

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

CARRERA DE DERECHO

BIBLIOTECA



PROCESO DE DIGITALIZACIÓN DEL FONDO BIBLIOGRÁFICO DE LA BIBLIOTECA DE DERECHO

GESTION 2017

Nota importante para el usuario:

“Todo tipo de reproducción del presente documento siempre hacer mención de la fuente del autor y del repositorio digital para evitar cuestiones legales sobre el delito de plagio y/o piratería”.

La dirección de la Biblioteca



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
CARRERA DE DERECHO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y SEMINARIOS



TESIS DE GRADO

**“ESTUDIO JURÍDICO PEDAGÓGICO DE LA LEY 1565 Y LA LEY
AVELINO SIÑANI”**

PARA OPTAR A LA LICENCIATURA EN DERECHO

Postulante: Tereza Sullcani Patty

Tutor: Dr. Richard Osuna Ortega

**La Paz – Bolivia
2012**

INDICE

CONTENIDOS	PÁGINA
AGRADECIMIENTO	I
DEDICATORIA	II
RESUMEN ABSTRACT	III
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
DISEÑO DE LA INVESTIGACION	
1.1 IDENTIFICACION DEL PROBLEMA.....	5
1.2 PROBLEMATIZACION.....	7
1.3. DELIMITACION DEL TEMA DE LA TESIS.....	8
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	8
1.5. OBJETIVOS.....	10
1.6. HIPÓTESIS.....	10
1.7. MÉTODOS Y TÉCNICAS	11
CAPITULO II	
LA FORMACION DEL MULTI-INTERCULTURALISMO PEDAGOGICO EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA	
2.1. REFORMAS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA.....	13
2.1.1. CONTEXTOS Y PROCESOS DE LAS REFORMAS DE LA EDUCACION	14
2.1.2. ACTORES DE LA REFORMA EDUCATIVA.....	18
2.1.3. PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA GENERACION.....	20
2.2. EL PARADIGMA DE LA MULTI- INTERCULTURALIDAD.....	24
2.2.1. SEGREGACIONISMO Y ASIMILACIONISMO EN LA EDUCACION.....	25
2.2.2. EL MULTI-INTERCULTURALISMO Y LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE.....	27
2.2.3. LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE.....	32
2.3. PRINCIPIOS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE.....	33
CAPITULO III	
EL MULTI-INTERCULTURALISMO PEDAGOGICO EN LA REFORMA EDUCATIVA DE LA LEY 1565	

3.1. LA EDUCACION Y LA PROBLEMÁTICA DE LOS PUEBLOS INDIGENAS.....	40
3.1.1. SEGREGACIONISMO Y ASIMILACIONISMO EN LA EDUCACION BOLIVIANA.....	40
3.1.2. EL ASIMILACIONISMO Y LA HOMOGENEIZACION.	
EL CODIGO DE LA EDUCACION DE 1955	45
3.2. LA REFORMA EDUCATIVA DE LA LEY 1565.....	52
3.2.1. LOS CONTENIDOS DE LA REFORMA.....	53
3.2.2. LA ORIENTACION JURIDICO PEDAGOGICA.....	53
3.3. LA ORIENTACION JURIDICO PEDAGOGICA DE LA LEY 1565.....	60
3.4. ALCANCES Y LIMITES DE LA REFORMA EDUCATIVA.....	69

CAPITULO IV

LA LEY DE EDUCACION “AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PEREZ”

4.1. EL ESTADO PLURINACIONAL Y LA DESCOLONIZACION.....	75
4.2. LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA ELIZARDO PEREZ-AVELINO SIÑANI.	
SU IDEARIO EDUCATIVO.....	78
4.3. EDUCACION DESCOLONIZADORA.....	85
4.4. LA INTERCULTURALIDAD Y LA INTRACULTURALIDAD.....	88
4.5. PRINCIPIOS DE LA EDUCACION DESCOLONIZADORA	93
4.6. COLONIANISMO, COLONIALIDAD Y DESCOLONIZACIÓN.....	96

CAPITULO V

CONCLUSIONES RECOMENDACIONES Y PROPUESTA

5.1. CONCLUSIONES GENERALES.....	104
5.2. RECOMENDACIONES.....	112
5.3. UN BALANCE NECESARIO.....	113
5.4. PROPUESTA.....	115
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

Agradecimientos:

Agradezco de todo corazón en primer lugar a Dios, por haberme dado la vida, salud y bienestar para llegar a esta meta, y a mis padres por haberme apoyado en todo momento y a toda mi familia que siempre han estado conmigo en los momentos buenos y malos, dándome el apoyo moral que necesitaba y a mis catedráticos porque tuvieron la paciencia y voluntad para enseñarme durante mi formación como estudiante universitaria, a todos ellos muchas gracias.

Dedicatoria:

Esta Tesis va dedicada con todo amor y cariño a mi Padre Calixto Sullcani y a mi Madre Mercedes Patty quienes se encuentran al lado de nuestro de nuestro divino creador y decirles gracias a ellos inicié esta carrera que hoy culmino, se los dedico de todo corazón y prometo que trataré de cumplir y hacer cumplir la ley, para así ser una buena administradora de justicia:

RESUMEN ABSTRACT

La investigación adopta el tema educativo desde el análisis de dos reformas educativas ocurridas en el país, una la de 1994 y la otra de 2010. Ambas presentan un diseño educativo jurídico e ideológico, estos elementos son descritos y analizados comparativamente, ambos en contextos políticos distintos. El primero neoliberal y el segundo socialista indigenista, Pero articulados por la necesidad histórica de incluir en sus objetivos y propósitos a los saberes locales y las culturas de las que provienen. Resaltando este aspecto en la reforma educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez.

A lo largo del trabajo se van encontrando líneas convergentes entre ambas como el multiculturalismo, develándose que sus propósitos se ven diferenciados por aspectos semánticos y culturales antes que por marcadamente ideológicos.

Ambas reformas educativas insertas en la Ley 1565 y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, establecen la ruptura del pensamiento pedagógico tradicional que tiene sus raíces en la Reforma Educativa de 1953, en tanto rompen con la idea del asimilacionismo y la homogeneización. Se trata de una ruptura en el plano de la concepción sobre la educación, lo cual puede interpretarse como una ruptura epistemológica.

Es una ruptura epistemológica porque busca un sistema educativo fundado sobre nuevas bases para la construcción de conocimiento que es la articulación entre la identidad, la ciencia, razón y tecnología occidentales. Esta nueva epistemología está dirigida a la construcción de conocimientos locales que recuperen los saberes de los pueblos indígenas originarios e incorporan el plurilingüismo. El toque ideológico que lo distingue, es el uso de la categoría descolonización educativa.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación fue realizado en el afán de determinar desde la perspectiva jurídica - pedagógica si verdaderamente pueden establecerse cambios significativos y sustantivos entre la Ley No 1565 que posibilitó la implementación de la Reforma Educativa de 1994 y la Ley No 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez que contiene los lineamientos ideológicos, curriculares y programáticos de la nueva reforma en consonancia con la fundación del nuevo Estado Plurinacional. Un otro propósito de la investigación fue identificar las orientaciones pedagógicas de estas formulaciones reformistas de la educación, y determinar sus principales diferencias y similitudes. Habida cuenta de la importancia de la educación para una sociedad, es una responsabilidad primaria de la sociedad, el indagar sobre los fundamentos jurídicos pedagógico e ideológico que contiene un cambio en la visión educativa.

Con este propósito se redactó en el Capítulo I, diseño de la investigación como objetivo general de la investigación, el explicar las diferencias y similitudes existentes entre la Ley de Reforma Educativa de 1994 y la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010 en cuanto a sus bases jurídico - pedagógicas. Entre sus objetivos específicos se anotaron la descripción del contexto socio educativo en el que se desarrollaron las reformas educativas de 1994 y 2010, la determinación a través de matrices comparativas las diferencias y semejanzas entre ambos modelos pedagógicos, enfatizando su aspecto político jurídico y sistematizando las orientaciones jurídicas de las propuestas de reforma educativa de la Ley 1565 y la propuesta Avelino Siñani y Elizardo Pérez, sobre la base del análisis de sus discursos pedagógicos correspondientes. Para abordar la temática se emplearon los métodos deductivo, histórico así como el teleológico principalmente.

El Capítulo II, permite el abordamiento teórico del tema de investigación, planteándose el desarrollo de la formación del multi - interculturalismo pedagógico en las reformas educativas en América Latina, encontrándose como conclusiones que el multiculturalismo y el interculturalismo son términos que hacen referencia a una problemática común de los países latinoamericanos que es la relación entre los colectivos indígenas y el resto de la sociedad, entre los pueblos indígenas y el Estado. Son procesos encarados en los países latinoamericanos donde existe presencia indígena en una cantidad apreciable, y sirvieron en muchos casos tal como se ha evidenciado para segregar y postergar en sus aspiraciones a las naciones indígenas.

En el Capítulo III, se aborda teóricamente el multi-interculturalismo pedagógico en la reforma educativa de la ley 1565, estableciéndose que esta reforma educativa tuvo una concepción pedagógica que configura en Bolivia un nuevo paradigma distinto a los que se dieron en el pasado, fundada en el paradigma Multi-Interculturalista y que la reforma educativa adopta algunas nuevas herramientas pedagógicas como el constructivismo y la orientación de la Tecnología Educativa, sin embargo, no logra superar las corrientes tradicionales como el conductismo.

En el Capítulo IV se aborda la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, advirtiéndose que esta nueva Ley mantiene las estructuras de participación comunitaria, en cuanto a la organización curricular, el único cambio visible es la transformación del sistema primario en seis grados y el secundario en otros seis grados, volviéndose a la división que existía con la ley de reforma educativa de 1955, más bien puede decirse que la ley última no cuenta con instrumentos operativos para avanzar en la interculturalidad. En cuanto a la gestión educativa, se ha centralizado más las decisiones a favor del Ministerio de Educación. Lo que debe enfatizarse más, es la falta absoluta de

mecanismos operativos que permitan la real aplicación de la interculturalidad y la intraculturalidad en el proceso educativo de aula.

En el Capítulo V, se hacen conocer las conclusiones, propuesta y recomendaciones. Concluyéndose que las dos propuestas de reforma de la educación boliviana constituyen una ruptura con respecto a los esquemas que guiaron la estructura y el funcionamiento de la educación en Bolivia. Esta ruptura es de carácter esencialmente ideológica y política. En primer lugar, rompen con las visiones mono culturales y unilinguistas, asimilacionistas y homogeneizadoras, y en segundo lugar, plantean la concurrencia de los colectivos indígenas y el bilingüismo. Sin embargo, la Ley 070 pretende profundizar en la interculturalidad y descuida el contacto con extensiones educativas globalizadas, a las cuales las ve como forma de sometimiento, sin notar que las culturas enseñan y aprenden de las experiencias y del desarrollo tecnológico.

Lo que involucra una directriz restringida de la educación nacional. Es decir, pretende ahondar lo intracultural en desmedro de lo intercultural, cuando ambas debían tener una presencia equilibrada en la Ley 070. También se concluye que la Ley 070, no cuenta con instrumentos operativos didácticos que puedan ser empleados como métodos o técnicas en el aula por los profesores. Con lo que el discurso de la descolonización se queda solamente en teoría. Sin posibilidad cierta de seguir avanzando, lo contrario a lo que sucedió con la Ley 1565. La misma permitió un trabajo sistematizado con la metodología constructivista, tanto en el diseño curricular, malla de contenidos como en la elaboración de los módulos apoyados por asesores pedagógicos en todo el territorio nacional.

La Ley 1565 buscó un cierto nivel de descentralización administrativa en la educación, creando los SEDUCAs, como brazo operativo de la implementación

de la reforma educativa, en cambio con la Ley 070 se ha vuelto a centralizar la administración educativa, porque los SEDUCAs solo tienen la misión de regular la gestión educativa. A la vez que ha quitado una participación mas efectiva de las antes llamadas Prefecturas ahora gobernaciones y municipios en la gestión educativa.

Finalmente en el mismo capítulo se plantea una propuesta jurídica que tiene como propósito insertar en la ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, de manera clara y coherente con su ideología, una línea pedagógica que advierta su contraposición al los antiguos sistemas pedagógicos vigentes como la pedagogía pragmatista funcionalista y la constructivista.

Solo teniéndose una referencia clara de sus postulados pedagógicos, en forma de una metodología de enseñanza aprendizaje comunitaria, en coherencia con su línea jurídica y política, podrán los miembros de la comunidad educativa en todos sus niveles emplear instrumentos de enseñanza aprendizaje concretos, diferentes a los que se aplican en la actualidad y que son los mismos que se viene aplicando desde la revolución nacional y la reforma educativa de 1955.

CAPÍTULO I

“ESTUDIO JURÍDICO PEDAGÓGICO DE LA LEY 1565 Y LA LEY AVELINO SIÑANI”

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En Bolivia, las pretensiones y ensayos de reformar la educación han sido muchas, una de las más importantes es la reforma educativa de 1953 que tuvo la virtud de democratizar el acceso a la educación primaria, principalmente para el sector rural-campesino, bajo un modelo homogeneizado, es decir, en el marco de la construcción de la ciudadanía. En las décadas de los 60 y 70 los planes de mejorar el sistema educativo fueron planteados por los gobiernos militares, especialmente, en 1970, aunque ninguno de estos ensayos avanzó porque fueron interrumpidos por la conflictividad política.

En la década de los 90, bajo la vigencia de la democracia se inició un proceso de reforma educativa impulsada no solo por los actores institucionales internos, sino también, demanda por organismos internacionales como el Banco Mundial. Esa reforma educativa se desarrolló en un periodo político e ideológico dominado por alternativas y visiones denominadas neoliberales que prioriza valores diferentes a los valores nacionalistas que orientó la reforma de 1953. Ese proceso reformador no fue profundizado en virtud al cambio de las orientaciones políticas en el poder que esgrimieron un discurso político anti neoliberal.

Las intenciones de reformar el sistema educativo han continuado después del cierre de la década de los '90 con la formulación de propuestas como la contenida en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez en un marco político e ideológico diferente a la de la aplicación de la Ley 1565 de Reforma Educativa.

La nueva ley ha sido percibida y presentada por sus proponentes como un instrumento de la descolonización de la educación, ya que además de la enseñanza en idiomas nativos, propone contenidos curriculares diseñados a partir de los contenidos indígenas, económicos, políticos y culturales sin descuidar el conocimiento universal.

Según los impulsores de esta propuesta, la misma es diferente a la que se implementó a partir de la Ley 1565 ya que “trasciende más allá de la interculturalidad, el bilingüismo, trilingüismo y la enseñanza de un idioma extranjero, va más lejos del mero reconocimiento de la vigencia de las culturas indígenas u originarias tan diversas en el país”.⁽¹⁾

El hecho es que las reformas educativas parecieran traer ideas innovadoras a la educación boliviana en todos sus sistemas, niveles y modalidades de enseñanza, pero en los hechos, por ejemplo, los indicadores de lenguaje y cálculo, principalmente en el nivel primario siguen siendo deficientes, por lo tanto preocupantes para la sociedad boliviana.

Trascendiendo lo político, es de interés colectivo, el efectuar una descripción pormenorizada de sus hechos más relevantes de los dos últimos procesos de reforma educativa en el país. Uno que se inicio en 1994 y el otro, el año 2010, para que se conozca sus alcances limitaciones, así como sus similitudes y diferencias, en este caso desde la óptica jurídica - pedagógica.

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Para entender la nueva Ley de Educación. Avelino Siñani - Elizardo Pérez. 2011. La Paz Bolivia. Pág. 12

1.2 PROBLEMATIZACIÓN

El análisis de las orientaciones pedagógicas contenidas en las propuestas de reforma educativa es muy importante porque las instituciones en las que se plasma y refuncionalizan estas orientaciones son las que contribuyen a la constitución de las conciencias de las personas. Lo que sean las personas depende, en gran medida, de lo educativo. Esta cuestión adquiere singular relevancia en el caso boliviano, especialmente con la puesta en vigencia de la ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Con evidente rechazo de sectores que tienen directa relación con el proceso educativo como los profesores urbanos y otros sectores de la sociedad.⁽²⁾

Desde un punto de vista histórico, este planteamiento de reforma educativa es otro intento de transformar la educación en Bolivia de los muchos que han sido o cuestionados, descartados e interrumpidos. En efecto, la educación en Bolivia ha seguido una trayectoria caracterizada por rupturas. Es necesaria una lectura más atenta de estos procesos de cambio para saber si entre ellos hay una evidente distancia ideológica curricular, pedagógica o simplemente son respuestas, improvisadas a determinadas coyunturas políticas. Siendo por lo tanto el problema de investigación el siguiente:

¿Cuáles son las diferencias y similitudes existentes entre la Ley de Reforma Educativa de 1994 y la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010 en cuanto a sus bases jurídico - pedagógicas?

² La Razón. Matutino de circulación nacional. 11 de febrero de 2012. Titular. "El magisterio se organiza para luchar contra una ley que reivindica lo pre científico". La Paz. Pág. 2

1.3. DELIMITACIÓN DEL TEMA DE LA TESIS

1.3.1 DELIMITACIÓN TEMÁTICA

El tema se enmarca en el área del derecho de la educación, el mismo que se encuentra en la clasificación del Derecho, en el Derecho Social. Siendo su objeto las dos leyes educativas de reciente vigencia en el país, como son la Ley de Reforma Educativa de 1994 y la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010 y la cotejación entre ambas de sus bases jurídico - pedagógicas.

1.3.2 DELIMITACIÓN TEMPORAL

La investigación aborda el hecho estudiado entre 1994, año de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa y 2011, primer año de la implementación de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez.

1.3.3 DELIMITACIÓN ESPACIAL

La investigación se realizó en la ciudad de La Paz., porque en esta ciudad se encuentran las fuentes de información primaria.

1.4. JUSTIFICACIÓN

En Bolivia y en el resto del mundo, cada experiencia de reforma de la educación descansa sobre una concepción del país y de la Educación, que se hace evidente en las bases, fines y objetivos, y en el conjunto de las consideraciones y argumentos que justifican las propuestas reformistas. Las reformas educativas, también implican la adopción de orientaciones pedagógicas

instrumentales como el conductivismo, el constructivismo, el interculturalismo y otras. Estos elementos conforman las orientaciones o corrientes pedagógicas de las propuestas y experiencias de reforma educativa.

Todas estas encierran una forma de concebir al ser humano, de formar a los niños, niñas y adolescentes de un país, entendida a la educación como el principal instrumento que tiene el estado para promover el desarrollo y la calidad de vida. Si se equivoca una reforma educativa, en sus postulados y orientaciones ideológicas, pedagógicas y otras, las consecuencias las sufrirán los estudiantes de los niveles primario y secundario principalmente que en el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, suman casi cuatro millones.⁽³⁾

El principal propósito de la investigación fue identificar las orientaciones pedagógicas de estas formulaciones reformistas de la educación, y determinar sus principales diferencias y similitudes. Habida cuenta de la importancia de la educación para una sociedad, es una responsabilidad primaria de la sociedad, el indagar sobre los fundamentos jurídico pedagógico e ideológico que contiene un cambio en la visión educativa. Porque de ello depende el futuro de un país.

Por ello es importante conocer qué es lo que pretenden desde las perspectivas citadas, las reformas educativas recientes. Conocer y explicar sus diferencias y similitudes, saber si estas se desarrollan a favor de los sectores más vulnerables de la sociedad. Si pueden fijarse coincidencias y divergencias entre ellas y principalmente dentro del contexto de cambio social y político que se vive actualmente si la nueva ley No. 070 acompaña este proceso de manera evidenciable y cierta.

³ PNUD. Informe Temático Sobre Desarrollo Humano. 2010. Pág. 344

1.5. OBJETIVOS

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

Explicar las diferencias y similitudes existentes entre la Ley de Reforma Educativa de 1994 y la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010 en cuanto a sus bases jurídico - pedagógicas

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el contexto socio educativo en el que se desarrollaron las reformas educativas de 1994 y 2010.
- Determinar a través de matrices comparativas las diferencias y semejanzas entre ambos modelos pedagógicos, enfatizando su aspecto político jurídico.
- Sistematizar las orientaciones jurídicas de las propuestas de reforma educativa de la Ley 1565 y la propuesta Avelino Siñani y Elizardo Pérez, sobre la base del análisis de sus discursos pedagógicos correspondientes.
- Identificar los marcos generales o visiones sobre la sociedad correspondientes a ambas propuestas.

1.6. HIPÓTESIS

Se plantea la siguiente hipótesis:

La Ley de reforma educativa de 1994 y la vigente Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, tienen sustentos ideológicos opuestos, pero ambos son de carácter multi-interculturalista.

1.6.1 VARIABLE INDEPENDIENTE

La reforma educativa de 1994 y la vigente Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez,

1.6.2 VARIABLE DEPENDIENTE

Tienen sustentos ideológicos opuestos, pero ambos son de carácter multi-interculturalista.

1.6.3 UNIDADES DE ANÁLISIS

- La Ley de Reforma Educativa Ley No. 1565 de 20 julio de 1994
- Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez No 070 de 20 de diciembre de 2010
- Diseño curricular
- Multi - interculturalidad

1.7. MÉTODOS Y TÉCNICAS

1.7.1 HISTÓRICO

Este método permite la investigación de los antecedentes de un determinado fenómeno u objeto de la investigación. “presupone el estudio detallado de todos los antecedentes, causas y condiciones históricas en que surgió y se desarrolló un objeto o proceso determinado”⁽⁴⁾. En el transcurso de la investigación fue utilizado en lo que significa el abordamiento del marco teórico.

⁴ RODRÍGUEZ Francisco, Barrios Irina. Introducción a la Metodología de las Investigaciones Sociales. Editorial. Política La Habana - Cuba. 1984. pág. 39.

1.7.2 DEDUCTIVO

“El método deductivo es el método de obtención de conocimientos que conduce de lo general a lo particular, partiendo de la formulación de una hipótesis que será deducida a través de la investigación”.⁽⁵⁾

Este fue un valioso instrumento metodológico en el análisis del tema, ya que permitió contrastar lo hallado en el marco teórico con los datos encontrados en el marco práctico para luego arribar a conclusiones concretas sobre el tema.

1.7.3 TELEOLÓGICO JURÍDICO

Fue empleado en descubrir e interpretar los fines y propósitos de ambas leyes educativas citadas.

1.7.4 ANÁLISIS DOCUMENTAL

El análisis documental como técnica se orientó a revisar otras investigaciones relacionadas con el tema y la cotejación bibliográfica.

⁵ Ibídem. Pág. 35.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DEL MULTI- INTERCULTURALISMO PEDAGÓGICO EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

La hipótesis de la investigación sostiene que las orientaciones pedagógicas de la Reforma Educativa de la Ley 1565 y la propuesta de Reforma Educativa Avelino Siñani- Elizardo Pérez, corresponden a una relectura de los pueblos indígenas y a la búsqueda de una nueva relación entre esas colectividades y el resto de la sociedad y el Estado. Esas corrientes u orientaciones pedagógicas se derivan de las experiencias de reforma educativa que se realizaron en América Latina y constituyeron el Multi-Interculturalismo Pedagógico.

En el marco de esta proposición, en el presente capítulo se describe los procesos de reforma de la educación que se realizaron en América Latina, con el propósito de identificar las características de ese paradigma pedagógico.

2.1. REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

La idea y los proyectos de Reforma Educativa no son recientes en América Latina, en general, en Bolivia, en particular. Durante el siglo XX, se realizaron varios ensayos reformistas, con distintos grados de impacto y bajo diferentes orientaciones pedagógicas. El ímpetu reformista resurgió fuertemente en la década de los 80 y 90, en el marco de la redemocratización y la aplicación de las políticas de reajuste estructural, promovidas por organismos internacionales como el Banco Mundial.

Las dos propuestas de Reforma Educativa que se formularon en Bolivia, en el reciente período democrático, se inscriben en ese proceso de dimensiones internacionales. Sin embargo, ambas reformas tienen condiciones internas o nacionales propias y diferentes orientaciones, una de ellas se aparta radicalmente de las orientaciones que guiaron a las reformas que se dieron en la década de los 90.

2.1.1. CONTEXTOS Y PROCESOS DE LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN

América Latina ha sido un campo de experiencias reformistas de la educación. Desde mediados de la década del 50 hasta la fecha, se asiste a una proliferación de reformas diversas, no necesariamente transformadoras, según los países y la coyuntura histórica de que se trate. “A veces la diferencia que es posible detectar entre ellas, es solo de matices; mientras que otras veces, la ruptura que suponen ciertas reformas con el pasado es tan radical que estamos en presencia de un fenómeno socio-pedagógico nuevo, que sin duda excede la denominación común de “reforma”. En algunos casos, solo se trata de confirmar lo viejo vistiéndolo con ropajes nuevos de carácter administrativo o curricular; en otros, las reformas adquieren una significación revolucionaria gracias al contexto movilizador y de participación social y política real dentro del cual ellas se inscriben”.⁽⁶⁾

En el periodo desarrollista (1950-1965), de relativa expansión económica y de democracia liberal burguesa, las reformas asumen un carácter modernizador. Sin embargo, en el momento de la crisis global de los sistemas económico-sociales y la aparición de los Estados militares, se elaboran reformas cuya instrumentación supone una considerable regresión social y cultural. A estas últimas sería más adecuado denominar contra-reformas (las que tuvieron un

⁶. Encarnación Sobrino: las ideologías pedagógicas. Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1999, pagina 108.

lugar bajo el régimen de Pinochet en Chile y bajo el régimen autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” en Argentina).

Es necesario destacar un tercer tipo de reformas de carácter global que se ha dado en contexto nacional marcado por profundos cambios políticos, culturales y económicos. Cambios cuyos agentes principales han sido las clases populares. “El elemento común a este tercer tipo de reformas, a pesar de las diferencias, estaría dado por “la tendencia a proyectar la mayor carga de esfuerzos educativos a favor de los sectores populares menos favorecidos, considerados como la fuente verdadera del cambio y los destinatarios de un nuevo tipo de sociedad (obreros, campesinos, grupos indígenas y sectores urbanos marginados)”.⁽⁷⁾

Dentro de este último tipo de reformas, que más bien convendría llamar proyectos revolucionarios, pueden mencionarse los siguientes casos concretos:

- 1) la reforma cubana iniciada en el momento del triunfo de la revolución (1959) e implementada posteriormente en etapas sucesivas.
- 2) La reforma peruana que se llevo a cabo en el marco del proceso político liderado por el “peruanismo militar”, de carácter marcadamente progresista en la primera etapa (1968-1973).
- 3) La reforma panameña (1971-1980) puesta en marcha por el régimen reformista liderando por el General Omar Torrijos.
- 4) La reforma nicaragüense que se inicio con el triunfo de la revolución sandinista (julio de 1979). Es de hacer notar que en el caso del Perú y de

⁷. Ídem.

Panamá los principios de las reformas señaladas fueron posteriormente desviándose. En el momento actual es difícil realizar un balance de los elementos progresistas que aún subsisten pese a los cortes o interrupciones de las mismas“.⁽⁸⁾

Esas fueron las reformas que se dieron antes de las décadas de los 80 y 90 del siglo XX. En esas décadas se producen una nueva ola de reformas. Los procesos de Reforma de la Educación se dieron como resultado de las iniciativas nacionales e internacionales. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fue enfático al dar a la educación la decisiva importancia para poder superar las brechas relacionadas con la equidad y productividad al señalar que “el mayor obstáculo para el crecimiento futuro de América Latina tiene que ver con el abandono de la educación, que limita el ritmo acumulativo de los factores de producción y de productividad. Si en la próxima década la fuerza de trabajo alcanzase un año más de educación de lo que era esperado, el crecimiento del producto aumentaría hasta llegar a tasas de 6,5% al año. Combinando mejores políticas económicas con mayor esfuerzo educacional, el ingreso per cápita en América Latina podría ser de 20% mayor dentro de una década y 50% más alto dentro de dos décadas, lo que no sería sin esas estrategias”.⁽⁹⁾

La década de los noventa “se han caracterizado por la consolidación de los procesos de democratización y la asunción de los nuevos retos que de esta situación se derivan. La mayor apertura de las economías latinoamericanas, con el objetivo de consolidar su posición internacional, requiere una adecuación de las capacidades técnicas de la población y, al mismo tiempo, garantizar que esa inserción internacional sea compatible con los objetivos de equidad interna propios de las sociedades democráticas; en este sentido la educación y la

⁸. Encarnación Sobrino: las ideologías pedagógicas. Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1999, pagina 109.

⁹. Banco Interamericano de Desarrollo: Educación y Recursos Humanos para el desarrollo. Documento, Nueva Cork, 1997, pagina 5.

difusión del progreso técnico desempeñan un papel crucial, al poner al alcance los conocimientos necesarios para la transformación de las estructuras productivas y el desarrollo de las capacidades innovadoras de los países”.¹⁰

En abril de 1991 tuvo lugar en Quito la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, integrado por los ministros de Educación de los países de la región. En dicha reunión se aprobó la Declaración de Quito cuya intención es fijar las líneas de transformación que deben regir el futuro del sector educativo. La nueva etapa tiene que hacer frente a los cambios en la transformación productiva sin perder de vista la equidad social y la democratización política. La declaración contiene seis puntos fundamentales:

- La educación debe ser el resultado del consenso nacional con el fin de garantizar el compromiso del conjunto de la sociedad para la formación de sus futuras generaciones y la continuidad de sus políticas y programas orientados a esta finalidad.
- La educación debe estar en consonancia con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales para romper el aislamiento de las acciones educativas.
- La educación es responsabilidad de todos, por lo cual es preciso desarrollar mecanismos de relación entre los agentes económicos y sociales y las instituciones responsables de la educación a todos sus niveles.
- Es necesaria la descentralización, la regionalización y la desconcentración.
- Es necesario actualizar los contenidos curriculares.

¹⁰ Baena María Dolores. El papel de la educación en el desarrollo de los países de América Latina. Nuevo Sur, Caracas, Venezuela. 1996, pagina 23.

- Ser requiere respaldo internacional en el desarrollo de los programas necesarios para asegurar el desarrollo en los países de América Latina y el Caribe.⁽¹¹⁾

En ese marco, se sostiene que los recursos humanos y desarrollo son dos temas muy vinculados entre sí. Por lo tanto, el reto para los países de América Latina y el Caribe para las próximas décadas consiste en crear las condiciones de capacitación, y la incorporación del progreso científico-tecnológico que favorezcan la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social.

2.1.2. ACTORES DE LA REFORMA EDUCATIVA

En realidad, la preocupación por mejorar los sistemas de educación y preparar los recursos humanos, había sido planteada en varias reuniones internacionales de Estado. En las Cumbres de Guadalajara (1991), Madrid (1992), Salvador de Bahía (1993), Cartagena de Indias (1994), San Carlos de Bariloche (1995), Santiago (1996), Isla Margarita (1997) y Oporto (1998), se hicieron reconocimientos explícitos a la *educación* como principal vía para alcanzar el éxito en la inserción internacional, y al *conocimiento* como grande capital del siglo XX para llegar al desarrollo con equidad.

La reunión de San Carlos tuvo como tema “la educación como elemento esencial de la política social y del desenvolvimiento económico”, en este encuentro la educación fue considerada integral e integradora al frente de una realidad que está consolidando la globalización de las actividades económicas, integración a nivel regional y, al mismo tiempo, la recuperación de los espacios

¹¹ Citado por Baena María Dolores. El papel de la educación en el desarrollo de los países de América Latina. Nuevo Sur, Caracas, Venezuela, 1998, pagina 76.

locales como ámbito de realización personal del ser humano y de su comunidad.

La Cumbre de las Américas II (Santiago de Chile, abril de 1996), generó consenso con relación a la importancia de invertir en educación: “reiteramos el compromiso de garantizar para el año 2010 el acceso y permanencia universal de 100% de los menores en la educación primaria y por lo menos 74% de los jóvenes en la secundaria”, suscrita por los 34 líderes presentes. Las instituciones y los hechos que más influyeron para el cambio educativo fueron: la Conferencia Mundial Educación para Todos (1990), la Propuesta CEPAL/UNESCO (1992), expresada en el documento “Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, y los resultados de la reunión de los Ministros de Educación en Quito (abril de 1991).

También debe ser considerada la influencia del Banco Mundial (BM) en la generación de políticas públicas explícitas en los préstamos de cooperación internacional y la creciente influencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Las reformas educacionales hechas en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Guatemala, Honduras, México, Venezuela, tuvieron como objetivo mejorar la cobertura, calidad, equidad del sistema y la preparación del magisterio para enfrentar los constantes desafíos educacionales. Esas reformas promueven la descentralización (incluyendo la escuela) que ofrece autonomía institucional, dotación de libros y bibliotecas para las aulas, capacitación continua de profesores, proponen desarrollar una cultura de paz y no violencia.

Por ello, en América Latina, desde los años 80, se vienen implementando una serie de reformas educativas, con distintos propósitos e impacto. “Hasta mediados de la década, los sistemas educativos de la región estaban atravesados por la crisis general de la sociedad latinoamericana y presentaban

serias disfunciones. Los sectores políticos que empezaron a proyectarse como alternativas de poder, realizaron diagnósticos de la situación de la Educación como sistema social. Para estos, los sistemas escolares eran ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad”⁽¹²⁾. Según este diagnóstico, educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible.

“En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla. Un conjunto de medidas que tienen ese objetivo, son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. Las más importantes de aquellas medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidalización y la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes. Esas medidas fueron acompañadas de una gran operación discursiva que presentó a las mencionadas reformas como una modernización educacional indispensable y, sobre todo, la única posible”.⁽¹³⁾

2.1.3. PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA GENERACIÓN

Se hace referencia a estas reformas de una forma similar a la de los Derechos Humanos, en tanto se la clasifican en reformas de primera, segunda y tercera generación. La primera, durante la década de los 80, estarían referidas a la ampliación de cobertura de la enseñanza, y se definen como “reformas hacia fuera”, pues hay cambios estructurales en la forma de entregar servicios

¹² Puiggos Adriana: educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad, núm. 146, 1996.

¹³ Puiggos Adriana: educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad, núm. 176, 1996

sociales y educativos desde el gobierno central, de manera que la educación sea administrada y gestionada por las provincias, las comunas o bien por sectores privados.

Las de segunda generación son “las de la calidad y la equidad. Muchas veces se dice que el tema de la cobertura está prácticamente superado, aunque siguen siendo los sectores de escasos recursos económicos los que tienen más dificultades para acceder al sistema educativo, especialmente en educación preescolar, secundaria y terciaria. En esta década, la de los 90, se habla de “reformas hacia adentro”. Vale decir “hacia los modos de gestión y evaluación del sistema; los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Estas reformas tienen como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; cambios curriculares y en las prácticas pedagógicas; se diseñan sistemas de incentivos para maestros según desempeño y se realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región”.⁽¹⁴⁾

La tercera generación de reformas que se estaría llevando a cabo en la actualidad estaría centrada aún más en la autonomía de las escuelas y en la denominada descentralización pedagógica, que promueve la transferencia de decisiones pedagógicas y curriculares desde el gobierno central a los centros escolares. Desde esta perspectiva, el foco estaría puesto en el proceso de enseñanza – aprendizaje y de las formas en las que, el propio centro educativo, en estrecha colaboración con los agentes que participan de este proceso, lo puedan optimizar.

¹⁴ Guzmán Carolina: Reformas Educativas en América Latina. Un análisis crítico. Universidad de Valparaíso, Chile, 2004, pagina 2.

Según Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse, “los sistemas educativos de la región nunca estuvieron estáticos. Después de la ola de reformas educativas producidas en articulación con las propuestas de la Alianza para el Progreso en la década de los '60, tuvieron lugar diversos procesos de transformación producidos como resultado de ciertas políticas públicas orientadas a modificar algunos aspectos de su funcionamiento. Por otra parte, y al mismo tiempo, se produjeron también ciertos procesos de transformación como resultado de la acción de los actores de la cotidianeidad educativa -directores, padres, alumnos, docentes en numerosas instituciones, que no siempre estuvieron explícita y claramente articulados a los primeros”⁽¹⁵⁾.

Sin embargo, esos esfuerzos resultaron insuficientes en tanto se dieron en contextos políticos caracterizados por regímenes autoritarios. La recuperación de la democracia en la década de los 80, y la generalizada aceptación de nuevas reglas de juego en el contexto económico internacional, tales como la globalización de la economía y el desafío de la competitividad internacional, hicieron aparecer esos esfuerzos de políticas y estrategias parciales como absolutamente insuficientes para lograr el tipo de educación demandado para toda la población.

En ese marco, surgieron planteamientos de “reforma educativa” con la pretensión de mejorar el sistema educativo y así satisfacer las necesidades apremiantes educativas de la sociedad cada vez mas urbanizada. “Ya no se trata de proponer la expansión de lo existente, o su mejoramiento a través de tal o cual política o estrategia (descentralización, municipalización, nuevo currículum, sistemas de evaluación), sino de repensar al conjunto de

¹⁵ Braslavsky Cecilia y Cosse Gustavo: Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 1996, pagina 9.

dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación”.⁽¹⁶⁾

La formulación e implementación de cambios en la educación se realizan mediante nuevas leyes de educación general o la adopción de amplios planes nacionales de reforma, que incluyen principios y propuestas organizacionales, administrativas, curriculares, didácticas diferentes a las características de etapas anteriores. Todos estos elementos, muchos técnicos y operativos, fueron ideados y organizados a partir de un nuevo enfoque o corriente pedagógica, que implica una nueva lectura de las realidades nacionales de los países latinoamericanos, especialmente, aquellos con población indígena. A diferencia de lo que sucedió en gran parte del siglo XX, se plantea la educación intercultural.

La educación intercultural, significa crear grandes consensos regidos por la tolerancia, el respeto al otro; las etnias y los diversos grupos sociales deben ingresar a la sociedad sin sacrificar su identidad, buscando igualdad, simetría, horizontalidad, espíritu crítico, conciencia y libertad, aceptando las diferencias o diversidad cultural de los países latinoamericanos. En este marco se plantea la interculturalidad como el contacto entre culturas que implica, comprender la cosmovisión de los diversos grupos locales y regionales, debido a que los sujetos comparten una serie de características y símbolos afines que tienden a observar de su realidad, de su experiencia histórica.

¹⁶ Braslavsky Cecilia y Cosse Gustavo: Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 1996, pagina 9.

2.2. EL PARADIGMA DE LA MULTI-INTERCULTURALIDAD

En América Latina, de igual modo que en el resto del mundo, se han ensayado diversos enfoques pedagógicos, en sentido epistemológico y técnico, como el conductivismo, el enfoque tecnológico y recientemente el constructivismo. Estos enfoques tuvieron como marco general la idea de la construcción nacional, bajo pautas segregacionistas y excluyentes, homogeneizadoras y asimilacionistas. Las reformas de la educación realizadas durante las décadas de los 80 y 90 superan esas concepciones con el planteamiento de un nuevo paradigma, conformado por el Interculturalismo y la Educación Intercultural Bilingüe, modelo que emerge en el marco de una nueva tendencia política, el Multiculturalismo.

“El movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico. Desde que los grupos marginados materializaron estas reivindicaciones en demandas específicas, las reacciones desde el ámbito político y social se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. La neutralidad ante este fenómeno es prácticamente imposible, puesto que hasta la postura de indiferencia política denota una determinada tendencia ideológica frente a la multiculturalidad”⁽¹⁷⁾.

El Multiculturalismo y el Interculturalismo no han surgido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa. Se trata más bien de la

¹⁷ Muñoz Sedano Antonio: Enfoques y modelos de educación Multicultural e Intercultural. Universidad Complutense de Madrid, página 4.

revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo XX. Este problema es muy complejo, pues abarca la realidad social en todo su conjunto, afectando, por tanto, a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc.

2.2.1. SEGREGACIONISMO Y ASIMILACIONISMO EN LA EDUCACIÓN

El Multiculturalismo y el Interculturalismo son términos que hacen referencia a una problemática común de los países latinoamericanos que es la relación entre los colectivos indígenas y el resto de la sociedad, entre los pueblos indígenas y el Estado. En ninguno de los países latinoamericanos con elevada o significativa población indígena se logró una solución definitiva de esa problemática. Después de más de un siglo y medio desde que fueron organizados los Estados nacionales, dicha problemática estaba irresuelta y se había agravado. En las esferas de lo político, social, económico y educativo, las clases dominantes ensayaron modelos segregacionistas, asimilacionistas, compensadores.

En la esfera educativa, en un inicio, la población indígena fue objeto de la segregación y exclusión. En efecto, algunos Estados como el argentino, peruano, mexicano, implementaron políticas de *segregación* para las minorías étnicas o grupos raciales determinados, estableciendo escuelas para la población indígena, como una respuesta a las reivindicaciones de los indígenas en la esfera de la educación. En estas experiencias, los sistemas educativos incluyeron “el programa de *diferencias genéticas*, según los cuales los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a

carreras de mayor a menor prestigio”⁽¹⁸⁾.

Posteriormente se aplicó el modelo compensatorio, según el cual se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios. Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como “culturalmente desvalido”, tiene dos consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación *únicamente “compensatoria”*. Por otro, mueve al alumno a tener que optar bien por un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar.

El modelo segregacionista y compensatorio fue reemplazado por el modelo asimilacionista y hegemónico. En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Bajo este modelo, las culturas originarias e indígenas deben disolverse en el marco de la cultura nacional, es decir, los indígenas deben abandonar su identidad cultural, dejar, por ejemplo, sus idiomas y costumbres y adoptar el idioma y las leyes nacionales, las que están respaldadas por la clase dominante y el Estado.

En este marco, la educación debía estar orientada al fortalecimiento de un tipo de identidad homogénea, la identidad nacional. Por ello, la pedagogía debía ser nacional. Este fue cuestionado en el proceso de las reformas educativas que se iniciaron y desarrollaron, y emergió un nuevo paradigma pedagógico, el modelo

¹⁸ Muñoz Sedano Antonio: Enfoques y modelos de educación Multicultural e Intercultural. Universidad Complutense de Madrid, página 8.

Multi-Intercultural, en razón a que los sistemas en proceso de reforma formaban parte de sociedades donde existe múltiples culturas, lenguas, zonas geográficas, lo que desechaba la pretensión de reconstruir el sistema educativo sobre la unicidad educativa, social.

2.2.2. EL MULTI - INTERCULTURALISMO Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGUE

En América Latina, la noción de multiculturalidad traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría, las sociedades de esta región son desde siempre multiculturales; frente a esta situación se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad.

En este marco, la Interculturalidad es uno de los paradigmas más destacados en los procesos de reforma educativa, principalmente en los países con una mayoría de población indígena (México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia). En rigor, la interculturalidad surge de la problemática de las relaciones entre indígenas y no indígenas

En opinión de Luís Enrique López esta “noción surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena en Venezuela, y fue discutida y elaborada precisamente en el contexto de las preocupaciones iniciales del Proyecto Principal de Educación en su relación con los contextos indígenas latinoamericanos y específicamente en una reunión continental

convocada conjuntamente por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano”⁽¹⁹⁾.

La interculturalidad también surge y adquiere fuerza en el contexto de la emergencia de los movimientos indígenas, primero nacional que removi6 la consciencia de las sociedades latinoamericanas. Esta emergencia cuestiono el modelo homogeneizante y la ideología del mestizaje que primaron en la regi6n desde principios de siglo y marcaron la literal exclusi6n de las sociedades indígenas en la construcci6n de las sociedades autodefinidas como nacionales.

En este contexto, la interculturalidad se proyecta y propone como alternativa a ese mestizaje uniformizador impregna las propuestas de las organizaciones indígenas en relaci6n con varios problemas, siendo uno de ellos la educaci6n. El proyecto uniformizador que se habí a impuesto en las sociedades latinoamericanas “suponí a un des aprendizaje paulatino, pero seguro, de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias. En ese marco, integraci6n fue asumida no como articulaci6n democrática ni menos aún como la cohesi6n social en aras de ideales comunes sino, más bien, como la absorci6n o asimilaci6n cultural y lingüística de las minorías sociol6gicas indígenas --que en varios casos constituían verdaderas mayorías nacionales-- por parte de los sectores hegem6nicos de nuestras sociedades” ⁽²⁰⁾.

La relaci6n entre el Estado, la escuela, y las colectividades indígenas de los países de América Latina, signifi co la expansi6n de la hegemonía criolla y la subalternizaci6n de las culturas originarias. En efecto, “desde que la escuela

¹⁹ López Luis Enrique: La cuesti6n de la interculturalidad y la educaci6n latinoamericana. Programa de Formaci6n en Educaci6n Intercultural Bilingü ee en los Países Andinos (PROEIB Andes) Universidad Mayor de San Sim6n – Cooperaci6n Técnic a Alemana (GTZ)

²⁰ Muñoz Sedano Antonio: Enfoques y modelos de educaci6n Multicultural e Intercultural. Universidad Complutense de Madrid, pagina 12.

llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que debía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos”⁽²¹⁾.

Pese a ese proyecto uniformizador y homogeneizador implementado a lo largo del siglo XX, en todos los países con población indígena, tanto desde el Estado como desde la propia sociedad civil, subsisten aún más de 40 millones de indígenas en América Latina, lo que equivale a un 10% de la población total de la región⁽²²⁾. También sobreviven más de 500 lenguas indígenas diferentes y un sinnúmero de conocimientos, tecnologías y saberes indígenas producto de miles de años de convivencia con la naturaleza y de una experimentación que garantizó la supervivencia de pueblos indígenas diferentes. Tal continuidad supuso también la apropiación, adaptación y/o adopción de productos culturales ajenos necesarios para la vida contemporánea; vale decir, una interculturalidad vivida y sentida, aunque en detrimento de lo propio en tanto se desarrolló en un

²¹ Ídem.

²² Según Enrique López, en América Latina la población indígena no es uniforme y varía de país a país. Así, frente a aproximadamente un 60% de población indígena en Bolivia y Guatemala, estamos ante únicamente un 1,7% de indígenas en Colombia o incluso a un porcentaje mucho menor que éste en Brasil, país que hoy albergaría a sólo unos 300.000 indígenas. De igual forma, con la única excepción de Cuba, República Dominicana y Uruguay, todos los demás países de la región se caracterizan, en mayor o menor grado, por su condición multiétnica, pluricultural y multilingüe. Países como Brasil, con más de 170 idiomas diferentes, y Colombia y México, con 64 y 65 lenguas indígenas, respectivamente, se encuentran entre aquellos con mayor diversidad lingüística. Esta, sin embargo, es una característica que atraviesa toda la región, pues incluso en países como Argentina, Chile, Costa Rica y El Salvador se siguen reproduciendo distintos idiomas indígenas, aunque en condición de minoritarios.

marco de colonización que propugnaba más bien la aculturación de las poblaciones sojuzgadas.

Uno de los primeros avances de las reivindicaciones indígenas se realizó en el plano de los Derechos Humanos en la esfera internacional en 1990, cuando la Organización Internacional del Trabajo aprobó el convenio 169 sobre Pueblos Indígenas, que influyó sobre las Naciones Unidas que declaró a 1993 como el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas y aceptó en su seno, el año 2000, un Foro Permanente de Pueblos Indígenas.

En el campo de la Educación, las reivindicaciones principales iban dirigidas hacia la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma hegemónico, códigos a través de los cuales podían asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales. La posesión de la lengua hegemónica y la lectura y la escritura en ella se convirtieron en las principales demandas. Todo ello ocurría en un momento histórico en el cual la invisibilidad de la población indígena era deliberadamente mayor que nunca y, en el cual primaba la construcción de la nación y de la unidad nacional y se consideraba que cualquier reconocimiento de la diversidad ponía en riesgo tal planteamiento.

Décadas más tarde y también en respuesta a tales demandas surgió lo que se conoce como educación bilingüe de transición, la misma que por lo menos reconocía el carácter diferenciado de los idiomas en conflicto y recurría al uso transitorio de los idiomas indígenas, por lo menos para facilitar la apropiación de un idioma europeo así como del código escrito en éste. Los contenidos curriculares, sin embargo, seguían siendo los mismos y no se reconocía el hecho que los educandos indígenas provenían de historias y tradiciones diferenciadas. Esta inclusión parcial, desde el dominio lingüístico, continuó de hecho excluyendo a la población indígena en tanto negaba o ignoraba su

cultura. Bajo esta orientación en las décadas de los 60 y 70 se desarrollaron importantes proyectos de educación bilingüe en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú y Argentina, por ejemplo.

En ese marco surgió el planteamiento de la educación bilingüe, el bilingüismo. Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera, la educación se vehiculaba en dos idiomas y fomentaba el aprendizaje y desarrollo de dos idiomas: el materno y uno segundo. La escuela pasó así a convertirse en un espacio de consolidación de las competencias idiomáticas de los educandos y de refuerzo de las lenguas ancestrales amenazadas por la glotofagia dominante⁽²³⁾.

Desde mediados de los años 70, aunque más decididamente desde los 80, esta misma reflexión conllevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio; vale decir, con una nueva perspectiva de mantenimiento y desarrollo se vio también la necesidad de ingresar a una modificación substancial del currículo escolar, de manera que éste también diera cuenta también de los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales.

Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y comenzó a autodefinirse como educación bilingüe intercultural o Educación

²³ En esta misma línea de pensamiento Félix Patzi, ideólogo de la propuesta de reforma educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, se referirá a la etnofagia estatal, véase en el Capítulo IV de esta investigación.

Intercultural Bilingüe. De este modo, el paradigma Multi-Intercultural se plasmó en la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe.

2.2.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En el marco del dominio del paradigma Mono nacional, se impone la castellanización en la esfera educativa. Esta tendencia es interpretada negativamente desde el paradigma Multi-Intercultural. “La castellanización, somete y subordina los saberes, las lógicas y la vida comunitaria de los niños originarios hacia valores externos, esto es contraproducente para su estructura mental. Las dificultades en la comprensión lectora, la escritura y producción de textos se debe, entre dos factores, a que nuestros niños piensan en lengua y cultura originaria y son obligados a leer y escribir en castellano: por ejemplo piensan una cosa y escriben otra. Muchas investigaciones han dado cuenta de esto: los niños que aprenden a leer y escribir en lengua materna, sin duda, desarrollan mejor su comprensión lectora, su razonamiento lógico; frente a los que son castellanizados y/o alfabetizados en un idioma y una cultura oficial dominante”⁽²⁴⁾.

Frente a la tendencia castellanizadora, surge la propuesta de la educación Intercultural Bilingüe. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se funda como una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo.

²⁴ Barral Zegarra Rolando: *Crítica al constructivismo. La dialéctica en Psicología y Educación*. Ediciones Comunidad en Educación Ayniruway, La Paz, Bolivia, 2005, página 155.

La EIB implica una relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. Desde esta perspectiva, se trata de una propuesta dialógica y de encuentro y complementariedad entre culturas de raigambre diferentes.

Así, la EIB se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes y está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar.

2.3. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

“Se considera como educación intercultural bilingüe al proceso educativo llevado adelante por los pueblos indígenas con la finalidad de fortalecer su identidad cultural y construir una sociedad intercultural. El proceso de educación intercultural bilingüe considera importante utilizar las lenguas indígenas en el proceso de formación de los niños y niñas indígenas; elaborar materiales educativos en las propias lenguas indígenas; fortalecer y desarrollar la cultura; permitir la participación comunitaria dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; aplicar una metodología que permita el desarrollo del conocimiento de una forma creativa y autónoma” ⁽²⁵⁾.

²⁵ Moseib Pedro: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. MEC-DINEIB. Quito-Ecuador.

Entre los componentes principales de la educación intercultural bilingüe encuentran:

a) El componente identitaria o de la identidad cultural: El proceso de la educación intercultural bilingüe apunta al fortalecimiento de la identidad de las comunidades indígenas, de tal manera que el indígena se sienta orgulloso de sus raíces, de su lengua, de su cultura, de sus conocimientos.

b) El componente Bilingüe: Por cuanto el proceso de formación comprende el aprendizaje en y de dos lenguas, la indígena y el español. El español se considera como lengua de relación intercultural para comunicarse con la sociedad nacional. A esto se añadiría el idioma inglés, el cual es muy necesario dada las necesidades sociales y económicas a las cuales se ven exigidos los educandos.

c) El componente Intercultural: En cuanto plantea la creación de una sociedad más equitativa, respetuosa de la diversidad cultural, lingüística, de sabiduría. La interculturalidad como visión de futuro plantea sociedades multilingües, sociedades recíprocas, sociedades equitativas, sociedades productivas, sociedades menos complicadas y más sabias.

d) El componente de la Transformación: La educación intercultural bilingüe no es neutra, toma partido a favor de las nacionalidades y pueblos indígenas. En este sentido tiene una opción política que define bien su campo de acción. La participación comunitaria es parte de esta nueva visión de sociedad.

A partir de esos componentes, se formulan dos principios básicos:

a) La educación indígena es *intercultural* porque promueve la afirmación y práctica del educando en su propia cosmovisión, en lo cultural, social y

científico, así como la apropiación selectiva y crítica de elementos culturales de las otras sociedades por parte de los indígenas; también se facilita la apropiación de los elementos culturales indígenas por parte de otros sectores de la sociedad nacional en forma consciente y crítica.

b) La educación es *bilingüe* porque propicia la enseñanza y uso de las lenguas indígenas como instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación y el español como lengua de relación intercultural, de modo que se desarrollen léxica y estilísticamente hasta convertirse en idiomas poli funcionales. Es necesario recalcar que la lengua es una manifestación única del sentir de la persona, además es necesario entender que la lengua es el patrimonio de la humanidad, por tanto es pertinente desarrollarla adecuadamente para que cada una de las lenguas indígenas sean un instrumento idóneo para la educación, así como el español.

Es por ello que ahora en varios países, y en el marco de las reformas educativas en curso, se apela a la noción de interculturalidad para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas. A partir de entonces, la interculturalidad se postula como un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares, como ocurre en Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Perú, o en un eje de todo el sistema educativo, como es el caso de la nueva educación boliviana.

Gradualmente, sin embargo, la noción de interculturalidad comienza a trascender la relación entre indígenas y no-indígenas para aplicarse también a contextos más amplios relacionados con la presencia afroamericana y con la de

las minorías étnicas culturales resultantes de la migración extranjera a la región. En este sentido, la propuesta de educación intercultural contribuye de manera más general a la construcción de una pedagogía de y en la diversidad.

En los países europeos que reciben flujos de migración de otras culturas, la interculturalidad tiene un sentido diferente al que se está desarrollando en América Latina. En esos países, mediante la interculturalidad se busca, de cierto modo y en algunos casos, asimilar a la población migrante --en su gran mayoría minoritaria-- al cauce de la cultura hegemónica, aunque planteándose también el enriquecimiento de ésta con elementos de las culturas de los migrantes, salvo aquellos, como los religiosos por ejemplo, que sustentan modos de pensar y también prácticas de vida.

“La situación latinoamericana es realmente otra en tanto se trata en muchos sentidos de propiciar una relectura de la realidad “nacional”, así como de saldar una deuda histórica con su población indígena originaria que, en muchos casos, ha estado en contacto y conflicto permanente con las minorías blanco-mestizas, desde prácticamente el mismo momento de la colonización europea. No obstante, desde varios ángulos como los relacionados con la superación de la discriminación y del racismo, las propuestas europeas colocan ante interesantes coincidencias y paralelos que la educación latinoamericana podría aprovechar, particularmente cuando la educación intercultural europea ha avanzado, tal vez más que nosotros en la identificación de estrategias metodológicas que afectan también la interacción social y, por ende, la transformación de la prácticas cotidianas comunicativas y educativas en el aula y en la escuela” ⁽²⁶⁾.

²⁶ Antonio Muñoz Sedano: Enfoques y modelos de educación Multicultural e Intercultural. Universidad Complutense de Madrid, pagina 23.

En conclusión, del presente capítulo pueden extraerse los siguientes resultados:

Primer resultado: El Multiculturalismo y el Interculturalismo son términos que hacen referencia a una problemática común de los países latinoamericanos que es la relación entre los colectivos indígenas y el resto de la sociedad, entre los pueblos indígenas y el Estado. Son procesos encarados en los países latinoamericanos donde existe presencia indígena en una cantidad apreciable, y sirvieron en muchos casos tal como se ha evidenciado para segregar y postergar en sus aspiraciones a las naciones indígenas.

Segundo resultado: En Bolivia con la reforma educativa de 1955, se planteó una revolución social que en el ámbito educativo culminó con la homogeneización del sector campesino al modelo ideológico nacionalista. para poder formar una sola cultura nacional en base a una sola identidad étnica.

Sin embargo, poco a poco se fue avanzando en procura de llegar a otra forma de relacionamiento intercultural entre los indígenas y los mestizos o criollos, tal como ocurrió en Bolivia.

Tercer resultado: La interculturalidad también surge y adquiere fuerza en el contexto de la emergencia de los movimientos indígenas, Esta emergencia cuestiono el modelo homogeneizante y la ideología del mestizaje, incluso del nacionalismo.

Un primer paso, fue la gestación de una educación bilingüe, entendida ésta como un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua.

Otro importante paso, fue dado, con la reforma educativa de 1995, avanzándose en la necesidad de no sólo respetar y promocionar la lengua materna, también en la diferenciación curricular, enfatizando la necesidad de revalorizar de los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales de las naciones indígena originarias en el país.

Esta reforma educativa, establece la interculturalidad como base y eje de la transformación educativa. Entre los componentes principales de la educación intercultural bilingüe encuentran: el fortalecimiento de la identidad de las comunidades indígenas y el planteamiento de la creación de una sociedad más equitativa, respetuosa de la diversidad cultural y lingüística.

Cuarto resultado: Es decir, que los cambios que adviene en materia educativa, no solo en Latinoamérica sino también en Bolivia, no son fruto de la inspiración de los individuos, más bien de la lucha constante y tesonera de las naciones indígena originarias campesinas por cambiar su destino y el horizonte de su vida colectiva. Son ellos los que van forzando los cambios, como los que se han ido dando en materia educativa, en el país.

En el siguiente capítulo se explican las características particulares de este proceso.

CAPÍTULO III

EL MULTI-INTERCULTURALISMO PEDAGÓGICO EN LA REFORMA EDUCATIVA DE LA LEY 1565

En Bolivia, en 1994 fue aprobada la Ley 1565 de Reforma Educativa, como una respuesta a la crisis del modelo educativo que se implementó en el contexto del Código de la Educación Boliviana de 1955, diseñado y aplicado bajo el proceso de la Revolución Nacional de 1952. Ese modelo -orientado a la asimilación y la homogenización de la población indígena en el marco del Estado Nacional, de la Nación Boliviana- fue reemplazado por un nuevo modelo que incorporó instrumentos y técnicas pedagógicas novedosas como el constructivismo y la visión de la educación tecnológica, formuló una propuesta educativa propia ya que se inspira en el paradigma del Multi-Interculturalismo Pedagógico que se formó en el marco de las experiencias de reforma educativa en América Latina, cuyas características se han descrito en el anterior capítulo.

La Reforma de la Educación de la Ley 1565 ensayó una nueva respuesta a la problemática de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas; adoptando el paradigma Multi-Intercultural, es decir, haciendo suyo el mismo modelo que se formuló en el resto de los países de América Latina. Bajo la adopción de ese paradigma de dimensiones internacionales, la Reforma Educativa implementó la Educación Intercultural Bilingüe y adoptó orientaciones instrumentales pedagógicas como el constructivismo y la tecnología educativa.

En el presente capítulo se describe y explica esa adopción y las características específicas que adquirió en la experiencia boliviana de reforma de la educación.

3.1. LA EDUCACIÓN Y LA PROBLEMÁTICA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La Reforma Educativa consagrada e implementada por la Ley 1565 ha sido calificada y denostada como neoliberal y una de las tres “leyes malditas”, por los sindicatos de maestros y otros sectores sociales y políticos contrarios a las políticas y al régimen político iniciado en 1985. Sin embargo, algunos intelectuales, aquellos que de forma directa e indirecta estuvieron relacionados con el proceso reformista de la educación, sostienen que esa experiencia recogió elementos de las luchas populares, como, por ejemplo, la participación y el reconocimiento de las culturas indígenas.

3.1.1. SEGREGACIONISMO Y ASIMILACIONISMO EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA.

Simón Bolívar, al fundar el Estado boliviano tomo varias medidas con respecto al problema de la tierra, los servicios personales y las cargas fiscales, aspectos fundamentales de la problemática indígena en Bolivia. En relación a tales aspectos, declaro la repartición de las tierras de las comunidades originarias entre sus miembros, la abolición de los servicios personales de los indios "prohibiendo a las autoridades eclesiásticas y civiles, así como a los dueños de haciendas, minas y obrajes, hacerlos trabajar contra su voluntad y sin retribución salarial en faenas, séptimas, mitas, pongueajes y otros servicios" ⁽²⁷⁾ y, finalmente, abolición del tributo indigenal.

Esas medidas que tendían a favorecer a las comunidades originarias fueron decretadas pero no acatadas en la naciente República. Así fue, tal como afirma Isaac Sandoval, apenas abandonaron el país los libertadores, volvieron a entrar

²⁷.Sandoval Rodríguez, Isaac:"El Estado nacional insurgente", La Paz, 1983, pág. 28.

en vigencia los servicios personales, el tributo indígena y las tierras comunitarias fueron revertidas al "enfiteusis, según el cual, el Estado asume el derecho real sobre la tierras y concede el dominio o uso de las mismas a particulares" ⁽²⁸⁾.

Bajo ese régimen, las comunidades originarias volvieron a una situación similar a la Colonia. Pero lo más significativo es que fueron excluidos del pacto social en base al cual se constituyó el Estado boliviano. Este es un hecho importante para comprender la exclusión y el segregacionismo del que fueron objeto los pueblos indígena originario, en gran parte de la historia de Bolivia. La operación jurídica de constitución del Estado boliviano no incorporó a esos pueblos, lo que implicó ignorar por completo sus derechos y necesidades, y la exclusión de los indígenas de la esfera de la ciudadanía.

De este modo, las comunidades originarias no asistieron al pacto de constitución del Estado pero tampoco fueron tomadas en cuenta en los contenidos de la primera Constitución Política que confirmó y precisó las condiciones jurídicas de este Estado. La Constitución Política redactada por Simón Bolívar -la primera que tuvo el país- sancionada por la Asamblea deliberante el 6 de noviembre de 1826 y promulgada por el Mariscal Sucre el 19 de ese mes, establece las condiciones de ciudadanía en tener empleo, poseer industria, profesar alguna arte o ciencia, saber leer y escribir y no estar sujeto a servidumbre. Estos requisitos de ciudadanía excluían ipso facto a los miembros de las comunidades. Así, se afirmó un sólido "dominio de la burguesía criolla y mestiza en el poder político al margen de las clases sociales mayoritarias" ⁽²⁹⁾.

Ese hecho determinó la exclusión de los indígenas de la esfera educativa, durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. "Aunque a partir de 1920 se crearon escuelas indígenas en cantones de densa población aymara,

²⁸. Sandoval Rodríguez, Isaac: "El Estado nacional insurgente", La Paz, 1983, pág. 29.

²⁹. Obra citada.

bajo el lema de que la educación rural no solamente debía alfabetizar, sino también crear en el indio "hábitos civilizados" y capacitarlo para las labores agrícolas y manuales, la instrucción se impartió principalmente a los hijos de los vecinos mestizos, siendo los comunarios y colonos abandonados por las autoridades educativas. Bautista Saavedra pretendió resolver esa situación con un proyecto de ley que obligaba a todo propietario de fundo rústico a mantener una "escuela elemental" o a asociarse con otros si no se tenía esa cantidad de peones, teniendo que pagar una multa de 300 bolivianos anuales en caso de eludir sus compromisos.

Según ese proyecto de ley, el ministro de Instrucción debía autorizar el establecimiento de esa escuela cuando los interesados las solicitaran, así como suministrar gratuitamente a las escuelas establecidas los textos de enseñanza y útiles indispensables. "A pesar de que Bautista Saavedra emitió su Proyecto de Ley de Alfabetización del Indígena como el Decreto Supremo de enero de 1923, éste sólo terminó favoreciendo a los indios comunarios que no cesaron de utilizar la ley para instalar escuelas en sus áreas. Esto no ocurrió así con los colonos de hacienda, que no pudiera hacer nada para que los patrones cumplieren con las disposiciones estatales"⁽³⁰⁾.

Pero el decreto no tuvo el efecto esperado por el Presidente. En 1931, caciques de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba y Chuquisaca, en nombre de nueve departamentos de la República, solicitaron al ministro de Gobierno y Justicia garantías para "la elección de alcaldes Mayores y Menores, autoridades indígenas en las provincias y cantones en cada nuevo año". El objetivo de la petición obedecía al deseo de que la educación indígena fuera controlada por los propios interesados, con fondos del Estado, al ser obligación de los alcaldes

³⁰ Irurozqui Marta: La ciudadanía clandestina - Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826 – 1952: Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Madrid, 2004, pagina 3.

la fundación de escuelas en sus ayllus. De este modo, la educación no beneficiaría sólo a los vecinos mestizos.

“En esta línea se inscribió la Escuela Profesional de Indígenas de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931 en la provincia de Omasuyos. Bajo la iniciativa de Elizardo Pérez, fue concebida como un centro experimental para la educación del indio en el altiplano paceño, que debía servir como modelo para otras localidades de la república. Sus actividades desencadenaron conflictos con las autoridades y con los hacendados y vecinos del pueblo de Achacachi en 1934 y en 1936, al igual que con la Sociedad Rural Boliviana en 1938. Los conflictos judiciales, resultado de sus continuas agresiones y resistencias, retrasaron el proceso de expropiación de tierras para la Escuela, favoreciendo incluso que el monto total de las tierras concedidas no ocupara la extensión requerida para las finalidades de desarrollo agrícola que animaron el proyecto original”⁽³¹⁾.

En este marco de las reivindicaciones indígenas, se generó la experiencia de Warisata, esfuerzo acompañado por otras iniciativas durante la Guerra del Chaco (1932-35). Con ocasión de este acontecimiento, algunos comunarios exigieron a cambio de servir como reclutas en el ejército "la abolición de la contribución territorial para los soldados movilizados", la "liberación de impuestos aduaneros para artículos de primera necesidad", la "asistencia económica por parte del gobierno para las familias movilizadas" y la implantación inmediata de escuelas rurales.

En 1936 se dictó un decreto que disponía que todos los campesinos debían aprender a leer y escribir mediante la creación de núcleos rurales indígenas y el patrocinio de los propietarios de hacienda, que deberían apoyar la educación

³¹ Irurozqui Marta. Op cit. Página 3.

de sus colonos. Ese decreto tampoco se cumplió. “Además, entre 1940 y 1941 las escuelas indígenas fueron "destruidas", aun en contra del veredicto favorable del segundo tribunal que las inspeccionó, bajo los argumentos de deficiente orientación vocacional para que el indio asuma su papel de agricultor⁴⁴ y ausencia de métodos apropiados para redimirlo y salvarlo de la "contaminación comunista infiltrada a través de la enseñanza". Hubo que esperar al Primer Congreso Indigenal de Bolivia en 1945 para presentar de nuevo el tema de la educación. Posteriormente, en el Congreso de Caranguillas de 1947, los campesinos asumieron que la educación no era suficiente y que había que realizar una reforma agraria”⁽³²⁾.

De lo anterior se desprende que, en todo momento, los líderes comunarios percibieron la instrucción como un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas, a la lectura de los títulos antiguos y a todos los trámites de reivindicación de tierras.

“Los proyectos de educación pedidos por los indígenas no sólo buscaban su "instrucción y alfabetización", sino una educación orientada hacia la defensa de los derechos comunitarios del ayllu, en concreto, la recuperación de tierras. Pero más importante que los contenidos prácticos del proyecto fue que la escuela creó una expectativa de cambio social y cultural entre la masa indígena. Eso se expresó en una transformación de su actitud en las luchas de reivindicación de tierra.

Ese proceso de cuestionamiento de la exclusión y el segregacionismo de las mayorías indígenas en el plano de la Educación alcanzó un punto muy importante en la Revolución Nacional de 1952, una de cuyas principales medidas fue precisamente la incorporación de esos colectivos en la Educación.

³² Irurozqui Marta. Op cit. Página 4.

En efecto, la revolución democratizó o universalizó el acceso a la Educación, medida que estaba dirigida principalmente a los indígenas, que desde entonces aprendieron a leer y escribir en escuelas construidas en el área rural.

La democratización de la Educación, que inició un proceso de inclusión de los indígenas en el sistema educativo, estuvo acompañada por un modelo pedagógico que buscaba la construcción de un Estado mono cultural, fundado sobre la figura del mestizo castellanizado.

3.1.2. EL ASIMILACIONISMO Y LA HOMOGENEIZACIÓN. EL CÓDIGO DE LA EDUCACIÓN DE 1955

La Reforma Educativa tuvo como marco de referencia la Revolución Nacional de 1952, de corte nacionalista, liderada por el presidente Víctor Paz-Estensoro; contexto en el cual se democratizó la educación, extendiendo la cobertura de la educación primaria a un número importante de comunidades rurales, desde una perspectiva homogeneista y castellanizadora, anclada en una postura asimilacionista de la población indígena mayoritaria en el país.

Esa reforma fue consagrada por el Código de la Educación Boliviana, en cuya estructura se establecen las bases de la Educación Boliviana. El Art. 1º, del capítulo 1., contiene en diez puntos, las Bases de la Educación Boliviana. Algunas como la que alude a aquella como fundación del Estado, a su carácter de gratitud y de obligatoriedad y a la calidad democrática y única de la escuela, reproducen las prescripciones constitucionales correspondientes. Otras constituyen los fundamentos de la reforma educativa, tales como las relativas a considerar la educación como una empresa colectiva, nacional, anti-imperialista y anti-feudal, de acuerdo con la transformación político-social que se opera en el país, las bases siete al diez resumen la nueva orientación que debe tener la enseñanza en el aspecto pedagógico.

El Art. 2º del mismo capítulo, obedece a la necesidad de una exposición de los fines generales de la educación nacional. Están concretados en ocho incisos, que informan también los objetivos particulares de cada ciclo, pues estos se desprenden de la interpretación de los fines generales. Traducen las aspiraciones de la nueva escuela en los propósitos de formar el tipo de hombre que la sociedad de hoy requieren, desde el punto de vista del desarrollo de sus potencialidades, la defensa y fortalecimiento de los valores biológicos del pueblo, la educación del carácter, la incorporación a la vida nacional de las grandes mayorías, la educación de las masas trabajadoras por la enseñanza técnico-profesional.

Bajo el título de Normas Generales, el texto, en el Capítulo II, expresa en doce artículos, la política educativa del Estado y los preceptos fundamentales que regulan el total sistema escolar. En el art. 3 de conformidad con la Constitución se admite la libertad de enseñanza, bajo la tuición del Estado, la cual se ha creído conveniente definir. El Art. 4º, también de acuerdo con la Ley Fundamental, reconoce la libertad de enseñanza religiosa, en la misma forma que la presente, con la única modificación de la gratuidad de los servicios docentes.

La iniciativa privada en el campo educativo merece apoyo del Estado, según el Art. 5º con la sola condición de que se devuelva de acuerdo a preceptos legales. La norma contenida en el art. 6º es nueva en nuestra organización educacional; se refiere al derecho de los padres de familia para intervenir en la educación de sus hijos, principio que se halla corroborado y aplicado en otros artículos del Código.

El Art. 7º es la confirmación de un precepto constitucional y el Art. 8º una consecuencia del principio de que la educación es la más alta función del

Estado, requiriendo la cooperación de la Prefecturas y Municipalidades para el fomento de la cultura popular.

El Art. 9º hace referencia al derecho de inamovilidad del magisterio, consagrado por la Constitución, pero al mismo tiempo la reconoce su más amplio derecho a la sindicalización. Y lo que es más importante, el Estado contrae la obligación de ocuparse de la dignificación moral y económica del maestro, asignándole la función de orientador espiritual en la liberación del pueblo boliviano.

El Art. 10º sienta un principio tendiente al normal funcionamiento de la Escuela y la mejora de la enseñanza. El contraste con el espíritu dominante en el país, que lo espera todo del Estado, El Art. 11º impone la obligación de personas e instituciones privadas de contribuir al sostenimiento y fomento de la educación pública.

El Art. 12º constituye una previsora disposición que, sin vulnerar el derecho de propiedad garantizado por la Carta Magna porque la sujeta a prescripciones legales, reserva superficies adecuadas para escuelas, parques infantiles y campos deportivos, en beneficio de la comunidad.

Por el Art. 13º se obliga a patrones y empleados a fundar y sostener por su cuenta escuelas primarias, siempre y cuando en su área de trabajo tenga 25 o más niños en edad escolar, lo que además de ser un deber social es también aplicación del principio sustentado en el Art. 11º .

Finalmente, se ha fijado en el Art. 14º un mínimo de 200 días hábiles para el año lectivo, organizándolo en dos periodos a fin de que entre estos pueda caber un descanso pedagógico más racional que las llamadas “vacaciones de invierno”.

Establecida la orientación doctrinal de la educación boliviana, concretado su contenido ideológico en Bases y Fines inferidos de nuestra realidad y de sus necesidades sociales, surge la conveniencia de fijar la estructura del proceso educacional que permita cumplir las normas y los fines trazados. La organización escolar, bosquejada panorámicamente en el Capítulo III, ha sido establecida teniendo en cuenta el desarrollo bio-psíquico del educando y las necesidades y características socio-políticas de la nación en la actual etapa histórica.

La estructura vertical del proceso educativo boliviano inicia su acción en las Casa-cuna, para alcanzar su plenitud en los institutos superiores de nivel universitario, dentro del sistema regular de educación, estableciendo una coordinación orgánica y funcional de los diversos ciclos y grados de enseñanza. Al lado de este servicio regular se ha colocado la educación de adultos, las escuelas para los que necesiten un régimen especial de estímulos y atenciones y los variados medios de influencia educativa en la comunidad, porque todos ellos constituyen partes integrantes a la par que indispensables, de la educación general del país. La educación de adultos adquiere un carácter imperativo, porque de la calidad de participación ciudadana actual dependen la vida y porvenir de la Patria. Asimismo, la inclusión de la educación extra-escolar se justifica por la necesidad de coordinar sus diferentes medios, poniéndolos al servicio de la cultura popular.

La organización horizontal tiende a ampliar el radio de acción educativa en varios sentidos, multiplicando y diversificando las instituciones educacionales de cada ciclo y grado para hacerlas accesibles a todos y vinculándolas a las necesidades y aspiraciones de las mayorías. Tanto la estructuración vertical como la horizontal, buscan facilitar el libre tránsito de los alumnos de uno y otro grado del proceso educacional, procurando evitar la repetición de cursos o años de estudio.

En párrafos sucesivos, al fundamentar cada capítulo se irán explicando las características de los varios aspectos y formas del proceso educativo. Teniendo en cuenta las exigencias de la vida moderna y las condiciones de trabajo para la madre obrera o empleada, la falta de espacio adecuado para el juego y la actividad sana de los niños en el hogar, la ausencia de organización moral y social en la calle, la ignorancia de los adultos acerca de las características bio-psicológicas del niño, se ha visto conveniente extender la influencia educativa, directa y controlada, hacia los niveles inferiores de la escuela primaria y la primera infancia, en la que se bosqueja la vida anímica del niño. De esta manera la educación ejercería una influencia más prolongada durante el periodo de mayor plasticidad biológica y psíquica del ser humano, o sea desde los 3 hasta los 14 años de edad.

Donde más se siente la necesidad de una amplia red de instituciones pre-escolares, Casa-cuna, escuelas maternas y Kindergártenes, es en las clase populares, pues las madres empleadas y trabajadoras se ven obligadas a desatender a sus hijos y sienten la urgencia de instituciones higiénicas y pedagógicamente organizadas, que atiendan a sus hijos durante las horas de trabajo. Esta es la relación por la cual en un capítulo especial, el IV se ha establecidos algunas disposiciones técnica y pedagógicas necesarias al periodo pre-escolar. La importancia de que estas instituciones, fiscales y particulares, estén atendidas por personal especializado bajo la vigilancia pedagógica de la Dirección Nacional de Educación no necesita motivarse.

En el Capítulo V, la Comisión ha dado importancia al ciclo primario de educación, por constituir es la base del sistema escolar y por ser el único servicio tanto obligatorio como gratuito. No se ha alterado el número de años de estudio de este ciclo, pues se lo ha considerado adecuado, pero si se hace una clara y necesaria tipificación de sus tres graos, dando particular énfasis al tercero o Grado Pre- Vocacional (5^o y 6^o cursos) destinado al estímulo de los

intereses vocacionales del niño, como etapa preliminar de su preparación para el trabajo de auto sustento. También se vio que es preciso el establecimiento de este grado se haga en forma gradual y progresiva, procurando su generalización sobre todo en las escuelas de capitales de departamento.

En vista de la imposibilidad de que la escuela alcance, sola a dar al niño todas las enseñanzas que este requiere, se ha incluido entre los objetivos de la educación primaria, así como en los de secundaria, el entrenamiento del educando en los medios de auto-educación, para facilitarle su constante desenvolvimiento personal ulterior.

La Comisión ha preparado un nuevo Plan de estudios primarios que, sin violentar la actual estructura de la escuela, constituye un delicado paso en la aplicación de los principios de la concentración y globalización del aprendizaje. Para interpretar dicho plan, se ha encomendado la Prof. Benedicto Durán la preparación de programas detallados, que van en Anexo al presente Código. En cuanto a métodos, se propicia el empleo de los activos y globales así como de recursos materiales y humanos del medio ⁽³³⁾.

Esos procesos expresan no solo la necesidad de innovación de la educación, sino también, la falta de la solución de problemas estructurales. Desde que Bolivia logró su independencia del yugo español en 1825, la educación se convirtió en privilegio de pocos. En 1909 el gobierno de turno contrató a un equipo de especialistas belgas con el objetivo de estructurar el currículo educativo de la primera normal de maestros en la ciudad de Sucre.

El sistema educativo con el que comenzó a funcionar dicho centro de formación docente transmitía específicamente contenidos educativos orientados a atender

³³ Arze José Antonio et.al. Originales del Proyecto de Código de la Educación Boliviana –tal como fue redactado por la comisión- 1979. Págs.27 al 30.

a la clase económica, social, política y culturalmente privilegiada. Por tanto, la educación se constituyó en un sistema mono cultural sustentada por principios y lineamientos de otros contextos que definitivamente no respondían a las necesidades e intereses de todas las culturas que conformaban el país.

La reforma de 1955, tuvo como principal objetivo la ampliación o democratización del servicio escolar a las zonas rurales para supuestamente atender en sus necesidades educativas a la población indígena. Pero, las intenciones de atender a la clase que siempre estuvo relegada de políticas educativas fue más aprovechada por el gobierno que no perdió la oportunidad de aplicar la política gubernamental de castellanización y desindigenización. Así, la escuela se constituyó en la punta de lanza del intento de homogeneización lingüística y cultural de la sociedad boliviana.

Desde entonces hasta los noventa, existió un desfase entre las necesidades e intereses de la población y la oferta educativa vigente. Desfase que durante cuatro décadas ocasionó constante repetición y deserción escolar, culminando en altas tasas de analfabetismo fundamentalmente en áreas rurales. En el documento de lineamientos para una política curricular, trabajado previo a la aplicación de la Reforma Educativa de 1994, se nombran varias causas que ocasionaron la ineficiencia del sistema educativo y entre ellos se menciona: “el desdén frente a la diferencias sociales, étnicas, culturales y lingüísticas de los educandos y el uso de metodologías y contenidos culturalmente poco pertinentes y relevantes al mundo real y vivencial de los educandos”.

Uno de los referentes en torno a los cuales se diseñaron esas reformas ha sido la existencia de la población indígena. La cuestión indígena, las reivindicaciones de este sector y fueron referentes permanentes de cada una de esas reformas. En rigor, las reformas educativas no solo expresan la relación del Estado con los indígenas, sino también, la relación de los indígenas con la educación, por

ello la relación es en ambas direcciones. En efecto, la educación tiene acceso a la misma, lo que puede caracterizarse como la democratización de la educación, ha sido una de las reivindicaciones más importantes de los movimientos indígenas, incluso desde principios del siglo XX.

Así, los liberales de principios de Siglo XX optaron por ignorar este hecho fundamental de la realidad nacional, aunque crearon centros educativos para indígenas vehiculados únicamente en castellano. Los nacionalistas de mediados de ese siglo apostaron por la conformación de una nación mestiza y de un sentido de bolivianidad, para lo cual apostaron por el castellano y por la cholificación de las poblaciones originarias

3.2. LA REFORMA EDUCATIVA DE LA LEY 1565

La reforma educativa que se inicio a partir de la Ley 1565 y desarrollo durante las gestiones presidenciales de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), Hugo Banzer Suárez (1997-2002), tuvo un contexto sociopolítico específico, cuyas orientaciones y elementos se describen a continuación y resultan imprescindibles para la comprensión de la Reforma Educativa.

La Ley 1565 de reforma educativa fue aprobada por el Congreso, el 17 de julio de 1994, incorporando dos artículos que han dado origen a tal conflicto, Universidad-Gobierno, a propósito de la evaluación y certificación de las instituciones de educación superior por parte del CONAMED, Consejo Nacional de Medición y Acreditación de la Calidad Educativa, del cual depende el Sistema Nacional de Medición y Acreditación de la Calidad Educativa (SINAMED), propuesto en el artículo 21º. Otro punto de conflicto fue el referente a la subvención de las universidades, supeditada en los recursos suplementarios a los resultados de la evaluación, consignada en el artículo 53º.

Esto provocó el rechazo de la Ley de Reforma Educativa, y por extensión de esta. Los objetivos señalados de la reforma educativa son esencialmente mejorar la calidad de la educación y aumentar la cobertura de la población en edad escolar.

Junto a estos dos grandes objetivos se formularon otros propósitos como ofrecer una mayor equidad en el ingreso y la permanencia dentro del sistema educativo de los niños y niñas, reduciendo la repitencia y la deserción, particularmente de las niñas en áreas rurales, a fin de reducir las tasas de analfabetismo por una parte, y por la otra, a aumentar la eficiencia terminal interna de la educación primaria, lograr un mayor ingreso a la escuela secundaria. Una mayor escolaridad puede redundar en mejores empleos y mayor remuneración impactando el nivel de vida de los bolivianos. La reforma educativa consta de dos programas fundamentales, la transformación y el de mejoramiento. El de transformación es prácticamente el núcleo medular de la reforma educativa porque implica una transformación curricular, pedagógica que es la base del cambio en la educación primaria. Por otra parte incluye también una transformación institucional administrativa.

3.2.1. LOS CONTENIDOS DE LA REFORMA

En el capítulo I se describieron y explicaron los referentes en torno a los cuales se define los contenidos y las orientaciones (las corrientes pedagógicas) que han de permitir caracterizar a los procesos de reforma educativa que se han dado y planteado.

3.2.2. LA ORIENTACIÓN JURÍDICO PEDAGÓGICA

La Ley de Reforma Educativa No. 1565 estuvo dirigida a la modificación del Código de la Educación Boliviana, en sus cinco Títulos, sesenta y tres capítulos

y trescientos veintinueve artículos. Las bases, fines y objetivos, a fin de impulsar un proceso de transformación constante del Sistema Educativo Nacional en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana, son los siguientes:

a) Bases:

1. Es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar.
2. Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.
3. Es democrática porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones.
4. Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.
5. Es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.
6. Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni

discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad.

7. Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.

8. Es integral, coeducativa, activa, progresista y científica, porque responde a las necesidades de aprendizaje de los educandos, y porque de esa manera atiende a las necesidades locales, regionales y nacionales del desarrollo integral.

9. Es promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad sociales, porque incentiva la autonomía, la creatividad, el sentido de responsabilidad y el espíritu crítico de los educandos, hombres y mujeres.

10. Es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización de la democracia, porque asume la interdependencia de la teoría y de la práctica, junto con el trabajo manual e intelectual, en un proceso de permanente autocrítica y renovación de contenidos y métodos.

11. Es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.

Los fines de la educación boliviana son:

1. Formar integralmente al hombre y mujer boliviano, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.

2. Defender y fortalecer la salud del pueblo, promoviendo la buena nutrición, la atención higiénica y sanitaria, la educación física, la práctica generalizada de los deportes y la elevación del nivel de vida.
3. Promover la práctica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas, fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones personales, el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto a los derechos humanos, la preparación para una sexualidad biológica y éticamente sana, como base de una vida familiar responsable, la conciencia del deber y la disposición para la vida democrática, fortaleciendo la conciencia social de ser persona y de pertenecer a la colectividad.
4. Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional.
5. 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.
6. Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del lenguaje y expresión del pensamiento a través de la lectura y escritura y 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.

7. Valorar el trabajo como actividad productiva y dignificante, factor de formación y realización humana, cultivando la sensibilidad estética y artística, la creatividad y la búsqueda de la calidad y la excelencia.

8. Generar la equidad de género en el ambiente educativo, estimulando una mayor participación activa de la mujer en la sociedad.

9. Estimular el amor y respeto por la naturaleza y formar conciencia de la defensa y el manejo sostenible de los recursos naturales y de la preservación del medio ambiente.

10. 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.

Los objetivos y políticas del Sistema Educativo Nacional son:

1. Garantizar la sólida y permanente formación de nuestros Recursos Humanos, a través de instrumentos dinámicos, para situar a la Educación Boliviana a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo.

2. Organizar un Sistema Educativo Nacional capaz de renovarse y de mejorar su calidad permanentemente para satisfacer las cambiantes necesidades de aprendizaje y de desarrollo nacional así como para incorporar las innovaciones tecnológicas y científicas; creando instrumentos de control, seguimiento y evaluación con especial énfasis en la medición de la calidad, instrumentos de información y de investigación educativas.

3. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación, haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres.
4. Organizar el conjunto de las actividades educativas ofreciendo múltiples y complementarias opciones que permitan al educando aprender por sí mismo, en un proceso de permanente auto superación.
5. Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.
6. Lograr la democratización de los servicios educativos a partir de la plena cobertura en el nivel primario, hacia la ampliación significativa de la cobertura en la educación secundaria, desarrollando acciones que promuevan la igualdad de acceso, oportunidades y logros educativos, dando atención preferencial a la mujer y a los sectores menos favorecidos y valorando la función decisiva que, en tal sentido, desempeña la educación fiscal.
7. Promover el interés por los trabajos manuales, creativos y productivos en los niños y jóvenes, facilitando su profesionalización en todas las especialidades requeridas por el desarrollo nacional.
8. Apoyar la transformación institucional y curricular de la educación superior.

Las estructuras del Sistema Educativo Nacional son cuatro:

1. La estructura de Participación Popular, que determina los niveles de organización de la comunidad, para su participación en la Educación.
2. La estructura de Organización Curricular, que define las áreas, niveles y modalidades de educación.
3. La estructura de Administración Curricular, que determina los grados de responsabilidad en la administración de las actividades educativas.
4. La estructura de Servicios Técnicos Pedagógicos y Administración de Recursos que tiene la finalidad de atender los requerimientos de las anteriores estructuras del sistema y organiza las unidades de apoyo administrativo y técnico pedagógico.

Se crean Juntas Escolares y Juntas de Núcleo que empiezan a trabajar con los Consejos Municipales. Para su aplicación práctica, se crean también los Directorios Locales de Educación, DILES, presididos por el Alcalde o su representante, e integrados por un representante del órgano educativo departamental y otro designado por el Comité de Vigilancia.

La Participación Popular fue definida como "los ojos del control social", reconociéndose que por estos instrumentos se incorporaban a los padres de familia y la comunidad, además de los maestros y el Estado, haciendo la educación un asunto de todos, y por ello, controlando su funcionamiento. El 80% de las escuelas fiscales ya tienen conformada su Junta Escolar, ascendiendo a un total de 11.081 Juntas funcionando, y calculándose en 50.000 las personas no maestros, vinculadas al proceso. El Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa, SIMECAL, ha incorporado el análisis de resultados para evaluar la Reforma en su aplicación, y conocer la reversión

progresiva de los indicadores de marginalidad y baja calidad que identificaba la educación boliviana.

El proceso diseñó y ejecutó la publicación y distribución de bibliotecas por aula, para apoyar el trabajo pedagógico de los maestros y alumnos; las bibliotecas poseen todos los textos fundamentales para cada nivel y se constituyen en una ayuda efectiva y práctica.

3.3. LA ORIENTACIÓN JURÍDICO PEDAGÓGICA DE LA LEY 1565.

Con referencia al **capítulo II del Currículo**, en los Decretos Reglamentarios de la Reforma Educativa, sobre la nueva Estructura Curricular, se hace énfasis en las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos; luego, desde la perspectiva intercultural, en el bilingüismo, como lengua de desarrollo y preservación; del mismo modo, el desarrollo de la adquisición de competencias por parte del alumno y la responsabilidad de las juntas escolares, para la elaboración de ramas complementarias.

Las necesidades básicas del aprendizaje comprenden por una parte los instrumentos de aprendizaje y por otro lado, el contenido básico del aprendizaje, que necesitan los seres humanos para sobrevivir, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar las condiciones de vida, tomar decisiones y seguir aprendiendo. La mencionada idea pedagógica constituye una de las características de las Escuela Nueva, proviene del paidocentrismo, donde el niño ocupa el centro de toda organización educativa, a partir de los aspectos más centrales, surge la búsqueda de las verdaderas necesidades del niño con el propósito de ajustar a estas todo el proceso educativo.

La perspectiva intercultural, en la pedagogía, considerando nuestro país como pluricultural y multilingüe, reconoce cada vez mas la importancia de la lengua materna, los niños aprenden a pensar y expresar sus sentimientos, emociones, resolver problemas e integrarse a su cultura y comunidad; en este sentido reviste importancia el bilingüismo como lengua de preservación y desarrollo. La mencionada perspectiva intercultural, también contempla la relación de la educación con el entorno, con la sociedad; esta posición esta vinculada a las tendencias criticas cuando resaltan la relación de la educación con la realidad, socioeconómica, cultural y política del país.

Nombra de la misma manera, en el capitulo precedente, la responsabilidad de las juntas escolares para la elaboración del Currículo en las ramas complementarias, la Junta escolar es el órgano de participación popular correspondiente a la Unidad Educativa. La participación social en la Reforma Educativa responde a las demandas sociales y sus organizaciones territoriales de base para lograr la eficiencia con igualdad de oportunidades de los educados. Esta idea pedagógica está asociada a los movimientos autogestionarios y críticos.

Menciona del mismo modo, el avance científico-tecnológico impone en el sistema educativo, en el proceso enseñanza-aprendizaje actividades de carácter innovación, idea con orientación desarrollista.

Los contenidos de los programas de estudio para los niveles pre-escolar, primario y secundario se deben expresar en términos de competencias a ser adquiridos y desarrollados por los educandos, entiéndase por competencias del saber hacer algo; es decir la capacidad para desarrollar actividades físicas e intelectuales que respondan adecuadamente a la resolución de problemas, recurriendo a procedimientos conocidos o inventando otros. Los programas de estudios estarán conformados por competencias cognitivo-procesuales o

desempeños específicos en las áreas curriculares de los diversos niveles y modalidades del sistema, y por competencias transversales referidas a problemas de relevancia social; frente a las cuales es necesario tener una posición personal y colectiva y, de esa manera contribuir al desarrollo personal y social de los educandos. Las competencias transversales impregnan y alimentan el desarrollo del currículo en todos los ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo.

Las competencias transversales del currículo se agrupan en competencias orientadas al desarrollo humano y competencias orientadas al desarrollo sostenible. Las competencias para el desarrollo humano se refieren principalmente a conocimientos, valores, actitudes, comportamientos; relacionados con la solidaridad, la equidad étnica, cultural y lingüística, la equidad entre hombres y mujeres, el desarrollo de la sensibilidad ética, el cuidado de la buena salud y la formación de una sexualidad biológica y éticamente sana, apoyada en la madurez de la afectividad.

Las competencias para el desarrollo sostenible se refieren sobre todo a la interacción equilibrada con el medio ambiente; al desarrollo de la conciencia, y de prácticas ecológicas, el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales y al trabajo cooperativo y solidario en aras de una convivencia pacífica y democrática.

Con referencia al **Título II de la Educación Formal, en el capítulo III**, disposiciones generales; proclama la responsabilidad de la educación Formal a cargo del Estado cuyas acciones, ejecutas a las unidades educativas.

Los contenidos de programas de estudio se expresan en términos de áreas curriculares integradas y competencias a ser adquiridas y desarrolladas por los educandos recurriendo a procedimientos conocidos e inventados. Estas

competencias son: las cognitivo-procesuales, los desempeños específicos y las competencias transversales orientadas al desarrollo humano y sostenible.

El Estado asume la responsabilidad de la educación preescolar, escolar y el nivel secundario tal como proclama en el Título I, capítulo único, referente a las bases y fines de la educación; que considera a la educación como la más alta función del Estado.

La integración de los contenidos a través de las áreas curriculares integrales, parte de la escuela nueva, la enseñanza globalizada a partir de los centros de interés, el niño percibe el mundo que le rodea en forma global, no segmentada, tiende a la globalización de los contenidos. Hoy forman parte de esas estrategias.

Los contenidos de los programas de estudio para los niveles pre-escolar, primario y secundario al expresar en términos de competencias a ser adquiridos y desarrollados por los educados, destaca el hecho de que las competencias se adquieren y desarrollan por los propios educados a través de métodos conocidos e inventados por él, en esencia constituye la postura del constructivismo que centra el proceso del aprendizaje en el alumno enmarcado en sus posibilidades y los conocimientos previos.

Se vuelve a nombrar la equidad étnica, cultural y lingüística; la idea pedagógica asume esencialmente una posición personal y colectiva de las tendencias crítico-sociales, destaca la formación de valores y actitudes de elevado contenido social como la solidaridad y equidad.

La cooperación es un proceso mediante el cual los individuos se apoyan mutuamente, se hace mención al trabajo cooperativo, idea pedagógica

desarrollada a partir de la Escuela Nueva. Actualmente comparten esa postura las tendencias participativas.

Con referencia al **capítulo IV**, el nivel de educación pre-escolar, orientada a la atención integral de la educación, parte de la escuela nueva y está presente en algunas tendencias contemporáneas como el Enfoque Histórico-Cultural, donde se destaca la formación la esfera cognitiva y afectiva, Por otro lado como objetivos de la educación pre-escolar y como el rol del profesor se indica incentivar en el niño el desarrollo de la autoestima, identidad, etc., vemos que el carácter de la educación está dirigida a incentivar la creatividad del desarrollo psicomotor y afectivo; apropiación y utilización de conocimientos del entorno, la mencionada postura pedagógica, se desarrolla a partir de la tendencia de la Escuela Nueva y comparte sus criterios con el constructivismo Piagetano.

Se reitera nuevamente la cooperación y convivencia grupal en el acto educativo, la mencionada idea pedagógica corresponde a una de las características de la Escuela Nueva; por primera vez aparece la mención al trabajo, lo que pudiera ser o acercarse al papel de la actividad. Con referencia al **capítulo V**, el Currículo en los Decretos Reglamentarios de la Reforma Educativa, sobre la educación Primaria, se reitera en los artículos 28 y 30 la idea pedagógica que hace énfasis en la formación integral del educando en la esfera cognitiva, afectiva y psicomotora; por otro lado, en sus articulados 28, 30 y 33, reconoce cada vez más, en asegurar la adquisición de competencias esenciales que posibiliten el aprendizaje por cuenta propia y satisfacer necesidades individuales y sociales.

Al hacer referencia en los artículos 28 y 30 a la formación integral del educando, nos encontramos con la idea pedagógica que surge y se desarrolla en la Escuela Nueva, el mismo al destacar la formación de la esfera cognitiva y afectiva; apreciamos que es característica del Enfoque Histórico Cultural, al

reiterar en los art. 28, 30 y 33 en asegurar la adquisición y desarrollo de competencias esenciales que posibiliten el aprendizaje por su cuenta; apreciamos en esencia que constituye la postura del Constructivismo, que centra el proceso del aprendizaje en el alumno, enmarcado en sus posibilidades y los conocimientos previos adquiridos; del mismo modo, nombra en el art. 28, la satisfacción de las necesidades básicas y sociales de parte del educando; en la misma, la idea pedagógica corresponde a una de las características de la Escuela Nueva, donde el alumno constituye el centro del proceso del aprendizaje.

En el artículo 30 declara reforzar el desarrollo del niño; luego continua citando en forma reiterada de incentivar la creatividad del niño y el desarrollo del lenguaje, el desarrollo del pensamiento, comprensión de la lectura así como la apropiación y utilización de saberes y conocimientos científicos dirigido al fomento de una conciencia histórica y el sentimiento de pertenencia del género humano en general.

Al citar en el artículo 30, reforzar el desarrollo del niño en la esfera psicoafectivo, psicomotora y otras, nos encontramos con una de nuestras características del Enfoque Personalista, al respecto dice Rogers “Todo organismos está animado por una tendencia inherente a desarrollar todas sus potencialidades de modo que favorezcan su conservación y su enriquecimiento” luego, al nombrar en dos oportunidades en el art. 30, incentivar la creatividad del niño, así como la apropiación de conocimientos y saberes tendientes a la solución de problemas de la vida destaca las características de la Escuela Nueva comparte la postura del enfoque del Constructivismo; nuevamente en el art. 30, se manifiesta el fomento al bilingüismo, la autoestima, la identidad, estas ideas pedagógicas están asociadas a la postura de las tendencias critico-sociales; por primera vez resalta la practica investigativa con un espíritu crítico y reflexivo, igualmente el trabajo como metodología pedagógica, la idea

pedagógica se incorpora como característica de las tendencias crítico-sociales; al mencionar la preservación del medio ambiente y aprovechamiento sostenible, la citada, idea pedagógica se incorpora en la postura ecologista; continua mencionando en el Art. 30, propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, vuelve a nombrar la naturaleza multiétnica y pluricultural del país; fomentar la búsqueda de soluciones a los problemas de la vida cotidiana a través de conocimientos; luego, nuevamente se cita incentivar a los educados en la higiene el deporte y preservación de la salud, igualmente, dinamizar y enriquecer el proceso educativo desde una pedagogía social articulación entre familia y comunidad; las mencionadas ideas pedagógicas nombrada en líneas precedentes comparten características de la Escuela Nueva, donde el interés principal de la educación es el niño, por lo tanto el punto de partida está dada por el interés de los alumnos, el profesor solo debe proporcionar el medio que estimule la respuesta necesaria y dirija el aprendizaje, por otro lado acentúa el papel social de la escuela, la cual deber formar al alumno para vivir en el contexto de su medio social, igualmente como algo complementario de la postura de la Escuela Nueva, plantea la socialización donde es imprescindible la colaboración de los padres en el hogar la escuela y la comunidad.

En los Arts. 31 y 33, se hace referencia al nivel primario, que permite a los educados a avanzar a su propio ritmo de aprendizaje; igualmente la adquisición de competencias, el análisis de la realidad histórica, social, cultural y natural; por otro lado inicia, el aprendizaje en el campo tecnológico, computacional y ocupacional. Nuevamente nos encontramos con ideas de la tendencia de la escuela Nueva y el constructivismo.

El nivel de educaron secundaria con una duración de cuatro años, atenderá a los jóvenes teóricamente entre los 14 y 17 años; comprende ciclos de dos años de aprendizaje tecnológicos y dos de aprendizajes diferenciados; técnicos y científico-humanistas, durante el primer ciclo de los aprendizajes tecnológicos

se profundizaran los aprendizajes adquiridos a lo largo de la educación primaria como el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas; durante el segundo ciclo se prepara el alumno para el nivel superior.

En el **capítulo VI**, con referencia a la Educación Secundaria, en su Art. 39 nombra una estructura flexible y des graduada que permite avanzar a los educandos a su propio ritmo de aprendizaje, sin pérdida de año; la idea pedagógica esencialmente se establece en el constructivismo.

Por otro lado menciona el Art. 40, aprende a seguir aprendiendo por cuenta propia, sobre el reforzamiento de los aprendizajes adquiridos, resalta el aprendizaje a la tendencia pedagógica de la Escuela Nueva y de la postura del constructivismo.

Continúa nombrando, el Art. 40, fomentando a la autoestima e identidad en un sentido de reciprocidad; nuevamente nos encontramos con ideas pedagógicas que sustancialmente corresponden a las tendencias críticos-sociales.

Luego, el Art. 40, propone el desarrollo permanente en la construcción del conocimiento, con ideas pedagógicas del enfoque del constructivismo; continúa nombrando, la adquisición de competencias que posibiliten la resolución de problemas considerando la realidad multiétnica y pluricultural del país, ideas pedagógicas crítico-sociales.

Igualmente, el Art. 40, menciona el reforzamiento, que implicaría una postura enteramente conductivista. En el Art. 40, a partir de la perspectiva intercultural menciona el bilingüismo individual y social, como lengua de encuentro y de diálogo intercultural, el respeto a la naturaleza y el medio ambiente; las nombradas ideas pedagógicas esencialmente son características de las tendencias crítico-sociales.

Respecto al **Título IV, de la Gestión Curricular, capítulo XII, de la Organización Pedagógica, en el art. 89**, los profesor asume diversos papeles, como mediador del aprendizaje, iniciador del aprendizaje, moderador de las actividades, articulador del trabajo, observador constante y permanente del trabajo, comunicador intercultural; cómo podemos apreciar, su labor se establece desde la Tendencia Pedagógica Tradicional, Escuela Nueva, las tendencias conductivas, cognoscitivas, del constructivismo, las critico-sociales hasta el Enfoque Histórico Cultural.

En todos los niveles se debe resaltar los logros y poner énfasis en los procesos, y en la aplicabilidad de los conocimientos y saberes adquiridos, como en la creatividad y capacidad de innovación. Respecto al **Título V, Capítulo XVI**, sobre las Normas generales de Evaluaron, advertimos que estamos frente a un modelo enteramente tradicional tecnicista⁽³⁴⁾.

En resumen, sobre la descripción desarrollada en este punto se puede señalar que la Reforma Educativa de la Ley 1565 sigue una corriente u orientación pedagógica de carácter ecléctico en tanto recupera elementos de la Escuela Nueva, la Tecnología Educativa y otras corrientes pedagógicas, sin tener una corriente como eje orientador. Sin embargo, esa reforma tiene un referente epistemológico y ético que lo diferencia de las anteriores reformas que se ensayaron en Bolivia, la orientación intercultural.

³⁴ Balladares, Oscar Rodrigo. Análisis de las tendencias pedagógicas contemporáneas en la Reforma Educativa. Latinas editores. Oruro-Bolivia. 2003.

3.4. ALCANCES Y LÍMITES DE LA REFORMA EDUCATIVA

Después de casi dos décadas, (1994 - 2012), desde la instalación de la Reforma Educativa en Bolivia, con la ley 1565 de julio de 1994, varios estudiosos y profesionales interesados en ella han realizado diversos balances acerca de sus logros y limitaciones. Con distintos grados de agudeza, suelen centrarse en los factores políticos que dicha reforma contiene -como no podía ser de otra manera-, o bien adoptar un enfoque más pedagógico.

En ambos casos se encuentra presente la dicotomía en cuanto a opiniones de los "usuarios" de la reforma, es decir, padres y madres de familia que opinan a favor de ella por los logros alcanzados por sus hijos, sobre todo en lenguas vernáculas inscritas en la enseñanza escolar para poblaciones indígenas; o por el contrario, quienes se oponen a ella y sostienen que es preferible hacer más eficiente la enseñanza enfatizando el castellano. Como cabe suponer, gran parte de las evaluaciones y opiniones se enfocan en el uso de lenguas en el aula, indígenas o castellano.

Una primera constatación de los observadores suele ser la presencia de las lenguas indígenas en varias experiencias escolares, que trajo aparejada una mejora en los logros de la enseñanza escolar, sobre todo en áreas no urbanas. Este logro, además, tiene sus matices: experiencias de enseñanza de lenguas indígenas, como el quechua y el aimara, se han incorporado en escuelas urbanas y privadas -con relativo éxito particular según las experiencias de cada establecimiento escolar que propiciara tal incorporación, pero de escaso impacto en el marco del sistema educativo nacional urbano- despertando interés en los estudiantes y sus padres, como claro reconocimiento y apoyo a la diversidad social del país.

El aspecto pedagógico se vio reforzado, por cierto, gracias al enfoque constructivista de la educación aplicada al aula, aunque no se desecharon del todo las prácticas de un enfoque conductista que solapadamente terminó combinándose a la enseñanza escolar, bajo el dominio y preponderancia del primer enfoque. Esto implica un proceso de cambio en la tradición de la enseñanza escolar, y su reemplazo por otras prácticas pedagógicas asentadas en los conocimientos previos a la escuela que posee el niño.

Así, los aprendizajes situados en un contexto socio histórico quedan insertos en los programas y se articula una estimulante disposición del entorno de aprendizajes para los estudiantes. Todo esto conlleva notorias mejoras en la relación profesor-estudiante. Si bien hay relativos éxitos en materia de incorporación de lenguas indígenas en el aula, y cambios favorables del enfoque pedagógico en la enseñanza, todavía hay fuertes limitaciones, que implican desafíos no fáciles de resolver para la Reforma Educativa de 1994.

Estas limitaciones están dadas por la expansión de la aplicación de los parámetros educativos de la reforma, tanto a escala geográfica como en los distintos niveles de enseñanza y formación, escolar y superior. En cuanto a la primera limitación se cuenta con indicadores que aseguran una aplicación de la Reforma Educativa que prioriza áreas rurales o dispersas del país, donde habitan conglomerados importantes de población indígena. En cambio, la reforma no fue exitosamente aplicada en zonas urbanas, salvo contados casos: por ejemplo, las escuelas de convenio que funcionan en las ciudades.

La segunda limitación es todavía más preocupante. Si bien en varios casos la Reforma Educativa se aplicó con éxito en el nivel primario, no puede afirmarse que suceda otro tanto con la enseñanza en el nivel secundario. En la enseñanza superior la situación es peor. Puede concluirse de esto que la

Reforma Educativa sólo está vigente en el nivel primario. Otra de las limitaciones en cuanto a la aplicación de la Reforma Educativa está dada por las dificultades que presenta el currículo propuesto. Si bien se propone un currículo diversificado a nivel cultural, es decir, que incorpore conocimientos propios de las poblaciones indígenas, esto resultó más fácil de decir que de hacer.

Cuando mucho, la denominada diversificación curricular sólo se concretó en reflejar el contexto en donde se ejecutó, sin por ello significar una auténtica diversificación cultural. Las pautas y métodos sugeridos para este planteo no fueron suficientes. Se limitaron a incorporar algunas costumbres y adecuaciones al medio, en programas de enseñanza escolar. En otras palabras, se logró contextualizar algunos programas, especialmente en el área de Ciencias de la Vida, a partir de las vivencias de los estudiantes; pero no por ello se diversificó culturalmente el currículo.

Por lo antedicho, debía explicitarse en principio qué se entendía por conocimiento local o conocimiento propio desde una perspectiva cultural. Además, no estuvieron ausentes las voces disonantes que propiciaban una educación propia, por tanto, un currículo propio para las poblaciones indígenas y desde ellas; y no la mera incorporación y variación del currículo oficial, con contenidos étnicos culturales, cuando no folklóricos o exóticos, es decir, "etnicizar" el currículo oficial, lo cual no implica un currículo diversificado.

Al respecto también cabe mencionar las opiniones de algunos padres y madres de familia, quienes consideran que la escuela debería abocarse a mejorar la enseñanza "tradicional" del castellano y las materias que impartía, y dejar el tema de "conocimientos propios" a las familias y a la comunidad, ya que los niños aprenden su propia cultura en el seno familiar. "Más allá del tema lingüístico, entonces, se puede decir que los resultados de la diversificación

curricular no fueron del todo exitosos. En lo referente a la enseñanza de las matemáticas, la experiencia de diversificar el currículo fue muy pobre. Por ejemplo, si la intención fue incorporar las denominadas "etno matemáticas", las experiencias logradas fueron pocas y consiguieron rescatar ciertas ideas, medidas o principios de alguno de los pueblos indígenas. En algunos casos se logró recuperar, por ejemplo, sistemas de medidas locales. Sin embargo, por su naturaleza, el campo de las matemáticas apenas fue permeado en lo pedagógico y menos aún en lo atinente a contenidos.

Ligado a los temas anteriores, también se destaca el tema de la participación en la gestión educativa regulada por la Ley de Participación Popular para que las juntas de padres de familia (de los alumnos) pudiesen incorporarse a los quehaceres educativos escolares, buscando articular la comunidad con la escuela. Así, podría propiciarse no sólo la fiscalización por parte de los padres de familia en cuanto a las actividades del profesorado, sino abrir espacios para lograr la incorporación tanto de la lengua originaria como de conocimientos locales de la población en las escuelas.

Esta participación, más allá de ser efectiva o no según los casos estudiados, implicó una suerte de *impasse* política en la relación entre juntas de padres de familia y el sindicato del magisterio. Algunos profesores sintieron que se estaban transgrediendo sus funciones y responsabilidades, mientras que otros pensaban que la participación de los padres estaba más orientada hacia el control sobre las atribuciones del maestro que hacia un aporte a los programas educativos.

En todo caso, como idea concluyente, la participación se vio distorsionada por intereses partidarios; por ejemplo, líderes de un partido político podrían ocupar espacios de decisión sobre recursos económicos y articularse a instancias municipales o de autoridad local. Tales espacios fueron, pues, utilizados no

necesariamente para propiciar mejoras en el tema educativo, sino para lograr cuotas de poder y ascenso político para algunos líderes, cuando no acceso a uso de recursos financieros. Así, la lucha -política más que educativa- implicó a líderes de distintos ámbitos que pugnaron por ocupar espacios de decisión tanto en las instancias directivas de las escuelas como en las organizaciones de padres de familia, contando además, con la presencia del sindicato del magisterio cuya presencia implicó influencias asociadas a partidos políticos.

Respecto a este capítulo se pueden extraer los siguientes resultados:

Primer resultado: la reforma educativa de la Ley 1565 tuvo una concepción pedagógica caracterizada por una nueva lectura de las relaciones entre las colectividades indígenas, el resto de la sociedad y el Estado. Esta nueva lectura es el Multi-Interculturalismo, es una concepción que busca la interrelación entre las culturas originarias, las culturas mestizas y la ciencia occidental en el marco de un encuentro solidario y democrático. Se trata de una concepción que no busca la homogenización o asimilación de las culturas nativas al eje mestizo y occidental, una de las evidencias de ello es el bilingüismo o multilingüismo, en virtud al reconocimiento de la multiculturalidad.

Segundo resultado: la concepción pedagógica de la reforma educativa de la Ley 1565 si bien configura en Bolivia un nuevo paradigma distinto a los que se dieron en el pasado, no es del todo original ya que se articula al paradigma Multi-Interculturalista que se ha formado a partir de las experiencias de reforma educativa ensayada en algunos países de América Latina.

Tercer resultado: la reforma educativa regulada por la Ley 1565 adopta algunas nuevas herramientas pedagógicas como el constructivismo y la orientación de la Tecnología Educativa, sin embargo, no logra superar las corrientes tradicionales como el conductismo que está arraigado en la

mentalidad de los educadores, que no consiguen actualizarse en ausencia de políticas de formación y actualización pedagógicas implementadas por la administración educativa que respaldó al proceso de la reforma educativa.

Cuarto resultado: Sin embargo lo que realmente produjo la reforma educativa, en materia jurídica pedagógica es muy pobre.

Se establecieron cambios administrativos sin mayor importancia: se crearon los Seducas como instancia operativa, de la reforma educativa, sin embargo esta solo sirvió para controlar que los maestros trabajaran y no hicieran huelgas o tan solamente para regular la gestión escolar en cada Departamento.

La reforma repartió módulos en el campo, con la orientación bilingüe intercultural, los pueblos tanto en la región andina como amazónica los rechazaron: tanto a maestros que trataban de implementarlos como a los asesores pedagógicos formados para tal fin.

No se logró un mínimo aceptable rescate de los conocimientos y saberes de las naciones originarias. A través del SIMECAL, más bien, sí se pudo constatar que el sistema educativo de educación regular, que abarca el nivel primario y secundario, en lo que significa el aprendizaje de las materias instrumentales se encuentra muy rezagada en relación a países vecinos.

CAPÍTULO IV

LA LEY DE EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI- ELIZARDO PÉREZ”

La Reforma Educativa -expresada en la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez- constituye otra nueva forma de lectura e interpretación de la composición indígena de Bolivia. A diferencia de la reforma regulada legalmente por la Ley 1565, la propuesta interpreta esa diversidad de un modo radical, esto es, planteando la Plurinacionalidad en el marco de un profundo cuestionamiento de la sociedad y del Estado, que se expresa en el concepto de colonialidad.

4.1. EL ESTADO PLURINACIONAL Y LA DESCOLONIZACIÓN

La Ley de Educación Elizardo Pérez y Avelino Siñani, tiene un contenido con relevancia ideológica. Se trata de uno de los instrumentos de la propuesta de cambio, de la Revolución Democrático-Cultural que es asumido por el actual Gobierno. Busca impulsar una ruptura, una transformación del Estado, la descolonización y la construcción de un Estado plurinacional.

En consecuencia, las bases u orientaciones pedagógicas de esta nueva ley, parte de una visión de conjunto y de largo plazo, estratégica y holista cuyos principales elementos son la figura del Estado Plurinacional. Por ello, en un sentido similar a la Reforma Educativa de 1955, desarrollada en el marco ideológico del nacionalismo revolucionario y de la revolución nacional, la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, se enmarca en una visión general de la sociedad y del estado, incluso de la civilización, en tanto hace referencia a los pueblos

indígena originarios como portadoras de una matriz civilizatoria diferente y opuesta a la matriz civilizatoria occidental.

La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez fue planteada en el marco de la crisis del orden neoliberal en donde se ideó e implementó la Reforma Educativa de la Ley 1565. Fue presentada como una alternativa ante el agotamiento y el fracaso de esa reforma, que acabo estigmatizada por las acusaciones de corrupción y manejo arbitrario de millones de dólares que costó la misma. Pero las justificaciones y fundamentación de la nueva propuesta no se limitó a adoptar esos cuestionamientos producidos en el ámbito de la opinión pública y de los medios de comunicación. Sus fundamentos y justificaciones descansan sobre un cuestionamiento radical de la sociedad y del Estado, y una crítica al sistema educativo boliviano, en su trayectoria y su presente.

Por ello, la Ley Elizardo Pérez Avelino Siñani es parte de un proyecto de constitución de un nuevo Estado. Todo Estado se organiza sobre ciertas orientaciones Ideológicas (techo Ideológico) y adquiere un determinado modelo de Estado, según esas orientaciones. Estas orientaciones están enunciadas en los Preámbulos de las Constituciones y en la definición del Modelo de Estado. Ambos elementos forman parte de la nueva Constitución Política.

En el Preámbulo de la Constitución (Declaración de las Orientaciones Ideológicas o del techo Ideológico), se establece que el pueblo boliviano se propone el desafío de construir:

“Un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, nuevo Estado, basado en el respeto e igualdad entre todos, con principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, donde predomine la búsqueda del vivir bien; con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y

cultural de los habitantes de esta tierra; en convivencia colectiva con acceso al agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos”⁽³⁵⁾.

El Modelo de Estado definido en la nueva Constitución Política del Estado, es un “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario: Bolivia se constituye en **un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario**, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”.

El Estado Unitario es aquel Estado en donde existe un solo centro de poder político descentralizado y con autonomías, que extiende su accionar a lo largo de todo el territorio del respectivo Estado, mediante sus agentes y autoridades locales, delegadas de ese mismo poder central.

El Estado Social de Derecho es el Estado que garantiza la libertad de las personas, y realiza la justicia social y la dignidad humana. **Es un Estado ‘social’** porque la acción del Estado debe dirigirse a garantizar a las personas condiciones de vida dignas. Las acciones del Estado no se reducen a no interferir o recortar las libertades de las personas (**Estado de Derecho**), esas acciones también debe poner en movimiento medidas dirigidas a contrarrestar las desigualdades sociales existentes y ofrecer a todos las oportunidades necesarias para desarrollar sus aptitudes y para satisfacer las necesidades materiales.

El Estado Plurinacional es el Estado que reconoce la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, promueve la interculturalidad

³⁵ Constitución Política del Estado de 7 de febrero de 2009.

y está compuesto por varias Naciones y pueblos indígena originario campesinos, en este caso, las naciones y pueblos indígena originario campesinos que componen el Estado Plurinacional son: el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyaikallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco ⁽³⁶⁾.

El Estado Comunitario es el Estado que reconoce las formas de vivencia, organización e identificación comunitarias de la población, en complemento con las formas de vivencia, organización e identificación individuales de la población.

Por todo ello, se puede señalar que el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario es el Estado con un solo centro de poder político descentralizado y multiautonómico, que garantiza la libertad de las personas, realiza la justicia social y la dignidad humana, está compuesto por varias Naciones y Pueblos indígena originario campesinos, y reconoce y está fundada sobre las formas de organización, acción e identidad comunitarias.

4.2. LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA ELIZARDO PÉREZ - AVELINO SIÑANI. SU IDEARIO EDUCATIVO

Define las bases, fines y objetivos del proceso de la reforma educativa de la descolonización.

³⁶ Constitución Política del Estado de 7 de febrero de 2009.

Las bases establecen que:

1. La educación es la más alta función del Estado porque es un derecho humano fundamental; por tanto, el Estado tiene la obligación de sostenerla, garantizarla y regularla. El Estado ejerce tuición a través del sistema educativo plurinacional.
2. Es fiscal, gratuita y obligatoria para todas las bolivianas y bolivianos, en todos los niveles, con igualdad de oportunidades diferenciadas, sin discriminación social, cultural, lingüística ni económica.
3. Es universal, única y diversa. Es universal porque atiende con calidad, pertinencia cultural y lingüística a todas las regiones del país. Única en cuanto a calidad (fiscal, privada y de convenio) y diversa en cuanto a la aplicación y correspondencia a cada contexto.
4. Es descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas, orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígena originarias, afro-bolivianas y de la nacionalidad boliviana.
5. Es comunitaria, democrática, participativa genera consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas dentro del marco de la unidad en la diversidad.
6. Es intracultural e intercultural y plurilingüe porque articula un sistema educativo estatal desde el potenciamiento y desarrollo de la sabiduría, la lengua propia de las naciones indígenas originarias y porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del país y del mundo.
7. Es intracultural e intercultural plurilingüe porque articula un sistema educativo estatal desde el potenciamiento y desarrollo de la sabiduría y lengua propias de las naciones indígenas originarias, y porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la

valoración, respeto y valoración recíproca entre las culturas del país y del mundo.

8. Es productiva y territorial, orientada al trabajo y desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión y control territorial de los pueblos y naciones indígenas originarias
9. Es científica, técnica y tecnológica, porque desarrolla los conocimientos y sabiduría desde la cosmovisión de las culturas milenarias en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología para contribuir al desarrollo integral científico de la humanidad.
10. Es una educación en la vida y prepara para la vida, porque interpreta las exigencias vitales del país en sus diversas zonas ecológicas y propicia una sociedad de unidad y de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza en lo individual y colectivo, para vivir bien en comunidad.

Los fines que propone la ley son:

1. Formar integral y equitativamente a la mujer y hombre bolivianos mediante el desarrollo armonioso de todas sus potencialidades y capacidades valorando y respetando las diferencias y semejanzas en función de las necesidades del país.
2. Consolidar, potenciar y proyectar la identidad cultural de cada pueblo y nación indígena originaria y Afro - boliviana, a partir de la ciencia, la técnica, el arte y la tecnología propia, en complementación con el conocimiento universal en la perspectiva de lograr la autoafirmación y autodeterminación del Estado plurinacional boliviano.
3. Reafirmar la unidad e integridad territorial, la dignidad, la conciencia marítima y la soberanía nacional vigorizando el sentimiento de bolivianidad, exaltando los valores tradicionales históricos y culturales.
4. Desarrollar principios de solidaridad y unidad internacional entre los

pueblos que luchan por su soberanía económica, social, cultural y política frente a las políticas de globalización.

5. Desarrollar la conciencia de convivencia equilibrada del ser humano con la naturaleza, frente a toda acción depredadora de los agentes internos y externos.
6. Desarrollar una educación productiva y práctica - teórica con equilibrio para generar procesos de producción propios, como factor de una formación integral de hombres y mujeres creativo, emprendedor y con vocación de servicio a la comunidad.
7. Desarrollar una educación científica, técnica-tecnológica, artística-cultural a partir de saberes y conocimientos propios, vinculados a la cosmovisión de los pueblos, fomentando la investigación científica y el proceso en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología en todos los niveles del sistema educativo.
8. Desarrollar la intraculturalidad e interculturalidad y el plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano.
9. Desarrollar una educación laica y pluralista que respete las creencias, la espiritualidad de las naciones indígenas originarias, afro bolivianas y de la nación boliviana como base del derecho individual y comunitario.
10. Desarrollar una educación que permita el conocimiento de historias, fenómenos religiosos nacionales y universales, la espiritualidad de las naciones indígenas originarias y afro bolivianas.
11. Implantar una educación descolonizadora y antiglobalizadora como instrumento para refundar un Estado Plurinacional y sociedad digna, soberana y productiva.
12. Impulsar la participación armónica y plena de los pueblos y naciones indígenas originarias, organizaciones populares e instituciones de la sociedad boliviana a través de una responsabilidad consensuada.

13. Promover la solidaridad y militancia con los países y pueblos originarios que luchan por su soberanía y buscan la construcción de la unidad continental y universal.
14. Desarrollar una educación accesible y equitativa de acuerdo a las necesidades de vida y al entorno social de cada uno de los bolivianos y bolivianas ⁽³⁷⁾.

La Ley prescribe los siguientes objetivos:

1. Atender todas las necesidades de la formación educativa integral, desarrollando las potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, artísticas, culturales, emocionales, creativas y espirituales de todos los bolivianos y bolivianas sin discriminación alguna.
2. Contribuir a potenciar la calidad de la educación, de acuerdo a las necesidades básicas para la existencia digna de la condición humana.
3. Desarrollar planes y programas educativos pertinentes a las características de cada contexto sociocultural, ecológico y geográfico a través de diseños curriculares propios de acuerdo a la sabiduría, pensar, sentir, hacer y ser de los bolivianos y bolivianas, en el marco de los procesos de interculturalidad.
4. Universalizar la sabiduría y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.
5. Formar personas con identidad, conscientes de la diversidad territorial y cultural del país para lograr la cohesión armónica, adecuada y plurinacional.
6. Promover la unidad nacional potenciando la diversidad de la identidad cultural en función de la independencia económica, soberanía política y cultural frente al proceso de globalización.

³⁷ GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Promulgada en 2010.

7. Cultivar una conciencia integradora entre el ser humano y la naturaleza para la preservación del medio ambiente con el manejo sostenible de los recursos naturales, garantizando el desarrollo equilibrado de hombre y naturaleza en función de la liberación nacional.
8. Formar y cultivar una conciencia productiva comunitaria, ecológica, fomentando la producción y consumo de productos naturales, revalorizando sus cualidades nutritivas como medios para una vida sana.
9. Consolidar el sistema educativo plurinacional con la directa participación de las organizaciones sociales, sindicales, populares, pueblos, naciones indígena originaria y afro -bolivianas en la formulación de políticas, planificación, organización, gestión, seguimiento y evaluación del proceso educativo.
10. Desarrollar procesos permanentes de alfabetización integral de carácter intra - intercultural bilingüe creando espacios que permitan la continuidad de formación técnica-tecnológica y profesional.
11. Cultivar y fortalecer los valores éticos, morales y estéticos, basados en la vida comunitaria con la práctica de la complementariedad y reciprocidad, valores de las diferentes culturas existentes en el país.
12. Contribuir al poder nacional a través de la seguridad, defensa y desarrollo del Estado Plurinacional.
13. Promover el desarrollo de políticas educativas de formación permanente y actualización fundamentada desde los principios y valores de la familia y la comunidad en todos los niveles del sistema educativo plurinacional.
14. Sensibilizar a la familia y a la comunidad en la formación de recursos humanos para la detección y tratamiento de personas con necesidades educativas especiales y en el conocimiento de sus derechos.
15. Promover y desarrollar los derechos humanos en especial de los niños (as), adolescentes, hombres, mujeres y la tercera edad en todos los ámbitos educativos y formativos.
16. Formular e implementar programas específicos orientados a garantizar

una educación sin discriminación y con igualdad de oportunidades sobre todo en áreas rurales, recuperando experiencias de todos los ámbitos: ofreciendo hospedaje estudiantil en familia, internados, transporte escolar y yachaywasis ⁽³⁸⁾.

Sobre esas bases, la ley define la Estructura del Sistema Educativo Plurinacional, cuyos principales elementos son la Estructura de Participación Comunitaria, la Estructura de la Organización Curricular, la Estructura de Gestión Educativa.

De lo anterior citado se desprenden las siguientes conclusiones:

- La nueva ley introduce con fuerza el eje intercultural, profundizándolo a través de la intraculturalidad.
- Plantea una nueva categoría en educación, la descolonización, como un elemento convertido en medio y en fin de la educación en sus diferentes niveles.
- Plantea también una educación que sea útil a las comunidades en el campo y en el área urbana, rescatando lo indígena en la historia del país, promoviendo sus acciones con el fin de reencontrar la identidad y el orgullo de estas naciones en sus nuevas generaciones.

³⁸ GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Promulgada en 2010.

4.3. EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA

La Educación Descolonizadora se inicia articulando la Constitución Política del Estado a los principios del Sistema Educativo, para luego profundizar en el principio de Educación Descolonizadora, Liberadora, Revolucionaria y Transformadora, fundamentando su carácter político-ideológico y la importancia dentro del Sistema Educativo Plurinacional.

Dentro de este contexto, con la aprobación de la Constitución Política del Estado Boliviano, mediante Referéndum del 25 de enero de 2.009 y refrendado en sesión congresal del 7 de febrero del mismo año se establece en el artículo 77:

- I. La Educación está considerada como una función suprema y primera responsabilidad del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.
- II. El Estado y sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo (Educación regular, alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional).
- III. Y está compuesto por las instituciones educativas, fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio ⁽³⁹⁾.

En el mismo Capítulo, en el artículo 78 señala lo siguiente:

- I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

³⁹ Constitución Política del Estado 2.009 Capítulo Sexto Artículo 77.

- II. La Educación es intercultural y plurinacional en todo el sistema educativo.
- III. El Sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica, tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.
- IV. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo ⁽⁴⁰⁾.

De este artículo se desprenden los principios educativos del modelo del Sistema educativo plurinacional, se considera cinco principios que se presentan a continuación:

1. Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora.
2. Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos.
3. Educación intercultural, intercultural y plurilingüe.
4. Educación productiva y territorial.
5. Educación científica, técnica, tecnológica y artística ⁽⁴¹⁾

El principio de educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora se constituye en el cimiento donde se asienta el resto de los principios y el conjunto de los principios son la base de los fundamentos teóricos, en los que se concreta el currículo de la educación boliviana, dirigido a vivir bien como concepción filosófica que apunta a:

- La convivencia comunitaria con la interculturalidad sin diferencias.
- La humanización del desarrollo, como proceso colectivo de generación acceso y disfrute de lo material, lo afectivo, intelectual y simbólico espiritual.

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ Constitución Política del Estado 2.009 Capítulo Sexto Artículo 78.

- Convivencia al interior del sistema de relaciones y correspondencias entre fenómenos naturales, sociales, culturales y cosmológicos.
- Recuperar y poner en práctica los valores establecidos en la Constitución Política del Estado capítulo II, artículo 8. El Estado se sustenta en valores de, unidad, igualdad (social, distribución, oportunidades) inclusión, dignidad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, equidad social y de género, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales para vivir bien ⁽⁴²⁾.

La educación descolonizadora surge como necesidad imperante para cambiar el pensamiento colonizador, que responde a estructuras coloniales, ni se podrá hacer acción política transformadora de estructuras académicas, sociales, económicas, si antes no se descoloniza la mente, es así que el currículo se considera como la construcción socio-comunitaria a partir de la convivencia en relación a la naturaleza. Su máxima aspiración social, es el vivir bien. Este principio se operativiza y articula:

En lo político e ideológico: se establece una política descolonizadora que promueve la incorporación y participación activa de todos los movimientos y organizaciones sociales, anteriormente excluidos en las decisiones de la vida socioeconómica, política, y cultural del país.

En lo económico: desarrollar una política de nacionalización que recupera para el país toda la riqueza natural. Ello exige una política educativa de formación y capacitación técnica tecnológica productiva que permita la generación, acceso y disfrute de las riquezas en beneficio de toda la población,

⁴² Ministerio de Educación. Currículo base de la Ed. Boliviana. 2008. Pág. 45

a partir de las prácticas y experiencias ancestrales sobre el cuidado y conservación de la naturaleza ⁽⁴³⁾.

En lo social y cultural: promueve políticas de reafirmación y revalorización de identidades culturales y lingüísticas, así como la construcción de un Estado Unitario Plurinacional, encaminado a establecer una real igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los bolivianos, sin discriminación de ningún tipo en materia educativa y cultural.

4.4. LA INTERCULTURALIDAD Y LA INTRACULTURALIDAD

Es importante para el desarrollo de la presente investigación que tengamos claramente definido el concepto de interculturalidad y la diferenciamos de otros conceptos para luego poder ahondar sobre las características de una educación superior con enfoque intercultural.

Así, corresponde manifestar que el concepto de **interculturalidad** hace referencia a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima de otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas ⁽⁴⁴⁾.

En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Sin embargo, no es un proceso exento de conflictos, pero estos se resuelven mediante el respeto, el diálogo y la concertación.

⁴³ Currículo base de la Ed. Boliviana, 2009. Pág. 46

⁴⁴ Bello, Álvaro. Derechos indígenas y ciudadanía diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. Pág. 63

Así, la interculturalidad describe las relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas con el fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a la mayor plenitud humana. Precisamente la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto.

En cambio la **monoculturalidad** se basa en una identidad cultural única a la que tienen que someterse todas las demás identidades culturales ⁽⁴⁵⁾.

La **multiculturalidad o pluriculturalidad** hace referencia a la existencia de varias culturas en un determinado ámbito geográfico o político. Es un concepto sociológico o de antropología cultural. Significa que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Sin embargo estas culturas cohabitan pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás ⁽⁴⁶⁾.

Finalmente, la **intraculturalidad** tiene que ver con relaciones y características dentro de una misma cultura, así la gran mayoría de relaciones que entablamos en nuestras vidas, son intraculturales.

La anterior Constitución Política del Estado de Bolivia, en su artículo 1 establecía que Bolivia es un país, multicultural y plurilingüe.

Desde el punto de vista de las escuelas de pensamiento antropológico norteamericano, la multiculturalidad está dada cuando una cultura respeta las características de otra cultura, y establece por tanto políticas de prevención cultural. Esto deviene usualmente en políticas que puedan llegar, como en el

⁴⁵ Vargas, Arturo. Nociones de derecho. Editorial Facultad de derecho UMSA. Pág. 144.

⁴⁶ López, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Pág. 181.

caso norteamericano, en reservas para etnias o culturas específicas que son respetadas, pero no integradas de manera integral, o al menos, equitativa. Éste concepto de multiculturalidad ha sido señalado que es aplicable a la existencia de minorías étnicas, que se ven obligadas, por la fuerza o las leyes positivas, ajenas a su cultura, a aceptar estas condiciones de relacionamiento con una cultura que tiene un grado civilizatorio de desarrollo más avanzado, o que finalmente tiene instrumentos de dominación más eficaces en la dominación política, social e incluso cultural en una Nación.

Este no es el caso boliviano, donde en el último Censo Nacional de Población y Vivienda, el 62% de los censados declaró sentirse parte de una cultura o etnia nativa, y donde el 49% habla un idioma nativo solo o combinado con el castellano. Por tanto, si nos vamos incluso al concepto de lenguaje originario, como el raso antropológico más distintivo de una Nación o cultura, el 42% señala que tiene como lengua originaria un idioma nativo.

Esto demuestra que en Bolivia, no estamos ante una minoría étnica, sino que se trata más bien de una población sino mayoritaria, al menos equivalente a la que no tiene origen nativo o de etnias de raigambre cultural previa al proceso colonizador del siglo XV.

Por tanto, el concepto más correcto de aplicar es el de la interculturalidad. Este concepto tiene que ver con la aceptación e intercambio de valores y características culturales, entre dos culturas diferentes y aunque tengan grado civilizatorio diversos. Esto implica que en términos de algunas características básicas, exige que en una sociedad comparta más de una lengua, exige que la educación sea al menos bilingüe (sino en más de dos lenguas), que se produzcan intercambios culturales a nivel de las políticas públicas.

La interculturalidad en el caso boliviano debe traducirse en el sector de educación, en educación en el área rural como urbana, en lengua castellana y lenguas originarias o nativas, de manera obligatoria, en el aprendizaje de los valores occidentales, pero también los valores originarios nativos, y en prácticas culturales en término de música, literatura, pintura, etc., de conocimientos de origen nativo u originario como occidentales.

Finalmente, la Ley Avelino Siñani -Elizardo Pérez, realiza una definición de este concepto en los siguientes términos:

Artículo 6. Intraculturalidad e interculturalidad

a. Interculturalidad: el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Esta definición es un tanto laxa, en términos de darle un contenido más bien formal, antes que de proyección filosófica y política, como se verá en otros textos.

La intraculturalidad, está más referida a la revalorización de la cultura propia, a su priorización y a su posicionamiento preferencial en el sistema comunal, en la educación, en la salud, en la vida cotidiana, en los usos y costumbres, por encima de otras culturas. Esta intraculturalidad es construida de forma postmoderna incluso en comunidades que ya han tomado contacto con el mercado y que tienen condiciones de influencia de la misma globalización.

La intraculturalidad en educación, trata de aportar desde la educación a la construcción de comunidades de ciudadanos y ciudadanas, partiendo del fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, de modo que se acepten y enriquezcan en un plano de equidad e igualdad de oportunidades, para desarrollar proyectos colectivos que velen por el bien común.

En este caso, asumir que la intraculturalidad es una decisión histórica que implica voluntad política, movilización y organización de cada grupo cultural buscando fines comunes, situación que exige una práctica coherente con esos objetivos y una ética de respeto a las diferencias para la convivencia humana.

La educación, como una forma de expresión ideológica, debe sublimarse en religión y filosofía, y convertir la intraculturalidad en una especie de sostén interno en la comunidad y en el individuo, que ya no será individuo sino individuo comunitario.

La intraculturalidad va de la mano de la interculturalidad y debe ser concebido sólo en esta forma. De otra manera es excluyente, porque reafirma una cultura.

La ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, también realiza una definición de este concepto en los siguientes términos:

Artículo 6. Intraculturalidad e Interculturalidad

a. Intraculturalidad: El desarrollo de la intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales, afro bolivianas para la consolidación de un Estado plurinacional basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. Se incorpora en el currículo del sistema educativo plurinacional los saberes y

conocimientos expresados en el desarrollo de la cosmovisión de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas.

Este concepto ya tiene un cariz instrumental y por ende la aplicación directa a la educación, de forma práctica y al mismo tiempo epistemológico -filosófica, para fines de consideración en el sistema educativo.

En descargo de la LASEP se debe señalar que las definiciones de inter e intraculturalidad son adecuadas, correctas y que tienen un dimensionamiento apropiado al esquema educativo planteado. La gran duda surge cuando uno se pregunta con qué instrumentos se ejecutará esta inter e intraculturalidad. La primera respuesta que aparece es la del plurilingüismo y ahí la realidad es muy contundente, ya que el plurilingüismo requiere un conjunto de 130.000 maestros plurilingües, que el país debe formar en un lapso no mayor a 10 años, y deshacerse de los monolingües que son el 93% de los actuales (aunque es de esperar que algunos de ellos decidan salvar su empleo y aprender un idioma nativo al menos). Pero el costo en capacitación, actualización, homogenización idiomática y lingüística de los idiomas nativos, la tecnología y la técnica para enseñar en estas lenguas la pedagogía y la didáctica para este propósito, etcétera; todo está por hacerse y el costo es bastante alto.

4.5. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA

La educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de los pueblos originarios y urbano populares, como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales, incorporado en el currículo los conocimientos

pluriculturales del pueblo boliviano, al igual que los conocimientos actualizados del saber latinoamericano y mundial ⁽⁴⁷⁾.

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 bolivianos al sistema educativo en igualdad de oportunidades y condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores del 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 toda discriminación y exclusión.

Este principio está relacionado con las formas de pensar, la visión de mundo que determinan la actuación de las personas, es así que se debe promover el cambio y romper estructuras mentales para incidir en los contenidos, objetivos, materiales, metodología, sistema de evaluación, y otros elementos para que estos tengan pertinencia y relevancia social, tomando en cuenta el contexto, la diversidad y equidad, partiendo de revalorizar lo nuestro, en otras palabras es el pensar de manera reflexiva, crítica ya autónoma.

La educación descolonizadora debe abarcar todos los planos de la vida social y como opción política ideológica este principio debe atravesar todo el sistema educativo.

- Recuperar el sentido ideológico y político de la educación boliviana como marco interpretativo de nuestra realidad diversa, para comprendernos y situarnos en el contexto mundial de naciones con identidad propia, para

⁴⁷ Este subtítulo basa el análisis y descripción en las conclusiones elaboradas en 1er. Encuentro del Sistema Educativo Plurinacional - Juntos en la construcción de un nuevo currículo efectuado en La Paz en la gestión 2.010.

reafirmar y desarrollar toda la cultura originaria como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales.

- Eliminar la exclusión y discriminación buscando el acceso, la equidad e igualdad de oportunidades en el sistema educativo.
- Romper las concepciones del mundo occidental como único y universal, que implica el reconocimiento de los conocimientos, saberes y tecnología indígenas – originarios.
- Identificación de nuevos sentidos de la educación, construcción de nuevas concepciones educativas y de aprendizaje.
- Priorizar la construcción social de la investigación científica, porque desde la perspectiva descolonizadora, la ciencia es un producto de otra cultura, una conciencia políticamente dirigida a controlar todas las percepciones y experiencias humanas y a devaluar todo lo no científico como subjetivo, arbitrario y marginal para la política pública.
- Desarrollar procesos de cambio y superación de estructuras mentales postcoloniales, mediante el reconocimiento, revalorización y fortalecimiento de las identidades individuales y comunitarias.
- Lograr una cultura comunitaria que permita participar, decidir y actuar sobre los destinos de su comunidad, pueblo, región y país en el marco de la unidad.

La Educación Descolonizadora se convierte en la herramienta política – ideológica y cimiento de los principios del Sistema Educativo Plurinacional.

Este principio es fundamental para ser plasmado en el currículo, dirigido al desarrollo del pensamiento descolonizador para vivir bien.

Y mucho más si en materias como las de Historia que forman parte del pensum en el área de la educación regular, existe la innegable oportunidad y además, la obligación de que el Estado boliviano haga conocer a los miles y miles de alumnos que forman parte del sistema educativo nacional, la verdadera historia de Bolivia, comenzando por señalar el aporte de las naciones indígena originarias a la fundación de Bolivia.

4.6. COLONIANISMO, COLONIALIDAD Y DESCOLONIZACIÓN

El proceso de colonización conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio.

“La potencia colonizadora no solo ocupa territorios ajenos y lo “cultiva”, sino también lleva su propia cultura y civilización, incluyendo su lengua, religión y leyes, Si bien es cierto que hubo ya muchas olas de “colonización” antes de la conquista del continente americano – incluso en contextos no europeos-, esta colonización moderna a partir del siglo XVI, ha formado el paradigma de que viene a ser el occidentocentrismo y la asimetría persistente entre el mundo “colonizador” (llamado también Primer mundo) y el mundo “colonizado” (Tercer Mundo), entre norte y sur.

Mientras que “colonización” es el proceso imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas, “colonialismo” se refiere a la ideología

concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial.

La “colonización” en el sentido de un sistema político y “descolonización” en el sentido de independencia política formal, clásicas prácticamente se han vuelto fenómenos del pasado, pero lo que nos interesa no es la “independencia” o la “descolonización” formales, sino el fenómeno de la “colonialidad”, persistente en gran parte de las regiones que fueron objeto del proceso de “colonización” (e incluso en otras formas de dominación interna)”⁽⁴⁸⁾.

Aparte de declaraciones de intención sobre el tipo de Estado y sociedad, los conceptos de “interculturalidad” y “descolonización” se refieren sobre todo al campo de la educación en general.

Para elaborar una teoría y política de la descolonización más allá del sentido común, que tiende a entender la descolonización simplemente como eliminación de la administración imperial y la creación de un estado poscolonial, es necesario distinguir colonialidad de colonialismo.

“Mientras colonialidad del poder se refiere a un patrón de dominación que significa la matriz principal del poder en el sistema-mundo moderno y que a pesar sus cambios históricos a permanecido vigente, el colonialismo se refiere principalmente a la administración directa del aparato estatal colonial de parte de los poderes imperiales.

De igual modo el colonialismo moderno significa un periodo de administradores coloniales a cargo de poderes imperiales a través de representantes en el mundo colonial. En este sentido restricto el colonialismo se terminó en la mayor

⁴⁸ Estermn Josef. 2009: 51

parte del mundo, ya que la mayoría de los estados ya no están directamente bajo administración imperial. Sin embargo, en tanto como categoría filosófica y principio político y como eje de movimientos históricos la descolonización es mucho más rica y compleja. La descolonización es un proceso, una tendencia clave en el sistema-mundo moderno-colonial capitalista que resulta del efecto combinado de luchas cotidianas, las múltiples resistencias y las diversas formas de organización que componen los movimientos anti sistémicos”⁽⁴⁹⁾.

En dicha acepción la descolonización no es simplemente un evento de tomar y reemplaza el estado colonial por un estado nacional pero un proceso desigual de desmantelar las diversas formas de dominación y explotación del patrón de poder moderno-colonial. Así debemos hablar de la descolonización del poder lo cual significa la creación de un nuevo patrón de poder donde no prime ni la dominación ni la explotación. Este objetivo de poder sin dominación supone la descolonización de todas las formas de colonialidad del poder desde las estructuras globales de distribución de riquezas y geo-política imperialista, hasta la estructural euro-céntricas y occidentales de autoridad del conocimiento y las jerarquías etno-raciales y patriarcales.

Aquí los gestores y actores principales de la descolonización en tanto proceso son las organizaciones democráticas y sociales que luchan por vías diversas a favor de la justicia social y en el sentido profundo por la libertad. En principio los agentes inmediatos de las luchas diarias por la descolonización son sujetos concretos que luchan contra los diversos modos de dominación y a favor de las alternativas democráticas en diversas trincheras de vida desde los centros de trabajo hasta los espacios más íntimos de la cotidianidad.

⁴⁹ Montes Lao Agustín. 2006. Pág. 19

Huamán Poma Ayala, el “fundador del pensamiento descolonizador” según varios analistas, es quien “puso también manifiesto no solo la dimensión crítica sino también la prospectiva: que un “buen gobierno” tendrá que estructurarse en los Andes, a partir de la experiencia histórica social andina –articulada con la hispánica – pero no en la imposición de las formas hispánicas de gobernabilidad ⁽⁵⁰⁾.

Estas son las premisas sobre las cuales deben entenderse las categorías en educación vigentes actualmente como descolonización, colonialismo o colonialidad.

Estas categorías deben entenderse en su recorrido histórico y en la totalidad de su rica acepción. Bien entendidas estas, recién puede comenzarse a elaborar tendencias o líneas de trabajo educativo en el país, sumado a los postulados y valores que provienen de la cosmovisión andina.

La descolonización, entendida como la práctica de extracción de ideologías y conceptos extranjeros o alienantes, que pueden distorsionar la formación del hombre boliviano, está presente en la LASEP formalmente. Descolonizar no es un concepto ni categoría de conocimiento con un sentido preciso. Es una herramienta ideológica cuyo uso puede ser extensible a todo lo que se quiera condenar como "neocolonialista". En principio, todo puede ser calificado de colonialista sino forma parte de las "tradiciones": las instituciones, la justicia, el derecho, la medicina; la educación, la religión, el saber "occidental", el calendario, las mentalidades, el arte, la literatura, las palabras, los gestos, las miradas, los sentimientos, todo puede ser calificado de "colonialista", de acuerdo con el momento, los resentimientos, estados de ánimo, cálculos políticos y las necesidades del poder.

⁵⁰ Postmodernismo indigenista del MAS – Una crítica marxista. Ediciones Masas, 2010. Pág. 10

Otro concepto asociado es el de colonialismo interno, entendido éste como el de la imposición de valores exógenos a una cultura al interior de la misma, de manera alienante. El colonialismo interno supone una contradicción tanto en lo socioeconómico como también en lo nacional cultural.

El concepto de descolonización debe entenderse en el marco del proceso de creación teórica que se realiza en África con el pensamiento afro -diaspórico, en el sudeste asiático con el concepto de subalternidad colonial y en América Latina con el de decolonialidad o teorías decoloniales ⁽⁵¹⁾.

La colonialidad por antonomasia, se puede definir desde la perspectiva de la clasificación social universal del mundo capitalista, colonialidad de la articulación política y geo-cultural, colonialidad de la distribución mundial del trabajo, colonialidad de las relaciones de género, colonialidad de las relaciones culturales o intersubjetivas, dominación/explotación, colonialidad y corporeidad. La matriz colonial del poder, destaca las relaciones que se muestran, como resumen de este proceso que se busca revertir con la decolonialidad y con la descolonización.

La descolonización por tanto, no es sólo la obtención de independencia formal de territorios coloniales, si no es el desmontaje de estructuras de poder estatal, laboral, y del control de la sexualidad, de ideologías, y de reformas de conocimiento que producen una división maniquea del mundo, de una división entre amos y esclavos, entendidos éstos como sujetos normales por un lado, y sujetos anormales, indispensables o sujetos - problema por el otro.

Cuáles son los instrumentos o herramientas para descolonizar la educación boliviana, expuesto en la LASEP. Ninguno efectivamente, por tanto, poco se

⁵¹ Adaptado de Mignolo, Walter. En: Carballo, Francisco. Pensamiento y acción descolonizar: una conversación con Walter Mignolo.

profundizar en un debate en el cual no exista un alter al cual referirse. No se puede hablar de descolonización sin tener los fundamentos prácticos de su ejecución.

Más aún si el que va a ejecutar el proceso, el sujeto que actúa sobre este concepto, es un maestro colonizado, al que no se le aplica ningún correctivo descolonizador.

Este capítulo presenta los siguientes resultados, que luego son aplicados en el último capítulo de conclusiones y propuesta.

Primer resultado: Puede afirmarse que si se hace una comparación jurídica con la ley de reforma educativa de 1995, en lo que significa la estructura de participación comunitaria, no se encuentran mayores cambios con la estructura de participación popular de la anterior ley, ambas siguen cumpliendo funciones solamente de vigilancia y de control sin profundizar su participación en el aspecto propiamente de la gestión comunitaria.

Segundo resultado. En cuanto a la organización curricular, el único cambio visible es la transformación del sistema primario en seis grados y el secundario en otros seis grados, volviéndose a la división que existía con la ley de reforma educativa de 1955, más bien puede decirse que la ley última no cuenta con instrumentos operativos para avanzar en la interculturalidad.

Tercer resultado: En cuanto a la gestión educativa, se ha centralizado más las decisiones a favor del Ministerio de Educación, limitándose el proceso de descentralización aun más, perjudicando la gestión educativa que también pasaba por la tuición y apoyo administrativo de las antes denominadas Prefecturas y los municipios.

Cuarto resultado. Lo que debe enfatizarse más, es la falta absoluta de mecanismos operativos que permitan la real aplicación de la interculturalidad y la intraculturalidad en el proceso educativo de aula. Hasta ahora sólo se han ido generando resoluciones administrativas que tienen que ver con la gestión administrativa, pero sin que se verifique ningún avance en el aspecto curricular operativo, ya sea en los contenidos programáticos, en la metodología en la didáctica, etc.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES RECOMENDACIONES

Se ha establecido que la Reforma Educativa de la Ley 1565 y la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez –planteados e impulsados por actores política e ideológicamente contradictorios- han formulado y desarrollado proposiciones y planteamientos que configuran un nuevo y mismo paradigma pedagógico, la Pedagogía Intercultural, a partir del paradigma Multi-Intercultural que se ha formado en el contexto internacional. Estas iniciativas en el plano de la Educación, no se limitaron a formular ideas para mejorar el sistema educativo, también plantearon concepciones generales sobre la Educación y diseñaron modelos de educación diferentes a los que se han ensayado en el país, históricamente.

La Pedagogía Intercultural es un resultado de las orientaciones pedagógicas contenidas en la Reforma Educativa impulsada por la Ley 1565 y la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Esta contribución de esas iniciativas educativas ha sido posible a partir de la internalización del paradigma Muti-Intercultural que fue construido en el campo internacional por las experiencias de reforma educativa realizadas en algunos países de América Latina, principalmente los que tienen un alto porcentaje de población indígena.

Desde esta perspectiva, que es uno de los resultados de la investigación, la contribución más importante de esas iniciativas en el campo de la Educación no son las modificaciones que han realizado en el sistema educativo, muchas de las cuales fueron cuestionadas y rechazadas, sino, la formulación de ideas que pueden ser recuperadas para la formación de la Pedagogía Intercultural. Esas iniciativas han planteado temáticas y problemas cuyo tratamiento puede

constituirse en la base fundamental para la formación plena de una Pedagogía Intercultural, paradigma desde el cual podría promoverse un verdadero cambio de la Educación.

5.1. CONCLUSIONES GENERALES

1. *En las experiencia de Reforma Educativa que se han ensayado en el marco del neoliberalismo (1985-2005) y de la refundación política marcada por la presencia del MAS al poder político (2005), no se han estructurado orientaciones pedagógicas propias. En sentido de Franz Tamayo se puede asegurar que no se ha formado una Pedagogía Nacional. Lo que se ha logrado es la inserción del sistema educativo nacional en el paradigma de la Multi-Interculturalidad, como marco filosófico y la adopción de orientaciones pedagógicas como el constructivismo y la corriente pedagógica de la Tecnología Educativa, como orientaciones pedagógicas instrumentales.*

- a) Las reformas del sistema educativo que se han producido en el periodo 1994-2008, no desarrollaron formulaciones pedagógicas propias u originales ni en plano de la concepción ni en los que se refiere a los instrumentos pedagógicos. En relación a la concepción, adoptaron el paradigma Multi-Intercultural que se configuro a partir de las experiencias reformistas que se realizo en América Latina en la década de los 90. La Reforma Educativa de la Ley 1565 adopto ese modelo, poniendo de relieve el componente Intercultural, y atenuando el elemento Multicultural. Una de las expresiones de esta adopción fue la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.
- b) En todo caso, la adopción del paradigma Multi-Interculturalista por parte de la Ley 1565 de Reforma Educativa, constituye un avance muy

importante con respecto al modelo Mono cultural y unilingüe que había predominado desde la reforma educativa de 1955, en el marco del proceso de unificación y homogenización nacionales de las colectividades indígenas. El nuevo paradigma implica no se limita al reconocimiento de las identidades culturales, ni busca la asimilación de las mismas al esquema nacional, su propósito es reconocerlas como identidades capaces de desarrollarse autónomamente y participar en el dialogo cultural. Es por ello que la Ley 1565 pone de relieve al Interculturalismo.

- c) La Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez también se inspira en el paradigma Multi-Interculturalista, pero desde una perspectiva muy distante de la Reforma de la Educación de la Ley 1565. Es una propuesta que se justifica y fundamenta en un marco político amplio que es el proyecto de la descolonización y la formación del Estado Plurinacional, se trata de un planteamiento pedagógico y de reforma de la educación que es parte de un proyecto político de transformación de la sociedad y del Estado, dimensiones ausente en la Ley 1565. La Ley de educación de 2010, Avelino Siñani - Elizardo Pérez retoma el reconocimiento de las identidades indígenas como Naciones y Civilizaciones, diferentes a la Nación Boliviana y a la Civilización Occidental. Cuestiona al unilingüismo e incluso al bilingüismo y al multiculturalismo, definiéndolos como instrumentos de la colonización, por ello plantea el Multilingüismo y el Estado Plurinacional.
- d) El constructivismo y la tecnología educativa diseñada y aplicada en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, son las orientaciones pedagógicas de los procesos de reforma educativa que se desarrollaron desde 1994. En este sentido, ni la Reforma Educativa de la Ley 1565 ni en la nueva ley educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez han formulado

instrumentos y orientaciones pedagógicas distintas a las ya existentes o desarrolladas por el pensamiento pedagógico tradicional. Esto en cuanto se refiere a los aspectos instrumentales de las orientaciones pedagógicas.

2. En Bolivia, el paradigma Multi-Interculturalista se ha convertido en el modelo pedagógico hegemónico amplio y persistente en el tiempo, es decir, capaz de guiar propuesta de Reforma Educativa, provenientes de perspectivas políticas diferentes y opuestas como son el neoliberalismo y la Revolución Democrática Cultural.

- a) Pese a los cuestionamientos de la propuesta pedagógica incluida en la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, el paradigma Multi-Interculturalista se ha convertido en el modelo hegemónico y de larga duración en los procesos de reforma educativa en Bolivia, en tanto algunos de sus elementos permanecen constantes como, por ejemplo, la crítica al monoculturalismo y unilingüismo asimilacionista y homogeneizado. Se trata de un modelo cuya vigencia se observa en el funcionamiento del sistema educativo nacional y de muchos países de América Latina, y en la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en esos sistemas.
- b) La adopción del modelo Multi-Interculturalista por parte de opciones políticas antagónicas como el impulso de la Ley 1565 de Reforma Educativa y la Revolución Democrática Cultural, que formula la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, constituye una evidencia de la funcionalidad y capacidad de adaptación del mismo a distintas visiones políticas y de la educación. La fuerza y la hegemonía de este paradigma se ha convertido en un marco general en donde pueden

converger los distintos instrumentos pedagógicos como el constructivismo y la tecnología educativa.

3. La Reforma de la Educación de la Ley 1565 adopto el paradigma Multi-Interculturalista e incorporó los instrumentos pedagógicos del constructivismo y de la Tecnología Educativa.

a) La Reforma de la Educación de la Ley 1565 adopto el constructivismo y la Etnología Educativa en el marco del paradigma Multi-Interculturalista. En efecto, planteo la necesidad de formular objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de la educación, y plantea la necesidad de “aprender haciendo”, “aprender, aprendiendo”, etc. La incorporación de estos instrumentos pedagógicos fue congruente con las idas de la formación educativa para la competitividad o asistir al mercado laboral en condiciones de competir, ideas propias del neoliberalismo que impulso la reforma educativa.

b) La adopción del constructivismo y de la Tecnología Educativa, si bien puede ser interpretada como una incongruencia en tanto se trata de orientaciones incompatibles teóricamente, en la práctica fue funcional con la idea de la formación de estudiantes capaces de un buen rendimiento escolar.

4. La propuesta Educativa inserta en la Ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, también adopta el paradigma Multiculturalista y el constructivismo y la Tecnología Educativa, en el marco del esquema político del Estado plurinacional, con lo cual establece una profunda diferencia política con la Reforma Educativa de la Ley 1565.

a) La adopción del constructivismo y de la Tecnología Educativa por parte de la propuesta educativa inserta en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez de un modo similar a la reforma de la Ley 1565, es una demostración de la capacidad de adaptación que tienen estos instrumentos pedagógicos. Si ambos instrumentos pueden ser incorporados en dos propuestas reformistas de la educación que responden a proyectos políticos opuestos, entonces la aplicación de estos instrumentos es amplia y no tiene límites ideológicos y políticos, razón por la cual se debe destacar su carácter de instrumentos.

b) Esa adopción por parte de la propuesta ya indicada también demuestra el descuido o el desdén por el diseño de instrumentos pedagógicos propios a cada propuesta. En efecto, si bien la propuesta Avelino Siñani-Elizardo Pérez, reformula algunos de los elementos del paradigma pedagógico Multi-Interculturalista, no es capaz de diseñar sus propios instrumentos u orientaciones pedagógicas, lo cual puede interpretarse como el predominio de lo político y la debilidad de lo propiamente pedagógico en la propuesta en cuestión.

c) Aunque no se han realizado estudios sistemáticos y empíricos sobre el rendimiento o la eficacia de los instrumentos pedagógicos del constructivismo y de la Tecnología Educativa, utilizados en el marco de la Reforma Educativa de la Ley 1565, la propuesta Avelino Siñani-Elizardo Pérez no se ha detenido en el análisis de la consistencia de estos instrumentos.

5. La Reforma Educativa de la Ley 1565 y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, expresan la intención y el propósito de la constitución de un nuevo sistema educativo en el marco del reconocimiento del carácter Multilingüe, Pluricultural y Multiétnico de la sociedad boliviana.

- a) Ambas propuestas de reforma de la educación boliviana constituyen una ruptura con respecto a los esquemas que guiaron la estructura y el funcionamiento de la educación en Bolivia. Esta ruptura es de carácter esencialmente ideológica y política. En primer lugar, rompen con las visiones mono culturales y unilingüistas, asimilacionistas y homogeneizadoras, y en segundo lugar, plantean la concurrencia de los colectivos indígenas y el bilingüismo.
- b) Estas propuestas marcan una nueva clase de reformas educativas en Bolivia, en tanto producen esas rupturas y definen futuros caracterizados por el Multiculturalismo, la Interculturalidad y el Bilingüismo en la educación. Son propuestas que superan los planteamientos de la creación de la Pedagogía Nacional, en todo caso insinúan la creación de una Pedagogía Multi o Plurinacional. A continuación se presenta un cuadro descriptor de lo encontrado en la investigación:

Resultados
<p style="text-align: center;">Orientaciones Pedagógicas de la Reforma Educativa Ley 1565</p> <p>1. La reforma educativa de la Ley 1565 tiene una concepción pedagógica caracterizada por una nueva lectura de las relaciones entre las colectividades indígenas, el resto de la sociedad y el Estado, que se plasma en el Multi-Interculturalismo, concepción que busca la interrelación entre las culturas originarias, las culturas mestizas y la ciencia occidental en el marco de un encuentro solidario y democrático. No busca la homogenización o asimilación de las culturas nativas al eje mestizo y occidental, lo que se hace evidente en el bilingüismo.</p> <p>2. Esa concepción pedagógica si bien configura en Bolivia un nuevo paradigma distinto a los que se dieron en el pasado, no es del todo original ya que se articula al paradigma Multi-Interculturalista que se ha formado a partir de las experiencias de reforma educativa ensayada en algunos países de América Latina.</p>

3. Dicha concepción adopta algunas nuevas herramientas pedagógicas como el constructivismo y la orientación de la Tecnología Educativa, sin embargo, no logra superar las corrientes tradicionales como el conductivismo que está arraigado en la mentalidad de los educadores, que no consiguen actualizarse en ausencia de políticas de formación y actualización pedagógicas implementadas por la administración educativa que respaldó al proceso de la reforma educativa.

**Orientaciones Pedagógicas de la
Ley
Avelino Siñani-Elizardo Pérez.**

1. La propuesta educativa de esta nueva ley, no ha sido desarrollada plenamente en todos sus detalles. Se trata de una propuesta elaborada en sus presupuestos generales o de concepción pedagógica que establece una nueva relación entre las colectividades indígenas, el resto de la sociedad y el Estado, bajo la idea de la Plurinacionalidad o acentuación de la identidad de cada una de las colectividades indígenas a las que se les asigna el estatus de Nación e incluso Civilización.

2. Cuestiona la Interculturalidad concibiéndola como una nueva forma de asimilacionismo u homogenización, a través de la educación bilingüe. El bilingüismo sería el mecanismo de la homogeneización jerárquica a favor de los mestizos y la cultura occidental, sería una etnofagia, en contra de las naciones indígenas originarias.

3. Plantea el Plurilingüismo como un correlato a la Plurinacionalidad, lo que insinúa un Plurinacionalismo pedagógico. En este sentido, esta propuesta se caracteriza por el énfasis en la concepción pedagógica según un paradigma fundado en la Identidad cultural, que deja de lado las herramientas pedagógicas o busca reinventarlas a partir de la idea de la Plurinacionalidad.

Son Orientaciones Pedagógicas que establecen una ruptura con las orientaciones pedagógicas de reformas anteriores.

La Reforma Educativa de la Ley 1565 y la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, establecen la ruptura del pensamiento pedagógico tradicional que tiene sus raíces en la Reforma Educativa de 1953, en tanto rompen con la idea del asimilacionismo y la homogeneización. Se trata de una ruptura en el plano de la concepción sobre la educación, lo

cual puede interpretarse como una ruptura ética y epistemológica.

Es ruptura ética, porque ambas implican una nueva forma de valorización de las colectividades y culturas originarias, y una nueva forma de establecer sus relaciones con lo mestizo y lo occidental. En este sentido, plantean una relación entre la Identidad (cultura y pueblos originarios) y la Ciencia, la razón y la tecnología occidentales, en el marco de la autonomía de la Identidad.

Es una ruptura epistemológica porque busca un sistema educativo fundado sobre nuevas bases para la construcción de conocimiento que es la articulación entre la Identidad, la Ciencia, razón y tecnología occidentales. Esta nueva epistemología estaría dirigida a la construcción de conocimientos locales que recuperen los saberes de los pueblos indígenas originarios e incorporen el plurilingüismo.

Diferencias administrativas, curriculares e ideológicas entre ambas leyes

- La Ley 070 pretende profundizar en la interculturalidad, tiene marcada representación de lo pluricultural, como cohesión de las culturas nacionales dentro de un Estado, también plurinacional y descuida el contacto con extensiones educativas globalizadas, a las cuales las ve como forma de sometimiento, sin notar que las culturas enseñan y aprenden de las experiencias y del desarrollo tecnológico. Lo que involucra una directriz restringida de la educación nacional. Es decir pretende ahondar lo intracultural en desmedro de lo intercultural, cuando ambas debían tener una presencia equilibrada en la Ley 070.
- La Ley 070, no cuenta con instrumentos operativos didácticos que puedan ser empleados como métodos o técnicas en el aula por los profesores. Con lo que el discurso de la decolonización se queda solamente en teoría. Sin posibilidad cierta de seguir avanzando, lo contrario a lo que sucedió con la Ley 1565. La misma permitió un trabajo sistematizado con la metodología constructivista, tanto en el diseño curricular, malla de contenidos como en la elaboración de los módulos apoyados por asesores pedagógicos en todo el territorio nacional.
- La Ley 1565 buscó un cierto nivel de descentralización administrativa en la educación, creando los SEDUCAs, como brazo operativo de la implementación de la reforma educativa, en cambio con la Ley 070 se ha vuelto a centralizar la

administración educativa, porque los SEDUCAs solo tienen la misión de regular la gestión educativa. A la vez que ha quitado una participación más efectiva de las antes llamadas Prefecturas ahora gobernaciones y municipios en la gestión educativa.

Las anteriores conclusiones permiten afirmar que la hipótesis propuesta “La Ley de reforma educativa de 1994 y la vigente Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, tienen sustentos ideológicos opuestos, pero ambos son de carácter multi-interculturalista” ha sido confirmada como verdadera.

5.2. RECOMENDACIONES

Primera, promover investigaciones sobre los marcos o concepciones de las reformas educativas que se han producido en Bolivia, lo cual equivale a retomar los debates que protagonizaron intelectuales como Franz Tamayo, Alcides Arguedas y otros a principios del siglo XX, cuando se forjaban las ideas sobre la Nación Boliviana. En la actualidad es necesario debatir las concepciones que deben guiar la transformación de la educación boliviana, considerando no solo los instrumentos pedagógicos, sino también, la concepción, la filosofía de la Educación. La consideración teórica y el tratamiento analítico de este elemento es un requisito para la realización de una reforma de la Educación desde una perspectiva global y de largo plazo.

Segunda, promover investigaciones sobre los instrumentos pedagógicos que se han apoyado en los procesos de reforma educativa, en relación con el currículo, a fin de estructurar una conciencia teórica e histórica sobre las experiencias de reforma que se han realizado en Bolivia. El desconocimiento de esos elementos

esenciales de las experiencias de innovación educativa, implica el desconocimiento de los instrumentos pedagógicos y de sus resultados. El estudio de estos elementos es una condición imprescindible para la promoción de una reforma de la educación sobre bases sólidas en lo que se refiere a la relación entre la concepción filosófica y los instrumentos operativos.

5.3. UN BALANCE NECESARIO

La actual implementación de la Ley 070, permite efectuar un balance negativo de la misma. Sus categorías discursivas de descolonización e intraculturalidad la están alejando de la realidad, haciendo que quede en una serie de abstracciones, que no pueden ser materializadas en forma de instrumentos de aprendizaje a ser aprehendidas por los profesores y luego empleadas para internalizar en los alumnos en el nivel Primario, Secundario y Terciario inclusive los valores de la nueva educación.

Actualmente el maestro no cuenta con una normativa procedimental para permitir que la nueva ley entre al aula. Cosa contraria a lo que ocurrió con la Ley 1565. En ese entonces se le enseñó y entregó una normativa base fundada en el constructivismo.

Por eso es que en esta investigación se pide que se aclare desde la ley o a través de otro instrumento normativo que los profesores cuenten con instrumentos de enseñanza aprendizaje concretos, diferentes a los que se aplican en la actualidad, (dos años de vigencia de la ley Avelino SiñaniElizardo Pérez y que no difieren de los que se ha empleado hace cincuenta años atrás.

En resumidas cuentas la educación boliviana a pesar de estas dos reformas educativas plasmadas en la Ley 1565, y la ley 070, sigue viviendo y

experimentando una enseñanza - aprendizaje enciclopedista, memorista, retrasada en muchos años de los nuevos conocimientos científicos logrados por una ciencia universal en constante transformación, así como en la búsqueda y empleo de nuevos métodos que logren la internalización de los valores sociales propugnados por la Ley 070.



PROPUESTA

El trabajo investigativo pasando de lo meramente descriptivo a lo propositivo, plantea el siguiente proyecto:

PROPOSITO:

El propósito del presente proyecto es el de que prevalezca además de la ideología claramente identificada en la actual ley de educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, un conjunto de visiones pedagógicas que acompañen los principios políticos porque los que hasta ahora se demostrado han funcionado funcionalmente a la reforma educativa de 1994 y a la actual son el constructivismo y la tecnología educativa, ambas más de un contexto competitivo, individual. Al contrario de lo que actualmente con la vigente ley de educación se predica: solidaridad, comunitarismo, interculturalidad e intraculturalidad además de descolonizador.

OBJETIVOS:

Insertar en la ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, de manera clara y coherente con su ideología una línea pedagógica que advierta su contraposición al los antiguos sistemas pedagógicos vigentes como la pedagogía pragmatista funcionalista y la constructivista.

Solo teniéndose una referencia clara de sus postulados pedagógicos en coherencia con su línea jurídica y política, podrán los miembros de la comunidad educativa en todos sus niveles emplear instrumentos de enseñanza aprendizaje concretos, diferentes a los que se aplican en al actualidad, (dos

años de vigencia de la ley Avelino Siñani Elizardo Pérez y que no difieren de los que se ha empleado hace cincuenta años atrás.

TEXTO DEL ANTEPROYECTO DE LEY

“ANTEPROYECTO DE LEY DE COMPLEMENTACION AL CAPITULO III DE LA LEY AVELINO SIÑANI - ELIZARO PEREZ”

Exposición de motivos:

Considerando que los principios educativos del modelo del Sistema educativo plurinacional, que se desprenden del espíritu constitucional: Una Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora. Una Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos. Una Educación intercultural, intercultural y plurilingüe. Una Educación productiva y territorial Y una .Educación científica, técnica, tecnológica y artística.

Considerando el principio de educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora se constituye en el cimiento donde se asienta el resto de los principios y el conjunto de los principios son la base de los fundamentos teóricos, en los que se concreta el currículo de la educación boliviana, dirigido a vivir bien como concepción filosófica que apunta a: La convivencia comunitaria con la interculturalidad sin diferencias. Y a Recuperar y poner en práctica los valores establecidos en la Constitución Política del Estado capítulo II, artículo 8. El Estado se sustenta en valores de, unidad, igualdad (social, distribución, oportunidades) inclusión, dignidad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, equidad social y de género, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales para vivir bien.

Considerando que la Ley de educación Elizardo Pérez y Avelino Siñani, tiene un

contenido con relevancia ideológica y se trata de uno de los instrumentos de la propuesta de cambio, de la Revolución Democrático-Cultural que es asumido por el actual Gobierno.

Considerando que las bases u orientaciones pedagógicas de esta nueva ley, parte de una visión de conjunto y de largo plazo, estratégica y holista cuyos principales elementos se enmarcan en una visión general de la sociedad y del estado, incluso de la civilización, en tanto hace referencia a los pueblos indígena originarios como portadoras de una matriz civilizatoria diferente y opuesta a la matriz civilizatoria occidental.

Que la propuesta pedagógica de la Ley Avelino Siñani debe reflejar en esencia y forma su contenido ideológico político a través del que establece una nueva relación entre las colectividades indígenas, el resto de la sociedad y el Estado.

Considerando que este proceso de descolonización educativa se centra en la acción educativa intracultural, descolonizante comunitaria, transformadora, comprometida. tarea histórica que debe ser puesta en marcha de manera urgente, ya que a partir de estos esfuerzos, se comenzará a diseñar una nueva pedagogía boliviana liberadora y descolonizadora.

Considerando que el proceso de descolonización implica el reconocimiento y la valoración positiva de lo propio y lo foráneo, lo que implica el reconocimiento del principio básico del respeto a la diversidad.

Considerando que el concepto de descolonización implica una ruptura epistemológica, porque busca un sistema educativo fundado sobre nuevas bases para la construcción de conocimiento que es la articulación entre la Identidad, la Ciencia, razón y tecnología occidentales.

Considerando que esta nueva epistemología está dirigida a la construcción de conocimientos locales que recuperen los saberes de los pueblos indígenas originarios.

Considerando que resulta importante en sumo grado que la propuesta ideológica política descrita, se le acompañe de una propuesta pedagógica que

refleje el techo ideológico constitucional y de la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez.

Considerando que la nueva educación debe basar su desarrollo curricular y didáctico metodológico en el modelo de la pedagogía liberadora comunitaria, cuyo paradigma es la escuela ayllu. Y que la misma contiene los principios y valores filosóficos de la propuesta educativa del proceso revolucionario democrático cultural.

Por tanto, siendo necesario que tal línea pedagógica didáctica y metodología prevalezca como instrumento de trabajo operativo en el aula y en los niveles del sistema educativo plurinacional, debe ser insertado en la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez:

Por tanto decreta:

Artículo Único. Insertar en el título Primero, Capítulo Tercero de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, los siguientes artículos:

CAPÍTULO III

DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Artículo 6. (Intraculturalidad e Interculturalidad).

- I. Intraculturalidad:** La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades

interculturales y afrobolivianas.

- II. Interculturalidad:** El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Artículo 7. (Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera).

La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.

Art. 8.- (Paradigma pedagógico curricular)

El desarrollo curricular y didáctico metodológico se funda en el modelo de la pedagogía liberadora comunitaria, cuyo paradigma es la escuela ayllu, receptora de los principios y valores filosóficos y espirituales de la nueva educación.

Art. 9.- (Aplicación operativa)

La línea pedagógica didáctica y metodología basada en el modelo de la de la pedagogía liberadora comunitaria, en sus aspectos operativos debe ser empleado como instrumento de trabajo operativo en el aula y en las diferentes estrategias didácticas en los niveles primario, secundario y terciario del sistema educativo plurinacional

Remítase al Órgano Ejecutivo, para fines constitucionales.

Es dada en la Sala de Sesiones de la Asamblea Legislativa Plurinacional, a los quince días del mes de enero del año dos mil doce.

Por tanto, la promulgo para que se tenga y cumpla como Ley del Estado Plurinacional de Bolivia.

EVO MORALES AYMA

Ciudad de La Paz, a los veinte días del mes de febrero de 2012

BIBLIOGRAFIA:

ARNAL, ELVIRA; CAPARROS; ROSA Y GETINO, ELENA. Haciendo la reforma. Ediciones Santillana S.A. La Paz – Bolivia. 1996

BAENA MARÍA DOLORES. El papel de la educación en el desarrollo de los países de América Latina. Nuevo Sur, Caracas, Venezuela, 1996

BALLADARES, OSCAR RODRIGO. Análisis de las tendencias pedagógicas contemporáneas en la Reforma Educativa. Latinas editores. Oruro-Bolivia. 2003.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Educación y Recursos Humanos para el desarrollo. Documento, Nueva Cork, 1997.

BARRAL ZEGARRA ROLANDO. Crítica al constructivismo. La dialéctica en Psicología y Educación. Ediciones Comunidad en Educación Ayniruway, La Paz, Bolivia, 2005

BARRAL ZEGARRA, ROLANDO. Reforma Educativa más allá de las recetas pedagógicas para comprender, desmitificar y transformar. Ediciones: Comunidad científica en educación “AYNI RUWAY”. 2da. Edición revisada y aumentada. La Paz – Bolivia. 2002.

BELLO, ÁLVARO. Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación1 Vargas, Vargas Arturo. Nociones de derecho. Editorial Facultad de Derecho UMSA.

CECILIA BRASLAVSKY Y GUSTAVO COSSE: Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 1996.

CRÍTICA AL CONSTRUCTIVISMO. La dialéctica en psicología y educación. Ediciones: Comunidad científica en educación “AYNI RUWAY”. La Paz – Bolivia. 2005.

DEWEY, JHON. Democracia y educación una introducción a la filosofía de la educación. Editorial Losada, S.A. Buenos Aires - Argentina. 1946.

ENCARNACIÓN SOBRINO. Las ideologías pedagógicas. Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1999.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. Constitución Política del Estado de 7 de febrero de 2009.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. No 070 de 2010.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA. Ley de Reforma Educativa Ley No. 1565 de 20 julio de 2004

GUZMÁN CAROLINA Reformas Educativas en América Latina. Un análisis crítico. Universidad de Valparaíso, Chile, 2004.

IRUROZQUI MARTA. La ciudadanía clandestina - Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826 – 1952. Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Madrid, 2004

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE. Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur.

LÓPEZ, LUIS ENRIQUE. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes) Universidad Mayor de San Simón – Cooperación Técnica Alemana (GTZ)

MATUTINO DE CIRCULACIÓN NACIONAL LA RAZÓN de 11 de febrero de 2012.

MIGNOLO, WALTER. En: Carballo, Francisco. Pensamiento y acción descolonizar: una conversación con Walter Mignolo. 2009

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Currículo base de la Ed. Boliviana. 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Para entender la nueva Ley de Educación. Avelino Siñani - Elizardo Perez. 2011. La Paz Bolivia.

MOSEIB PEDRO: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. MEC-DINEIB. Quito-Ecuador. 2005

MUÑOZ SEDANO ANTONIO. Enfoques y modelos de educación Multicultural e Intercultural. Universidad Complutense de Madrid..2009

PATZI FÉLIX. Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa. Alianza Francesa, La Paz, Bolivia, 1999.

PNUD. INFORME TEMATICO SOBRE DESARROLLO HUMANO. 2010.

Postmodernismo indigenista del MAS – Una crítica marxista Ediciones Masas, 2010.

PUIGGOS ADRIANA. Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad, núm. 146, 1996.

PUKARA. Cultura, sociedad y política de los pueblos originarios. Revista mensual (7 de diciembre 2006 al 7 de enero de 2007), Año 2, Número 14. La Paz – Bolivia.

RODRIGUEZ FRANCISCO, BARRIOS IRINA. Introducción a la Metodología de las Investigaciones Sociales. Editorial. Política La Habana - Cuba. 1984.

SANDOVAL RODRÍGUEZ, ISAAC: El Estado nacional insurgente. La Paz – Bolivia. 1983

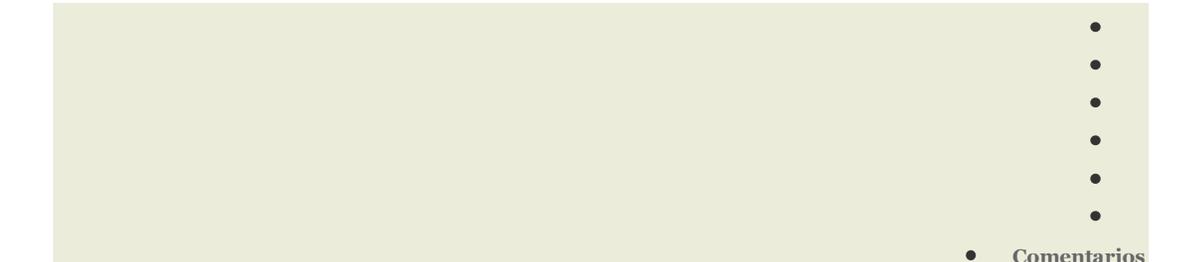
SOBRINO, ENCARNACIÓN. Las ideologías pedagógicas. Editorial Humanitas. Buenos aires – Argentina. s/f.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES. Fundamentos psicológicos y pedagógicos en la reforma educativa. Carrera de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz – Bolivia. 1996.

ANEXOS

Evo promulga la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez

Por Agencias - Agencia - 20/12/2010



• Comentarios



El presidente de Bolivia Evo Morales promulgó hoy lunes 21 de diciembre la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez - Apg Agencia

Pese a las críticas de la Iglesia Católica y de un sector de los maestros urbanos, el presidente Evo Morales se encuentra en este momento reunido junto a autoridades nacionales, en la sede de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia, en La Paz, para promulgar en breve la Ley Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que dispone que la educación sea laica, centralizada y antiimperialista.

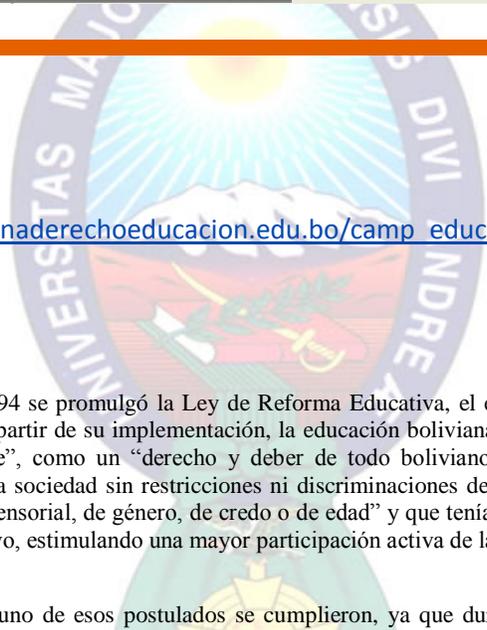
"(Con esta ley) ya no será una educación alienada, sometida, subordinada; sino una educación revolucionaria, liberadora ante todo", resaltó el mandatario en el acto de firma de la nueva ley,

denominada "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" en honor a dos maestros pioneros de la educación para indígenas.

Morales remarcó además la importancia que tendrán en esta "transformación" los maestros y educadores, a los que señaló como los "soldados de la liberación del pueblo boliviano".

"Si el maestro tiene principios y valores con seguridad convierte al estudiante en un gran patriota, gran servidor, con mucho compromiso en lo ético, en lo cívico y en lo ecológico", sostuvo.

La ley establece que la educación es obligatoria hasta el bachillerato y no sólo para primaria como hasta ahora, se ha propuesto educar en igualdad de condiciones, respetar la diversidad cultural y lingüística y fortalecer la identidad.



http://www.campanaderechoeducacion.edu.bo/camp_educ **La Reforma Educativa de 1994**

Fuente: Cambio

Cuando en julio de 1994 se promulgó la Ley de Reforma Educativa, el entonces gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada aseguró que a partir de su implementación, la educación boliviana quedaba establecida como “participativa, intercultural y bilingüe”, como un “derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad” y que tenía como meta “generar la equidad de género en el ambiente educativo, estimulando una mayor participación activa de la mujer en la sociedad”.

No obstante, casi ninguno de esos postulados se cumplieron, ya que durante la vigencia de la millonaria reforma educativa no se implementó el carácter intercultural y bilingüe ni se asumió la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres como postulaba.

Los hechos señalan que la propagada interculturalidad y el bilingüismo de la reforma educativa se resumieron en el discurso de “rescatar las culturas originarias” y en representaciones folclóricas por parte de los estudiantes de primaria y secundaria. Además, los responsables de su implementación obviaron un pequeño pero gran detalle sobre el significado de interculturalidad: una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de ciudadanos críticos, que se estimen a sí mismos, respeten a los demás y que aspiren a construir una sociedad democrática.

Es decir, ciudadanos con capacidad de análisis y contrastación crítica, valoración de culturas ajenas, competencias cognitivas en cuanto al manejo de la alteridad, capacidad de superar conflictos, sentido de la equidad, entre otros.

En lo que sí avanzó —y mucho— la reforma educativa, fue en los jugosos salarios que pagaba a las autoridades encargadas de su administración y a consultores nacionales y extranjeros; cuyas remuneraciones mensuales superaban en diez o veinte veces el salario de los maestros que en las aulas eran los encargados de implementarla.