenas en Bolivia, se puede destacar los siguientes puntos. Primero, es un hecho que los indígenas estaban relacionados a los sistemas de poder vigentes como fuerza laboral en la explotación de la tierra y las minas. En ese sentido, los estudios de la educación y escuelas indigenales han tratado de forma inseparable tal vez en desmedro de la especificidad de la educación mediante las luchas sociales indigenales (Patz y Gutiérrez, en la entrevista).

Al respecto, Ayma (en la entrevista) argumenta: que esta relación ya apareció en 1872 con la Ley de Libertad de Enseñanza donde el Estado se responsabiliza únicamente de la instrucción de nivel primario. En 1874 esta Ley fue integrada a la Ley de Ex-vinculación

de tierras, con lo que los indígenas fueron sometidos nuevamente a la explotación de los patrones. Sin embargo, la transición del siglo XIX al siglo XX trajo consigo varios cambios.

El movimiento liberal de principios del siglo XX abrió diversos caminos educativos en el país. Se reorganizaron las escuelas ambulantes en áreas rurales y se crea la primera escuela normal para formar preceptores y maestros, en la ciudad de Sucre el 6 de junio de 1909. Para el cumplimiento de estos cambios fue invitado un grupo de profesionales extranjeros, el más conocido es la contratación del belga Georges Rouma quien tuvo a su cargo la creación y dirección de esta primera escuela normal.

Siguiendo las versiones de Ayma, dos años después, en 1911, el reglamento de la formación de maestros, elaborado bajo la dirección de Rouma, indicó las características de la política educativa de entonces. Sostuvo que esta educación tendría procedimientos científicos, respondería a los oficios, trabajos y objetos manuales de los indígenas como la agricultura, ganadería, albañilería.

Por consiguiente, la educación se concretaría en una escuela de trabajo, disciplina, nuevos hábitos de sobriedad y esfuerzo, su funcionamiento dependería del Ministerio de Instrucción Pública y de Agricultura; finalmente, la educación bilingüe no era tema de debate, los indígenas debían aprender la lengua castellana como parte de la visión de nación de entonces.

En esta lógica se encuentra la experiencia de las escuelas indígenas impulsadas en la década de los 30 y que fue cancelada como vía alternativa de educación una década después. El más conocido es la experiencia de Warisata que fue una organización escolar muy particular y fue parte de un proyecto mayor que abarcó varios núcleos escolares del país, los cuales se desconocen casi por completo en la actualidad por algunos sectores.

Asimismo, los estudiosos de Warisata desconocen por completo otras experiencias diferentes o similares, como fueron los casos de Caiza D en Potosí<sup>11</sup> (Rojas, 2011) y

---

<sup>11</sup> Donde, por ejemplo, según una versión, nace el sistema nuclear de la educación rural y no en Warisata

Utama en La Paz. Estas experiencias y debates a nivel político de los años 30 se referían a la cuestión de la educación elemental o básica e indígenas. No concernía la cuestión de educación secundaria y menos de superior, porque existía una ruptura social completa entre los niveles educativos y los grupos o clases sociales.

Al respecto, corrobora Yapu (2003), que hubo un convencimiento que la educación elemental o básica correspondía a los indígenas y grupos populares mientras que la educación secundaria y superior respondía a las demandas y expectativas de la clase media y superior en esta forma de pensar los grupos sociales dominantes bolivianos asumieron correctamente la cultura social y educativa europea.

Esta dimensión diferenciadora de la sociedad y de la escuela, puesta en evidencia por la sociología de educación desde los años 60, se excluyó del debate educacional indígena porque las políticas educativas han operado bajo una lógica dicotómica.

La política de reforma educativa de 1955, que se conoció por el Código de la Educación Boliviana (CEB), aunque se consagró sobre todo a impulsar la educación fundamental o elemental, respondía a la visión integradora y por ende a un modelo jerarquizante y diferenciadora. Este punto de vista pocas veces fue aceptado en los análisis y políticas educativas (Ayma, en la entrevista).

Entonces, partiendo de la oposición entre cultura occidental y culturas indígenas, se opacó en los años 70 tanto el tema de integración como el de diferenciación interna a través de la escuela. En ese sentido, en los antecedentes a la reforma educativa de 1994, fue evidente la crítica al Código de 1955 como parte de un modelo educativo homogeneizante ante las culturas indígenas u originarias.

Retomando los términos de Ayma, es cierto que reformas iniciadas en los años 80 tomaron como argumento las tareas inconclusas de la reforma de 1955 y se criticó al propio modelo de Estado-nación desarrollado desde 1952, siendo el fracaso del Estado-nación mestizo que no logró la uniformización lingüística y cultural, signo de la situación fue la persistencia del analfabetismo, la marginación de las poblaciones indígenas, la falta de cobertura escolar, la mala calidad de la enseñanza, etc.

Por consiguiente, la reforma educativa boliviana de 1994 propone la educación intercultural y bilingüe (EIB) que recupere las lenguas y culturas originarias, comience por las tareas concernientes al acceso escolar, la retención, la mejora de la infraestructura, la atención del desayuno escolar, el apoyo con materiales educativos, etc.

El programa de reforma educativa fue paralizado, a la espera de nuevas decisiones políticas del gobierno actual; pese al estancamiento desde 2002, año desde el cual fue perdiendo progresivamente su impulso mediante la oposición por parte de los actores educativos, por la no utilización de los materiales educativos como son los módulos para el nivel primario. La exclusión de los asesores pedagógicos<sup>12</sup> de varias comunidades rurales, la evaluación cualitativa que cada vez se cuantificaba a demanda de los padres de familia, y entre otros factores.

#### **7.5.2. Concepto de Desarrollo y el Discurso de las Organizaciones Económicas Internacionales**

El concepto de desarrollo se fue reflejando en las políticas y en las estrategias de los organismos económicos internacionales y así quedó reflejado en los informes de dichos organismos. El concepto de desarrollo fue evolucionando a lo largo de los años, a medida que se fue comprendiendo la complejidad del proceso y se fueron evaluando las diferentes estrategias adoptadas y los resultados obtenidos.

En los años 50 y 60, por la necesidad de reconstrucción de las economías y en parte al enfrentamiento ideológico entre los países occidentales y los países del Este, el discurso de los organismos internacionales, sobre el desarrollo, se centró fundamentalmente en las inversiones en capital físico. Grandes inversiones en infraestructura, considerada la vía más rápida y eficaz para afrontar el desarrollo.

En los años 70, el interés por el desarrollo se centró en el crecimiento económico. No era suficiente crear capital físico fue preciso también incidir sobre otros ámbitos. Este planteamiento se reflejó en el Informe sobre el Desarrollo Mundial de 1980. La crisis de

---

<sup>12</sup> Los asesores pedagógicos se constituyeron en una estrategia importante de la reforma educativa.



la deuda externa a principios de los años 80, la recesión de la economía mundial a principios de esa década, más las experiencias en el desarrollo de los países de Asia, América Latina y África Subsahariana influyeron en el nuevo enfoque adoptado (Álvarez, en la entrevista).

Al respecto, la gestión económica y menos Estado fueron los ejes básicos de este nuevo enfoque, recogido en el Informe sobre El Desarrollo Mundial 1990: La pobreza. En este informe se propone una doble estrategia: apertura de las economías e inversión en infraestructuras, con un crecimiento basado en el uso intensivo de la mano de obra, y los servicios sociales básicos de salud y educación para la población más pobre.

Desde finales de los años 80 y principios de los 90, el fin del enfrentamiento ideológico Este-Oeste influyó en el discurso. Los años 90 estuvo marcado por la necesidad de una buena gobernanza en los países y la conveniencia de establecer instituciones que lo garanticen, y por la vulnerabilidad de los países más atrasados a las perturbaciones externas.

A lo largo de los años 90, el concepto de desarrollo se empezó a considerar como un desarrollo integral y sostenible, incluyendo la mejora del medio ambiente, el empleo, el respeto a los derechos humanos, la justicia social y las libertades políticas, lo que hace que el concepto de desarrollo incluya no sólo a países en desarrollo, sino también a países desarrollados (Cárdenas, en la entrevista).

Entonces, la importancia de las instituciones para la eficacia de las políticas se consideró indispensable, en el sentido de que la política institucional de un país debe acompañar el desarrollo de las políticas macroeconómicas para fortalecerlas y afianzarlas. La experiencia demuestra, que un funcionamiento adecuado de las instituciones es la base para la eficacia de las políticas macroeconómicas o de la ayuda al desarrollo.

En consecuencia, las instituciones bien estructuradas son una garantía para que el mercado funcione, para un buen gobierno, para el desarrollo de la propiedad o el funcionamiento de la justicia. Esta es una de las razones por las que se considera necesario un marco institucional en la estrategia de desarrollo, que incluya una regulación legal y normas que regulen el comportamiento de los agentes económicos e

instituciones que garanticen su cumplimiento como elemento de referencia para la eficacia de las políticas económicas y de ayuda al desarrollo.

### **7.5.3. Evolución de la Cooperación y Desarrollo en los Organismos Económicos Internacionales**

Para financiar el desarrollo, los países necesitados de recursos cuentan con la movilización de su ahorro interno y con la financiación externa procedente de los países industrializados: corrientes de capital oficial bajo la forma de donaciones, préstamos procedentes de operaciones financieras bilaterales o multilaterales y corrientes de capital privado procedentes de bancos, mercados de capitales o de empresas y de inversores privados, bajo la forma de préstamos a corto y largo plazo, bonos de gobierno y de empresas, emisiones de títulos e inversión directa exterior.

La insuficiencia de ahorro interno en la mayoría de los países en desarrollo depende de la financiación externa la fuente fundamental de financiación, lo que hace a estas economías muy vulnerables a la variación del precio de las materias primas, a la elevación del precio de las manufacturas, a las crisis internacionales o a la repercusión que sobre la carga financiera de su deuda externa tiene la coyuntura económica internacional.

Al respecto, Álvarez y Anaya (en la entrevista) manifiestan: los años 60 y 70 fueron en términos macroeconómicos de crecimiento, inflación, y un periodo relativamente favorable para las economías en desarrollo. La crisis de la deuda externa a principios de los años 80 y la recesión económica internacional de la época, iniciaron un periodo de dificultades económicas para los países, caracterizado por debilidades estructurales, incremento de la deuda externa, descensos en el nivel de renta por habitante y empeoramiento generalizado. Por consiguiente, a mediados de los años 90, se plantearon dudas e interrogantes sobre la eficacia y los objetivos de la cooperación multilateral y de la ayuda al desarrollo.

Esta tendencia a la reducción de las corrientes financieras multilaterales para los países en desarrollo de los años noventa, se interrumpió en dos ocasiones: con la crisis monetaria de México en 1994, y con la crisis monetaria asiática en 1997.

Recogiendo las versiones de Álvarez: la crisis de México se debió en gran parte al insostenible déficit exterior, a la inestabilidad política interna y a la vulnerabilidad del sistema financiero mexicano. El Fondo Monetario Internacional (FMI) movilizó sus propios recursos y otras fuentes bilaterales y multilaterales para ayudar a México. El Fondo aprobó un crédito stand-by, de ocho meses, por 17,8 mil millones de dólares, el paquete financiero más importante concedido hasta entonces a un país miembro, sobrepasando los límites que mantenía el Fondo.

Al respecto, corrobora Cárdenas en la entrevista, el Tesoro americano se ofreció a proporcionar 20 mil millones de dólares a través de su Fondo de Estabilización de Cambios (Exchange Stabilisation Fund) y un swap de la Reserva Federal. Según la Oficina General de Cuentas, México utilizó alrededor de 13 mil millones de dólares del Fondo y 13,5 mil millones de dólares de los fondos oficiales americanos.

No obstante, según Álvarez, la crisis monetaria asiática afectó a la evolución de la cooperación multilateral: reduciendo los compromisos de préstamos de la Corporación Financiera Internacional por la imposibilidad de ejecutar los proyectos de inversiones en los países de Asia afectados por la crisis, y estableciéndose nuevos programas de préstamos para los países en crisis por parte del Banco Asiático de Desarrollo y del Banco Mundial.

En consecuencia, se produce el préstamo del Banco Mundial a la República de Corea a finales de 1997, para la reconstrucción económica, que fue 3000 millones de dólares, dirigido especialmente al sector financiero, cuando Corea desde 1994 había dejado de estar en el listado de países receptores de préstamos del Banco Mundial.

Otros organismos financieros multilaterales también afrontaron problemas de financiación a mediados de los años 90. Algunos se resolvieron positivamente, como fue el caso del Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo (BERD), cuando en 1998 se logró llegar a un acuerdo para duplicar el capital del Banco, o el Organismo Multilateral de Inversiones<sup>13</sup> (OMGI), filial del Banco Mundial.

---

<sup>13</sup> Este organismo asegura las inversiones extranjeras directas contra los riesgos políticos y conexos, en las economías de los países en transición y países en desarrollo.

En concomitancia, el Fondo Asiático de Desarrollo vio mermada su pretensión de llevar la reposición de recursos hasta los 1700 millones de dólares.

#### **7.5.4. Grupo del Banco Mundial y Bancos Regionales de Desarrollo**

En los Acuerdos de Bretton Woods, se contempla la posibilidad, de que el Banco Mundial (el Banco), además de la reconstrucción de los países destruidos por la guerra, se ocupase también de fomentar el desarrollo de los recursos de los países más atrasados. Asimismo, en los primeros años de funcionamiento (1948-1958), el Banco llevó a cabo una política de préstamos muy conservadores para proyectos destinados a infraestructuras básicas. Con el propósito de convencer a los mercados de capitales de la fiabilidad y solvencia de sus operaciones.

A finales de los años 50, los mercados financieros internacionales concedieron al Banco la máxima calificación (rating). El primer país en desarrollo en recibir la ayuda del Banco fue Chile en 1948. En los años 60, caracterizada por las estrategias de desarrollo hacia el interior y por la planificación del Estado, el Banco adoptó una función coordinadora en favor del desarrollo. La crisis de divisas de la India, en 1958, marcó el inicio de este giro en la evolución del Banco (Álvarez, en la entrevista).

Para hacer frente a la crisis de la India, se le designó como coordinador en la distribución de la ayuda a ese país, al establecerse un Consorcio de Ayuda a la India entre Estados Unidos y varios países donantes. En esta época aparecen los Bancos Regionales de Desarrollo, como agencias multilaterales complementarias a la labor del Banco Mundial, en las regiones respectivas como se sustenta en la Revista de Economía Mundial N° 3.

En julio de 1958, el Senado americano adoptó una Resolución, para que el Consejo Asesor Nacional sobre Cuestiones Monetarias y Financieras Internacionales que llevase a cabo un estudio sobre la posibilidad de establecer una agencia internacional de desarrollo, para proporcionar ayuda a los países más atrasados en condiciones más favorables que los otorgados por los mercados o las instituciones internacionales.

En esa Resolución se propone que, la oficina a crear se estableciese como filial del Banco Mundial. En agosto de 1959, el Consejo emitió un dictamen favorable y en enero de 1960 se creó la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) (Anaya, en la entrevista).

Aproximadamente dos tercios de los recursos del Banco se orientan, desde los años 60, hacia proyectos de infraestructura básica y una cuarta parte de esos recursos fueron para América Latina, que experimentó en esos años, un importante crecimiento económico con una estrategia de industrialización basada en la sustitución de importaciones.

Otros países miembros del Banco, como la India, no tuvieron esa suerte. La India había estado aplicando estrategias de planificación, dando prioridad a la industrialización y dejando de lado a la agricultura desde los años 50 y principios de los 60.

El resultado de esa estrategia fue una creciente dependencia del exterior, en materia alimentaria, ocasionando hambre y escasez de alimentos en Asia. Un grupo de países donantes y el Banco Mundial posibilitaron que la India pusiese en marcha una estrategia agrícola y de desarrollo rural, basada en la inversión pública en infraestructura rural e incorporación de nuevas tecnologías a la agricultura.

#### **7.5.5. Fondo Monetario Internacional y la Cooperación al Desarrollo**

El Fondo no fue concebido como un organismo económico internacional para financiar el desarrollo, sino para proporcionar apoyo financiero a sus países miembros con desajustes externos.

Según Álvarez (en la entrevista), los desequilibrios en las balanzas de pagos y el nivel de desarrollo confluyeron a medida que se intensificaron los periodos de crisis golpeando con mayor dureza a los países más pobres o de bajo nivel de renta. La evolución del sistema financiero y monetario internacional impulsó al Fondo a reorientar sus operaciones. Por consiguiente, la reorientación operacional se debió especialmente por las razones siguientes:

- ❖ Al abandono de la labor de vigilancia del Sistema Monetario Internacional (SMI).

- ❖ Al giro en la filosofía y en la práctica del Fondo desde 1973 y especialmente desde 1976, con los Acuerdos de Jamaica.
- ❖ Al cambio que se produjo en la naturaleza de los desequilibrios de los pagos internacionales desde la primera crisis energética.
- ❖ Al incremento en la solicitud de préstamos por parte de los países con menor nivel de renta para hacer frente a los desequilibrios de las balanzas de pagos.
- ❖ A la escasez de recursos del FMI para hacer frente a la mayor demanda de los préstamos.

Por consiguiente, HIPC (Heaving Indebted Poor Countries Debt Initiative) fue la iniciativa más ambiciosa llevada a cabo a favor del desarrollo por parte del FMI, concebida como un acuerdo de la comunidad internacional y aprobada por 180 países durante la reunión anual del FMI y el BM en septiembre de 1996, para reducir la deuda de los países más pobres y fuertemente endeudados.

El objetivo de esta iniciativa fue colocar a los países muy endeudados en una posición sostenible respecto al pago de la deuda, liberándoles de las largas secuencias de reprogramación y refinanciación de la deuda externa.

En consecuencia, la iniciativa HIPC requiere de los países de bajos ingresos y muy endeudados, posibles beneficiarios, que durante un periodo de tiempo mantengan una gestión adecuada en los progresos de ajuste propagados por el FMI, a través del Fondo Fiduciario, y del Fondo Fiduciario para los Países Pobres Muy Endeudados.

## **7.5.6. Unión Europea**

### **7.5.6.1. Organismo de Cooperación al Desarrollo Bilateral o Multilateral**

La Unión Europea (UE) tiene las características de un organismo bilateral, pero también reúne las características de una agencia multilateral. Sus políticas y sus regulaciones las definen comités y autoridades políticas donde participan los Estados miembros de la Unión, lo mismo que sucede en un organismo multilateral. Una de las características de la cooperación al desarrollo de la Unión es que la mayor parte se hace a través de

donaciones, canalizándose una pequeña parte a través del Banco Europeo de Inversiones (BEI).

Al respecto, Álvarez (en la entrevista) manifiesta: con este tipo de política de cooperación al desarrollo basada en las donaciones, la Unión Europea se concentró en proyectos de infraestructura económica y social de baja rentabilidad y a muy largo plazo y como son donaciones sin contrapartida, no se requiere amortización de los préstamos, ni servicio de intereses, la Unión Europea carece de responsabilidad en la crisis de la deuda externa de los países pobres que reciben su ayuda.

La Unión Europea (UE) inició en África la cooperación al desarrollo en los años 50. El Tratado de Roma no tenía previsto una política de cooperación al desarrollo y la Unión Europea fue incorporando un conjunto de instrumentos de cooperación y ampliando su ayuda a nuevas regiones.

La base jurídica para los acuerdos de cooperación al desarrollo de la Unión Europea está en el Tratado de Maastricht (artículo 130), habiéndose incluido la Política de Cooperación al Desarrollo en el Tratado como política comunitaria, complementaria a la que llevan a cabo los Estados miembros. El objetivo de la Política de Cooperación al Desarrollo de la Unión Europea es contribuir al desarrollo económico y social de los países en desarrollo y en especial de los más pobres.

Entonces, a través de una serie de acuerdos, según las regiones, abarcando la cooperación financiera, política y comercial, con objetivos prioritarios que incluyen la reducción de la pobreza, el respeto a la democracia y a los derechos humanos, el buen gobierno, la protección del medio ambiente, servicios sociales, igualdad de género y educación y sanidad. Cabe señalar, que si bien los elementos de cooperación aparecen en todos los acuerdos marco de la propia institución con las regiones beneficiarias, y la cooperación financiera lo decide unilateralmente la UE.

#### **7.5.6.1.1. Países de Asia y América Latina (ALA)**

El primer programa de cooperación técnica y financiera con los países Asia y América Latina (ALA) se estableció en 1976, aunque algunos países como India y Pakistán ya se habían beneficiado en 1967 de las primeras corrientes de ayuda alimentaria de la Unión

Europea. Sin embargo, la estructura de los programas de ayuda a estas regiones se estableció en 1981 a través de un Consejo de Regulación que definió los objetivos de la actuación de la ayuda comunitaria en esas regiones.

Las prioridades de la Unión Europea en ambas regiones se centran en la lucha contra la pobreza en los países más pobres y en las zonas más pobres de los países con economías emergentes. En los países de Asia y América Latina, la ayuda de la Unión Europea (UE) fue poco significativa. En general, los países Asia y América Latina (ALA) se convirtieron en socios comerciales y en competidores de la Unión Europea (EU), en mayor medida que los países de Apoyo de Cooperación Permanente (ACP) y los países mediterráneos (Álvarez, en la entrevista).

Las relaciones con América Latina están basadas en acuerdos marco de cooperación suscritos entre la Unión Europea y el país beneficiario. La estrategia comunitaria respecto a América Latina está apoyada en tres ejes fundamentales:

- ❖ Apoyo institucional y consolidación de los procesos democráticos.
- ❖ Lucha contra la pobreza y la exclusión social.
- ❖ Apoyo a las reformas económicas y a la mejora de la competitividad.

Siguiendo las versiones de Álvarez, respecto a Asia, la Unión Europea decidió dar un mayor impulso a las relaciones con la región. En el Consejo Europeo de Essen que se dio el visto bueno a una nueva estrategia en la zona, basada en:

- ❖ La mejora de la imagen de la UE.
- ❖ El incentivo a los países asiáticos en la apertura de sus mercados.
- ❖ El desarrollo de programas de intercambios culturales y sanitarios.
- ❖ Mejor acceso de las empresas europeas en Asia.
- ❖ El estímulo al desarrollo económico sostenible.

#### **7.5.6.1.2. Importancia Estratégica de los Países Mediterráneos Limítrofes**

Los países mediterráneos tienen una gran importancia estratégica y económica para la Unión Europea (UE), por los lazos históricos y culturales, por la proximidad geográfica



y en conjunto los países mediterráneos son uno de los principales socios comerciales de la Unión Europea. La cooperación con los países mediterráneos tiene su origen en el Tratado de Roma.

Al respecto, Álvarez (en la entrevista) sostiene: la ayuda al desarrollo y el apoyo financiero y técnico empezó a tener importancia a finales de los años 70 con la firma de un acuerdo financiero. En las relaciones de la UE con los países mediterráneos se distinguen tres etapas: La primera (1958 a 1978) enmarcada en la estructura de la Política Mediterránea Global acordada en 1972, figurando la firma de acuerdos de asociación con Turquía, Chipre y Malta y acuerdos de cooperación comercial con otros países (exceptuando a Libia y Albania). La segunda fase (desde los años 70) está marcada por la firma de los Protocolos Financieros y la perspectiva de adhesión de Grecia (1981) y más tarde España y Portugal (1986). La tercera etapa (desde 1995 en adelante) tiene como referencia la Declaración de Barcelona.

La relación de la Unión Europea con los países mediterráneos recibió un gran impulso con la Declaración de Barcelona. La Conferencia Euromediterránea de Barcelona sentó las bases del diálogo político-económico para:

- ❖ Fortalecer la democracia en la zona
- ❖ Impulsar el respeto a los derechos humanos
- ❖ Apoyar la integración de las economías

En Barcelona, la Unión Europea y sus doce socios mediterráneos llegaron a un acuerdo para lograr una nueva estrategia para constituir un área de libre comercio en 15 años, con la ayuda financiera sectorial. Para el año 2010 se debería haber liberalizado el comercio de productos agrícolas, servicios y movimientos de capitales.

Al respecto, se avanzó poco, y la Declaración de Barcelona casi está olvidada, en buena parte el incremento de la competitividad no se puede lograr fomentando el desequilibrio social de la población manteniendo niveles elevados de pobreza.

### **7.5.6.1.3. Países de Apoyo y Cooperación Permanente**

En los países de Apoyo y Cooperación Permanente (ACP) se encuentran algunos de los países más pobres del mundo. Las relaciones de la Unión Europea (UE) con estos países, a diferencia de América Latina y Asia, son de carácter preferencial y están basados en los sucesivos Convenios de Lomé. El programa de ayuda de la Unión Europea (UE) a los países de Apoyo y Cooperación Permanente (ACP) es el programa de mayor envergadura de países desarrollados en países en desarrollo. Las prioridades sociales se incorporaron a los objetivos de crecimiento económico y social.

Al respecto, Álvarez (en la entrevista) sostiene: prioridades que se dirigen a la reducción de la pobreza, la mejora de los servicios sanitarios, educación, respeto a los derechos humanos y del medio ambiente. Los 70 países de ACP (exceptuando África del Sur) representan el 42% de los países en desarrollo, el 12% de la población y sólo el 3% del Producto Nacional Bruto (PNB) de los países en desarrollo. La renta media per cápita en estos países es de 390 dólares.

Siguiendo los términos de Álvarez, desde 1980 a 1997 los países de ACP han recibido el 49% de la ayuda oficial al desarrollo de la UE y el 33% de la ayuda oficial al desarrollo de todo el mundo. Muchos de los países de ACP reciben una ayuda externa equivalente a más de la mitad del presupuesto nacional, habiéndose convertido en Estados dependientes de la ayuda externa con estrategias orientadas a captar ayuda exterior.

Por consiguiente, la dificultad para establecer el impacto que tuvo la ayuda de la Unión Europea (EU) en los países de Apoyo y Cooperación Permanente (ACP), en ámbitos como: la reducción de la pobreza, el buen gobierno, la igualdad de género o el medio ambiente, la información disponible indica que el impacto fue limitado, en parte se debió a la falta de instituciones o a la debilidad de las mismas y por falta de impulso de las políticas establecidas o del impulso político de los gobiernos para depender de la ayuda externa.

En el Libro Verde de la Comisión sobre las Relaciones Comerciales entre la UE y los países de ACP publicado en 1996 se hace una severa crítica sobre el impacto que tiene la ayuda europea en estos países, señalando la cultura de la dependencia que se ha

impulsado con esos acuerdos y en la situación de extrema pobreza en la que se encuentran todavía algunos de sus miembros.

En realidad los países de ACP fueron incapaces de beneficiarse de las preferencias comerciales no recíprocas en el mercado europeo. Las importaciones europeas han extenuado desde aproximadamente un 10 % al principio de los años 80 a menos de un 4% en 1997. Por consiguiente, África sigue siendo aún el reto más importante para la UE y para el resto de los donantes.

#### **7.5.6.2. La Ayuda Humanitaria**

A la clasificación regional, la Unión Europea añade la Ayuda Humanitaria, que se convirtió en una importante contribución europea con acciones puntuales en zonas de crisis o desastres naturales. En sentido estricto, la Ayuda Humanitaria no forma parte de la cooperación al desarrollo, ya que es una acción puntual y de emergencia.

A pesar de los años transcurridos de cooperación al desarrollo, el número de personas que viven con menos de un dólar al día sigue en aumento. Desde mediados de la década de los 80 a mediados de la década de los 90, la renta per cápita de los países con ingresos medios se redujo en 0,7% y de los países de más bajos ingresos, en 1,4% anual, exceptuando China e India (Álvarez, en la entrevista).

Los resultados se producen en un esquema de cooperación económica internacional con instituciones poderosas que detraen recursos de sus países miembros y de los mercados internacionales de capital para distribuirlos en función de los miembros más necesitados de ayuda. En muchos casos, las operaciones de varias instituciones se superponen y sin embargo, los resultados no mejoran.

En el informe del Banco Mundial, publicado en 1998, *Assesing Aid, What Works, What Doesn't and Why*, se hace un análisis crítico de la ayuda. El balance de la actividad del FMI y del BM en ese marco es muy poco favorable, especialmente en países que carecen de instituciones adecuadas o donde no existen políticas que colaboren en la eficacia de la ayuda. Al respecto, mucho más crítico con la política y las operaciones del FMI, del BM y de los Bancos Regionales de Desarrollo, fue el Informe Meltzer.

En noviembre de 1998, el Congreso americano estableció la Comisión Asesora de las Instituciones Financieras Internacionales, conocido como Comisión Meltzer, por ser el profesor Meltzer el presidente de dicha Comisión. El objetivo fue hacer recomendaciones sobre el futuro de la política de Estados Unidos en siete instituciones internacionales: el grupo del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Asiático de Desarrollo (BAsD), el Banco Africano de Desarrollo (BAfD), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Banco internacional de Pagos (BIP).

La Comisión fue muy crítica con la actuación y los logros de estas instituciones sugiriendo que el Fondo interrumpa sus préstamos a los países pobres y de baja renta (eso supondría eliminar el programa de Crecimiento y Reducción de la Pobreza). La estabilidad macroeconómica, objetivo central de los préstamos del FMI no se solapa con ningún otro tipo de préstamos del resto de las instituciones, como el BM u otras agencias de desarrollo, por tanto debería continuar con esta actividad.

No obstante, la Comisión considera que las condiciones macroeconómicas en los países que reciben préstamos del Fondo, en marco del Servicio para el Crecimiento y la Reducción de la Pobreza (Poverty Reduction and Growth Facility, PRGF) y su predecesor, la Facilidad Reforzada de Ajuste Estructural (Enhanced Structural Adjustment Facility, ESAF), están orientados a proporcionar recursos concesionales para facilitar el proceso de ajuste de los países con baja renta y eso lo llevan a cabo también otros organismos internacionales. El Fondo también debería cancelar sus préstamos a todos los países incluidos en la Iniciativa HIPC que llevaron a cabo una estrategia de desarrollo económico eficaz.

Respecto al BM, el informe critica la actuación del Banco empezando por el incumplimiento de su objetivo primordial, señalando, que los 70% de las corrientes de recursos del BM, diferentes de la ayuda, fueron a 11 países que tienen fácil acceso a las corrientes privadas de capital. Los Bancos Regionales de Desarrollo también reciben su correspondiente varapalo.

El grupo de los siete países más industrializados del mundo (G-7) en un intento de definir las responsabilidades y las actividades del FMI y del grupo del BM en el ámbito de la pobreza, intentó respaldar la labor conjunta de ambos. Así lo manifestaron en la reunión de Okinawa de 2000, en cuyo comunicado del 21 de julio se señalaba: el FMI como institución universal debe trabajar en asociación con todos sus miembros, y basados en intereses compartidos.

Los ministros de Hacienda del G-7 el 8 de julio de 2000, en Fukuoka, fueron más explícitos en su apoyo al FMI, enfatizando que el FMI tiene un papel crítico que jugar en apoyo de la estabilidad macroeconómica en los países más pobres, a través del PRGF (Poverty Reduction and Growth Facility), integrando sus esfuerzos con los del BM al trabajar con países en la estrategia de reducción de la pobreza. Mientras que al Banco Mundial se le reconocía como institución central para la reducción de la pobreza, el FMI tiene la responsabilidad de la estabilidad macroeconómica, y es el instrumento clave para lograr reducir la pobreza y facilitar el crecimiento económico.

Si esto ayudará a definir las actividades del FMI y del BM en el problema de la pobreza y del subdesarrollo. Lo cierto es que los préstamos para fines estructurales del FMI y del BM, y los préstamos de los Bancos Regionales de Desarrollo no promueven ningunas mejoras equivalentes en el nivel de vida de la población. Las razones son muy variadas, pero se podrían resumirlas en el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 8: Falencias en la contribución de la Cooperación Internacional**

De los donantes	De los países receptores
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La falta de coherencia en las decisiones de ayuda.</li> <li>❖ La ausencia de coordinación entre los distintos organismos internacionales (exceptuando las operaciones conjuntas del FMI y BM para la reducción de la pobreza y la deuda externa).</li> <li>❖ La política unilateral llevada a cabo, preocupándose solo de seleccionar a los países receptores y de condicionar la ayuda en algunas operaciones.</li> <li>❖ La política vinculada, de préstamos-compra de bienes y servicios a los países que conceden la ayuda, especialmente en los Bancos Regionales de Desarrollo.</li> <li>❖ La falta de integración de los aspectos económicos e institucionales.</li> <li>❖ La uniformidad con la que se ha venido aplicando la condicionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La ausencia de instituciones internas que garanticen la buena gestión de los recursos.</li> <li>❖ La falta de políticas adecuadas que favorezcan los efectos favorables de la ayuda exterior.</li> <li>❖ La falta de compromiso presupuestario para afianzar los sectores hacia donde van dirigidos los préstamos o la ayuda.</li> <li>❖ La conveniencia de que el país receptor forme parte de las obligaciones de la condicionalidad, pero no como algo impuesto desde el exterior, sino como parte de un compromiso pactado para llevar a cabo las reformas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a Banco Mundial, 2006.

Todos los países no son iguales y por tanto, cada país necesita las reformas distintas de acorde a su contexto nacional.

Todo este proceso en términos de los entrevistados, desembocó en el rol ideológico de las agencias de la Cooperación Internacional en el diseño y la formulación de las reformas educativas implementadas entre las gestiones de 1994 a 2012, sobretodo, la Ley de Reforma Educativa 1565, ya que este instrumento legal fue la expresión del sistema de economía de libre mercado (neoliberal) anti-indígena y anti-popular.

En concordancia, la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, por donde se analiza el pensamiento pedagógico boliviano, aflora el racismo. En la actualidad, se vive o se cosecha lo que las supremacías sembraron en el sistema social y educativo. La educación como espacio de lucha, que también generó resistencias y propuestas anti-raciales y que se constituye en trincheras de lucha para lograr la sociedad anhelada como: democrática, participativa, comunitaria, pluralista y fraterno (de tendencia socialista).

# CAPÍTULO VIII

# Conclusiones

## **Capítulo VIII**

### **Conclusiones**

El objeto de estudio de la presente tesis de maestría consistió en el estudio del diseño y formulaciones de las dos Reformas Educativas en Bolivia en los últimos veinte años, impulsados por sendas reformas del sector educativo.

La primera de ellas fue puesta en práctica desde 1995 hasta el año 2005, en tanto que la segunda fue promovida desde el año 2006 por el Gobierno de Evo Morales. Estas reformas han respondido a diferentes enfoques ideológicos, los cuales a su vez han guardado una estrecha relación con el modelo de desarrollo asumido por el gobierno en cada período, y también con las cambiantes relaciones de poder existentes en cada momento entre los diversos sectores políticos y sociales del país.

Además, las reformas educativas estudiadas también tuvieron demarcación, en diferente forma y grado, por la influencia ejercida por la cooperación internacional, así como por los diferentes enfoques teóricos y objetivos internacionales respecto a la educación como una herramienta para el desarrollo y la lucha contra la pobreza.

En cuanto a los objetivos más concretos de la tesis, se marcan que éstos se han dirigido a describir y analizar la evolución cronológica de los procesos de reforma educativa seguidos en Bolivia, a la luz de su contexto socioeconómico y político, de los marcos de referencia internacional en materia educativa y lucha contra la pobreza, y de la cooperación internacional con Bolivia.

Por consiguiente, una de las principales aportaciones de la tesis ha sido describir y sistematizar el proceso del diseño y formulación de las reformas, con aportes hasta ahora no publicados, recogiendo a través de entrevistas opiniones de primera mano de algunos de sus principales protagonistas.

En este sentido, con el trabajo desarrollado confío modestamente haber realizado una contribución útil en este campo, habida cuenta de que apenas existen investigaciones que analicen sistemáticamente los procesos de reforma educativa en los países en desarrollo, concretamente desde sus fundamentos teóricos y a la luz de los debates internacionales en la lucha contra la pobreza.



## 8.1. Conclusiones en relación a la Reforma Educativa de 1994 a 2005

La primera Reforma Educativa boliviana (REb) se formuló en 1994 y fue implementada desde el año siguiente hasta el 2005, durante los gobiernos de: Gonzalo Sánchez de Lozada, Hugo Banzer, Jorge Quiroga y Carlos Mesa.

Según los argumentos se demuestra a lo largo de la tesis, desde el punto de vista de sus **fundamentos teóricos, políticos e ideológicos**, esta reforma fue fruto de una combinación de varios enfoques teóricos: de forma prioritaria el del capital humano, propuesto por el Banco Mundial y adoptado por el gobierno de turno; y, de forma complementaria, algunos elementos son los enfoques de las necesidades básicas y del desarrollo humano, planteados fundamentalmente por UNICEF.

En este sentido, el paradigma de la contrarrevolución neoclásica que Bolivia adoptó desde los años ochenta, concretamente desde el Gobierno de Víctor Paz Estensoro, situó al enfoque del capital humano como el principal marco conceptual de las políticas sociales y educativas del país.

Esta escuela teórica, apoyada en los años noventa por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), otorgó a las políticas sociales bolivianas un marco conceptual y filosófico para que éstas se implementaran como estrategias de promoción del crecimiento económico y, asumiendo la teoría del efecto del goteo (*trickle down*), también de lucha contra la pobreza.

Esta orientación de las políticas nacionales, más en concreto de las políticas educativas, se fundamentó en un concepto de pobreza absoluta; en otras palabras, se adscribió especialmente a un enfoque monetario, entendiendo la educación como un medio y no como un fin para reducir la pobreza. En definitiva, el objetivo último de la primera REb fue el incremento de la productividad laboral y empresarial para elevar las tasas de crecimiento económico y reducir así los niveles de pobreza.

Al respecto, como se señaló párrafos más arriba, la reforma educativa boliviana desde 1994 a 2005 incorporó también algunos elementos del enfoque de las necesidades básicas y del emergente enfoque de desarrollo humano. Los elementos fueron la

promoción de la participación social de los pueblos indígenas, y dentro de estos de las mujeres rurales, así como la educación intercultural bilingüe.

Estos dos componentes fueron centrales en la Reforma Educativa boliviana (REb), lo que demuestra una cierta presencia del enfoque del desarrollo humano, así como de otros dos enfoques: el género en el desarrollo y el desarrollo con identidad.

De este modo, los procesos de empoderamiento que la transformación educativa pretendía alcanzar tanto individual, como de género y comunitaria confirman que este proceso de reforma, entre 1994 y 2005, también se orientó a la erradicación de la pobreza bajo una concepción relativa, y ubicó a la educación como un fin en sí misma en la afrontación de la pobreza.

Cabe destacar que esta primera REb se vio fuertemente influida desde el exterior, a través de su **aplicación de los marcos internacionales y el apoyo de la cooperación**. Recordar que el enfoque del desarrollo humano, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) empezó a difundir a nivel internacional, promovió desde 1990 una serie de encuentros mundiales en materia de educación.

A raíz de aquellos encuentros orientados a extender los contenidos de la Iniciativa de Educación Para Todos (EPT) de 1990 Jomtien, Copenhague, el Consejo de la UNESCO de 1997, Dakar y la Cumbre del Milenio, y de iniciativas como los Documentos Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP), que formularon criterios educativos cada vez más concretos en la lucha contra la pobreza, en las esferas políticas bolivianas comenzaron a profundizarse los debates sobre la relación entre la educación, el desarrollo y la pobreza.

Simultáneamente, durante la década de los noventa y primeros años del nuevo milenio, mientras se iban sucediendo los encuentros internacionales, las principales agencias presentes en el país sirvieron como cadena de transmisión para que la REb se adquiriese las recomendaciones, principios y objetivos emanados de los encuentros internacionales. Entre estas agencias está UNICEF y las otras lideradas por el Banco Mundial, como el BID, la Agencia Internacional Sueca de Cooperación para el Desarrollo (ASDI) y la cooperación de los Países Bajos.

En consecuencia, por la influencia de las agencias externas, las políticas educativas bolivianas adoptaron, desde 1994 a 2005, algunos elementos del enfoque de las necesidades básicas y del enfoque de desarrollo humano. A propósito, la inducción de la cooperación internacional ejercida sobre la primera REb permitió que ésta se diseñara como una estrategia de lucha contra la pobreza de ingresos, y sin tomar en cuenta las capacidades de las mismas.

En definitiva, según lo argumentado a lo largo de la tesis, se puede concluir que queda respondida las cuestionantes planteadas en el primer capítulo, demostrando que la cooperación internacional desde 1994 a 2005, especialmente a través de los criterios transmitidos por el Banco Mundial, indujo a la REb a adquirir un enfoque de lucha contra la pobreza, esencialmente con énfasis sobre el potenciamiento del capital humano.

Respecto a los **contenidos específicos** en las que se plasmó la REb, es pertinente resaltar que esta reforma estaba inicialmente concebida para abarcar los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, en gran parte sólo se implementó en la educación primaria.

La declaración de Jomtien y los postulados del enfoque del capital humano que establecen que la educación primaria, y dentro de ésta la educación a niñas, representan en países como Bolivia los tipos de educación con mayores retornos educativos, en términos monetarios estimularon a la cooperación internacional a financiar prioritariamente a nivel educativo. Por consiguiente, el Ministerio de Educación no incluyó en la reforma educativa la alfabetización de adultos y la transformación de la educación secundaria técnica profesional.

Por otro lado, la REb contó con diferentes **críticas de los actores sociales bolivianos**. Al respecto, señalar que varios organismos nacionales, como las organizaciones indígenas, la Confederación de Maestros y la Iglesia católica, no tuvieron una participación estratégica en el primer proceso de reforma.

El rechazo fue principalmente por las dos primeras organizaciones, aduciendo que el proceso se realizó de forma externa al Ministerio de Educación con técnicos apoyados

por la cooperación internacional. Por su parte, indicando que no compartían el enfoque neoliberal del cual señalaban que había nacido la reforma.

A principios de los años noventa, las organizaciones presentaron una propuesta educativa basada, fundamentalmente, en los postulados de la educación popular, que también promovía una educación intercultural bilingüe. La Iglesia católica lideró esa propuesta, fundamentándose en su propia experiencia educativa, tras implementar desde los años setenta diferentes intervenciones en áreas rurales indígenas de Bolivia.

Sin embargo, el Gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, en 1994, no consideró este tipo de propuestas debido a que, como se subrayó párrafos más arriba, no guardaban relación con el enfoque de desarrollo que se estaba gestando en ese período en el país.

Al respecto, la Iglesia católica, las organizaciones indígenas y la Confederación de Maestros se sumaron tímidamente al primer proceso de reforma. No obstante, algunos líderes de ésta última, seguidores de una línea de pensamiento trotskista, se opusieron rotundamente a ella durante toda su implementación por varias razones.

Primero, la actividad educativa quedaba sometida al control social por parte de las juntas escolares y/o vecinales.

Segundo, se contemplaba un modelo pedagógico constructivista que promovía una educación centrada en el educando con innovaciones pedagógicas, así como un refuerzo de la formación de los docentes, todo ello conllevó una mayor carga horaria para los docentes sin aumento salarial coherente.

Tercero, la Confederación sostenía además que la reforma se dirigía a luchar contra la pobreza a través de la mejora de la productividad laboral (objetivo que abiertamente promovían los dos bancos multilaterales, Banco Mundial y BID, que financiaban este proceso), mecanismo que sólo favorecía la inserción de una mano de obra más joven y más barata en un mercado laboral capitalista.

En consecuencia, la confederación de maestros, las organizaciones indígenas, estampillaban que esa primera REb era una reforma inducida desde el exterior, contradiciendo a los funcionarios bolivianos, quienes indicaban que era una reforma propia, resultado de un esfuerzo nacional.

En realidad, como se señaló párrafos más arriba, los criterios de lucha contra la pobreza que se implementaron coincidían con las líneas emanadas de las conferencias o encuentros internacionales y de las políticas de las principales organizaciones multilaterales, especialmente del Banco Mundial. Por consiguiente, se puede concluir que sí existió una inducción externa en la formulación e implementación de la REb, instando a una asimilación de los criterios formulados en el exterior, lo ajeno al contexto nacional.

En definitiva, con relación a los **resultados y el balance** de la primera Reforma Educativa boliviana, se destaca que a pesar de nutrirse de criterios que emanaron de conferencias internacionales, no logró implementarse como una estrategia eficaz de erradicación de la pobreza. Y como sostienen los movimientos sociales que apoyaron la llegada de Evo Morales al poder, se puede afirmar que la primera REb generaba analfabetos funcionales, y su modelo pedagógico constructivista era muy innovador y vanguardista, pero no fue coherente con la realidad de los grupos más vulnerables de Bolivia.

Además, los movimientos sociales sostienen que el modelo no promovía la lectura y la escritura a una edad temprana, porque estas capacidades se impartían en el segundo ciclo de primaria, los estudiantes indígenas, especialmente las niñas que abandonan la escuela antes de llegar al segundo ciclo de primaria, eran prácticamente analfabetos.

En consecuencia, de las críticas, la educación intercultural bilingüe representaba un instrumento de dominación, porque se condenaba a los pueblos indígenas a recibir ese tipo de educación, supuestamente de una menor calidad que la educación monolingüe en castellano de los centros urbanos. La lenta implementación de la educación bilingüe, acompañada del retraso en la elaboración de materiales en quechua, aymara y guaraní, y la reducida cantidad de docentes bilingües, justifica los argumentos.

No obstante, las críticas respecto a la supuesta menor calidad de la educación bilingüe no correspondían a los resultados de proyectos que se habían desarrollado desde los años setenta en Bolivia, inicialmente por la Iglesia católica y luego en los años ochenta y

noventa por UNICEF, proyectos que aunque la reforma no logró asimilar en su totalidad, que sirvieron de modelo para implementar la educación intercultural bilingüe.

Los resultados de esas experiencias indican que los niños que recibieron la educación bilingüe, en sus primeros años de educación, alcanzaban mayores rendimientos académicos que los niños no sometidos a esta modalidad educativa.

En definitiva, como se argumentó en la tesis, los **obstáculos** que impidieron alcanzar los objetivos de la primera REb, concretamente para impactar de manera más decidida en la pobreza, fueron: la marginalización de la cultura y las lenguas indígenas, el elevado abandono escolar sobre todo de la población femenina, y la reducida infraestructura educativa e institucional, especialmente en las regiones rurales más remotas de Bolivia. Al respecto, señalar que los dos primeros no constituyeron solo obstáculos, sino también problemas que se pretendían resolver.

Con relación, a la reducida infraestructura institucional, fue por la descoordinación sectorial que padece el país que constituyó uno de los principales factores, sino el más importante, que impidieron que la primera reforma se ejecutara como una adecuada estrategia de lucha contra la pobreza. Por consiguiente, no hubo una visión política nacional integral, siendo que la reforma se integrara adecuadamente en un marco político más amplio orientado a luchar contra la pobreza, y por el contrario operó de forma aislada.

Con respecto a la escasa infraestructura educativa, el Ministerio de Educación enfrentó grandes dificultades a la hora de formar docentes bilingües, construir escuelas y elaborar los planes de estudio como alfabetos indígenas, que hasta entonces no existían. Esas acciones demandaron un tiempo mayor a lo planificado y además se desarrollaron bajo la presión social liderada por la Confederación de Maestros y organizaciones indígenas.

Otro de los problemas radicó en el propio diseño de la reforma, en cuanto que ésta contempló una cobertura educativa reducida. En efecto, en sus dos etapas de ejecución, sólo contempló abarcar ocho años de educación, de los cuales como ya se mencionó se cubrieron únicamente siete.

Sin embargo, según estudios de la CEPAL en base a un análisis fundamentado en la convergencia teórica entre los enfoques del capital humano y del desarrollo humano, en los países de América Latina es necesario cursar al menos doce años de educación para poder escapar de los procesos de exclusión social. Este dato permitió concluir que la reforma educativa resultó ser inadecuada e insuficiente en lo referido a la lucha contra la pobreza.

En esta misma línea, el tercer factor que imposibilitó que la primera reforma educativa boliviana se implementara como una estrategia de lucha contra la pobreza fue la divergencia entre la organización escolar (aspectos pedagógicos y planes de estudios), las condiciones sociales y económicas de las poblaciones más vulnerables.

En definitiva, la propuesta educativa fue demasiado vanguardista (modelo educativo constructivista) y contenía elementos excesivamente occidentales para la realidad y las necesidades de pueblos indígenas de las regiones más remotas del país. Además, la puesta en práctica de intervenciones como la participación de las comunidades indígenas en la elaboración e implementación de los programas educativos, lamentablemente solo tuvo lugar en una segunda etapa, entre 1999 y 2005, lo cual dificultó que aquellas desarrollaran un sentimiento de apropiación de la transformación educativa.

Entonces, se da por respondida a cuestionantes secundarios que se planteó en el capítulo 1; en otras palabras, hemos podido demostrar a lo largo de la tesis que el primer proceso de transformación de la educación en Bolivia, a pesar de haber asimilado elementos de las escuelas del capital humano, de las necesidades básicas y de las capacidades humanas, no logró en última instancia implementarse como una eficaz estrategia de lucha contra la pobreza.

## **8.2. Conclusiones en relación a la Reforma Educativa de 2010 a 2012**

Mientras finalizaba la última etapa de ejecución de la primera reforma educativa, que se extendió entre 2000 a 2005, se desencadenó un profundo conflicto político que cambió el curso de la historia del país. Diversos movimientos sociales basados en una ideología indígena proveniente del katarismo aymara, reclamaban la refundación del país y el cambio del modelo de desarrollo nacional. A propósito, se enfrentaron abiertamente

desde el año 2000 a las autoridades de la región oriental y sur de Bolivia, denominada en ese entonces como Media Luna (2000-2008) y con población mayoritariamente mestiza y blanca.

Las autoridades, organizadas en torno a un nacionalismo del oriente boliviano, denominado nacionalismo camba, se enfrentaban a las demandas del occidente mayoritariamente indígena, y acabaron defendiendo abiertamente, a través de sus comités cívicos, la independencia de la región por no compartir intereses comunes con el resto del país. En este escenario de confrontación política, con la ayuda de los movimientos sociales del occidente del país, Evo Morales fue elegido en diciembre de 2005 como primer presidente indígena de Bolivia.

En consecuencia, abrió las puertas a importantes cambios en todos los órdenes, incluida la reforma educativa, que se vio alterada por la implantación de nuevos **fundamentos teóricos, políticos e ideológicos**. En efecto, el propio modelo de desarrollo boliviano ha cambiado, se basa en un enfoque híbrido que abarca elementos ideológicos como el estructuralismo latinoamericano, la escuela de la dependencia, las corrientes neomarxistas y el desarrollo endógeno.

Este modelo, al aplicarse en la práctica, promueve la participación en la actividad económica de diferentes tipos de empresas: estatales, extranjeras, privadas nacionales y comunitarias indígenas.

Según el Gobierno de Morales, este modelo tiene como eje central un nuevo enfoque de desarrollo que se propone desde la propia Bolivia, que se fundamenta en la concepción social comunitaria de los pueblos indígenas; al mismo tiempo, defiende un sistema de producción en la cual los excedentes no sean enajenados ni por capitales privados, ni por el Estado, sino que pertenezcan a las comunidades indígenas.

En definitiva, el nuevo enfoque de desarrollo combina elementos tanto estructuralistas como indigenistas, el cual es la expresión de las diferentes corrientes de pensamiento y fuerzas políticas, tanto de izquierdas como indígenas, que conforman la base de apoyo al gobierno.



En el marco de este nuevo modelo, la primera iniciativa de Morales fue la elaboración de un proyecto de Ley Educativa, denominado Avelino Siñani-Elizardo Pérez, fundamentado especialmente en los postulados de la educación popular, revolucionaria, liberadora, con el fin de cambiar la orientación de la primera reforma.

En el proyecto, se formulaban diversas bases ideológicas, analizadas en la tesis, que luego servirían de fundamento de la nueva Constitución, las cuales afirmaban hacia la lucha contra la pobreza estructural por medio de una transformación social y económica de los pueblos indígenas y grupos más oprimidos.

Destacar que el proyecto de Ley, fue aprobada en la Asamblea Plurinacional el 20 de diciembre del 2010, que fue utilizado como norma que ha regulado desde 2006 la implementación de la nueva reforma educativa, al principio *de facto*, y desde 2009, amparado en el marco jurídico que le brindan los artículos de la actual Constitución Política del Estado Plurinacional.

En lo relativo a la **aplicación de los marcos internacionales y el apoyo de la cooperación** a las políticas educativas bolivianas, y con la intención de marcar el contraste entre una época y otra, señalar que la llegada de Morales al poder admitió una notable transformación del país.

En los años anteriores a la elección de Morales como presidente, en 2004 y 2005, la primera Reforma Educativa había experimentado un cambio en la modalidad de ayuda internacional recibida, pasando de un esquema orientado a programas y proyectos a otro dirigido a todo el sector educativo.

En consecuencia de este cambio, el Banco Mundial perdió el liderazgo que había ostentando durante más de una década en el diálogo de políticas con los gobiernos de Bolivia, porque la nueva modalidad adoptada, gracias a la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda, daba más libertad de actuación al Gobierno boliviano.

Este cambio ocasionó que la cooperación bilateral presente en el país, compensara con sus donaciones los fondos que los Bancos multilaterales dejaban de aportar en forma de préstamos. De este modo, dos agencias ASDI y la de los Países Bajos asumieron desde

el año 2004 el nuevo liderazgo de la cooperación internacional occidental, la cual ejerció una notable influencia conceptual y operativa en la reforma.

Sin embargo, y esta es una de las principales conclusiones de esta tesis, con la llegada de Morales al poder, la cooperación internacional occidental pierde la capacidad de incidir en los postulados de nuevo enfoque de la política educativa. Por consiguiente, su influencia se limita actualmente a: prestar ayuda financiera, fundamentalmente en una modalidad de apoyo presupuestario al sector; exigir planes a largo plazo de cara al cumplimiento de los ODM; y pedir una rendición de cuentas de los fondos internacionales.

Por el contrario, es preciso destacar que ha cobrado protagonismo la cooperación sur-sur, protagonizada por Cuba y Venezuela, que sí han influido en la orientación ideológica de las nuevas políticas educativas en Bolivia, siendo que éstas hayan puesto al mismo nivel de la educación formal a la educación alternativa, antes ignorada, mediante la utilización de una metodología de enseñanza cubana.

Al respecto, los **contenidos específicos** que se está plasmando el nuevo enfoque educativo, es pertinente destacar que la importancia de la Ley 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, trasciende en el ámbito educativo, por cuanto, su formulación sentó las bases ideológicas de la actual Constitución, al contemplar como ejes básicos el cambio económico, social y político. En concreto, cuatro principios dan forma a esta Ley: (1) la descolonización, (2) la cultura comunitaria, (3) la educación productiva y (4) la educación plurinacional.

El primero de éstos constituye la superación de las estructuras culturales y económicas heredadas de la dominación colonial. La educación en Bolivia, está concebida para ser descolonizante, romper con los problemas de desigualdad que su población indígena padece a la hora de generar ingresos, como consecuencia del tipo de educación que recibieron hace décadas, siendo en el mercado laboral o en actividades autónomas.

Por consiguiente, la educación descolonizante propone una sola educación de calidad para la población indígena y no indígena, y no, como sucedía en el pasado, la coexistencia de dos tipos de educación una para el área rural, mayoritariamente

indígena, y otra para el área urbana. Entonces, la recuperación de las lenguas originarias y su enseñanza en todas las instituciones educativas públicas constituye un aspecto obligatorio del nuevo enfoque educativo.

En este sentido, la dirección de esta nueva política hacia los grupos más oprimidos del país ha permitido equiparar la educación alternativa (educación especial, y educación y alfabetización de adultos) a la educación formal.

El segundo principio, el de la cultura comunitaria, se basa en la concepción de derechos no individuales, sino colectivos de los pueblos indígenas.

La educación productiva, o tercer principio, se entiende como un instrumento que promueve el aparato productivo del país, a través de una producción comunitaria indígena, tipo de producción que se acomoda a la estructura social de la mayoría de sus pueblos indígenas.

Finalmente, el cuarto principio, educación plurinacional, engloba la educación intercultural, intracultural y plurilingüe, la ampliación de una educación intercultural bilingüe a una plurilingüe que recupera lenguas originarias olvidadas. Cabe recalcar que estos principios se dirigen a luchar contra la pobreza estructural que padece Bolivia, a través de la transformación social a favor de sus pueblos indígenas, concretamente por medio de su inclusión social y económica, y por la visibilización de su cultura y de sus lenguas vernáculas.

En definitiva, creemos haber respondido a lo largo del trabajo cuestionantes secundarias planteada en el Capítulo 1, lo cual significa que la nueva orientación educativa que desde 2006 experimenta Bolivia adopta principios y enfoques sobre la relación educación, desarrollo y lucha contra pobreza enmarcados eminentemente en el enfoque de la educación popular.

Además, se trata de una experiencia en gran medida endógena, porque se aleja de muchos de los postulados de la cooperación internacional, y es poco permeable a la influencia de ésta a través del diálogo sobre la implementación de políticas.

La reforma educativa implantada por el gobierno de Morales viene recibiendo diversas **críticas de diversos actores sociales** bolivianos. No obstante, como se ha señalado

párrafos más arriba, la formulación y la puesta en práctica de la nueva reforma educativa se dio en un contexto de fuertes tensiones y confrontación entre proyectos sociopolíticos diferentes.

En la actualidad existe una recia oposición política por parte de la izquierda más radical de Bolivia (línea trotskista de la Confederación de Maestros), como de la derecha más conservadora, representada por las autoridades y las fuerzas minorías de la oposición y por la Iglesia católica.

La crítica de la izquierda se dirige a la orientación netamente productiva del nuevo enfoque y a la inclusión, que consideran retrógrada, de aspectos espirituales de los pueblos indígenas en la educación. En cambio, las oposiciones de derecha defienden un modelo educativo centrado, especialmente, en el mestizaje y en el papel protagónico de la Iglesia en la promoción de la educación en Bolivia.

En consecuencia, las críticas de tales organismos desvelan algunas incoherencias de la nueva reforma a la hora de orientarse a la erradicación de la pobreza. Como la Confederación de Maestros Urbanos, en su línea trotskista y de oposición al régimen de Morales, sostienen que el nuevo enfoque educativo tiene el mismo fin y similitud que la reforma de los años noventa.

Fundamentalmente porque promueve una inserción laboral temprana, además, es retrógrada al incluir una formación basada en conocimientos y nociones espirituales de pueblos indígenas y originarios, así como de idiomas que ya no están en uso. En este último punto, la cooperación internacional, concretamente los bancos multilaterales, coincide con la Confederación de Maestros y sostiene que la recuperación de lenguas originarias indígenas va en contra del modelo educativo que ellos promocionaron en el anterior proceso, porque el apoyo de las agencias de cooperación internacional se fundaba en la recuperación de lenguas maternas indígenas en uso.

Asimismo, el sector oriental de Bolivia, que mayoritariamente es mestiza y blanca, rechaza la reforma educativa actual que considera retrógrado y autoritario, por considerar que impone la cultura de los pueblos indígenas del occidente boliviano y que la recuperación de lenguas dificulta el aprendizaje.

Además, otra de las debilidades del nuevo enfoque educativo en la lucha contra la pobreza, lo formula nuevamente la Confederación de Maestros Urbanos, en relación al principio que la educación comunitaria productiva constituye una medida de generación de ingresos a través de la promoción de iniciativas comunales. La confederación señala, para que la educación comunitaria pudiera cumplir tal función productiva debería actuar en un contexto de propiedad comunal, tipo de propiedad que sin embargo no es habitual en Bolivia.

En concomitancia, la Constitución Política del Estado Plurinacional, aunque amplía los derechos de los pueblos indígenas y originarios, establece el mantenimiento de latifundios en Bolivia, cuestión que la Confederación de Maestros sostiene que contradice el concepto de descolonización que propone el actual Gobierno.

Por lo tanto, según la confederación de maestros urbanos, la nueva reforma debe partir de una descolonización no sólo mental, como establecen los postulados de la educación popular, sino de una descolonización material (devolución de tierras a los pueblos indígenas, situación que la Constitución actual sólo plantea a través de la devolución de tierras públicas), para que la educación pueda implementarse como una verdadera estrategia de lucha contra la pobreza. Cabe destacar de una cierta incoherencia entre la filosofía de la política educativa y las otras políticas, como ser la económica.

Finalmente, es oportuno tratar de hacer algunas observaciones en cuanto a los **resultados y el balance** de la nueva Reforma Educativa promulgado en el Gobierno de Morales, a pesar del poco tiempo transcurrido desde su implementación. Antes de eso, y a modo de contextualizar, señalar que las políticas sociales y económicas bolivianas basadas en el nuevo modelo de desarrollo han propiciado desde 2006 que los índices económicos, sociales y educativos hayan mejorado, fundamentalmente por la distribución de excedentes generados por la explotación de sus recursos naturales.

Cabe señalar que el sector energético (gas licuado) representa actualmente la principal fuente de financiación del desarrollo en Bolivia y el principal motor de su crecimiento económico: de hecho, el año 2008 la tasa de crecimiento económico alcanzó su máximo

histórico en 30 años (6,15%). Por su parte, la acumulación sostenida del capital humano, que se propició desde la primera Reforma Educativa, se ha mantenido.

En este contexto, la nueva reforma educativa se ha destacado con respecto a la anterior especialmente porque ha logrado reducir la tasa de abandono escolar (en 2012, ésta disminuyó hasta alcanzar el 2,13%) y en siete años ha conseguido erradicar el 80% de analfabetismo que padecía Bolivia. El primero de los logros se ha alcanzado gracias a las políticas de redistribución del ingreso, ayudas o bonos de educación otorgados a estudiantes de la educación primaria, y el segundo, por el apoyo financiero y logístico de países como Cuba y Venezuela.

En definitiva, la acumulación de capital humano que la nueva reforma educativa genera no está logrando impactar de manera más decidida en el crecimiento económico y, por tanto, en la reducción de la pobreza del país. Aun es escasa la cobertura educativa, especialmente en el nivel de educación secundaria, perpetúa la relación entre pobreza de ingresos y pobreza educativa, e impide que una pobreza se desligue de la otra.

No obstante, es pronto para evaluar el impacto del actual enfoque educativo en la lucha contra la pobreza, ya que éste, a pesar de implementarse desde el año 2006, como ya se señaló párrafos más arriba, es recién a partir del año 2009 que inicia una transformación pedagógica amparada en la Constitución actual y promulgada el 20 de diciembre del 2010.

En relación a la lucha contra la pobreza de capacidades se refiere, la reforma actual da continuidad a la anterior. La primera reforma desarrollada a principios de los años noventa, aun con resultados limitados, permitió empoderar a los pueblos indígenas de Bolivia, que años después elegirían a su propio Presidente y luego pasarían a ser los actores más decisivos para instaurar la Constitución Política del Estado Plurinacional, el cual les otorgó un papel protagónico para dirigir su propio desarrollo.

En consecuencia, el ejercicio de empoderamiento que la primera reforma instauró desde los años noventa, permitió a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), organizaciones que nacieron de la propia reforma, formular y consolidar el nuevo

enfoque educativo; así como, por medio de éste, potenciar el empoderamiento de los pueblos indígenas, y dentro de éstos, el de las mujeres.

Con relación a la igualdad de género, el nuevo enfoque contiene fines de inclusión y equidad. Sin embargo, su excesiva centralidad en los pueblos indígenas y originarios, lo aleja de aspectos más transversales del propio proceso pedagógico.

No obstante, aún existen grandes obstáculos que impiden que el proceso educativo actual se encarrile de forma eficaz hacia la lucha contra la pobreza. Una de las limitaciones es la no participación de la Confederación de Maestros Urbanos en el actual reforma, tal y como aconteció en la primera REb.

Otra de las dificultades es con el aprendizaje basado en lenguas y conocimientos originarios en peligro de extinción, por cuanto en la actualidad están en el proceso de sistematización para su aplicación correspondiente en los procesos educativos, al tiempo que existen escasos materiales y docentes para la enseñanza en lenguas vernáculas (36 en total). Estas limitaciones dificultan la inclusión social que el nuevo enfoque pretende generar.

Como síntesis del capítulo, se puede concluir que queda respondida la cuestionante principal de la tesis. En otros términos, como también sostienen la totalidad de los actores entrevistados, desde los años noventa, se han plasmado en Bolivia dos modelos educativos orientados a luchar contra la pobreza.

El primero ha sido financiado e inducido por la cooperación internacional occidental, desde 1994 a 2005, y en la actualidad es preferido por las autoridades del sector oriental de Bolivia. Este modelo adopta los enfoques del desarrollo humano, de género en el desarrollo, de las necesidades básicas, de desarrollo con identidad, pero, principalmente, del capital humano.

Además, se orientó a fomentar una participación social de los pueblos indígenas, desde el punto de vista de una discriminación positiva, promoviendo una educación en lenguas maternas en uso y generando procesos de empoderamiento tanto individual, concretamente de género, como comunitario para promover mayores oportunidades en la obtención de empleos.

Por tanto, a través de la educación, este modelo apuntó a incrementar los niveles de productividad individual y empresarial, desde luego, luchar contra la pobreza de ingresos y de capacidades.

El actual modelo educativo promovido por las demandas de los movimientos sociales e indígenas, especialmente de ideología indígena aymara katarista, y apoyado e inducido por una cooperación sur-sur con la presencia de Cuba y Venezuela, y no así por la cooperación multilateral, se basa especialmente en los postulados de la educación popular.

Entonces, el modelo educativo actual sostiene que a través de la educación descolonizadora, la educación comunitaria productiva y la recuperación de la cultura y las lenguas originarias de los pueblos indígenas, se lucha contra la pobreza estructural que padece Bolivia, fundamentalmente por medio de una transformación social y económica a favor de los pueblos indígenas o grupos más oprimidos.

Por consiguiente, el modelo de educación productiva, que entiende a la educación como un derecho de carácter individual, se enfrenta a otro modelo que también fomenta la productividad, pero desde la perspectiva eminentemente comunal, y que concibe a la educación como un mecanismo de transformación e inclusión social en base a derechos no individuales, sino colectivos.

En consecuencia, ambas reformas han presentado algunas líneas de continuidad a lo largo del tiempo, como han sido el objetivo del empoderamiento de los pueblos indígenas y de su participación en la elaboración de proyectos educativos, así como la educación en lenguas vernáculas y la cobertura educativa en el área rural.

Sin embargo, ambos modelos presentan también varias líneas de cambio, siendo la segunda que ha introducido importantes modificaciones respecto a la primera, en particular: (1) la eliminación del esquema basado en una educación bilingüe para las áreas rurales y otra monolingüe en castellano para las áreas urbanas, sustituido por una educación plurilingüe única para todos; (2) la transformación educativa no sólo en la educación primaria, sino en todos los niveles del sistema educativo; (3) el cambio del



modelo educativo fundamentado en derechos occidentales de carácter individual, a otro basado en derechos colectivos característico de los pueblos indígenas.

Finalmente, señalar que la pertinencia y la originalidad que el Gobierno de Evo Morales alega tener en la formulación e implementación de su enfoque educativo, especialmente a la hora de luchar contra la pobreza, no es del todo innovador.

El enfoque educativo actual, como se ha analizado en este capítulo y a lo largo de la tesis, no sólo se basa en demandas sociales, sino en recomendaciones de países como Cuba y Venezuela, e incluso asume criterios internacionales como los ODM, entre otras cosas, gracias a la tímida influencia de la cooperación bilateral. Con todo, la apuesta del Gobierno de Morales para seguir empoderando a los pueblos indígenas, lo cual representa una línea de continuidad respecto a la primera REb, es el camino más acertado para romper el círculo vicioso que conforman la pobreza de ingresos y la pobreza educativa.

Aporte teórico:

Sobre los procesos de transformación educativa están ligadas directamente con las teorías desarrolladas recientemente sobre el aprendizaje y la enseñanza, el papel que juega la educación para la liberación y emancipación de toda la sociedad de cada país, el desarrollo y la gestión escolar, los cambios necesarios en cuanto a las estructuras curriculares, los cuales insisten en una educación enfocada en aspectos humanísticos, científicos y técnicos; no obstante, se debe apostar por una formación politécnica e integral para toda la población, sin exclusión de ninguna naturaleza, así como la formación y actualización de los docentes desde una perspectiva crítica de la didáctica y la pedagogía. En consecuencia, el presente aporte como una base teórica a ser analizada y discutida; los cuales deberían tener como principio esencial el desarrollo de una educación basada en el trabajo productivo, la participación de la comunidad y la incorporación de otros lugares de aprendizaje en el ámbito educativo, la formación política de los estudiantes, la relación dialéctica entre teoría y práctica durante los procesos de aprendizaje y enseñanza, particularmente, la conformación de una

educación para la transformación social, cuyos resultados contribuirán con una sociedad equitativa.

El aporte surge en contraste a los cambios profundos y acelerados que han experimentado las sociedades durante los últimos siglos, influenciados en su mayoría por el desarrollo científico, técnico e industrial, los cuales ocasionaron un detrimento ambiental considerable. Sin embargo, en la actualidad se viene discutiendo en diferentes regiones del planeta concepciones pedagógicas que podrían responder a las necesidades e intereses de la sociedad en correlación con la naturaleza.

Estas ideas educativas insurgentes y transformadoras requieren decisiones profundas de los gobiernos, particularmente, de los ministerios de educación. Una de las decisiones debe ser la estructuración de un sistema curricular transformador, así como la inversión de recursos económicos importantes. Se considera que para garantizar a toda la población una educación inclusiva y de calidad es necesario aportar al sistema educativo más del 15% del producto interno bruto de cada país.

Sugerencias:

Se sugiere, efectuar investigaciones sobre los alcances en el sistema educativo boliviano de las dos reformas educativas estudiadas, y los presupuestos erogados en el diseño y la formulación de las reformas educativas implementadas en 1994 mediante Ley 1565, y la Ley “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Ley 070) promulgada el 2010 en el gobierno de Evo Morales.

## Bibliografía

AECID (2007). *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*, Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Agencia Española para la Cooperación Internacional para el Desarrollo.

AGUIRRE, Álvaro (2001). “La deuda externa y el programa HIPC en Bolivia”, en AGUIRRE BADANI, Álvaro (ed.) (2001), *La deuda externa de Bolivia: 125 años de renegociaciones y ¿cuántos más?* (pp. 127-139). La Paz, Bolivia: CEDLA.

AHAMAD, Bashir y BLAUG, Mark (eds.) (1973), *The practice of manpower forecasting*, Elsevier, Amsterdam.

ALBÓ, Xavier (1999). *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz, Bolivia: MECYD.

ALBÓ, Xavier (2002). *Educando en la diferencia, hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz, Bolivia: CIPCA.

ALEMANY, C.; CRAVIOTTO, N. y HOPENHAYM, F. (2008). *Implementando la Declaración de París: Implicaciones para la promoción de los Derechos de las Mujeres y la Equidad de Género*, Council for International Cooperation, enero.

ALTHUSSER, Louis (1969a). *For Marx*. Londres: Allen Lane. *La revolución teórica de Marx*. 2º ed. México: Siglo XXI Editores.

ALTHUSSER, Louis (1969b). Ideology and Ideological State Apparatuses. En: *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Londres: New Left Books. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

ANAYA, Amalia (1995). *Reforma educativa boliviana: una mirada desde adentro*, Maestría de Gestión Pública. Programa de Recursos Humanos para el Desarrollo. La Paz, Bolivia: Universidad Católica Boliviana.

ANAYA, Amalia (1996). *Proceso de formulación de la reforma educativa*, Documento de trabajo 01/95, Maestrías para el desarrollo. La Paz, Bolivia.

ANDERSON, Perry (1993). *Considerations on Western Marxism*. Londres: New Left Books. [*Consideraciones sobre el marxismo occidental*. 9º ed. México: Siglo XXI Editores].

ASDI (2007). *Informe país Bolivia 2006: Gobernar con los movimientos sociales*, Evaluación de las Estrategias de Reducción de Pobreza en América Latina 2006, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, mayo, Estocolmo.

AUCC (2002). *Evaluación conjunta de la ayuda externa a la educación básica en países en vías de desarrollo, Informe de la primera fase, volumen 2, términos de referencia del país Bolivia*, Asociación de Universidades y Colegios del Canadá, Ministerio de Asuntos Exteriores de los Países Bajos, CIDA y UNICEF, junio, Ottawa.

AUCC (2003). *Soluciones locales a desafíos globales, hacia una sociedad eficaz en la educación básica, Informe de estudio país Bolivia*, Evaluación conjunta de la ayuda externa a la educación básica en países de desarrollo, Asociación de Universidades y Colegios del Canadá, Ministerio de Asuntos Exteriores de los Países Bajos, septiembre, La Haya.

- BARRANTES, Rodrigo (2003). *Investigación. Un camino al conocimiento*. Madrid, España: EUNED.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2007). *Informe de terminación de proyecto: Programa de Reforma Educativa, Bolivia, Educación Primaria*, n° de proyecto BO-0133, 6 de julio, BID, Washington DC.
- Banco Mundial (1999a). *Bolivia. Public expenditure review*, Report N° 19232-BO, Washington DC.
- Banco Mundial (1999b). *Educational change in Latin America and the Caribbean*, The World Bank, Washington DC.
- Banco Mundial (2005). *Education sector strategy update. Achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*, World Bank, diciembre.
- Banco Mundial (2006). *Prioridades y estrategias para la educación, Examen del Banco Mundial*, Washington D. C.
- BARRAL, Rolando (2002). *Reforma educativa. Más allá de las recetas pedagógicas*. La Paz, Bolivia: Ediciones Comunidad Científica.
- BARRAL, Rolando (2018). *Colonialismo pedagógico. El racismo en el pensamiento boliviano*. La Paz, Bolivia: Ediciones Pensamiento Hereje.
- BLAUG, Mark (1967). *A cost-benefit approach to educational planning in developing countries*, World Bank, Economics Department, Report n° EC7, Washington DC.
- CALDWELL, John C. (1986). "Routes to low mortality in poor countries", en *Population and Development Review, Development with a Human Face* (pp. 171-220), vol. 12, n° 2, Clarendon Press, 12 de febrero, Oxford,.
- CATACORA, Remberto (2012). *Discursos des/colonizadores sobre "desarrollo" y educación. Análisis de la Ley educativa "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*. La Paz, Bolivia: Garza Azul Impresores & Editores.
- CLEMENTS, Michael (2004). *The Long Walk to School: International education goals in historical perspective*, Working paper number 37, Center for Global Development.
- CONTRERAS, Manuel y María Luisa TALAVERA (eds.) (2004). *Examen Parcial, la reforma educativa boliviana*, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia PIEB, ASDI, Fundación PIEB, julio, La Paz, Bolivia.
- CORNIA, Giovanni Andrea; JOLLY, Richard y STEWART, Frances (1987). *Adjustment with a Human Face*, Oxford University Press, Cambridge.
- DALE, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- DANIDA (2005). Danish support to education in Bolivia, through a sector Wide Approach 2005-2009, DANIDA, abril.
- DE ALARCÓN, Silvia (2012). *Comunidad ética y educación. Estudio teórico sobre la comunidad y la ética aymara-quechuas en proyección al nuevo modelo educativo boliviano*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello.
- DICK, Bruce (1996). "School health revisited", en *Education News*, n° 16, abril, UNICEF, Nueva York, p. 23.

- ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA-MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011), *Ley de educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. s.e., La Paz, Bolivia.
- FOUCAULT, Paul M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios ediciones.
- FOUCAULT, Paul M. (2008). *Genealogía del Racismo*. La Plata, Argentina: Editorial Altamira.
- FLICK, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata-Paidela.
- GAMALLO, Regino (2005). “Deuda externa por educación, II Foro, Iberoamérica en la escena económica internacional: inversiones y educación para el desarrollo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Rey Juan Carlos, 14 de diciembre, pp. 1-4.
- GCE (2002). *Global Campaign for Education briefing paper 2002: Historic year for the world's children*, Global Campaign for Education, mayo.
- GRAMSCI, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers. [Hay una edición completa: *Cuadernos de la cárcel, Edición crítica del Instituto Gramsci*. México: Ediciones Era, 1981].
- HUANACUNI, Fernando (2010). *Vivir Bien/Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello.
- IISD International Institute for Sustainable Development (1995). Report of the world summit for social development, en *Earth Negotiations Bulletin*, vol. 10, n° 44, miércoles 15 de marzo, pp. 1-10.
- INE (2013). "Base de datos del Instituto Nacional de Estadística". Accesible en [www.ine.gov.bo](http://www.ine.gov.bo) (consultado el 03 de octubre 2013).
- IPÍÑA, Enrique (1996). *Paradigma del futuro. Reforma educativa en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Santillana.
- KONING-JANSSEN, de N. (2005). *The Decline of the West. A Case Study of Intercultural and Citizenship Education in Bolivia. Thesis for International Development Studies, Universiteit van Amsterdam. Amsterdam, Los Países Bajos*.
- LAJO, Javier (2009). Los indígenas estamos poniéndonos cada vez más a la cabeza de esta lucha por el “vivir bien” en el planeta. Argenpres. Martes 29 de diciembre.
- LAMBERTIN, G. y LIZÁRRAGA, P. (2007). *La propuesta de refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia: La descolonización de la educación*. Serie: Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas, N° 29. Buenos Aires, Argentina.
- MAEPB (1996). *Evaluación del Programa de Cooperación al Desarrollo de los Países Bajos con Bolivia*, Departamento de Evaluación de Operaciones y Políticas, Ministerio de Asuntos Exteriores de los Países Bajos (MAEPB), septiembre, La Haya, Holanda.
- MECyD (1999). Ley 1565 Reforma Educativa, de 7 de julio de 1994. En: *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. Versión revisada*. La Paz, Bolivia: CID.
- MECyD (2004). *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados*. UNICOM, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa, Ministerio de Educación Cultura y Deportes, La Paz, Bolivia.
- MORA, David (2012). *Educación sociocomunitaria y productiva. Principios, fundamentos y*

*orientaciones. Serie: Saber y trabajo*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello.

MUNDY, Karen (1999). “Educational multilateralism in a changing world order: UNESCO and the limits of the possible”, en *Journal of Educational Development* (pp. 27–52), vol. 19, n° 1999, Stanford University School of Education, Stanford.

Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General, 55/2, NNUU.

Naciones Unidas (2005). *El idioma en la educación: un factor en la pobreza de las poblaciones indígenas*, Foro Permanente Para las Cuestiones Indígenas Para Naciones Unidas, Departamento de Información Pública DPI/2383D, mayo, pp. 4-47.

PATZI, Félix (2011). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Análisis comparativo entre la reforma educativa y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez)*, (4ta. Edición). La Paz, Bolivia: Editorial Vicuña.

PATZI, Félix (2014). *Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su fase de implementación (Análisis comparativo entre la versión original y la Ley 070 promulgada)*, (1ra. Edición). La Paz, Bolivia: Editorial Vicuña.

PEÑA, Carlos (2004). *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional*. Santiago, Chile.

PÉREZ DE ARMIÑO, Karlos (2008). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una visión crítica de sus implicaciones para la lucha contra el hambre y para el derecho a la alimentación, en *Cátedra de Estudios sobre Hambre y Pobreza, Derecho a la alimentación y soberanía alimentaria*, CEAHP, Universidad de Córdoba, pp. 163-199.

PRADA, Raúl (2008). *La subversión indígena*. La Paz, Bolivia: PISTEUMA.

PSACHAROPOULOS, George (1973). *Returns to investment in education, an international comparison*, Elsevier, Amsterdam.

PSACHAROPOULOS, George (2006). “World Bank policy on education: A personal account”, en *International Journal of Educational Development* (pp. 329–338), vol. 26 n° 2006.

QUINTANILLA, M. A. (1976). *El concepto de ideología*. (s/l).

QUIROGA, José (1988). *¡Salvemos la educación! Modelo educativo neoliberal versus proyecto educativo popular*. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

QUIROZ, Marcelo (2010). *La investigación cualitativa y su proceso de desarrollo. Seminario Teórico, Diseño operativo de perfil de tesis*. La Paz, Bolivia: CEPIES-UMSA.

QUIROZ, Marcelo (2012). *Dossier de Seminario Teórico I y II, Diseño operativo de perfil de tesis*. La Paz, Bolivia: CEPIES-UMSA.

QUIROZ, Marcelo (2013). *La investigación cualitativa, Aplicación metodológica*. La Paz, Bolivia: CEPIES-UMSA.

REINAGA, Fausto (1969). *La revolución india*. La Paz, Bolivia: Ediciones PIB (Partido Indio de Bolivia).

RIVERA, Silvia (2007). “Rebelión e ideología: luchas del campesinado aymara del altiplano boliviano, 1910-1920”. En: *Historia Boliviana*, Revista semestral, N° I/2. Cochabamba, Bolivia.

- ROBERTS, John (2003). *Poverty reduction outcomes in education and health: Public expenditure and aid*, Working Paper 210, Overseas Development Institute, marzo, Londres.
- ROJAS, Alí Román (2011). *La Pedagogía del adobe*, (2da. Edición). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello, GIDEM.
- SANAHUJA, José Antonio (2005). “Seguridad, desarrollo y lucha contra la pobreza tras el 11-S: los Objetivos del Milenio y la securitización de la ayuda”, en *Documentación Social* (pp. 25-41), nº 136 (Monográfico: Objetivos del Milenio), enero-marzo, Madrid, España.
- SOLANO, Mario (1992). *Conciencia cotidiana y aparatos de hegemonía*, Universidad de Guadalajara (pp. 25-32), Guadalajara, Jalisco, México.
- SORUCO, Ximena; PLATA, Wilfredo y MEDEIROS, Gustavo (2008). *Los barones del Oriente. El poder en Santa Cruz ayer y hoy*. Santa Cruz, Bolivia: Fundación Tierra.
- TORRES, Rosa María (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. (s/l): Fe y Alegría.
- TORRES, Rosa María (2009). "De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe". Informe regional para la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Belém, Brasil, 19-22 Mayo 2009. Informe encargado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIAL) y financiado por el CREFAL (Una contribución del CREFAL a CONFINTEA VI).
- UNESCO (2005). “Marco de acción de Dakar, Educación Para Todos, Cumplir nuestros compromisos comunes adoptado en el foro mundial sobre la educación Dakar”, documento presentado en la UNESCO, Senegal, 26-28 de abril, pp. 16-33. Accesible en [www.UNESCO.org/efa](http://www.UNESCO.org/efa) (consultado el 8 de junio de 2012).
- UNICEF (1993). *Plan maestro de operaciones, programa de cooperación 1993 -1997*, UNICEF y Gobierno de Bolivia, La Paz.
- UNICEF (1999). *Estado mundial de la infancia 1999, Educación*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- VIAÑA, Jorge y *et al.* (2011). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello.
- WALSH, Catherine (2010). *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: UASB – Abya Yala.
- YAPU, Mario y TORRICO, Cassandra (2003). *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa*, Tomo II. La Paz, Bolivia: PIEB.
- YAPU, Mario; KOMADINA, Jorge; CÓRDOVA, Julio; PEREIRA, Rodney; GUTIERREZ, Nadia y GONZALES, Gilmar (2015). *Pautas metodológicas para investigar en ciencias sociales y humanas*. La Paz, Bolivia: PIEB.
- ZABALA, Marcelino (2010). *Innovaciones educativas en el siglo XX de Bolivia. Hacia una Educación Inclusiva*. La Paz, Bolivia: San Judas Tadeo Imprenta Editora.
- ZEMELMAN, Hugo (1999). “La historia se hace desde la cotidianidad”, en Heinz Dieterich (coord) *Fin del Capitalismo Global* (pp. 209-223). México: Espiral Editora.

## LISTA DE ACRÓNIMOS

### Acrónimos generales y del escenario internacional

<b>AIF</b>	Asociación Internacional de Fomento
<b>AECI / AECID</b>	Agencia Española para la Cooperación Internacional para el Desarrollo
<b>ASDI</b>	Agencia Internacional Sueca de Cooperación para el Desarrollo
<b>AOD</b>	Ayuda Oficial al Desarrollo
<b>AUCC</b>	Asociación de Universidades y Colegios del Canadá
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desarrollo
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BMZ</b>	Ministerio de Cooperación y Desarrollo Económico de Alemania
<b>CAD</b>	Comité de Ayuda Al Desarrollo
<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>CEPAUR</b>	Centro de Alternativas de Desarrollo de Chile
<b>CIDA</b>	Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional
<b>CIID</b>	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
<b>DANIDA</b>	Agencia Danesa de Desarrollo Internacional
<b>DELP / PRSP</b>	Documento Estratégico de Lucha Contra La Pobreza
<b>ECLAC</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>EPT</b>	Educación Para Todos
<b>FAO / OMA</b>	Organización Mundial de Alimentos
<b>FMI</b>	Fondo Monetario Internacional
<b>GTZ</b>	Agencia Alemana para el Desarrollo Técnico
<b>GCE</b>	Campaña Global de la Educación
<b>HIPC</b>	Iniciativa para los Países Pobres Altamente Endeudados
<b>IDG</b>	Índice de Desarrollo relativo al Género
<b>IDH</b>	Índice de Desarrollo Humano
<b>IPC</b>	Índice de Pobreza de Capacidades
<b>IPG</b>	Índice de Potenciación de Género
<b>IPH</b>	Índice de Pobreza Humana
<b>IVR / FTI</b>	Iniciativa de la Vía Rápida
<b>JICA</b>	Agencia Internacional de Cooperación del Japón
<b>KFW</b>	Rama Bancaria para el Desarrollo República Federal de Alemania
<b>MAEPB</b>	Ministerio de Asuntos Exteriores de los Países Bajos
<b>NBI</b>	Necesidades Básicas Insatisfechas
<b>NAFTA</b>	Unión Europea y el Acuerdo de Libre Comercio de Norteamérica
<b>ODM</b>	Objetivos de Desarrollo del Milenio
<b>OEA</b>	Organización de Estados Americanos
<b>OECD / OCDE</b>	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
<b>OIT / ILO</b>	Organización Internacional del Trabajo
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental
<b>PB</b>	Países Bajos
<b>PIB</b>	Producto Interno Bruto
<b>PMA</b>	Programa Mundial de Alimentación
<b>PNB</b>	Producto Nacional Bruto
<b>PNUD</b>	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>ROK</b>	República de Corea
<b>SID</b>	Sociedad Internacional para el Desarrollo
<b>SWAP</b>	Enfoque Basado en el Sector
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNESCO/LLECE</b>	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO
<b>UNESCO-OREALC</b>	Organización Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe



<b>UNESCO-PROAP</b>	Organización Regional de la UNESCO para Asia y Pacífico
<b>UNFPA</b>	Fondo de Población de las Naciones Unidas
<b>UNEP</b>	Programa Ambiental de Naciones Unidas
<b>UNICEF</b>	Fondo de Emergencia para los Niños de las Naciones Unidas
<b>UNIFEM</b>	Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer
<b>USAID</b>	Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

### **Acrónimos específicos de Bolivia**

<b>CEE</b>	Comisión Episcopal de Educación
<b>CEICAB</b>	Comisión Episcopal de la Iglesia Católica en Bolivia
<b>CEMSE</b>	Centro de Multiservicios Educativos
<b>CEPO</b>	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
<b>CIDOB</b>	Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano
<b>CIE</b>	Comité Inter-agencial de Educación
<b>COB</b>	Central Obrera Boliviana
<b>COMIBOL</b>	Corporación Minera Boliviana
<b>CONAMYPE</b>	Confederación Nacional de la Micro y Pequeña Empresa
<b>CONMERB</b>	Confederación Nacional de Maestros Rurales
<b>CNPV</b>	Censo Nacional de Población y Vivienda
<b>CNTCB</b>	Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia
<b>CONED</b>	Consejo Nacional de Educación
<b>CPE</b>	Constitución Política del Estado
<b>CSUTCB</b>	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
<b>DUF</b>	Dirección Única de Fondos
<b>EIB</b>	Educación intercultural bilingüe
<b>EEB</b>	Estrategia de la Educación Boliviana
<b>EBRP</b>	Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza
<b>EGTK</b>	Ejército Guerrillero Túpac Katari
<b>ETARE</b>	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
<b>FENCOMIN</b>	Federación de Cooperaciones Mineras de Bolivia
<b>FIS</b>	Fondo de Inversión Social
<b>FNDR</b>	Fondo Nacional de Desarrollo Rural
<b>FPS</b>	Fondo Nacional de Inversión Productiva y Social
<b>FSE</b>	Fondo Social de Emergencia
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estadística
<b>INS</b>	Institutos Normales Superiores
<b>LPP</b>	Ley de Participación Popular
<b>MAS – IPSP</b>	Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos
<b>MCB</b>	Movimiento Campesino de Base
<b>MEYC</b>	Ministerio de Educación y Culturas
<b>MECYD</b>	Ministerio de Educación, Cultura Y Deportes
<b>MECOVI</b>	Programa de base de datos gestionados por el BID, CEPAL y Banco Mundial
<b>MIP</b>	Movimiento Indígena Pachakuti
<b>MITKA</b>	Movimiento Indígena Túpac Katari
<b>MRTK</b>	Movimiento Revolucionario Túpac Katari
<b>MNR</b>	Movimiento Nacionalista Revolucionario
<b>NCPE</b>	Nueva Constitución Política del Estado
<b>OTB</b>	Organizaciones Territoriales de Base
<b>PAM</b>	Programa de Atención al Menor
<b>PASE</b>	Programa de Solidaridad con las Escuelas
<b>PE</b>	Proyectos Educativos
<b>PEI</b>	Proyectos Educativos Indígenas

<b>PEI</b>	Plan Estratégico Institucional
<b>PEIB</b>	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
<b>PEM</b>	Programa de Escuela Multigrado
<b>PEN</b>	Proyecto Educativo de Núcleo
<b>PER</b>	Proyectos Educativos de Red
<b>PFCEE</b>	Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad y la Equidad de la Educación
<b>PIB</b>	Partido Indio de Bolivia
<b>PINS-EIB</b>	Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe
<b>PND</b>	Plan Nacional de Desarrollo
<b>POA</b>	Programas Operativos Anual
<b>PODEMOS</b>	Poder Democrático y Social
<b>POMA</b>	Programa Operativo Multianual
<b>POR</b>	Partido Obrero Revolucionario
<b>PRE</b>	Programa de Reforma Educativa
<b>PEI</b>	Plan Estratégico Institucional
<b>PROME</b>	Programa de Educación Municipal
<b>REb</b>	Reforma Educativa boliviana
<b>REC</b>	Reunión de Evaluación Conjunta
<b>SE</b>	Sistema Educativo
<b>SEDUCA</b>	Servicios Departamentales de Educación
<b>SENALP</b>	Servicio Nacional para la Alfabetización y Educación Popular
<b>SIE</b>	Sistema de Información Educativa boliviana
<b>SIG</b>	Sistema de Información Geográfica boliviano
<b>SIMECAL</b>	Sistema de Medición de la Calidad Educativa
<b>TCO</b>	Tierras Comunitarias de Origen
<b>TGN</b>	Tesoro General de la Nación
<b>UDAPE</b>	Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas
<b>UDAPSO</b>	Unidad de Análisis de Políticas Sociales
<b>UN</b>	Unidad Nacional
<b>UDP</b>	Unidad Democrática y Popular
<b>VEA</b>	Viceministerio de Educación Alternativa
<b>VEIPS</b>	Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria
<b>VMM</b>	Viceministerio de la Mujer
<b>VIPFE</b>	Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo
<b>VPP</b>	Viceministerio de Planificación Estratégica y Participación Popular



## ANEXO N° 2

### Guía de Entrevista

#### Protagonistas Internacionales en el Diseño y Formulación de las Reformas Educativas de Bolivia

##### Introducción

Como punto de partida de la entrevista, ¿Podría mencionarnos su: nombre y apellido, lugar de nacimiento, edad, actividad que desarrolla, grado académico, institución a la que representa, años de servicio en la institución, y cargo que ocupa?

##### **I. Políticas previas a las reformas educativas**

1. ¿Nos podría hacer un comentario/descripción sobre las políticas previas a las reformas educativas de 1994 y 2010, propiciados por la cooperación internacional?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *Qué políticas y tipo de alianzas, se generaron entre las agencias de cooperación y el gobierno boliviano con relación a la educación, desde el encuentro de Jomtien, Dakar y la Cumbre del Milenio.*
- \* *Qué tiene de innovador o de nuevo.*
- \* *Qué motivó la puesta en marcha de los acuerdos o políticas educativas.*

##### **II. Contexto general en el diseño y formulación de las reformas educativas**

2. En el diseño y formulación de las reformas (1994 y 2010), ¿cómo se concertó las políticas educativas con las de otros sectores?

¿Considera que los encuentros de Jomtien, Dakar y Cumbre del Milenio tuvieron algo que ver con este tipo de coordinación?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *A partir de qué periodo la educación se dirige a los grupos más necesitados y vulnerables.*
- \* *Cómo se desarrolló el trabajo con las entidades locales en el proceso del diseño y la formulación de las reformas educativas.*
- \* *El rol de la cooperación internacional en tal diseño y formulación de las reformas educativas.*

##### **III. Ideología, políticas educativas y las organizaciones internacionales**

3. El hecho de haber participado en el proceso de diseño/formulación de REB ¿Cuál es su percepción ideológica, sobre los enfoques teóricos diseñados y formulados a lo largo del tiempo (historia) en relación a la educación boliviana?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *Cómo se trabajaron las políticas educativas.*

- \* *Los responsables en el diseño y formulación de las reformas educativas.*
- \* *Principios ideológicos de la cooperación internacional.*
- \* *Por qué la reforma educativa actual no gusta a la cooperación internacional liderada por el Banco Mundial y los desacuerdos suscitados.*
- \* *La cooperación internacional frenó su apoyo a la educación actual, por el cambio político-ideológico.*
- \* *En el Gobierno boliviano actual habrá una apuesta por el enfoque de la educación popular con una visión marxista.*

#### **IV. Estrategias, condiciones de las agencias de la cooperación internacional**

4. ¿Cuáles son las estrategias, condiciones de la cooperación internacional en el diseño y la formulación de las políticas educativas en Bolivia, sobre qué planteamientos y objetivos se ha fundamentado?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *En las políticas educativas y los principios ideológicos.*
- \* *Por qué desde el punto de vista político el proceso de reforma educativa de los años noventa ha quedado paralizado.*
- \* *Después de los encuentros de Jomtien, Dakar y la Cumbre del Milenio qué tipo de estrategias se implementaron para fomentar la educación.*
- \* *La relación entre la conferencia de Dakar, los ODM y la EBRP.*

#### **V. Sectores de participación de los organismos multilaterales**

5. ¿Cuál es la personalidad de la cooperación internacional?  
¿Cuáles son los sectores, cómo, en dónde y cuándo, y la finalidad de participación de los organismos multilaterales en el diseño y formulación de las políticas y reformas educativas en el contexto internacional?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *La finalidad de la cooperación internacional.*
- \* *Los sectores en que participan a nivel internacional como agencias de estrategias del desarrollo y cooperación.*
- \* *Cómo intervienen.*
- \* *Para qué intervienen.*
- \* *Los países en que influyen.*
- \* *En las intervenciones apoyadas por las agencias de la cooperación internacional, existe alguna transferencia de conocimiento por medio de la experiencia del trabajo, es decir, una educación básica orientada al trabajo productivo.*
- \* *Cuándo participan.*

6. ¿Quiere Ud., agregar algo que no hemos tocado, que aporte en el desarrollo del tema?

**¡GRACIAS!**

## ANEXO N° 3

### Guía de Entrevista

#### Protagonistas Nacionales en el Diseño y Formulación de las Reformas Educativas

##### Introducción

Como punto de partida de la entrevista, ¿Podría mencionarnos su: nombre y apellido, lugar de nacimiento, edad, actividad que desarrolla, grado académico, institución a la que representa, años de servicio en la institución, y cargo que ocupa?

##### **I. Políticas previas a las reformas educativas**

1. ¿Nos podría hacer un comentario/descripción sobre los debates educativos que originó el Banco Mundial en Bolivia en los años noventa, y con qué tipo de organizaciones?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *Generación de empleo, salud y desarrollo comunitario.*
- \* *Cómo ha intervenido la cooperación internacional.*
- \* *Relación entre agencias de cooperación y el gobierno boliviano con relación a la educación.*

##### **II. Contexto general en el diseño y formulación de las reformas educativas**

2. ¿Las intervenciones educativas apoyadas por organismos internacionales en Bolivia, durante los años noventa y principios del nuevo milenio, respetaron y promocionaron la cultura de los pueblos originarios, conservando las bases de un desarrollo sostenible?

En el proceso de reforma de los años noventa y la actual ¿En los cuales se promocionó a la educación para un pleno empleo y un empleo productivo?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *Cómo se trabajó la adaptación hacia una integración social.*
- \* *En qué medida combatió las elevadas desigualdades educativas en Bolivia.*
- \* *Cómo la llegada de Evo Morales al poder propone un nuevo enfoque en la educación.*

##### **III. Ideología, políticas educativas y las organizaciones internacionales**

3. El hecho de haber participado en el proceso de diseño/formulación de REb ¿Quiénes marcaron una pauta de las reformas educativas, fueron las agencias de la cooperación internacional?

¿El gobierno de Evo Morales ha reconvertido esta pauta desde la transformación social y esto ha supuesto la retirada de la influencia de la cooperación?, y ¿Por qué?

Considera que los contenidos y valores educativos de las reformas ¿son orientados a la solidaridad y a la mejora de la calidad de vida?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *El carácter ideológico que predominó en el diseño y formulación de las reformas educativas y sobre todo en los responsables.*
- \* *Cómo ha sido el proceso de elaboración de la nueva propuesta de ley educativa.*
- \* *Qué debates políticos y teóricos se han plasmado en torno a la actual reforma educativa boliviana.*
- \* *Qué intereses, alianzas y tensiones políticas se han producido en torno al actual enfoque educativo.*
- \* *Las razones por el cual se paralizó la reforma de 1994 que orientaba la educación a la lucha contra la pobreza.*
- \* *Las Reformas Educativas de 1994 y 2010 permitió integrar los contenidos de aprendizaje con servicios básicos (salud y agricultura).*
- \* *El sistema de educación boliviano responde con flexibilidad a las necesidades y circunstancias de los más pobres y marginados.*

#### **IV. Estrategias, condiciones de las agencias de la cooperación internacional**

4. ¿Cuáles han sido las estrategias, condiciones de la cooperación internacional en el diseño y la formulación de las reformas educativas en Bolivia, sobre qué planteamientos y objetivos se ha fundamentado?

¿La reforma de los años noventa fue interiorizada por el Ministerio de Educación como propia, pero ésta vino inducida desde el exterior por las agencias de la cooperación al ritmo que se sucedían los diferentes acuerdos internacionales?

*Puntos de referencia/Guión:*

- \* *Los principios más relevantes y representativos de las reformas educativas.*
- \* *Considera que la educación otorgada en las reformas educativas permite una inclusión social.*
- \* *La organización escolar, el currículum o la pedagogía desarrollada en el proceso de las reformas estuvieron en concordancia con las condiciones sociales, económicas y afectivas de los alumnos procedentes del sector proletariado.*
- \* *Qué tipo de intervenciones y cómo fue ejecutada.*
- \* *Las intervenciones educativas apoyadas por la cooperación internacional se incrementó los niveles de vida de los docentes como condición imprescindible de su profesionalización.*

5. ¿Quiere Ud., agregar algo que no hemos tocado, que aporte en el desarrollo del tema?

**¡GRACIAS!**

## ANEXO N° 4

### Planilla de Referencia de Datos de Protagonistas Entrevistadas

#### **Datos de personas entrevistadas:**

Nombre y Apellido:.....	Sexo:.....		
Lugar de nacimiento:.....	Edad:.....		
Actividad que desarrolla:.....			
Grado académico:			
Licenciatura:.....	Maestría:.....	Doctorado:.....	Otros.....
Institución a la que representa:.....			
Años de servicio en la institución:.....			
N° de entrevista:.....			

#### **Ambiente de la Entrevista:**

Lugar y fecha de recopilación de la información:
Descripción del Ambiente:
Descripción de la persona:
Actitudes de la persona:
Clima de diálogo:
Temas que no quiso abordar o se siente incómodo:
Otras notas:





## ANEXO N° 6

### Listado de entrevistados

ÁLVAREZ, Patricia, oficial de educación y gerente de programas educativos del Banco Mundial (1996-2008), entrevista realizada vía telefónica, en La Paz, el 18 de septiembre de 2012.

ANAYA, Amalia, ex ministra de educación de Bolivia, (2001-2002), entrevista realizada vía video llamada Facebook, en La Paz, el 14 de septiembre de 2014.

AYMA, Donato, ex ministro de educación de Bolivia, (2003-2004), entrevista realizada en instalaciones de “Radio Atipiri”, en El Alto, La Paz, el 14 de septiembre y el 15 de octubre de 2012.

CÁRDENAS, Víctor Hugo, ex vicepresidente de Bolivia, (1993-1996) entrevista realizada en instalaciones de CEBIAE, La Paz, el 14 de septiembre de 2012.

DAM, Anke van, primera secretaria y experta sectorial de educación y emancipación de la Embajada del Reino de los Países Bajos, entrevista realizada en Embajada del Reino de los Países Bajos, en La Paz, el 20 de septiembre de 2012.

GONZÁLES, Eduardo, ex secretario ejecutivo de la Comisión Episcopal de Educación de la Iglesia Católica en Bolivia, y Actual Director de Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas entrevista realizada en el CEBIAE, en La Paz, el 12 de septiembre de 2012.

GUTIÉRREZ, Walter, responsable del Ministerio de Educación de la educación intercultural, intracultural y plurilingüe, entrevista realizada en el Ministerio de Educación, en La Paz, el 13 de septiembre de 2012.

PATZI, Félix, ex ministro de educación de Bolivia (2006-2007), entrevista realizada en La Paz, el 15 de octubre de 2012.

PLATA, Vilma, ex secretaria de educación y cultura de la Federación de Maestros Urbanos de La Paz, entrevista realizada en la Federación de Maestros Urbanos, en La Paz, el 28 septiembre de 2012.

RICHARD, Enrique, coordinador del área de investigación del Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración – Convenio Andrés Bello IIIIEI-CAB, entrevista realizada en el Convenio Andrés Bello, en La Paz, el 13 y 23 de septiembre de 2012.