

Etnofagia Estatal

Félix Patzi Paco

Etnofagia Estatal

Modernas formas de violencia y contraviolencia simbolica
(Análisis Comparativo entre la Reforma Educativa
y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez)

4ta Edición

Félix Patzi Paco

Nacido en provincia Aroma, el año 1967, llegó a la ciudad de La Paz, Muy joven. Trabajó en distintos oficios productivos y a la vez continuó con sus estudios de secundaria. Luego estudio la carrera de Sociología de la UMSA logrando su licenciatura en 1993. Prosiguió sus estudios en la misma universidad y obtuvo su especialidad en Docencia Universitaria y su maestría en Desarrollo Rural en 1996. Posteriormente hizo su doctorado en Ciencias del Desarrollo en el CIDES – UMSA.

Actualmente es profesor titular en las carreras de sociología y ciencias de la educación (UMSA) y él trabajó con organizaciones no gubernamentales. Además fue Director de Post grado de la Universidad Mayor de Siglo XX y Director del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UMSA. El año 2006 y hasta el 2007 fue Ministro de Educación y Culturas.

Publicaciones del autor:

Economía comunera y
explotación capitalista

Desarrollo rural integrado a
ciudades intermedias

Sistema comunal

Etnofagia estatal. Modernas
formas de violencia simbólica.
Análisis de la Reforma Educa-
tiva. 2da. Edición

Insurgencia y sumisión.
Historia del movimiento
indígena campesino. 2da.
edición aumentada.

ETNOFAGIA ESTATAL

**Modernas Formas
de Violencia Simbólica**

**(Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia
y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez)**

4ta Edición

ETNOFAGIA ESTATAL

Modernas Formas de Violencia Simbólica

(Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia
y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez)

Autor: Félix Patzi

Cuarta Edición: Junio 2011
La Paz - Bolivia

ETNOFAGIA ESTATAL

Modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez), es propiedad del autor, ninguna parte de esta obra puede ser reproducida, mediante ningún sistema o método electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado), sin expresa autorización escrita del autor.

Editorial VICUÑA

DEPOSITO LEGAL

4-1-1273-11

ISBN

978-99954-52-60-5

DERECHOS DE AUTOR

Obra protegida por ley 1322 de derechos de autor y su Derecho Supremo Reglamentario 23907

Reservados todos los derechos. Prohibida la reproducción total o parcial sin la autorización del titular del Copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes bolivianas y convenios internacionales.

ÍNDICE

PROLOGO A LA CUARTA EDICIÓN	9
PREFACIO	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I. La construcción social de la educación	21
CAPÍTULO II. La pedagogía del moldeamiento de la mente y el cuerpo	41
2.1. Educación fragmentaria colonial	42
2.2. Educación de casta	51
2.3. Warisata: La lucha pedagógica antimoderna	60
2.3.1. Pedagogía del Ayllu: expresión y resistencia frente al avance del progreso liberal	61
2.3.2. Control comunitario contra la elitización burocrática de la educación	66
CAPÍTULO III. La interculturalidad y el nuevo mantenimiento del orden	69
CAPÍTULO IV. La Reforma Educativa y la continuidad de las jerarquías coloniales	83
CAPÍTULO V. La educación intercultural y bilingüe y la moderna forma de la violencia simbólica y/o legitimación de la modernidad neoliberal	107
CAPÍTULO VI. La Reforma Educativa y la transformación de los mecanismos de disciplinamiento	131
6.1. Descentralización de las estructuras orgánicas de dominación	133

6.2. Participación Popular y Vigilancia Pedagógica	136
63. Pedagogía del autodisciplinamiento	143
CAPÍTULO VII. Refuncionalización de los núcleos educativos y la fragmentación de los lazos comunitarios	153
CAPÍTULO VIII. Óbice de la Reforma Educativa y resistencias "Liminales"	159
CAPÍTULO IX. Paradigmas de la educación boliviana	167
CONCLUSIONES	189
BIBLIOGRAFÍA.....	193

PROLOGO A LA CUARTA EDICIÓN

Debo, para empezar, informar a los lectores de las anteriores ediciones sobre las variaciones introducidas en esta cuarta edición. Salta a la vista la modificación desde el subtítulo de la tapa. Ya que en esta edición que presentamos nuevamente al público aumentamos otro capítulo al final denominado paradigmas de la educación boliviana.

El objetivo de este capítulo es aclarar sobre la diferencia entre la Ley de Reforma educativa (1565) y la Ley de Avelino Siñani y Elizardo Pérez (070), porque muchos y particularmente los dirigentes troskistas del magisterio urbano vienen pregonando desde hace 5 años atrás que esta Ley es lo mismo que la primera. Por eso me vi obligado a escribir para establecer las diferencias.

Asumí esta tarea de escribir, debido a que a mi personalmente me tocó por circunstancias de la historia boliviana monitorear la redacción de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez cuando Evo Morales en su primera gestión me nombró como Ministro de Educación y culturas en el año 2006. Evidentemente desde que debatimos en un congreso de la Educación en el mes de julio del mismo año en la ciudad de Sucre, la Ley promulgada con el No 070 ha variado mucho, pero su espíritu ideológico y filosófico no se ha modificado. Esa ideología y filosofía la que diferencia con la Ley de Reforma Educativa y esa es la que expongo en el capítulo IX de este texto de cuarta edición.

Por otro lado, era necesario aclarar el verdadero espíritu de los conceptos como descolonización, lo comunitario y

educación productiva-económica, debido a éstas son la visión ideológica y filosófica de la Ley, porque después que salí del Ministerio de Educación en el año 2007 se fue tergiversando paulatinamente estos conceptos y cada quien interpreta conforme a sus visiones, dejando, por lo tanto, en nebulosas interpretaciones y como algo no relevante.

Para Bolivia la descolonización como una política pública en todos los espacios y particularmente en la educación era tan necesaria, no solo porque la sociedad que hemos heredado y que fue administrado fundamentalmente por los blanco mestizos descendientes de los españoles distribuía a la población boliviana en diferentes jerarquías sociales basada en función de criterios de pertenencia étnica y racial, sino no permitía diseñar una sociedad conforme al contexto cultural, histórico y geográfico particular del país.

Lo comunal o comunitario, como verán el capítulo IX, no se refiere a la comunidad rural, sino lo presentamos como un modelo de sociedad alternativa al capitalismo y socialismo que ambos corresponden a la civilización occidental. Por eso que, en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez comunal o comunitario era la utopía de sociedad a ser construida por la sociedad boliviana, significa en su contenido edificar una sociedad sin explotación y sin dominación, es decir, en la economía el pueblo trabajador organizado en diferentes unidades de producción sea dueña de los medios de trabajo y los excedentes o ganancias que se genere en esa unidad y no sea apropiada por un capitalista privado o una empresa estatal y en el campo político se pretende que la soberanía, el poder y la decisión para tratar todo tipo de políticas públicas retorne al pueblo, sean éstas a través de deliberaciones colectivas las que definan el destino de un país, departamento o municipio y no una élite política que denominamos representantes y que son elegidas mediante disputa de partidos .

Entonces la diferencia principal entre la Reforma Educativa y la Ley Avelino Siñani está en que el primero pretendía crear sujetos para edificar una sociedad capitalista neoliberal y la segunda una sociedad comunal o comunitaria. Ello implica modificar totalmente la estructura curricular, se trataría ahora de enseñar a los estudiantes todas las estrategias para que puedan ser emprendedores para constituir las empresas comunales en la economía y toda una cultura donde la propia población sociedad administre el campo político y jurídico.

Las características del primero (Reforma Educativa) habíamos descrito y analizado ampliamente en una investigación que hicimos en el año 1999 juntamente con los estudiantes de sociología y que está publicada en la primera, segunda y tercera edición. En ella sometemos a una crítica al neoliberalismo que abrazaba en el campo de la educación como paradigma la educación intercultural y bilingüe, donde aparentemente reconocía la cultura, símbolos e idioma de las civilizaciones indígenas, pero a la par promocionaba a nivel nacional la privatización de los recursos naturales, abrieron todo los caminos legales a la explotación privada y desregulada sin prestar la menor consideración hacia las reivindicaciones indígenas, por una parte, y, expandieron la democracia representativa a todos los rincones del país mediante la Ley de Participación Popular, en franca desconocimiento de los sistemas políticos de las sociedades indígenas, por otra. En otras palabras, se liquidaba el núcleo central de las civilizaciones indígenas que es la institucionalidad económica y política. De esta manera no reconocía el conjunto de los campos (económico, cultural, lingüístico, político, jurídico y simbólico), es decir la civilización indígena, la que es además campos antagónicos o diferentes de la economía capitalista y socialista,

Pero además el reconocimiento que otorga reducido al campo cultural y lingüístico lo hace el neoliberalismo bajo la

visión no como un valor nacional, sino solo como valida para la propia sociedad indígena o grupo cultural, eso era prácticamente condenarlo a un proceso de "ensimismamiento" o a su "hogar público" y coartar de todas las oportunidades en otros espacios donde prevalecía los contenidos de la civilización occidental. A este tipo de practicas lo hemos denominado "Etnofagia Estatal" que es una fase superior a todo el proceso de etnocidio donde en ésta de manera abierta se liquidaba a toda la concepción del mundo de las civilizaciones indígena promocionando la visión de las civilización occidental que fue practica del Código de la Educación que se inicio después de la revolución de 1952.

Por otro lado, los agentes del neoliberalismo concebían a la población indígena como minoría nacional y fundamentalmente como habitante rural, en franco desconocimiento de la realidad boliviana donde en Bolivia los indígenas son la mayoría indígenas y viven en las ciudades y con actividades totalmente diversificadas.

Frente a esta concepción de la Reforma Educativa neoliberal la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez planteará que la concepción social del mundo y todos los componentes institucionales de las civilizaciones indígenas sean consideradas como valor nacional a la par de la civilización occidental, con la misma jerarquía y condiciones. A eso hemos llamado descolonización. Esa es precisamente la diferencia con la Ley de Reforma Educativa.

Ahora en la implementación de Ley Avelino Siñani y Elizardo Perez deslindo mis responsabilidades, debido a que ya no formo parte del gobierno. Lo único que quise hacer en el capitulo IX de este texto es aclarar las diferencias con el anterior Ley y el verdadero sentido y significado que tenía los conceptos, sobre todo de descolonización, comunitario y productivo. Que será además el nuevo paradigma de la educación boliviana

Se que la Ley Avelino Sifiani y Elizardo Pérez continuará causando polémica, crítica e interpretaciones diversas porque trata de superar los dos problemas centrales de Bolivia: estructuración colonial y falta de potenciamiento económico. Por eso que en tanto no se supere estos dos problemas habrá la necesidad de hablar de la descolonización y educación productiva comunal o comunitario.

Para terminar y parafraseando a Carlos Marx: bienvenidos todos los juicios fundados en una crítica científica y en cuanto a los prejuicios de la opinión pública no me interesa ni hago concesiones como teórico.

¡Sigue tu camino y deja que la gente hable'

La Paz, 20 de mayo de 2011

PREFACIO

Al principio, tenía pensado publicar un solo texto que titularía *Etnofagia Estatal: Efectos de la reforma estatal boliviana en las comunidades indígenas*, el cual incluiría el análisis de tres leyes principales: Ley de la Reforma Educativa, Ley de la Participación Popular y Ley INRA. Además, era el título del proyecto de investigación que me había aprobado la Comisión Académica del Instituto de Investigaciones Sociológicas, para la gestión académica 1999.

Con ese objetivo, trabajé en la recopilación de la información con los estudiantes del taller vertical "A" de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés. Sin embargo, cuando redacté el informe final, éste se hizo tan largo que cualquier lector podía asustarse por el volumen. Como era poco manejable, decidí publicarlo en dos o tres volúmenes. El primero, sobre la Reforma Educativa, es el que tengo ahora el placer de presentar al público lector. Los otros dos volúmenes saldrán a la luz pública en el año 2001. Para ello, tengo todos los datos acumulados y también ganas para poner pluma sobre el papel.

El retraso se debe a muchos factores, desde los problemas individuales hasta los de tipo teórico, ya que ese año, para mí fue una especie de promoción hacia la palestra pública en términos del debate académico. Por primera vez, había incursionado en el diálogo con los intelectuales de Bolivia, a raíz de varias publicaciones sobre el análisis del movimiento indígena. Pero esto también tiene consecuencias en la administración del tiempo, es decir, si antes podía dedicarme a tiempo completo a escribir lo que estaba investigando, ahora tener que preparar algunas conferencias, fragmenta el ritmo de trabajo que me empeño en asumir.

La investigación analiza críticamente la Reforma Educativa y esto sólo ha sido posible porque se ha realizado en una universidad autónoma, como es la UMSA, ya que todas las instituciones que financian investigaciones aunque en Bolivia son escasas están embarcadas en el tren de la lógica estatal y son admiradoras de las Reformas del Estado. Para ellas, investigar significa arreglar "cositas" para que marche bien ese tren de reformas. En este contexto, realizar una verdadera investigación, como tendrá la oportunidad de observar el lector, es ir contra el viento y la marea, uno no puede conseguir apoyo económico y tiene que batirse solo en este tipo de investigaciones.

Las gratificaciones que se recibe a cambio son ante todo morales. Es una alegría cuando a uno por lo menos le dicen: "yo también pienso igual que tú", "hay que seguir el camino". Así que, con ese aliento, seguiremos el camino.

La Paz, octubre de 2000

INTRODUCCIÓN

La educación siempre fue una preocupación de los gobernantes del país desde la fundación de la República e inclusive desde la época de la Colonia. Por otro lado, a la educación siempre se la ha considerado como un indicador central y necesario para el desarrollo de un país. En Bolivia, generalmente, la educación fue objeto de la pedagogía y no tanto de la sociología, por eso no hay investigaciones sociológicas sobre la educación, las pocas existentes se confunden con la pedagogía. De ahí que el desafío de este texto sea brindar un balance sociológico sobre la Reforma Educativa que se implementó en Bolivia a partir de 1994.

La antropología y la historia son más bien las que incursionaron en el tema de la educación, develando cómo la educación universal y gratuita dictada en 1955 contribuyó a la desestructuración contemporánea de los pueblos indígenas al implementar un modelo pedagógico homogeneizador y castellanizador, con una orientación urbana y de construcción del ciudadano boliviano. Los datos también muestran la influencia de la educación en la migración del campesino a las ciudades. Por lo tanto, la educación, antes que fortalecer la identidad, condenó a la población indígena asentada ahora en el área rural y la periferia urbana a un proceso de desclasamiento y desetnización acelerado. Sin duda estos trabajos contribuyeron por lo menos como inspiración, a que los reformadores planteen la educación intercultural y bilingüe. Otros se convirtieron en protagonistas de la Reforma como progresista, ya que, según ellos, permite al indígena por primera vez practicar su cultura.

Esta investigación opta por un enfoque crítico de la propuesta de la Educación Intercultural y Bilingüe, la considera como una posición reaccionaria cfue elimina las posibilidades de emancipación de los pueblos indígenas al enfatizar la interculturalidad como un reconocimiento y respeto al otro como diferente.

Devela la intencionalidad de los reformadores de promover una confraternización eterna entre naciones colonialmente estructuradas de manera jerárquica, como base fundamental de la reproducción contemporánea de la dominación.

En otras palabras, la educación no há superado el viejo problema de la jerarquización colonial, donde el Estado divide a la sociedad de acuerdo al color de la piel, es decir, una educación para la plebe india y otra para la casta blancoide. Actualmente, esto se traduce en bilingüe para indios y monolingüe para la casta dominante. Esto último simplemente no es objetivo de la política de la Reforma Educativa, ya que obedece a los programas del sistema educativo de los países dominantes.

Se argumenta en este texto que el liberalismo ha introducido un cambio tecnológico en los procesos de disciplinamiento, referido a una pedagogía centrada en el niño. Se elimina el control rígido que antes ejercía el profesor y se lo sustituye por una pedagogía basada en el ejercicio del autocontrol y la autorregulación. Los pedagogos conocen este sistema de enseñanza como modelo pedagógico del constructivismo.

En esta nueva forma de ejercicio del poder, los contenidos no cambiaron casi en nada. Continúa ejerciéndose lo que llamamos una violencia simbólica o imposición de la cultura legítima, sólo que en esta etapa, a diferencia del "Estado del 52", se lo hace a través del idioma vernáculo. Los módulos en idioma nativo, tanto en su contenido como en su iconografía, muestran todo lo que venimos afirmando.

Decimos que en este proceso es muy importante la participación de la población, pero no como protagonista sino como mecanismo de legitimación de esta nueva tecnología de enseñanza. En este sentido, es una nueva etapa de encarnamiento o subjetivación de la dominación.

También tocamos las causas que dificultan su avance y que nosotros atribuimos a las resistencias ejercidas por los profesores y padres de familia. Éstas no son resistencias organizadas sino "liminales", sútiles. Unos, por falta de capacitación, simplemente dejan de aplicar la nueva pedagogía de enseñanza y otros, al ver que el niño no aprende a leer y escribir, empiezan a rechazar la reforma en su conjunto.

Las diversas investigaciones sobre la Reforma Educativa apuntan a cómo mejorar su proceso de implementación, pero ninguna cuestiona la esencia o el significado mismo de la reforma. Por ello, el objetivo central de esta investigación, llevada a cabo como materia curricular de la Carrera de Sociología, a través del Instituto de Investigaciones Sociológicas, fue indagar las transformaciones tecnológicas y/o pedagógicas del sistema de enseñanza en áreas rurales y comprender el impacto de esta política en las comunidades indígenas. Asimismo, saber cómo la población indígena va interiorizando estos cambios pedagógicos.

Como tesis central, la investigación plantea que la Reforma Educativa transforma las tecnologías pedagógicas orientadas hacia la perpetuación de la cultura legítima, que se expresa: a) en la continuidad de las jerarquías coloniales, b) enseñanza en idioma vernáculo con contenidos de la cultura legítima como una nueva forma de ejercicio de la violencia simbólica, y c) en el cambio del disciplinamiento centrado en el maestro a un proceso de autodisciplinamiento centrado en el alumno.

Metodológicamente, para el sustento empírico de los planteamientos teóricos, nos hemos movido en dos niveles: primero, revisamos e interpretamos todos los planteamientos de los diversos documentos generados por la Reforma Educativa y, segundo, realizamos un trabajo de campo en tres Núcleos Educativos (Chulumani en La Paz, Charagua en Santa Cruz y Cliza en Cochabamba) en los cuales, según la información del Ministerio de Educación, la reforma se implementa con mayor éxito. El criterio era conocer los avances de la reforma en las poblaciones aymaras, quechuas y pueblos de tierras bajas. Para sustentar el planteamiento teórico de las jerarquías coloniales, también conseguimos los planes de estudio de los establecimientos conocidos de alta distinción (Calvert, Montesory, San Andrews, Franco Boliviano, Colegio Alemán) con el objetivo de compararlos con los de los establecimientos públicos y populares. Por otro lado, revisamos los módulos Jakuwi y Aru para ver si estos textos reivindicaban la cultura nativa.

En el trabajo de campo, realizamos entrevistas a los profesores de las unidades educativas donde se implementa la reforma, así como a padres de familia para ver su participación en el proceso de implementación de la reforma. De otra parte, en las escuelas, hicimos un trabajo de observación iconográfica del aula, su organización, etc. Finalmente, cabe mencionar que el trabajo de investigación, en cuanto a la recopilación de la información, se realizó durante la gestión académica 1999.

El texto consta de 7 capítulos. Los dos primeros se refieren a lo que es la sociología de la educación en Bolivia y el contexto histórico de la educación en Bolivia. El resto de los capítulos se aboca al proceso de implementación y sus efectos en las comunidades de la Reforma Educativa.

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Hacia una interpretación sociológica de la educación boliviana

Desde el punto de vista sociológico, el estudio de la educación en Bolivia sigue siendo tremadamente limitado, ya que no existe una tradición investigativa al respecto. Por ello, en muchas ocasiones, suele confundirse con los estudios pedagógicos propiamente dichos. Es verdad que el concepto de educación es muy amplio, no se refiere solamente al sistema escolar, pues la educación también se da en ámbitos privados como la familia, la comunidad, etc. Además, no puede haber sociedad sin educación, es decir, la educación aparece juntamente con la aparición del ser humano, ya que sólo es la forma o manera de socialización de valores y/o normas desde una generación adulta hacia una joven.¹ En otras palabras, el modo cómo se inculcan ciertas estructuras estructuradas que funcionan como estructurantes.² La mayor parte de estas estructuras se socializan de manera inconsciente, se transmiten dirá Durkheim con el ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, moldeando de manera continua el alma de los niños y también de los mayores. Entonces, la educación no cesa jamás, sólo la muerte puede interrumpirla. Desde este punto de vista, la educación no es aquella que encamina al niño hacia el perfeccionamiento de sus facultades intelectuales y morales, ya que el concepto de perfeccionamiento siempre estará bajo los cánones de una determinada cultura.

1 Durkheim Emile, *Educación y Sociología*, Colofón S.A., México, s/año

2 Bourdieu Pierre, *El Sentido Práctico*, Taurus Humanidades, Madrid, 1991.

Por lo tanto, en esa perspectiva, no es correcto decir "no seas mal educado" o "tenga educación" pues no existe una sola educación, esta varía tanto en términos históricos como geográficos (grupo en grupo). Una determinada conducta o valor que en el pasado eran compartidos colectivamente entre todos y en la actualidad dejan de serlo, hasta pueden considerarse como una conducta no válida, como mala educación.

Por ejemplo, el rapto como un mecanismo para tener esposa era aceptado socialmente en las comunidades aymaras, pero en la actualidad es calificado por los jóvenes que tienen acceso al sistema escolar como un mecanismo salvaje. Para una cultura, ciertas prácticas pueden ser racionales y otras no, pero esa misma práctica considerada no racional, para el grupo que la practica sí lo es. Sin embargo, aún existen en la actualidad los que hablan de la superioridad de las culturas y acciones educativas basados en la teoría del Darwinismo social, teoría que fue útil para someter unas culturas a otras.

Por estas razones, la tarea científica de la sociología de la educación no es juzgarlas, ni siquiera dar soluciones o alternativas sino mejorar la descripción de los comportamientos o acciones al interior de la educación; en otras palabras, comprender a los diferentes actores de la educación y sus diversas formas de relacionamiento. Por ahí tiene razón Durkheim, cuando dice que la *pedagogía*, a diferencia de la sociología, no estudia acciones sino trata siempre de mejorar el arte de enseñar, mientras ésta es una manera de concebir la educación y no de practicarla.³

Desde el momento que la pedagogía se independizó como ciencia particular, se ha visto a la educación sólo como objeto de la pedagogía y ya no de la sociología, por ello, cuando menos en la sociología boliviana, se ha abandonado este campo. Esto se reforzó con la

3 Durkheim Emile, *op. cit.*, p. 104

institucionalización de la educación, es decir, las formas de socialización de las concepciones y prácticas (pensar y el hacer) pasaron directamente a la administración de las instituciones, privadas o públicas, donde generalmente el Estado funge como regulador o actúa directamente a través de sus agentes.

Desde ese momento, pues, los saberes y hacedores dejaron de estar controlados por la colectividad, la sociedad perdió su autonomía. Podemos decir que es el primer momento de la enajenación educativa, donde la familia y la sociedad delegan las responsabilidades de la educación a unos agentes especializados (maestros), formados por las instituciones.

El proceso de enajenación educativa, en sus inicios, se realizó mediante la fuerza, se obligaba a los niños a que vayan a esas instituciones y paulatinamente esto se convirtió en un proceso voluntario. Tal es el caso de Bolivia cuando las misiones religiosas, como primeras instituciones educativas, obligaban a los indígenas a asistir a esas instituciones religiosas, hasta que se convirtió en un acto voluntario (proceso que estudiaremos en el segundo capítulo). Por ello, por ejemplo, la participación social en los procesos educativos es otro de los temas sociológicos a estudiar. En Bolivia, ella siempre ha estado marcada por la pugna de dos lógicas, una occidental y otra comunal.

La primera, centrada en la soberanía colectiva, en la cual incluso las autoridades escolares, las construcciones e infraestructura se han refuncionalizado a esta lógica y la segunda, centrada en el individuo o persona, conocida actualmente como lógica liberal, que constantemente se impone en los mecanismos de control del sistema escolar. El conflicto entre estas dos lógicas no sólo se efectiviza en el área rural sino también en las ciudades metropolitanas como producto de la migración. Así pues, la educación aparece como un campo y espacio donde se distribuye la población en distintos anillos de jerarquía social. Es una especie de fábrica de seres humanos que va ubi-

cándolos uno por uno, conforme a su origen social, sin ello no podría reproducirse una sociedad también jerárquicamente organizada. Sólo que, en Bolivia, dicha jerarquía siempre ha sido determinada por el elemento étnico, de ahí que sea muy cotidiano escuchar hablar de una educación para indios y otra para blancos, educación plebeya y educación distinguida, para los indios ubicados en las áreas rurales y barrios marginales en las ciudades y para los blancos ubicados en las zonas consideradas de alta distinción. Probablemente, uno de los aportes importantes de la sociología de la educación boliviana sería el incorporar este elemento étnico para comprender toda la educación boliviana.

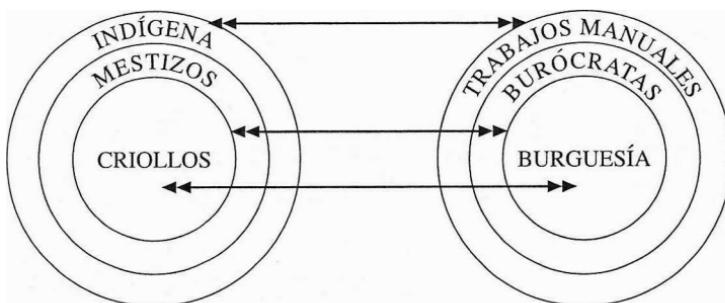
No se trata de ver una simple exclusión y homogeneización de la cultura impuesta como política estatal sino de intentar comprender la educación en diversos espacios: espacio del aula, espacios de relacionamiento, espacio del recreo, espacio de construcciones sociales, espacios de enamoramiento, espacios de consolidación de matrimonios y, por ende, de familia, etc. Esta forma de comprensión es precisa ya que, desde su institucionalización, el espacio escolar se ha convertido en un espacio que ha ido estructurando toda la estructura de la vida humana, sólo los analfabetos son libres de esta construcción y estructuración. Probablemente, en estas personas se puede hallar inspiraciones de libertad y felicidad del ser humano que, para la lógica dominante, son sinónimo de pobreza e ignorancia.

Todos estos relacionamientos están marcados por lo étnico que se expresa en el idioma, vestimenta, el apellido, el color de la piel y serán usados para diferenciar y diferenciarse, para una visión y división social. Tales elementos marcan fronteras sociales entre estos grupos históricamente construidos y determinados, pero la educación, bajo su forma legal y/o formal, aparece como democratizadora y mecanismo de movilidad social para acceder a jerarquías superiores ya que, según esta racionalidad, en el mercado estaría sorteándose el conocimiento. Eso hace que exista lo que Bourdieu llama competen-

cia de clase, la cual induce a los indígenas, por ejemplo, a querer mejorar su situación accediendo a los espacios construídos y reservados para las élites dominantes. Viendo esa usurpación popular, la élite dominante, como expresión de desprecios escalonados, abandona e inventa otros espacios o recrea los antiguos abandonados. A esto es a lo que Bourdieu denomina traslaciones de los espacios sociales o de clase.⁴ Bourdieu indica que el éxito o el fracaso en el sistema escolar o en el campo académico dependen de la manipulación de los cuatro capitales: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico. Si usamos estos conceptos para la sociología boliviana en el campo educativo, tendríamos que incorporar el capital étnico que es transversal al resto de los capitales, ya que históricamente las clases han sido estructuradas conforme al origen étnico.

El gráfico No. 1 puede explicar sencillamente esta relación. Los criollos y todo su sistema de parentesco siempre acapararon las estructuras de dominación en todos los campos (empresariales, políticos, literarios, religiosos, académicos, deportivos, militares, etc.), de ahí que también para ellos la estructura curricular haya sido diseñada con el objetivo de reforzar hábitus y/o prácticas de clase conocidos con el nombre de procesos de enclasamiento.

GRÁFICO No. 1
ANILLOS DE JERARQUÍA SOCIAL



4 Bourdieu Pierre, *La Distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Grupo Santillana, Madrid, 1998.

Históricamente, estos espacios escolares han sido ubicados en zonas de residencia dominante o trasladados a instituciones académicas del exterior, como la Universidad de Harvard, lumbreña del pensamiento neoliberal. Mientras, los mestizos blanco-oides se han ubicado en jerarquías de segunda clase que laboralmente ocupan la burocracia, es decir, se forman como agentes ejecutores de las decisiones del Estado o, como Marx diría, los burócratas son jesuitas del Estado y como jesuitas tienen un espíritu de obediencia pasiva y de fe en la autoridad, con ideas fijas de creencia en la movilidad social, de suerte que, para no desclasarse bajo la forma de descenso, también estructuran su propio espacio de educación ubicado entre el espacio de la alta distinción y el de la plebe popular. Por último, los aymaras y quechuas, denominados indios en la parte alta y los Guaraníes, Guarayos, Tsimones, Mosetenés, Mojeños, Yuracarés y otros pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia, estigmatizados como "salvajes" y "selvícolas", están ubicados en el último anillo de la jerarquía social, siendo ocupados como obreros, barrenderos, albañiles y cargadores, en el caso de los varones y como empleadas domésticas en el de las mujeres. Para ellos, se ha instituido una educación de última clase, de ahí que inclusive, en su mayoría, los profesores sean interinos, pues no han egresado de instituciones de profesionalización para ejercer como maestro. Los contenidos educativos para este sector de la población han influido en el proceso de desclasamiento y/o pérdida de identidad que se expresa en prácticas económicas y políticas comunales u otras acciones deliberativas.

Así, cada grupo social, marcado y diferenciado étnicamente, tiene sus propias y "autónomas" estrategias de reproducción, sus propias construcciones de fronteras de exclusión y selección, en fin, una constitución de hábitus de clase, es decir, formación de estilos de vida y hexis corporales que permiten diferenciar y diferenciarse en cada uno de los espacios escolares, por ejemplo Calvert, Montesory, Franco, Aleman como establecimientos de alta distinción; San Calixto, Don Bosco

y La Salle como espacios educativos de clase media y todos los establecimientos públicos ubicados en zonas marginales de la ciudad y áreas rurales como destinados para la reproducción de la masa plebeya india. Por ello, estudiar las estrategias de reproducción de cada una de las clases en los espacios escolares es otro campo de la sociología educativa. Aunque ésta fue la tradición de la sociología de la educación europea y norteamericana, en nuestro país se acostumbra sólo repetir los resultados de la investigación en dichos países. Por ejemplo, hasta ahora no se conoce cómo se reproducen la clase dominante y la clase media en Bolivia, ya que siempre se estudió bastante a la "indiada". Conocer a esta última era muy importante para la clase dominante ya que el desarrollo y el progreso de Bolivia dependían y dependen del mejoramiento de estas etnias en el sentido darwiniano. Por eso consideraron inútil estudiar a la clase dominante, toda vez que ella era el referente del progreso y la portadora de la sabiduría.

En este sentido, la nación clandestina no son las naciones indígenas sino la "blancoide" que históricamente se encaramó en el poder en todos sus niveles.

Evidentemente, en algunos espacios escolares y académicos, se da una cierta presencia multicultural. El caso típico son los establecimientos privados ubicados en zonas de residencia de la clase media en descenso o las universidades públicas. Estos no son espacios exclusivos de una determinada clase, pues, allí concurren diferentes clases étnicamente distintas, aunque de igual manera existen carreras o especialidades "exclusivas" de una determinada clase. ¿Cuáles son los factores o móviles para que se den estas asignaciones y distribuciones de clase en un mismo recinto del sistema educativo? la pregunta es pertinente ya que no hay una línea escrita en los reglamentos educativos donde se prohíba la admisión y el ingreso a un determinado establecimiento escolar o a una determinada carrera o especialidad. A manera de sugerencia, podemos plantear algunas hipótesis:

a) Las referencias étnicas continúan siendo los ordenadores de la distribución de la población, de ahí que donde hay mayor presencia indígena marcada por el idioma, el color de la piel y el apellido, pueden darse dos situaciones: 1) los blancoides optan por abandonar una especialidad con el objetivo de diferenciarse y preservar su status social ya que son frecuentes los diferentes tipos de sanciones sociales del entorno familiar y redes sociales de origen, con mensajes como: "Había sido carrera de indios", "debías cambiarte de carrera para no mezclarte con esa chusma", etc., ya que la reproducción de esta clase se basa -como dice García Linera- en la persistencia de una estructura de casta estamental, fundada en el honor, la fama y resguardada por la endogamia;⁵ 2) también puede darse el abandono del indígena de una especialidad o carrera cuando ve que es el único o muy pocos los que son como él, debido a que es estigmatizado⁶ por sus compañeros con dichos como "dónde está la vaquita o torito negro", "el tata o mama del curso" o no es tomado en cuenta por el profesor. Con frecuencia, siente la marginación de sus compañeros y, al no poder construir redes sociales y de enamoramiento, opta por buscar otras carreras de mayor presencia de su clase y/o etnia.

b) Al interior del sistema escolar, se van formando grupos regidos por afinidades étnicas, tanto en el espacio del aula, del recreo, como en el espacio público (calles, plazas, acontecimientos sociales, etc.). Estas formaciones son reforzadas tanto por los administrativos como por los docentes, al brindar oportunidades y tratos diferenciados conforme a las distinciones étnicas. Generalmente, estos procesos no se dan de manera consciente sino son hábitos adquiridos, producto de una subjetivación del pasado que perdura en el comportamiento tanto del colonizador como del colonizado.

5 García Linera Alvaro, "Estructuras Simbólicas y Estructuras de Dominación: Clase y Etnia", Alianza Francesa, La Paz, Bolivia, agosto, 1999, p. 50.

6 Es muy pertinente usar el término antiguo planteado por Goffman para diferenciaciones étnicas, ya que refiere a signos corporales con los cuales se intenta exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presente. (Goffman E., 1963: 11)

Por lo tanto, observar estos procesos de diferenciación es otra tarea de la sociología boliviana, que podría denominarse análisis de *interferencias culturales* en los espacios escolares, ya que los elementos culturales no son tratados en el aula como objeto de la sociología. Tradicionalmente -particularmente la sociología europea- se han enfatizado las fronteras y/o límites de clase como factores determinantes para el éxito o fracaso en la carrera académica o sistema escolar. Evidentemente, hacer ese tipo de análisis es muy importante dentro la sociología de la educación, sin embargo, el concepto de clase en países que sufrieron todo un proceso de colonización, como Bolivia, no es suficiente, ya que la clase social se ha construido sobre la base de discriminaciones étnicas, es decir, todas las jerarquías de clase se han estructurado en función de marbetes étnicos. Entonces, en este tipo de contextos sociales, cuando hablamos de límites de clase nos referimos también a las fronteras étnicas.

Estas fronteras se manifiestan en la cotidianidad como hábitos de vestir, de alimentación, ideas o valores. Aunque en el sistema escolar todo ello aparentemente aparece distribuido de modo uniforme, no sobresalen a simple vista esas diferencias culturales, hasta diríamos que en la escuela se ha forjado lo que los antropólogos llaman *presentación de identidad*, esto es, cuando uno aparenta ser de la cultura legítima, mostrando a la gente solamente todo lo que es considerado legítimo como una fachada que oculta la esencia o el verdadero comportamiento. Así oculta su marbete étnico, el cual, sin embargo, en sus relaciones al interior del aula y el recreo se descubre fácilmente y es expuesto inmediatamente al menospicio y ludibrio.

La escuela multicultural, para su solución, se ha fijado sólo en la estructura curricular centrada en el idioma y no en las relaciones cotidianas entre maestro y alumno y entre compañeros en las escuelas consideradas multiculturales y jerárquicamente distribuidas conforme al origen étnico. Por ejemplo, en una escuela multicultural tanto

para el profesor como para los propios alumnos el idioma mal hablado es objeto de burla y mofa, lo que en términos académicos creará interferencias en el éxito del estudiante de origen nativo.

La escuela siempre homogeneiza. Al comienzo, no se fija en la distribución desigual de capitales legítimos, pero al final termina institucionalizando las diferencias, o sea, las diferencias del comienzo traslucen contribuyendo además a su naturalización, por eso la interacción en la esfera escolar se desarrolla dentro el status e instituciones de la cultura dominante. Como la expresión de una identidad nativa no representa una alternativa, se concluye que en esta esfera no existe una interacción institucionalizada donde un status nativo pueda ocupar una posición reconocida, es decir, blancoides y nativos no tienen status complementarios.

Por lo tanto, en las escuelas y todos los espacios académicos, ser indígena es una restricción, a tal grado que todos los nativos evitan en lo posible proceder de modo de revelar su identidad. A ello llamo, en otro texto mío (Patzi, 1999), la vía mimetización o maesmanización (cambiarse de apellido).

Estos fenómenos merecen ser investigados por la sociología de la educación.

Otro de los aspectos a estudiar es el problema de la organización de los conocimientos y/o los programas de estudio, ya que en esto también existe una jerarquización visible conforme a las estructuras coloniales en el país. Es a través de los programas de estudio donde se va subjetivando la dominación, o lo que Peter McLaren llama el "*encarmamiento de la subjetividad*" ya que los cuerpos dice el autor como lugares de enunciación y de inscripción cultural nunca

7 McLaren Peter, *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidos, Buenos Aires, 1997.

son "espacios libres" es un terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstruye el significado. Desde esta perspectiva el cuerpo es concebido como el cara a cara entre individuo y sociedad, como la personificación o la "encarnación" de la subjetividad que también refleja la sedimentación ideológica de la estructura social inscrita dentro de ella".⁸

Los contenidos de los programas que se traducen en el currículo, siempre han sido expresiones de la cultura legítima o dominante, donde se muestra escrituras e iconografías no de manera neutral sino intencionada e impositiva a la vez, pues están orientadas a alentar una identidad nacional basada en la cultura oficial. Los programas educativos son imposiciones de los símbolos de la identidad legítima, donde los contenidos de la dominación pueden efectivizarse mediante la dramatización masiva, como las fiestas cívicas y religiosas, aniversario patriótico, celebraciones históricas constituidas por los acontecimientos fundadores, los héroes que los protagonizaron (Bolívar, Sucre, etc.) y los objetos fetichizados (bandera, escudo de armas, etc). Estos son los ritos que escenifican el deseo de repetición y perpetuación del orden.

Bajo esta lógica, tiene razón Canclini cuando dice: "la escuela es un escenario clave para la teatralización del patrimonio. Transmite en cursos sistemáticos el saber sobre los bienes que constituyen el acervo natural e histórico.

Al enseñar geografía se dice qué es y dónde termina el territorio de la nación; en el estudio de la historia se relatan los acontecimientos en que se logró fijar esos límites en lucha contra adversarios externos e internos".⁹ En Bolivia no se dice, por ejemplo, que los

⁸ **bid**, p. 85.

⁹ García Canclini Néstor *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, Argentina. 1989. p. 154.

territorios peruanos, chilenos constituyan una estrategia de manejo del control vertical de pisos ecológicos, por lo que la nación donde se habita se ha levantado sobre la base del único territorio fragmentado mediante guerras condenando a muerte a miles de indios.

Los contenidos y los significados de la cultura dominante no se "inculcan" sólo a través de contenidos conceptuales de enseñanza, señala Caneline, sino también mediante celebraciones, festejos, exposiciones y visitas a los lugares míticos, todo un sistema de rituales en el que se ordena, rememora y afianza periódicamente la "naturalidad" de la demarcación que fija el patrimonio originario y legítimo. De esta manera, se va acostumbrando al indígena a que aprenda a bajarse el sombrero cuando se canta por ejemplo el Himno Nacional, o lo incorpore en sus festejos propios.

En un sistema escolar, es difícil que la colectividad elabore contenidos curriculares de acuerdo a sus intereses y su situación. Esa elaboración siempre la realizan agentes de la cultura legítima que primero velan por los intereses generales, traducidos en el interés nacional, requisito éste esencial para la reproducción de la clase dominante.

La subjetivación, al fin y al cabo, se concretiza en el disciplinamiento de la conducta individual, uno se obliga a comportarse bajo los códigos de la cultura legítima. Por ello, Melaren dice "ser encarnado no es sólo apropiarse de símbolos, sino también identificarse con el símbolo del que uno se apropió; es decir, consiste en identificarse uno mismo con el propio símbolo, y también alcanzar una correspondencia entre la posición del sujeto proporcionada por el discurso y el sujeto".

En este sentido, en países con presencia de varias naciones, como Bolivia, el currículo para unos ha de significar el proceso de *desclasamiento* o *desetnización*, es decir, el niño indígena conforme aprende los contenidos de la cultura legítima va abandonando al mismo

tiempo sus prácticas y hábitus colectivos, su visión y división se va moldeando conforme a la visión y división dominante. Abandona los gustos ancestrales y los sustituye con gustos legítimos, aunque en este proceso no se transforma del todo, siempre queda como una constante la cultura nativa. De esta manera, la identidad se va transformando. Mediante los contenidos, el sistema escolar va logrando que un indígena niegue su origen y aspire a ser igual que la clase dominante.

A su vez, para la clase dominante, los contenidos curriculares refuerzan su reproducción de clase, pues al incorporarlos se percibe subjetivamente como propietaria de tal cultura superior. A esto es lo que llamamos proceso de *enclasamiento*. A partir de él se puede *reenclasar* o reincorporar a la persona que por algún motivo se ha desviado de su cultura. Es el caso de los políticos de izquierda que perteneciendo a la misma casta, se convierten en misioneros o profetas defensores del proletariado, pero que después de un tiempo (generalmente cuando salen ya profesionales) se reenclasan a su clase de origen.

En este sentido, los contenidos van transformando los cuerpos en significantes del estado del poder y de la ley, dice De Certeau.¹⁰ Las escuelas se convierten en lugares de encarnamiento en el sentido que sirven de arenas discursivas en las que las normas de poder social basado en la clase, etnia y discriminación de género son intextualizados en el cuerpo del estudiante, reflejando el amplio cuerpo político de la sociedad en su totalidad."¹¹

Así pues, la escuela, mediante los contenidos, convierte al cuerpo en objeto de poder, bueno como dominante o dominado. La cuestión en la escuela es disciplinar el cuerpo.

De este modo, la escuela, a lo largo de los años y desde el momento que se declaró a la educación como universal y gratuita, logró

10 De Certeau M. *The Practice of everyday Life*, Berkeley, CA, University Press, 1984.

11 Fiske T. *Understanding Popular Culture*, Sydney, Unwin Hyman, 1989.

modelar el cuerpo indígena conforme a los cánones europeos, despertar la ilusión de ser burócrata algún día, ya que la simbolización del hombre alfabeto es la persona sentada en la silla y que no realiza trabajo manual o aquel que dirige y vigila desde su puesto burocrático. Esto se puede confirmar con lo que ellos mismos dicen: "acaso has estudiado para ser igual que nosotros" o se puede reflejar cuando un padre le dice a su hijo en aymara 'Janiw jumax nayxama laq' a jat'inmuktati" (tú no puedes rascar la tierra como yo). Los contenidos curriculares siempre han tenido esa orientación, invoca un futuro burocrático, que se legitima además en otros espacios de ritualización denominados hora cívica, no hay ni un profesor que convocaba hacia el mejoramiento y/o superación darwiniano, mostraron el desprecio a la vida rural y agrícola oigamos una, intervención de un director de núcleo:

"Yo les digo a padres de familia y sobre todo a los niños y jóvenes que son futuro del país, la única forma de salir de la pobreza y la ignorancia y para no quedarnos igual que nuestros padres es estudiando, porque el estudio es lo único que permitirá llegar algún día a trabajar en mejores condiciones al igual que la gente que vive en la ciudad, ganar bien y si es posible nosotros debemos ser ministros y debemos ocupar cargos importantes en esta sociedad, pero no debemos olvidarnos de nuestra gente, debemos siempre recordar de nuestro origen y ayudarles para que ellos también salgan de la ignorancia" (W. P..)

En el educando no sólo se subjetiva un espíritu burocrático y expoliador, sino también un espíritu paternal que debe cumplir en caso que salga profesional. Se le enseña a despreciar todo tipo de trabajo "campesino" y se le despierta un "amor" por la formación libresca, donde se machaca el alfabeto en un ambiente cerrado, exponiendo al alumno en un recinto frente al silabario. En otras palabras, se elimina la educación indígena que consistía en la transmisión de conocimiento directo en y a través del trabajo, una escuela profundamente productiva y políticamente sin jerarquizaciones.

Desde este punto de vista, la tasa de alfabetización como indicador occidental¹² no implica mejoramiento de la situación social, ya que no repercute directamente en la vida productiva ni social y organizativa de los trabajadores del agro. Como decía Elizardo Pérez, "el alfabeto únicamente, no soluciona nada en absoluto", por lo que el trabajo de los doctores del Desarrollo Humano es pura filosofía libresca y sin creatividad de análisis. Desde esta perspectiva, la alfabetización sólo significa hacer ingresar al dominado por la fuerza en la lógica del Estado y volverlo dócil ante él, convertirlo en un hombre reglamentado y registrado y domado, en fin, en servidor del Estado.

Entonces, estudiar los contenidos como política de encarnamiento o subjetivación de la dominación sería otra de las temáticas a estudiar dentro la sociología de la educación, es decir, no solamente desde el punto de vista del dominado sino también ver cómo vive el dominante subjetivamente la dominación.

La sociología de la educación como tradición ha visto a la educación -en palabras de Girox- como fábricas, prisiones o almacenes de los oprimidos y terminan por ignorar o minimizar las nociones de resistencia y lucha contrahegemónica. De acuerdo a ello, la sociología no debe observar a la educación sólo como un mecanismo de reproducción de la cultura dominante, sino también los márgenes de resistencia que se dan al interior y fuera del aula, así como las potencialidades emancipatorias que pueden despertar los contenidos del currículo escolar, la misma que puede manifestarse en diversas formas de resistencia con posibilidades de convocar para su transformación.

Gramsci hablaba de la formación de los intelectuales contrahegemónicos.¹³ ¿Dónde o en qué espacio se forman general-

12 Para la teoría de desarrollo humano, por ejemplo. el nivel de educación es un indicador de medición de calidad humana.

13 Girox Henry, *Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. España, 1992* y *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI. España, 1993*.

mente los intelectuales críticos? Sin duda, en los espacios escolares, surgen grupos humanos disconformes con la institucionalidad de la educación.

No todos viven la alienación de la dominación escolar, también se producen respuestas contestatarias al régimen de dominación. Hasta podríamos decir que el saber leer y escribir ha sido usado por los indígenas para defender sus tierras. También han salido de las universidades intelectuales aymaras que reivindicaron y construyeron la identidad de su nación originaria, a raíz de lo cual surgieron organizaciones políticas con influencia nacional, mientras otros incursionaron en el campo del movimiento sindical. En este sentido, tienen razón Girox y McLaren¹⁴ cuando dicen que el sistema escolar no sólo es la estructura de dominación sino también el espacio donde se gestan, se crean y recrean las resistencias que pueden ser organizadas o "liminales".

Por eso hay profesores que se dedican a enseñar una teoría crítica y muchos de ellos organizan frentes o partidos políticos de resistencia contestataria.

Son profesores que en muchos casos se van sumergiendo en el movimiento social que pretende alterar el orden social. Si bien obedecen las reglas institucionales de la educación, no se portan sumisos frente a ella pues liberan continuamente luchas en torno a las relaciones de poder existentes y los significados simbólicos.

Aparentemente, todo sistema escolar puede parecer una total armonía y homogeneización y/o universalización de la cultura legítima, sin embargo, en esta apariencia se esconde una negación sutil, una oposición y resistencia. Esta resistencia se concretiza en juegos,

14 McLaren Peter, *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Siglo XXI, España, 1995.

formas de comer, vestir, canciones, bailes y/o danzas, cuentos, burlas, etc., etc. Son manifestaciones que rememoran su cultura, se apartan de la cultura legítima para tener su propio espacio de reproducción no aceptada; es el caso de los indígenas que se reproducen como clase y etnia. Entre los ejemplos podemos citar algunos:

Juego: El zorro y las ovejas. Este es un juego andino, en que se organiza un grupo de niños que fungen ser ovejas y otro niño actúa de zorro. Se fijan lugares peligrosos donde la oveja debe cuidarse de estar presente, ya que puede ser presa fácil del zorro.

Comer:

El niño saca de oculto su trigo o kispiña para comer en el recreo. Se oculta del profesor, para no sentirse reprendido, ya que en el aula éste siempre les ha enseñado a comer las comidas distinguidas y por tanto legítimas.

Pedro Ortemala (cuento en forma de burla a los ricos)

Pedro es un hombre de bastante sensibilidad social, que siempre defiende a los pobres contra los ricos. Un pasaje del cuento que se transmite en las escuelas rurales es el que sigue:

"Un día, Pedro Ortemala yendo por un camino con su burro flaco, para mucha gente ese burro no era apreciable para nada. A lo así aparece un cura de la región montando un caballo muy bien cebado. Al ver esto, Pedro planifica una treta u otra de sus burlas para engañar al cura, ya que sabía que este cura exageraba en sacar diezmo a la gente pobre. Por eso, cuando estaba pasando el cura, Pedro lo saluda diciendo: Cómo está padrecito. El cura le responde: Bien, hijo y ¿dónde vas con tu burro horrible? y Pedro le contesta indicando: es cierto mi burro es flaco y desmembrado, pero así mismo caga oro. Al escuchar eso, el cura se ríe y mofa de Pedro pero al mismo tiempo le

entra la inquietud o curiosidad de por qué dice eso Pedro, y en tono sarcástico le dice: ¡a ver, demostráme! Pedro inmediatamente le alza la cola al burro y dice ¡Cague oro! ¡cague oro! Y evidentemente el burro en vez de estiércol cagó oro. Al ver eso, el cura quedó totalmente admirado y llevado por su ambición de tener más dinero no dudó en hacer un canje con su caballo hermoso e inclusive aumentar todo el dinero que tenía en su poder. A mucha insistencia, el Pedro aceptó ya que se trataba de hacer llorar al cura. Al momento del canje, el Pedro dice lo siguiente: No debes mirarme por nada hasta que yo me pierda totalmente; si miras puede que el burro se enoje y ya no cague oro, eso será tu culpa. Así hizo el cura, no miró para nada a dónde se fue el Pedro. Al llegar a la iglesia, el cura muy feliz intentó la operación que hizo el Pedro Ortemala, pero el burro ya no cagaba oro, sino bosta, hizo miles de operaciones y nada. El cura se enfadó de la burla que le hicieron y no le quedó más que llorar desconsoladamente por haber perdido todo su dinero y su caballo hermoso. Mientras, lejos de la región, Pedro se reía por haber logrado su objetivo".

Las resistencias no siempre son conscientes, pueden sólo obedecer a lo que yo denomino *lógica práctica*, es decir, que debido a hábitos incorporados históricamente sale espontáneamente una visión y acción no reflexionada. que se da en las circunstancias donde se encuentre y se opone a otras prácticas sin darse cuenta ni siquiera de su oposición. De ahí que la escuela o todo el sistema de alfabetización no ha logrado desestructurar plenamente las prácticas nativas y/o indígenas. Por lo tanto la resistencia de más de 500 años no siempre es un acto consciente sino fundamentalmente obedece a la lógica práctica.

Estudiar las *resistencias* como otro campo de la sociología de la educación no solamente significa investigar aquellas resistencias organizadas, que en Bolivia se traducen en la organización sindical de los maestros (Federaciones y Confederación de Maestros) y en luchas reivindicativas, legítimamente reconocidas por la dominación como expresión de lucha, sino también de estudiar la resistencia entre

los estudiantes de la clase trabajadora con raíces indígenas, que rara vez se manifiesta por canales legítimos. La resistencia entre los descontentos y los reprobados -dice McLaren- es más bien a menudo tácita, informal, torpe e inconsciente. Esto se debe -continúa el autor- a que enfrentan algo más que un corpus de reglas y preceptos formales: se resisten a la distinción entre la cultura informal "vivida" de las calles y la cultura dominante formal del salón de clase.¹⁵

La oposición inconsciente entre los maestros, por ejemplo, puede manifestarse en la falta de entrenamiento en ciertos cambios pedagógicos. Tal ha sido el caso de la Reforma Educativa en Bolivia, en la cual los maestros, al no poder aplicar adecuadamente los módulos, retornan a la anterior pedagogía, obstruyendo de esta manera el avance de la reforma.

O cuando los padres de familia quieren ver a sus niños leyendo y escribiendo al finalizar el primero de primaria, mientras la reforma plantea enseñar y hacer aprender conforme a la evolución cualitativa del niño.

Como vemos, las resistencias no se reducen a una sola polarización de actores Estado -profesores sino es multiforme: Estado- maestros, Profesor alumno, Padre-alumno, Autoridades- padres, etc.). Estamos entendiendo resistencia como la comprende McLaren: "...un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico, "vivido" y que impugna la legitimidad del poder y el significado de la cultura escolar en general y de instrucción en particular (por ejemplo, el programa explícito y el oculto)".¹⁶

Las resistencias "liminales" siempre tratan de quebrantar las reglas, creando ciertas rupturas del régimen que derivan en pequeñas organizaciones, como pueden ser las pandillas, que actúan creando

15 McLaren Peter, *op. cit.*, p. 157 158.

16 McLaren Peter, *op. cit.*, p. 157.

contra reglas al interior del aula o fuera de ella. Generalmente, estas actitudes son castigadas por la institución educativa, consideradas como actos que transgreden las reglas. Además, las resistencias pueden manifestarse de diversas formas. Melaren menciona:

"en forma de bufonería, la obscenidad, la tomadura de pelo, el alboroto, la disputa abierta, la pelea ocasional, una plétora de murmuraciones antimaestro (generalmente silenciosas o susurradas), la interrupción de la lección con observaciones bruscas, la censura constante a las reglas del salón de clase, las demandas no negociables, sabotear las lecciones mofándose de los maestros, las peleas incesantes, el sarcasmo indiferente, el involucrarse en conversaciones con los compañeros ignorando a los maestros, las obscenidades con una inventiva impresionante y la intransigencia general, características "de la esquina" que amenazan con hacer polvo a los códigos de urbanidad establecidos en el salón de clase"."

El rechazo de los diferentes actores a las reglas escolares y políticas educativas varía además de clase en clase. En unas, son muy marcados por el elemento de clase y, en otras, por el elemento étnico. Unos son más aferrados a la cultura nativa, otros propenden a la libertad individual propiciada por el mundo globalizado.

Estas son algunas vetas que la sociología debería estudiar.

17 McLaren Peter, *op, cit.*, p. 159

CAPÍTULO II

LA PEDAGOGÍA DEL MOLDEAMIENTO DE LA MENTE Y EL CUERPO

(La colonialidad subjetiva de la dominación)

El propósito de este capítulo no es hacer un estudio minucioso de la historia de la educación boliviana sino contextualizar el estudio de la Reforma Educativa con aspectos sobresalientes de la educación que coadyuvaron en la desestructuración material y simbólica de las comunidades indígenas. En este sentido, sólo quisiéramos ver los principales hitos, desde la Colonia hasta la República, pero no tocaremos la etapa populista de 1952, ya que a lo largo de todo el texto exponemos sus principales postulados. Veremos cómo, desde la Colonia, comenzaron diversas estrategias de subjetivación de la dominación de la cultura considerada como legítima hacia los indígenas.

Se dice que la violencia física jugó un rol importante en la etapa de la conquista, pero todos sabemos que no fue lo fundamental, mucho menos cuando el objetivo de los conquistadores no era hacer desaparecer a las poblaciones conquistadas sino explotarlas y beneficiarse de ellas. Aquí la violencia simbólica es muy determinante, es decir, el objetivo es que los dominantes se aseguren que los conquistados asimilen la cultura legítima, para de esta manera, al mismo tiempo, asegurarse su propia reproducción.

La educación es un componente esencial en el trabajo de construcción simbólica que no se reduce a una operación estrictamente preformativa de motivación que orienta y estructura las representa-

ciones sino transmite los presupuestos dominantes en detrimento de la cultura indígena.

La subjetivación de la dominación, por lo tanto, tiene su propio recorrido, proceso en el cual también cambia de actores. Esto es lo que queremos visibilizar en este capítulo.

2.1. Educación fragmentaria colonial

En 1530, por primera vez llega la ola del cristianismo protagonizado por Franciscanos, Dominicos y Agustinos. Entonces, la primera experiencia educativa es más de iniciativa privada. Se predica la religión cristiana, ya que a las prácticas religiosas indígenas se las consideraba paganas y un perjuicio para el desarrollo de la sociedad colonial naciente.

En su primera fase, la educación religiosa estaba orientada solamente mediante algunos principios empíricos; sin embargo, era bastante eficiente en el disciplinamiento del cuerpo indígena. Una de las técnicas de enseñanza de la religión teísta en la parte amazónica consistió en agrupar progresivamente a las poblaciones indígenas en reducciones, en las cuales se implementó la enseñanza de la agricultura (en la producción de cacao, algodón, tabaco, café, arroz, cítricos, caña de azúcar y plátano), la ganadería y la artesanía. La introducción de dichas actividades significaba, por un lado, la paulatina *sedentarización* de los pueblos indígenas y, por otro, una constante cesión de tierras.

Todo ello implicó la completa transformación en los *hábitus* indígenas, abandonaron en alguna medida la forma de manejo del territorio nomádico y sus formas de representación simbólica. Varias investigaciones revelan tal afirmación, tal es el caso de Pifarre. Bajo el lema de seguir el ejemplo de Jesucristo salvador en la prédica a los pobres de la "divina palabra" y anunciar el evangelio a la gente esparcida por los

campos y poblados rurales, se instalaron servicios sociales como un mecanismo de concentrar a los indígenas en reducciones o centros poblados. En este sentido, la morfología y organización geográfica cambiaron. Se construyó la iglesia con torres para las campanas y la casa de los misioneros con sus respectivos despachos, almacenes y huerta y el pueblo con su plaza al estilo europeo. Era en la iglesia donde se impartían clases sobre religión y en el despacho de los misioneros se hacía el reparto de ropas y otros productos alimenticios.

Toda la fisonomía descrita representa el surgimiento de una educación burocrática, controlada por un grupo de personas, en este caso los misioneros, contra la educación ejercida y controlada por la colectividad, contra la pedagogía que se basaba en el lema de aprender haciendo.

El estudio etnográfico realizado por Pifarré inclusive muestra cómo se implementaron escuelas altamente sofisticadas, una para niños y otra para niñas, ambos con sus propios maestros pagados por la misión. En estos espacios, se enseñaba lectura y escritura bilingüe, cantos religiosos, música (tocar instrumentos) y oficios para incorporarse al trabajo colonial para los varones; hilar, coser, tejer cintas y otras labores domésticas para las niñas. Entonces, no solamente hoy se habla de una educación bilingüe, ésta fue practicada ya en 1583, cuando salían oficialmente los sermonarios en tres idiomas nativos: guaraní, aymara y quechua. En este proceso, fue importante aprender el idioma nativo para la colonización de la mente indígena, ya que con ello lograron hacerse comprender fácilmente y, además, ganarse la confianza de los indígenas.

Los sermonarios sin duda constituyeron el primer intento de unificar en la enseñanza religiosa y lo que fue impulsado con mayor decisión por el Virrey Toledo. Sin embargo, dicha unificación indujo a una mayor represión ideológica y el comienzo sistemático de la extirpación de las "idolatrías". Se prohibieron todas las prácticas in-

dígenas como ritos y representaciones plásticas (pintura y grabado), pues la noción de idolatría comprendía no sólo la religión sino variados aspectos culturales, sociales y económicos de la vida autóctona"

Incluso el Concilio Limense, en 1582, llegó a prohibir a los indios bautizarse con nombres indígenas, ya que estos estarían relacionados con las huacas o sus antepasados, obligándolos a usar solamente nombres del santoral. Las instrucciones del concilio mencionado eran muy precisas, como se puede observar:

"Añado yo, en esta parte,, para confirmación de lo dicho, que visitando el obispado de Arequipa () halle ser necesario derribar muchas guacas antiguas, sepulcros de los indios gentiles, que había en unas doctrinas del corregimiento de Afica, porque eran ocasiones de algunas idolatrías y Supersticiones"."

La inculcación de la concepción occidental de la vida y la naturaleza no fue pacífica, incluso utilizaron la violencia física, consistente en castigos corporales, hasta la expulsión de los sacerdotes indígenas:

"Señor e Licenciado Diego Martín de Adiada fiscal mayor de este arzubispado de la Plata digo que el licenciado Francisco Otal vicario que es nombrado por el ilustrísimo e revenidísimo señor Don Francisco de Borja arzobispo de este arzubispado para la extirpación y castigos de las ydolatrias y supersticiones que hay entre los indios como tal juea procedido a la averiguación de la ydolatrias en cuya averiguación a descubierto que los mas indios de aquella provincia

18 Duviols P, *La Destrucción de las religiones andinas*. Universidad Autónoma, México, 1977.

19 Villagómez, Carta Pastoral de exhortación e instrucción contra las idolatrías de los indios arzobispados de Lima. Impresor Jorge Lopez Herrera. lima 1919 (1649), p. 52, cit: en Victoria Castro, "Un proceso de extirpación de idolatrías en Atacama Siglo XVII, En Gabriela Ramos, Enrique Urbano (comp.), *Catolicismo y Extirpación de Idolatrías Siglos XVI, XVIII*, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cuzco, Perú, 1993.

tienen una cueba donde para sus ydolos y ydolatrias estavan cabezas leones carneros (f. 12) la tierra ay cus cuys? coca chicha. Quila Pana y la yervacata todo lo qual tienen para ofrecer a los dichos ydolos y Procediendo en la dicha cuassa ha hallado ayer más de mil y quinientos indios e indias que acompañado con otro sacerdote que se llama don Joseph Caro de Mundaca los an todos confesado Porque todas las confesiones que an hecho de muchos años a esta parte an ssido nulas y les ha cogido todos los ydolos que tenian que son desde el tiempo del inga Los quales a rremitido a su señoría ilustrísima dicho señor arzubispo e ba procediendo castigar a los que son cabezas de todos estos ydolatras procurando estirpar de todo la dicha ydolatría todo lo qual arriba referido consta de un tanto de autos y cartas que ha rremitido a su señoría ylustrísima según y de la manera que dellos consta e para que dicho jues pueda proceder all rremedio de tantas desdichas opuestas a nuestra santa fee cathólica y que los dichos indios (f. 12v) conozcan sus yerros y sean reformados dellos y para que castigue a los que fueron dignos e merecedores de tal rremedio a buestra alteza pido y suplico mande despachar carta y provisissión rreal Para que todas las justicias de su majestad gobernadores tenientes y todos los demás ministros den a favor y ayuda all dicho jues eclesiástico e para que atento a estos ydolos están junto a los indios infieles. Le den todo el favor y ayuda necesaria parq el castigo de los dichas cabezas ydolotras pido justicia e para ello etcétera"?

La violencia física ejercida en la enseñanza religiosa y específicamente a los que eran sorprendidos adorando a las huacas yo practicando idolatrías no sólo consistía en darles chicotes públicamente sino además enviarlos a conventos de los descalzos por más de diez años para que cumplan su pena; en otros casos, les encomendaban realizar obras eclesiásicas, tal como podemos ver en este archivo:

20 *Ibid*, p. 353.

por hallarse presentes estos testigos en el dicho pueblo de san Joan evangelista de calama vieron que el dicho su cura castigo a los tres indios sacerdortes públicamente dándoles a mas de cien assores y tresquilandolos (f.56) y a los dos dellos desterrándolos a la ciudad de la plata depositándolos en el conuento de los descalzos por diez años donde all pressente estan y al otro biejo lo imbio de chio chio done estubo algunos arios hasta que murio sirviendo a la iglesia de barrerla y Limpiarla e vieron assimesmo que el dicho cura mando traer los dichos indios de calama traer mucha leña puesta en la placa con ella quemó un ydolo llamado sotar condì que era el principal que esta bestido de cumbe con su pillo e una pluma de oro y otras de pajaro flamencos y aviéndose quemado el dicho ydolo cura mando cojer Las senisas del y las esparcio Por el ayre y luego quemó otro ydolo llamado qumauquina que era del pueblo de chio chio () estos testigos que el dicho su cura le hico una grandessema platica con lágrimas y sollocos en la cual les dio a enteder la gravedad del pecado."²¹

El idioma nativo fue aceptado por la Corona Española para el trabajo de evangelización, hasta se lo reconoció como idioma oficial de la iglesia católica de ese entonces. En este sentido, la lengua ya fue usada en aquella época para legitimizar el pensamiento europeo religioso. Aquí no debemos dejar de mencionar la segregación racial en la vida eclesiástica, ya que había parroquias para blancos y otras para indios.

Sin embargo, la enseñanza sólo en idioma nativo para muchos españoles no llevaba hacia la verdadera evangelización o cristianización, pues permitía seguir desviando sus hábitos idólatras. Por ello, a partir de 1770, empieza a dictarse legislaciones a favor de

21 *ibid*, p. 360

la enseñanza cristiana en el idioma español. El documento transcritó por Alfonso Esponera²² lo evidencia tal como sigue:

"EL REY= Por quanto el mui Reverendo Arzobispo de Megico me ha representado en Carta de veinte cinco de Junio del año próximo pasado, que desde que en los vastos Dominios de la América se propagó la Fee Católica todo mi desvelo y el de los Señores Reyes mis Gloriosos Predecesores y de mi Consejo de las Indias, ha sido publicar leyes, dirigir Reales Cédulas a los Virreyes y Prelados Diocesanos a fin de que se instruya a los Indios en los Dogmas de nuestra Religión en Castellano, y se les enseñe a leer y escribir en este Idioma, que se debe extender y hacer único y universal en los mismos dominios por ser propio de los Monarcas y Conquistadores, para facilitar la administración y pasto Espiritual a los Naturales, y que estos puedan ser entendidos de los Superiores, tomen amor a la Nación Conquistadora, destierren la Idolatría, se civilicen para el trato y comercio, y, con mucha diversidad de lenguas, no se confundan los hombres como en el torre de Babel. A cuyo fin se ha ordenado tantas veces a todas las Gerarquías que se establezcan escuelas en castellano en todos los pueblos y que los obispos y Párrocos velen sobre su observancia ..."²²

En este proceso, la presencia continua de un cura o alguien encargado de la enseñanza religiosa era muy importante, ya que solamente de esta manera se garantizaba que el indio abandone sus prácticas consideradas idólatras. Las cartas transcritas de uno de los Arzobispos por Esponera señalan lo siguiente:

22 Esponera Cerdán Alfonso, "La Iglesia Americana y la "castellanización" en el XVIII transcripción y comentario de la Real Cédula de 10 de Mayo de 1770", En: Ramos Gabriela y Urbano Enrique, op. cit, p. 459-482.

23 Esponera Alfonso, op. cit., p. 462.

"...He considerado ser medio esencial que en los pueblos donde hay congrua suficiente, se ponga un Ministro de pie fijo, que se viva con los indios, y sobre ellos para que tengan persona a quien venerar y temer, con mucha presencia se recelen y desvíen de sus torpezas embriagueses, supersticiones y aún idolatrías, y tengan persona que como padre los instruya, administré, gobierne y pacifique sus quejas, porque tengo por conclusión cierta que si a los indios se deja vivir solos, todos los días del mundo seguirán así por conservarse en su rusticidad y libertad perniciosa. Con la frecuencia y trato de su Ministro se domesticarán y con su doctrina y ejemplo serán racionales y aún santos; porque no considero en el mundo nación alguna más dócil, mas humilde, mas obsequiosa e inclinada a la adoración, menos codiciosa y avarienta; y así me dicen en mis visitas los hombres de juicio, que los indios serán como nosotros quisiéramos"."

Así, para la "domesticación" del alma indígena, según los documentos de aquella época, se ponía dos maestros, uno en castellano y otro en idioma nativo, para la enseñanza de la fe cristiana. Los que desacataran esta forma de llevar la educación eran considerados enemigos de la nación conquistadora. Así muestran las Actas de los dos primeros Concilios provinciales, publicadas en 1769:

"Los ministros eclesiásticos que no procuren adelantar el idioma castellano y cuidar que los indios sepan leer y escribir en él dexándolos cerrados a su nativo idioma, son en mi concepto enemigos declarados de los naturales, de su policía y su racionalidad; intentan perturbar el mejor gobierno eclesiástico, que se impide contantos y tan distintos idiomas; fomentan las idolatrías, que se ven más en los indios que ignoran el castellano; se quita el premio de los curatos a los profesores de los Cole-

24 *Ibid.*, p. 468.

gios y Universidades que gastan en éstas sus caudales y se fatigan en el estudio de las facultades; y por falta de el idioma de los indios se ven casi precisados los Prelados a proponer para un Curato a un sujeto menos doct, menos prudente y de más bajo nacimiento, únicamente porque sabe el idioma de aquel pueblo. Creo que si los párrocos instaran por cincuenta años en que sus feligreses aprendieran el castellano se lograría y sería toda Nueva España *terra labfi unius*"²⁵

Como vemos, la lectura y escritura en el idioma castellano se convirtió en una necesidad para el régimen eclesiástico y la única manera de cambiar los hábitus indígenas. Además, eran conscientes de que los indios, hablando su idioma, resistían más a la cultura española impuesta. Por otro lado, tampoco la jerarquía superior española podía compenetrarse con los avances de la civilización. Por eso, a toda costa trataron que el castellano se convierta en la lengua "única y universal", pero también vieron que a pesar de todo los indígenas continuaban hablando su propio idioma. Según los españoles esto se debía:

Por parte de los indios:

Constatación: tienden a retener su propia lengua,

Explicación: esto les hace rehusar aprender el castellano y no enviar a sus hijos a las escuelas para que lo aprendan. Además, no es que no lo entiendan, es que no quieren hablarlo; por otra parte, hay en ello algo de malicia pues esto les posibilita ocultar sus acciones a los españoles y no contestarles claramente cuando entienden que no les interesa.

²⁵ *Ibid.*, p. 473.

Por parte de sus Párrocos y Ministros:

- *Constatación*: en sus parroquias, éstos les hablan, predicen y catequizan en sus lenguas y no promueven entre ellos el castellano.

- *Explicación*: se ha buscado poner al frente de estos Curatos a los expertos en esas lenguas. Los cuales están convencidos por una parte de que dicho conocimiento idiomático es la única manera de tener para ellos esos puestos, excluyente de los que no lo poseen (por regla, los nacidos en España); y por otra parte que si desaparecen estos cargos no tienen ya "título a que ordenarse"²⁶

Entonces, para llevar adelante la política de castellanización se adoptó la medida de nombrar Curatos o Sacerdotes "de más mérito" aunque éstos no supiesen hablar el idioma nativo. Entre las razones para la castellanización estaban:

- era el idioma de monarcas y conquistadores;
- para facilitar la Evangelización de los indios, pues:
- abandonarán su idolatría;
- los Obispos serán entendidos en todos los pueblos en su Diócesis;
- los Párrocos estarán "más uniformes"
- los colegiales de tantas Comunidades alcanzarán el premio a sus desvelos y con ello serán estimulados a progresar;
- los indios tendrán más amor a la Nación Conquistadora;
- se civilizarán para el trato, comercio o pleitos y estarán tan expuestos a ser engañados en ellos;

26 *Ibid.*, p. 476 477.

- dentro de poco tiempo serán entendidos por todos los Ministros Reales, sin necesidad de intérpretes, que con facilidad se pueden corromper;
- los dominios del Rey de las Españas ("toda la tierra") podrán gobernarse con más facilidad.²⁷

Concluyendo, podemos señalar que la educación en la época colonial si bien fue fragmentaria, tuvo efectos muy significativos en el cambio de concepción entre los indígenas sobre la vida y la naturaleza. Fue el comienzo de la colonización de su mente y la religión jugó un rol importante en el disciplinamiento y la normalización de su cuerpo. Como hemos visto, el idioma nativo en este proceso fue un mecanismo útil y apropiado para el logro de este fin.

2.2. Educación de casta

Con la fundación de Bolivia, nace una clase privilegiada que heredó el comportamiento señorial de los españoles, un hábitus de clase acostumbrada a vivir de lo fácil y a costa del "indio". La Constitución de 1826 otorga derechos políticos precisamente a esta casta colonial que tenía que poseer una elevada renta, una profesión, saber leer y escribir y no hallarse en relación de servidumbre.

Nace una clase con total desprecio al indio y por tal motivo excluye a éstos de la educación legítima. Según ella, la patria estaba "enferma" por culpa de los indígenas y los más indicados para salvarla de dicha enfermedad eran precisamente los criollos blancoïdes. Pregonaban a cada momento que en **Bolivia** debía haber una "regeneración" nacional, para lo cual había que buscar los modelos extranjeros apropiados.²⁸

27 *Ibid.*, p. 480

28 García L. Alvaro, "Ciudanía y Democracia en Bolivia 1900-1998, En Rev. Temas Sociales N° 21, Carrera de Sociología, UMSA, La Paz Bolivia, 2000.

Por lo tanto, el progreso y la modernización para la clase dominante de esa época estaban a la orden del día. Sin embargo, según los estudios de Francoise Martínez, sólo el "Partido Liberal que llegó al poder en 1899 emprendió una obra de "regeneración educativa" destinada a difundir las luces del progreso positivo y lograr de éste una modernización nacional para que el país pudiera entrar en el concierto de las naciones civilizadas".²⁹

Para los liberales (1899-1920), la tarea más urgente era curar a la patria enferma y, según ellos, la solución mágica pasaba por el *mejoramiento de la raza indígena*, por eso implementaron la gimnasia como eje pedagógico. Esa ambición liberal se expresaba de la siguiente manera:

"Mientras los pueblos que nos rodean me oran día a día la estructura de su raza mediante la educación física y amplían los horizontes de su mentalidad y de su potencialidad mediante la educación intelectual y moral, nosotros quedarnos inertes".³⁰

Se nota claramente que la casta señorrial de esa época se empeñaba no sólo en colonizar la mente, lo que estaba garantizado en alguna medida por la iglesia, sino también pretendió imponer una morfología europea. Ello se expresa en el discurso de 1910 del Inspector General del Sur, en su acto de posesión:

"La pedagogía moderna aspira a dotar al educando de un cuerpo sano, vigoroso y bello; de un corazón sensible y generoso; de una inteligencia rica en ideas prácticas y propias y ágil y vibrante () y sobre todo, de una voluntad, de una firme voluntad que

29 Martínez Francoise, *¡Qué nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción del deporte en las escuelas bolivianas*, La Paz Bolivia, 1999 Inédito.

30 "Por la enseñanza. El empréstito y la instrucción pública". La Mañana, Año IV, N° 916, 04, 112, 11908, 9. 2. Cit en Martínez Francoise, op.cit., p. 3.

como la coronación augusta de ese conjunto psíquico, marque siempre el rumbo que debe conducirlo hacia un ideal supremo"³¹

Así, para los administradores del Estado, cada vez era más importante la educación física en la formación de los niños, ya que mediante los ejercicios físicos estaría lográndose la personalidad y la adquisición de "voluntad". De esta manera se aplicó la gran obra liberal de "regeneración" social nacional. El ideal de la educación física del niño debía entenderse -dice Francoise Martínez- como un remodelamiento físico que a su vez iba a condicionar el psíquico emprendido. Formar al hombre nuevo para la casta dominante, implicaba forjar espíritus abiertos, aptos para recibir la modernidad e inscribirse en ella, pero también formar cuerpos musculosos y resistentes, en fin, significaba cambiar toda la morfología del hombre boliviano.

El modelo elegido para transformar la morfología del cuerpo indígena fue la *gimnasia sueca*. En este sentido, una vez más se implantaron modelos extranjeros en la representación del cuerpo. La educación física ya no sería sólo una asignatura sino que empezó ser considerada como modeladora del cuerpo. De ahí que ya no sólo la mente constituyera el objeto de la pedagogía, sino también el propio cuerpo.

Ya habíamos dicho que el cuerpo indígena era despreciado y considerado causante de los males nacionales; por el contrario, el modelo sueco respondía a los cánones estéticos privilegiados, ya que al pueblo sueco se lo veía como "una raza hermosa, esbelta, serena y trabajadora, pero también mejor educada del mundo". Según ellos, esto se debía al esmero que daban las escuelas suecas a la educación física.

31 Lino Romero, "El inspector General de Instrucción del sur. El Acto de posesión, La Mañana, Año VI. N° 1297, 13/08/1910, p. 2, 3, Cit. en Martínez Francoise, op. cit., p. 3.

Entonces, para la casta señorial dominante de aquella época, la gimnasia sueca era considerada como superior y sin duda digna de imitar sin titubeos, como podemos observar:

"El alemán, si bien es vigoroso, alto y derecho, tiene una tendencia casi general a la dilatación del abdomen y llega a ser pesado. El francés es de menor talla, delgado, inquieto, nervioso y muestra constantemente desviaciones dorsales, elevación desigual de hombros y inclinación del tronco hacia delante. El inglés, delgado, alto es el que más se parece al sueco, pero muestra cierta flojera en la marcha. El sueco casi siempre de talla elevada, recto, bien musculado, sin ser gordo, tiene un aire de reposo, de serenidad y de salud que se deja notar desde el primer momento. Y en cuanto al otro sexo, en ningún otro país, salvo quizás la América del Norte, tiene la mujer mayor desarrollo, agilidad y esbeltez que en Escandinavia (...) Hay educacionistas perspicaces que atribuyen este carácter de la sueca a la práctica de los ejercicios físicos".³²

Según la casta dominante de la época, los suecos habían alcanzado dicha esbeltez practicando la gimnasia desde su más tierna edad, lo que veían como un modelo a imitar para resolver el problema de la regeneración de la "raza" boliviana en cuanto se refiere a su morfología. Convencido por estos resultados, Bautista Saavedra -según la investigación de Francoise Martínez contrató, en 1910 a un profesor sueco de educación física, titulado precisamente del Instituto de Estocolmo, para organizar la enseñanza de educación física en Bolivia. De esta manera, se implementó la Escuela Normal Charles Buls de Bruselas en Sucre, ya que Bélgica era una gran referencia para Bolivia. A partir de entonces, personajes suecos se responsabilizaron de la educación boliviana, proceso que duró hasta antes de la guerra del Chaco.

32 "La educación en Suecia. Informe del Comisionado de instrucción pública de Bolivia" en Revista de Instrucción pública, año 1, Nro. 8, abril 1908, p. 37. Cit., en Martínez Francoise, op cit, p. 9.

La educación física, por lo tanto, se institucionaliza dentro la educación boliviana como el motor de la transformación morfológica de los individuos, como muestran los informes de esa época:

"La escuela tiene que desempeñar un gran papel en la regenerescencia física por la gimnasia, los deportes, la natación, porque le corresponde el papel de preparar ciudadanos vigorosos, energicos, resistentes, hábiles. ...Es preciso organizar una educación física que de a cada uno su plusvalía fisiológica"."

Como se nota, el desprecio al indio había crecido tanto que, por ello, a como de lugar, querían transformar la morfología indígena, ya que el logro de la plusvalía fisiológica llevaría automáticamente a una obtención de plusvalía económica e intelectual.

Por otro lado, la casta dominante estaba convencida de que la educación física no sólo mejoraría la morfología indígena sino, además, desarrollaría aptitudes óptimas para realizar profesiones manuales. Dentro la lógica de la jerarquía social colonial, este tipo de trabajo correspondía a los indios. Esto se nota en lo que Felipe Guzmán dice:

"La educación física tiene un doble fin: por una parte fortificar el cuerpo, afirmar el temperamento del niño, colocarlo en las condiciones higiénicas apropiadas a su desenvolvimiento físico en general; y por otra hacerlo feliz dotándolo de las cualidades de destreza y agilidad (...) que, útiles para todos, son más particularmente necesarios a los alumnos de escuelas primarias, destinados la mayor parte de ellos a las profesiones manuales"?

33 "L' enseignement de la natation", Revue gymnastique, Bruxelles, t.1, Nro. 3. déc. 1907, en Tobie Jonckeere. La pédagogie d' Alexis Sluys, p. 35-36. Cit en Martínez Francoise, op. cit., p. 11

34 Segundo Guzman Felipe, Instrucción Pública en "comunicaciones ministeriales", Revista de Instrucción Pública, Año 1. N°. 3. 1907, p. 31, Cit en Martínez Francoise, op. cit., p. 11.

Eran adecuados los ejercicios físicos, ya que facilitaban una respiración más amplia y duradera, podían modificar la forma de los pulmones el de tórax. De esta manera, se transformaba el cuerpo para una mayor resistencia al trabajo duro y de largo aliento. Esta modificación se hizo notoria cuando hicieron experimentos en la Normal con 40 alumnos. Los resultados fueron los siguientes:

	Evolución del diámetro torácico entre enero y octubre de 1916	Evolución del diámetro torácico entre enero y octubre de 1916
Hombre	+0.8	+1.4
Mujer	+0.5	+2.3

FUENTE: Elaboración Francoise Martínez

Como dice Martínez, "estas "májoras" se atribuyeron exclusivamente a las actividades físicas practicadas en la escuela según los métodos de la "gimnasia sueca". Pero, ¿en qué consistía la gimnasia sueca? Según la investigación de Martínez, se trataba de aprender movimientos tales como "alienación, numeración, tomar distancias, cerrar filas, medias vueltas, marchas en varias direcciones, etc., en otras palabras eran ejercicios orientados para lograr la disciplina y la obediencia. A esto llama la autora "orden militar sin militarismo". Para la casta dominante, lograr la obediencia y disciplina era prioridad liberal bajo el propósito de entrar al camino del progreso y la civilización.

No se logaría tal objetivo con indios caracterizados por ellos como inquietos, torpes, hasta belicosos, más herméticos que sus montañas nativas, es esa raza desdeñosa como la llama, huraña como la vicuña.

Sentía una gran admiración por el orden y la estabilidad nacional y estatal de los europeos, a la vez que un gran temor por los

levantamientos indígenas. La tranquilidad y la paz social eran atribuidas por la casta liberal a la preparación física. Entonces, como dice Martínez, "el orden y la disciplina incorporados en las mentalidades y en el mismo cuerpo eran la condición a la estabilidad y el progreso nacional"? En términos de Foucault, la escuela sirvió por lo tanto para la normalización del cuerpo indígena.

Así, bajo el lema de "orden militar sin militares" se fundaron varias brigadas denominadas *boy scouts*. Estas instituciones que promocionaban la cultura física, según Martínez, conciliaban la ideología de los liberales, que admiraban al ejército alemán o francés, con la de los civistas, admiradores de los suecos.

Quienes debían mejorar su cuerpo y convertirse en personas disciplinadas y obedientes no sólo eran hombres, sino también mujeres, las que debían formarse bajo los mismos valores que los hombres. Por ello -dice Martínez-, aparecieron de igual forma las organizaciones femeninas denominadas *girl scouts*, que cumplían con su papel de regeneración étnica, como puede observarse en el siguiente comentario:

"Con la institución de las *girl scouts*, se busca un mejoramiento de las energías físicas en el sexo débil... Puede augurarse una transformación en las cualidades étnicas de nuestras futuras generaciones con el establecimiento y propaganda de esta clase de instituciones"."

Se trata de un régimen que muestra su eficacia en la transmisión de una lectura de la cultura occidental que privilegia al "hombre blanco" y desprecia al resto de los cuerpos no europeos. Por ello, la preocupación estética era fundamental ya que, según esta concepción,

35 Martínez Francoise, op. cit., p. 14.

36 Comentarios de Prensa, La vida en Oruro, folleto de la colección privada de la familia G. Medinaceli, Cit., en Martínez, op. cit., pp. 14-15.

en un cuerpo débil, pesado y bajo, no podía desarrollarse un espíritu elevado, tal como se muestra en estas afirmaciones:

"que nuestros maestros y profesores no olviden que el ideal nuevo de la educación se acerca al ideal griego (...) No se pensaba entonces que el hombre estuviese compuesto de dos mitades originalmente desiguales, y desigualmente respetables, y que de ellas sólo el espíritu merecía particular solicitud. No se podía imaginar espíritu sano en cuerpo débil, ni alma serena en envoltura pesada y baja."³⁷

Entonces, en esa época no solamente la mente fue objeto de la pedagogía, sino también el cuerpo indígena. En este sentido, tiene razón Peter Melaren cuando dice que los cuerpos, como lugares de enunciación e inscripción cultural nunca son "espacios libres". "Habría que regenerarlo -decía la casta dominante- tanto intelectual como físicamente para esperar una "regeneración" moral y el surgimiento de una "raza nueva" acorde con las exigencias de la civilización, ya que "cuanto más grande el montón de los débiles y de los dejenerados (sic) tanto más chica su virtualidad ética o estética".³⁸

De este modo, la casta colonial quería no sólo hacer desaparecer la cultura, el idioma sino transformar totalmente el cuerpo indígena, como el único medio efectivo, real, de incorporar las actividades del indio a la actividad de la vida nacional. Siempre se preguntaron ¿Qué ha hecho Norteamérica, Chile, la Argentina, México para educar a sus indios, para hacerles tomar parte de la vida nacional? La respuesta era, imponerles el idioma oficial, obligarles a que lo hablen y regenerarlos conforme a los moldes civilizatorios y, después, pero mucho después, enseñarles lo más adecuado a sus aptitudes."

37 "Higiene de los estudios" En: Revista de Educación Nacional, año, N° 1. mayo 1910, p 15, Cit., en Martínez. op. cit., P. 15.

38 Citado en Martínez, op. p. 16.

39 Guillén Pinto Alfredo, *La educación del indio. contribución a la pedagogía nacional.* González y Medina Editores, La Paz; Bolivia. 1919.

Así que si bien la educación física fue el eje central de la pedagogía de los liberales, todo ello debía complementarse con la enseñanza del idioma castellano, para que de esa manera la transformación fuese completa o íntegra. Decían: 'Primero difundir el castellano, imponerlo por todos los medios (lícitos por supuesto) luego educar a cada raza según sus tendencias naturales, aprovechándolas en fines útiles'." Empezó a criticarse la posición de aquellos que decían que la civilización podía lograrse por la iluminación en su propio idioma. Guillén Pinto, que era Director de la Escuela de Aplicación de Niños, decía al respecto:

"Por lo que a mí toca, no vacilo un solo segundo. No se puede inculcar una civilización nueva por intermedio de una lengua muerta; haría falta crear palabras nuevas para expresiones o nombres nuevos nacidos dentro de una vida desconocida antes; haría falta reconstruir los idiomas viejos en un congreso lingüístico aymara quechua, haría falta todo".⁴⁰

Educar al indio era educar para la vida del campo, porque las ciudades eran consideradas como "cimas de la especie humana". De ahí que decían que por la prosperidad nacional y por los caros intereses patrios, era necesario que el indio permaneciera donde estaba, pero en condiciones mejores, con aspiraciones mayores y rodeado del respeto debido. Miraban con gran preocupación que el indio abandonara el campo y se preguntaban ¿Quién va a labrar la tierra y cuidar el ganado? ¿Quién nos servirá a nosotros? Por ello, si bien se debía mejorar la raza, ello no significaba igualarlos a la casta dominante, mucho menos liberarlos sino reproducir los antiguos anillos de jerarquía colonial, pero esta vez enmarcados en el camino evolucionista de la civilización.

40 *Ibid.*, p. 140.

41 *Ibid.*, p. 142.

2.3. Warisata: La lucha pedagógica antimoderna

Esta parte del trabajo surge de la inquietud de rescatar los valores comunitarios casi olvidados en los planteamientos de los indigenistas.

Trata de polemizar y leer críticamente la modernidad planteada principalmente por Touraine y Calderón. He hallado que las raíces para perforar y pensar de manera distinta la modernidad están en la escuela del ayllu de Warisata.

Es cierto que desde Warisata han pasado ya 70 años aproximadamente y nos encontramos en otro contexto histórico, sin embargo, muchas de las prácticas, esencialmente la forma política comunal y las formas de organización económica, siguen vigentes a pesar del bombardeo ideológico de la modernidad. De ahí que si queremos pensar la sociedad de otra forma es muy necesario revisar esta etapa histórica, y contemporaneizarla me parece muy pertinente, más aún en una época donde se vive en una especie de darwinismo neoliberal, es decir, como si no existieran otras opciones de pensar la sociedad.

En este escrito sólo trato de comparar los postulados de la modernidad con la práctica pedagógica de Warisata que se desarrolló por los años '30 y estuvo protagonizada por Elizardo Pérez. Tomamos dos aspectos centrales: la pedagogía y la administración de la educación. Partimos de la idea que Warisata fue una pedagogía totalmente opuesta a la pedagogía moderna. Esta última concibe a la educación como un cúmulo de conocimiento detentado por un grupo de poder, generalmente en esta forma de organización, el conocimiento es usado para defender determinados intereses de una clase específica.

En cuanto a la administración, de igual forma los planteamientos de la modernidad postulan un manejo de poder centrado en

el individuo y/o grupo, mientras en Warisata la soberanía fue netamente colectiva y se desenvolvió en un nivel macro.

2.3.1. Pedagogía del Ayllu: expresión y resistencia frente al avance del progreso liberal

Warisata emergió después de la era liberal que duró más o menos hasta 1920. Como hemos indicado en el apartado anterior, fue en esta época que con mayor énfasis surgió la idea positivista del progreso, es decir, para los liberales que formaban la casta dominante, no sólo el idioma o la cultura nativa perjudicaban el embarque en el tren del progreso sino el propio cuerpo indígena. Era una época en que la clase dominante vivía ilusionada con los cánones de la estética sueca, a la que consideraban una raza hermosa, esbelta, serena y trabajadora. Ellos indicaban que "el sueco es casi siempre de talla elevada, recto, bien musculado, sin ser gordo tiene un aire de reposo de serenidad y de salud que se deja notar desde el primer momento".⁴² Por ello quisieron llevar a cabo la "regeneración" nacional, convirtiendo a los indios en pequeños suecos a través de la gimnasia, ya que los consideraban flacos, chatos y feos, además de la causa de la patria enferma.

Ya que para la modernidad las creencias y tradiciones debían ser combatidas a favor de la producción racional, científica, tecnológica, administrativa,⁴³ la educación anti-india se justificaba a plenitud, ya que la educación moderna se apoyaba en tres principios como diría Touraine:⁴⁴

42 Martínez Francoise, "Representaciones y papel de la familia boliviana en la ideología y proyecto liberales", fotocopia s/f

43 Touraine Alain, *Critica de la Modernidad*. Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

44 Touraine Alain, *¿Podemos Vivir Juntos? El destino del hombre en la aldea Global*. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

- a) La voluntad de liberar al niño, que significaba inculcar valores modernos, superar lo tradicional y llegar a la modernidad como la única forma de liberación ligada a la idea del progreso.
- b) La afirmación del valor universal de la cultura, el valor universal sin duda es aquel que es portador de la civilización y los valores modernos tenían como referente la industrialización de la ciudad y del campo.
- c) La superación de la tradición ligada a la jerarquía social, es decir, la sociedad seleccionaba a los individuos más trabajadores y capaces de pensamiento abstracto, para de esta manera construir élites de la sociedad.

La modernidad pregonaba tanto en su discurso como en su accionar una educación centrada en la sociedad y no en la comunidad ni en el individuo, o sea, pretendía construir una ciudadanía moderna entendida como "actores sociales con posibilidades de autodeterminación, capacidad de representación de intereses y demandas, y en pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos jurídicamente reconocidos". En Bolivia, se impuso aquella modernidad eurocentrista, es decir, el postulado moderno que quería borrar toda la historia en forma de tábula rasa, donde la racionalización imponía la destrucción de los vínculos sociales, de los sentimientos, de las costumbres y las creencias llamadas tradicionales y donde el agente de la modernización no era una categoría o una clase social particular, sino que era la razón misma y la necesidad histórica que preparaba su triunfo.⁴⁶

Cuando la idea de la modernidad avanzaba, surgió la escuela del ayllu de Warisata a la cabeza de Elizardo Pérez, como una peda-

45 Calderón Fernando, et, alt., *Esa esquiva modernidad, Desarrollo, Ciudadanía y Cultura en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Venezuela, 1996, p. 9.

46 Touraine Alain, *!bid*, p. 18

gogía antípoda a la pedagogía moderna que fundamentalmente genera burócratas, aislados de la actividad laboral cotidiana, donde el conocimiento es el monopolio de una élite y forja hombres que detestan el trabajo manual.

Pedagógicamente, como una de las técnicas de enseñanza, la educación moderna se había centrado en el machacamiento del alfabeto en un recinto cenado de cuatro paredes, donde el poder lo monopolizaba el profesor y cuya autoridad podía imponerse inclusive sobre la población adulta. El profesor era el agente principal de socialización de valores universales en contra de aquellos valores considerados tradicionales.

Warisata, dirá Pérez, no buscaba machacar el alfabeto ni tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Se instaló la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento. Era una educación donde se alternaba el golpe del martillo con el uso del silabario.⁴⁷ Fue pues una educación no libresca, es decir, superó esa concepción donde el alumno debe estar leyendo textos y nada más, ya que, para Pérez, el alfabeto no solucionaba nada en absoluto. Ésta era una concepción muy distinta a las teorías de Desarrollo Humano que postulaban al alfabetismo como uno de los indicadores de la pobreza.

Se implantó un principio según el cual el letrado debía ser igual que cualquier otro trabajador. Se decía: "que no queremos doctores, filósofos y curas tan explotadores los unos como los otros, nuestra misión era formar hombres aptos, hombres íntegros, capaces de sacar de la postración a este pueblo".⁴⁸ Este principio evidentemente es la antípoda de la educación moderna, donde el conocimiento es monopolio de una élite y se sobredimensiona la producción del conocimiento como podemos observar en los planteamientos de Calde-

47 Pérez Elizardo, *Warisata, la escuela de ayllu*. Hisbol, La Paz, Bolivia, 1962.

48 *Ibid.*, p. 86.

rón: "La reciente propuesta que el CEPAL formula, y en la que se asigna una importancia progresiva a la educación y la producción de conocimientos en la dinámica del crecimiento, coincide con la búsqueda por compatibilizar el desarrollo económico con la construcción de una ciudadanía democrática y moderna."⁴⁹"

La educación del indio -dice Pérez- debía ser el comienzo de una unidad pedagógica nacional, basada en sus raíces agrarias para crear una misma filosofía y una misma técnica educacional para el boliviano de los campos como para el de las ciudades.⁵⁰ Dicha unidad educativa evidentemente parece ser una inspiración gramsciana⁵¹, donde se apuesta por un proyecto, que la educación no sea dividida en función de las diferenciaciones de clase y jerarquizaciones sociales.

Sin duda, esta forma de plantear la educación iba contra la corriente de la modernidad.

Aún más, la escuela del ayllu planteaba que la educación debía conservar los elementos ancestrales de la organización social y la pedagogía andina que consisten en "aprender haciendo", de ahí que no se destruyera nada del ayllu en cuanto a su organización, religión, etc. Asimismo, las tradiciones no eran consideradas como paganas o algo por el estilo por el sistema educativo. Se trataba, pues, de toda una estructura que iba contra la racionalidad instrumental y científica de la modernidad.

En cuanto a los maestros, de igual forma fueron elegidos jóvenes familiarizados con el ambiente rural que demostraron disposición al esfuerzo y sacrificio, puesto que su actividad principal no era la del aula sino las tareas de jardinería, cultivos, construcciones, elaboración de ladrillos, etc. A ello se añadía el desarrollo de una labor

49 Calderón, Fernando, *op. cit.*, p. 46.

50 Pérez E.*op.cit.*p.88.

51 Gramsci Antonio, *La Alternativa Pedagógica*. Fontamara, México, 1981.

social fuera del recinto de la escuela, en el ambiente mismo de la comunidad. De esta manera, se prescindió de los normalistas no por falta de los mismos, sino porque sólo estaban habituados a la enseñanza en clase. Este es otro de los elementos que estuvo en contra de la educación moderna donde los agentes de la educación sólo pueden ser los que han logrado o acumulado el conocimiento en un espacio (institución) de la cultura legítima.

Por lo tanto, en Warisata la escuela no fue únicamente escolar, sino pasó a ser una escuela productiva, jugó un rol económico para toda la sociedad. A diferencia de la escuela moderna, que se caracteriza por instituir cursos manuales y prácticos al lado de los cursos teóricos de materias clásicas y científicas, se implantó una educación donde todos los estudiantes tenían la obligación facultativa de frecuentar un taller, el trabajo manual iba acompañado del intelectual. De esta manera, el alumno aprende -decía Pérez- a aplicar sus conocimientos y desarrollar sus capacidades prácticas.

Por otra parte, tampoco podemos comparar a la escuela del ayllu de Warisata con el nuevo discurso de la "posmodernidad", del equilibrio de la modernidad con el fortalecimiento de la identidad o, como que dice Calderón, "sólo forjando sustratos socioculturales sólidos en cada país, se podrán enfrentar los retos de la globalización con mayor nivel de autonomía y mayores posibilidades de integración".⁵²

Warisata nunca planteó integrarse a la sociedad global para luego subordinarse, como se advierte en las posiciones modernistas contemporáneas. Está implícitamente planteado que el avance científico de la modernidad debe ser subsumido a la lógica del ayllu por medio de la educación.

52 Calderón, E, *op. cit.*, p. 23.

Esta posición es totalmente distinta a lo que Calderón propone cuando dice: "Se trata, en otros términos de asumir el reto de conciliar las particularidades históricas culturales de las regiones con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad".⁵³

2.3.2. Control comunitario contra la elitización burocrática de la educación

Uno de los principios de la modernidad es la democracia, esa democracia cuyo fundamento material es la propiedad privada y cuyo sustento cultural son la pluralidad partidaria y la racionalidad burocrática.⁵⁴ Esto hace que su proceso y funcionamiento se desenvuelva a través del fortalecimiento de líderes y/o grupos de élite. Aquí existe una especie de propiedad de poder, donde el individuo como persona tiene la capacidad de mando la cual es "casi" enajenable como en el caso de los jefes.

La educación, en cuanto a su control y administración, funciona también bajo esta lógica. Así como el Director y su planta burocrática detentan el poder absoluto, de igual forma el maestro es portador de un cierto dominio. Todos son portadores o agentes de la política del Estado o del desplazamiento de este ente hacia la sociedad civil.

Para Calderón, por ejemplo, el fortalecimiento de la democracia que implica la creación de élites posibilitaría una capacidad integradora en lo económico y social: "la ausencia de una síntesis entre cultura tradicional y modernidad, la falta de canales extendidos de participación democrática y la creación de élites dirigentes percibidas por las masas como escindidos de la sociedad".⁵⁵

53 *Ibid.*, p. 10.

54 Weber Max, *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

55 Calderón, *op. cit.*, p.26.

Entonces, frente a la estructuración administrativa elitaria y burocrática Warisata se levanta como una antípoda ya que como dice Elizardo Pérez trataba de liquidar la política electoral y estructurarse bajo formas tradicionales de administración de los asuntos públicos y privados.

Las autoridades educativas y sus consejeros eran elegidos por votación directa y en forma rotatoria. Se hizo revivir el *parlamento de amautas*, que había sido liquidado en la época de la hacienda. Era en esta instancia donde se decidían las políticas educativas, las cuales eran aprobadas en Asambleas comunales y supracomunales. Así, la educación fue totalmente incorporada a la vida y control colectivo.

Dentro de esta forma política también existía la representación, tal es el caso del consejo de amautas pero, a diferencia de la política liberal de la modernidad pregonada por los sociólogos modernistas, aquí el representante no es quien monopolizaba el derecho de decidir ni había automatizado técnicamente esa capacidad de decidir. La voluntad individual no era un bien transable, ni enajenable, sino una actitud práctica de ratificación de la disposición a ser -en común-: una acción de reivindicación de la pertenencia que define al conjunto social.

Entonces, Warisata demostró una forma comunal de organizar la educación y otras acciones sociales de interés colectivo, una educación que no estaba basada en relaciones de dominación y desigualdad sino organizada en función de relaciones sociales de cohesión comunal, donde el poder y la decisión no se concentraban en una persona o un grupo, como ocurre en las formas de organización liberal moderna. En este sentido, la escuela no se puso por encima de la sociedad y en contra de los intereses de la propia sociedad, como ocurre en la forma tradicional de la educación de la era moderna. Sólo así fue posible desarrollar en la propia escuela los elementos

ancestrales de la organización social y demostrar el carácter universalizable de la organización comunitaria.

Esta forma de organización supera totalmente la propuesta de Reforma Educativa, que plantea la participación de los padres de familia en los asuntos educativos. Aquí, la Junta Escolar, como un organum de control social, está mutilada de decisión en cuanto a las políticas educativas y sólo actúa como vigilante de la implementación de las políticas decididas con anterioridad por un grupo de poder en el campo educativo.

CAPÍTULO III

LA INTERCULTURALIDAD Y EL NUEVO MANTENIMIENTO DEL ORDEN

Es evidente, como muestran los historiadores, que la clase dominante siempre se interesó en la civilización de los indios, es decir, en querer integrarlos conforme a la arbitrariedad cultural⁵⁶ considerada como legítima. Los principios de la modernidad se basaron en el reinado de la razón occidental (ciencia), en la normalización y la estandarización de códigos simbólicos, en desmedro de aquello considerado como no científico, pagano, creencia, etc. Por ello, a los indígenas no sólo se les considera analfabetos sino incluso, como carentes también de cualquier cultura básica. Podemos apreciar la visión de diferentes organismos tanto estatales como privados, en la década de 1950:

"Más de la mitad de la población no sólo es analfabeta sino que carece también de una cultura básica acerca de las formas de vida y normas de conducta para mejorar sus primitivas condiciones de vida (...) tanto por razones religiosas, de ética general, como económicas se ha tratado de elevar los atrasados a un nivel superior espiritual y material".⁵⁷

56 Arbitrariedad cultural, según Bourdieu, es aquella cultura que la clase dominante estructura y convierte en estructurante para el respeto de los grupos sociales como legítima, imponiéndola e inculcándola como algo suyo.

57 En 1955, bajo la invitación del Estado, el instituto de Relaciones Interamericanas realizó un diagnóstico publicado bajo el título *Rural Education in Bolivia*. Su principal tarea fue elaborar los contenidos educativos posteriormente conocidos como SUDE (Seyvicio Cooperativo Interamericano de Educación), citado en Hurtado Javier. *Historia de Radio San Gabriel*. La Paz. 1987.

Así, se implementaron y universalizaron tecnologías de poder y administración vistas desde el punto de vista dominante como racionales. Sin embargo, hablar de estas características de la modernidad en nuestros tiempos ya no es novedad, sino una cotidianidad a la que todos los escritores y aficionados se refieren.

La concepción occidental que afirma que la racionalización impone la destrucción de los vínculos sociales, de los sentimientos, de las costumbres y, de las creencias llamadas tradicionales, señala así mismo que el agente de la modernización no es una categoría o una clase social particular, sino que son la razón misma y la necesidad histórica quienes preparan su triunfo. En Bolivia, estas nociones se impusieron con más fuerza a partir de 1952. Desde entonces, se han institucionalizado los valores y *habitus*⁵⁸ occidentales ya no mediante el ejercicio de la fuerza física o la guerra sino mediante la estructuración de instituciones que ataquen la subjetividad del indígena o sus representaciones, que organicen mecanismos de moldeamiento cerebral o disciplinamiento de los cuerpos y almas indígenas, en fin, de la institucionalización de la violencia simbólica.⁵⁹ La educación, por lo tanto, es una de las instituciones encargadas de manera más eficiente de ejercer lo que hemos de llamar, parafraseando a Bourdieu, violencia simbólica, en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.

58 *Habitus* son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines. En otras palabras, el *habitus* es, a la vez, el principio generador de prácticas objetivamente esclásicas y el sistema de esas prácticas, produce unas prácticas y unas obras enclásicas y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gustos) donde se constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida. Bourdieu, *La distinción, Criterios y Bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid, 1988.

59 La violencia simbólica es todo poder que logra imponer significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza. O, de manera más sencilla, es aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste y que se empieza a desconocer como violencia por lo que los agentes sociales empiezan a considerarla como autoevidente: es la aceptación dóxica del mundo.

Así se ha ido trabajando el alma indígena para que ésta se adscriba o se integre a los *habitus* de la cultura blancoide o según un modelo cultural arbitrariamente creado por la clase dominante. Ahora bien, puede pensarse que el mecanismo de integración es la búsqueda de igualdad y de uniformidad de situaciones, es decir, de que todos tengan las mismas prácticas, por ejemplo, que todos puedan ser empresarios o todos tengan las mismas condiciones, los mismos gustos y que, por fin, no exista diferenciación de situaciones ni de posiciones, de condiciones sociales ni de privilegios.

En realidad, la clase dominante, para reproducirse o perpetuarse como tal, no busca que los de la otra cultura sean igual que ellas, ya que si verdaderamente se planteara ello, estaría proponiendo su propia muerte.

Busca más bien que la integración ocurra en el plano subjetivo, en la imposición de la creencia de que estas diferenciaciones son naturales, esto es, la somatización de la dominación. Entonces, la integración., como universalización de ciertas prácticas de la clase dominante, no debe comprenderse como búsqueda por parte de ésta de que los otros sean iguales que ellas, ya que los encargados de los mecanismos de integración seleccionan qué es lo que se debe universalizar y cuáles son los espacios verdaderamente reservados. Esto permite la perpetuación de la clase dominante: no se debe dar secretos a las demás clases y grupos culturalmente distintos. Si sucediera que, en nombre de la integración, se entregaran espacios exclusivos, esto provocaría un proceso de desclasamiento de la clase dominante en forma de descenso, como dilución de las prácticas que la consagran como clase distinguida. De ahí que la integración no es jamás plena, tiene límites, es decir, es una integración que a la par pone en marcha un mecanismo de exclusión (qué darle y qué no darle). Por lo tanto, la educación promovida por el Estado del 52 en Bolivia, o por todos los estados de distintos países que han seguido este modelo

educativo, no debe calificarse de manera simplista como integrador, homogeneizador y universalista.

Justamente, la política de integración con límites permitió al Estado del 52 recrear los **anillos de jerarquía colonial**, es decir, que todos pudieran acceder a la educación, tanto indígenas como blancos bajo los mismos contenidos y los mismos mecanismos lingüísticos (proceso de integración plena), pero restringir a la clase y casta dominante ciertos espacios y contenidos (límites de la integración). Por ello, los indígenas podían llegar mediante la educación otorgada por el Estado a lo mucho a jerarquías como Director de un Colegio o Suboficial de la Policía; el resto de los espacios de dominación permanecía restringido a los criollos y mestizos que se habían constituido en clase dominante.

Este modelo de integración y los anillos de jerarquía colonial se institucionalizaron en la educación (rural/urbano), en la política (franja de seguridad para ser elegidos diputados y senadores correspondiente a políticos blancos y, fuera de la franja de seguridad, lista de indígenas) y en el trabajo (puestos de administración y gerencia para blancos y trabajos manuales e instrumentales para indígenas). Esta política, abierta y explícita que se expresaba mediante normas y reglas creadas por cada institución, así como por la interiorización como *habitus* de todas estas prácticas, era reforzada por el sistema educativo.

Por lo tanto, el rol etnocida de la educación, del que mucho se habló, si bien quiso liquidar el *habitus* comunal, también necesitó constituir espacios en los cuales se desarrollaran prácticas y estigmatizaciones transversales o que cruzaran todas las actividades en tanto acciones propiamente indígenas dieran lugar a nuevos procesos de enclasamiento dentro de la clase estigmatizada como india. Estos espacios subordinados y específicos son, por ejemplo, la fiesta,

los espacios laborales, la propia educación cuando uno se resigna a qué va a estudiar y dónde va a estudiar, etc.

Ahora bien, en realidad, es en contra de la integración limitada y la desmembración de los *habitus* comunales, que va emerger la protesta indígena (en unos primará la primera y en otros la segunda), es decir, unos reclamarán ser parte de esta nación, ser tomados en cuenta para participar de los espacios de poder y dominación y otros verán la autodeterminación como la única forma de librarse de la imposición de la arbitrariedad cultural. Pese a sus diferencias, ambos planteamientos pondrán en cuestión la legitimidad de la cultura dominante y el sistema educativo diseñado conforme a la arbitrariedad cultural.

Frente al avance del movimiento campesino e indígena y la acelerada deslegitimación del estado, la clase dominante tuvo que idear nuevos mecanismos de legitimación e integración. Encontró una salida en la **a apropiación** de aquella propuesta que aspiraba a una integración plena, es decir, apelando a aquéllos que habían apostado por el "acholamiento" de la cultura reclamando ser parte de la arbitrariedad cultural. Esto se tradujo en la propuesta pluricultural y en la interculturalidad bilingüe como propuesta educativa.

A partir de entonces, la multiculturalidad, como eje transversal de todas las acciones políticas y la interculturalidad bilingüe, como política educativa, constituirán la nueva filosofía nacional y de los países con presencia cultural heterogénea.

Bajo el marco de la transformación internacional y como una nueva forma de legitimación, el gobierno del MNR. dicta la Ley de Reforma Educativa en la cual se caracteriza a la educación boliviana como "...intercultural y bilingüe, asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de tolerancia que promueve la unidad nacio-

nal en la diversidad" (Ley de Reforma Educativa, Artículo 1ro, apartado 14). En este sentido, la LRE aparece como una propuesta que responde a la demanda de las naciones originarias, es decir, es presentada como una respuesta que defiende el interés colectivo y no como un medio de legitimación de la perpetuación de la clase dominante o respondiendo a intereses particulares. Bajo esta forma, la interculturalidad se ha constituido en una ilusión colectiva, es decir, en una esperanza colectiva carente de fundamento.

Los criterios bajo los cuales se ha instituido la multiculturalidad han partido de la autocrítica, de la consideración de que los poderes tanto autoritarios como democráticos no habían logrado unificar culturalmente la sociedad para imponer un control absoluto a unos individuos y grupos cuyos intereses, opiniones y creencias siempre son avanzados de esta propuesta como diversos. Los intelectuales más avanzados de esta propuesta como Touraine, dirán que no se trata de excluir y/o ignorar a las otras naciones, como tampoco de llevar adelante políticas de uniformización nacional o étnica. Así, la multiculturalidad no sería pues, ni una fragmentación sin límites del espacio cultural ni una totalización de la cultura mundial, sino que procuraría combinar la diversidad de las experiencias culturales con la producción y difusión masiva de los bienes culturales.^{6º}

En esta línea, la multiculturalidad significa integración de las culturas no dominantes mediante la difusión de valores, creencias, sistecación de todas las representaciones simbólicas, por un lado y, por otro, rescate de las experiencias locales o prácticas ancestrales, que han sido refuncionalizadas y subsumidas bajo la lógica de la modernidad y en función del crecimiento del capital. Si no fuese así, ¿cómo se puede explicar la difusión masiva por los medios de comunicación de modelos de matrimonio, sistemas de producción, política

60 Touraine Alain, *¿Podemos Vivir Juntos? La discusión pendiente: el hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica, México 1996.

y estilos vida? ¿Cómo podemos explicar contenidos únicos de sistemas de enseñanza aunque en idioma vernáculo? Son valores "modernos" que se universalizan, y culturas nativas coartadas de su difusión y/o universalización. ¿Es a esto a lo que podemos llamar interculturalidad como una realidad signada por la diversidad en la que de hecho se dan mutuos intercambios? ¿O hay que entenderlo como tolerancia y respeto mutuo de diversas culturas? ¿Acaso aquí la relación entre cultura dominante y originaria no se expresa como una relación desigual y de subordinación?

En realidad, el modelo pedagógico de la unidad en la diversidad ya había sido planteado por Durkheim, el año 1920, cuando decía:

"Cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que esto debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; que esto ideal es, hasta cierto punto, el mismo para todos los ciudadanos; que a partir de cierto punto de diferencia según medios particulares que toda sociedad lleva en su seno. Es este ideal, a la vez uno y diverso, lo que constituye el polo de la educación ... La educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva. Pero por otra parte toda cooperación sin una cierta diversidad, sería imposible: la educación asegura la persistencia de esta _ diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma, si en el mismo momento, el trabajo está más dividido, esa educación provocará en los niños, sobre un primer fondo de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales".⁶¹

Por tanto, la teoría de la unidad en la diversidad parece haber sido sacada de la escuela funcionalista, de ahí que la teoría de la

61 Durkheim Emite, *Educación y Sociología*. Colofón S.A. México, 1996, pp. 73-74.

interculturalidad se ha de convertir en una teoría más conservadora, ya que *planteará* fundamentalmente la tolerancia y el respeto a la diversidad de funciones jerárquicamente establecidas. El reconocimiento al otro como distinto será el reconocimiento y aceptación de las diferencias económicas, políticas y culturales; en esta lógica, se hace más difícil plantear o aspirar a la igualdad social.

En este sentido, el Estado boliviano, mediante el proyecto multicultural, no abandona el proyecto **integracionista** sino organiza la continuidad del sueño estatal de incorporar y/o asimilar a las culturas excluidas en función de la cultura mestiza -criollo blancoide que se ha constituido en la cultura dominante. Además, con la nueva jurisprudencia, la va inculcando como algo legítimo, como construida a partir de la sociedad. Al respecto, la Ley es muy clara cuando afirma:

"La Educación es la fortaleza de la **integración nacional** y la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identida" (Ley de Reforma Educativa, Art. Iro, apartado 18)

En el artículo citado pueden observarse dos estrategias: a) que la educación se adapte a los cambios universales, estrategia promovida fundamentalmente por los países del Norte y Europa, de modo de ser además un instrumento ideológico de integración y b) que reconozca la construcción de la soberanía y la identidad bajo el principio de erigir una nación basada en la unidad en la diversidad, este último espacio considerado como la ilusión de la concretización de las prácticas de diversas culturas. De esta manera, el capital pretende lograr la *convivencia* entre varias culturas históricamente estructuradas de manera desigual. De ahí que nace la idea de cómo se puede combinar la igualación en la diversidad, es decir, de cómo puede imponerse legítimamente aquello que se considera como moderno y que está al ritmo del avance de la ciencia, ya que dicha forma de percepción sobre la educación es compatible con los cambios que han ido suce-

diendo en el contexto internacional. Consciente de ello, el Estado plantea al respecto:

"Situar a la Educación boliviana a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo, transformándola en un instrumento que posibilite y garantice la sólida y permanente formación de nuestros recursos humanos" (Ley de Reforma Educativa, Artículo 4to, inciso 1)

Dichas transformaciones mundiales, según varios estudios, se refieren a los cambios en el **modo de producción**, en las **tecnologías de comunicación** y en la **democracia política**. Los grandes cambios en el modo de producción -dice Tedesco- ocurren a partir de tales transformaciones así como de la globalización y la competencia exacerbada por conquistar mercados. En este proceso de cambio, el papel del **conocimiento** y la **información**, tanto en la producción como en el consumo, es decisivo. En este sentido, el cambio fundamental sería el paso de un sistema de producción para el consumo de masas a un sistema de producción para un consumo diversificado, así aparece la idea de **fábrica flexible**.⁶²

En este proceso de cambio, se empieza a "valorar la capacidad del personal para trabajar en equipo y para adaptarse a condiciones y exigencias cambiantes".

Se habla, pues, de la muerte del sistema taylorista -fordista de producción en masa que requería una organización del trabajo jerarquizada en forma piramidal, donde la creatividad y la inteligencia se concentraban en la cúpula, mientras que el resto del personal debía ejecutar mecánicamente las instrucciones recibidas. "Las nuevas formas de organización productiva necesitan, por el contrario de

62 Tadesco Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo, Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Alauda Anaya, 1995.

una organización más plana y abierta, con amplios poderes de decisión en las unidades locales y con una inteligencia distribuida más homogéneamente".⁶³

En lo político, se hace cada vez más importante la integración cultural, las creaciones simbólicas nacionales que enfaticen el sujeto individual antes que la colectividad; además, se empieza a ignorar la libertad política y económica que caracterizó a los movimientos sociales del siglo XIX y XX y se empieza a entender la libertad como libertad de estilos de vida, es decir, una libertad estrictamente referida a la conducta personal que enfatiza la libertad del sujeto individual antes que, y a costa de, el sujeto colectivo.

A esta gama de concepciones es a lo que el Estado llamará "situarse a la altura de las exigencias de los procesos de cambio del país y del mundo". Esto es producción de significaciones promovida por la clase dominante que ha de ser impuesta como cultura legítima. Por el contrario, lo local, lo nativo, lo diverso, no es puesto en las mismas condiciones que la cultura dominante sino que, en este nuevo contexto, resulta una vez más subordinado y/o subsumido a los cambios incitados por la modernidad. Por ello, no se puede hablar de una convivencia en igualdad de condiciones entre diferentes culturas, como nos hacen creer los apologistas de la Reforma Educativa. La multiculturalidad sigue siendo una violencia fundamentalmente simbólica, basada en una teoría de confraternización al tun tun que no respeta la evolución histórica de cada pueblo.

La gran preocupación del Estado moderno, por lo tanto, ha de ser responder a cómo se puede vivir juntos en una formación social donde están presentes no solamente culturas minoritarias sino, fundamentalmente, mayoritarias, como es el caso de Bolivia. Por ello, la definición de interculturalidad tratará de responder, por un lado, a

63 *Ibid.*, p. 19 y ss.

cómo pueden encontrarse nuevos mecanismos de inculcación de valores universales y, por otro, a diseñar los márgenes de tolerancia de las prácticas ancestrales más centradas en lo ritual y lingüístico que en la base material y política de la comunidad. Esto se puede observar con facilidad en el discurso de los intelectuales que actúan en defensa de la pluri-multiculturalidad.

"Se puede vivir juntos, mediante la asociación de la democracia política y la diversidad cultural fundadas en el sujeto. Dirán no hay sociedad multicultural posible sin el recurso del principio universalista que permita la comunicación entre individuos y grupos sociales culturalmente diferentes. Pero tampoco la hay si ese principio universalista gobierna una concepción de la organización y la vida personal considerada normal y superior a las demás. El llamamiento a la libre construcción de la vida personal es el único principio universalista que no impone ninguna forma de organización social y prácticas culturales"."

El principio universalista, centrado en el sujeto individual que lleva corporalizado también el principio universalista de un lenguaje, una política y economía, ha de ser la condición básica para la reproducción y perpetuación de la clase dominante. Por lo tanto, la universalización de ciertos valores y significados no es más que una homogeneización simulada que lucha -como dicen ellos mismos- contra la ortodoxia cultural o la pureza étnica que pretende recomunalizar la sociedad. Por ello, bajo esta concepción dominante, una sociedad plurimulticultural no puede ser una sociedad fragmentada, sino una sociedad jurídica e institucionalmente fuerte. Es en esta transmutación de la interculturalidad, como demanda social hacia la institucionalización estatizada, donde la plurimulticulturalidad se convierte en una arbitrariedad cultural, ya que no es creación del propio actor, sino resultado de cómo éste es despojado de sus demandas las

64 Touraine Alain, *op. cit.*, pp. 174-175.

que se convierten en propuesta del Estado y, como tal, se le imponen como voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad. De ahí que la interculturalidad constituya una violencia simbólica al imponerse como algo legítimo, reglamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos.

Lo multicultural es violencia simbólica en el sentido que va imponiendo valores universales (democracia, economía y estilos de vida) a grupos sociales culturalmente diversos, como un nuevo mecanismo de integración en la "cultura nacional".

Sin embargo, para que no aparezca como una homogeneización uniformizante, procede a seleccionar y excluir significados dignos de ser reproducidos y toma en cuenta ciertos valores ancestrales bajo el marco de tolerancia, cuyo límite está definido por la compatibilidad de las prácticas ancestrales con los valores universales.

En este sentido, la educación intercultural seguirá formando sujetos para la racionalidad científica occidental que es universalista y racionalista conforme a la lógica del capital e ignora la racionalidad comunitaria, es decir, ignora las formas comunitarias de producción y de poder, ya que son incompatibles con la lógica del capital. La interculturalidad, por lo tanto, sólo toma en cuenta -como veremos posteriormente- el aspecto ritualístico de la comunidad sometido a su refuncionalización, es decir, instrumentalizado para la legitimación de lo que hemos venido llamando arbitrariedad cultural de modo que, a través de este mecanismo, las desigualdades y/o diferenciaciones sociales y culturales se convierten en una aceptación dóxica. Visto desde esta perspectiva, la cultura nativa no tiene opciones de encontrar espacios de realización y desarrollo de sus prácticas ya que al interrelacionarse con la cultura dominante sigue mostrándose como cultura subordinada y subsumida a la modernidad: no pone la ciencia occidental a su servicio, para el desarrollo de la comunidad, sino exactamente al revés. En vano se escucha en boca de los interculturalistas

que todos somos biológicamente iguales. Esto no contradice el hecho que también todos somos culturalmente diversos⁶⁵, ya que la estructuración económica y social del país históricamente se hizo a partir de la diferenciación étnica (darwinismo social) y para justificar los privilegios de clase en la cotidianidad como realización práctica, siempre se ha recurrido a la naturaleza biológica que funcionó como una esencia de explicación del funcionamiento social. A esta forma de dominación Bourdieu llama somatización de las relaciones de poder. Entonces, la nueva legislación que postula la interculturalidad no ha modificado esta diferenciación jerárquica socialmente constituida e instituida sobre la base del racismo, con sus modificaciones contemporáneas.

Mientras esta sea la forma de estructuración del país, no se puede entender la interculturalidad como una realidad signada por la diversidad en la que de hecho se dan mutuos intercambios y donde se produce la convivencia solidaria de los seres humanos. Razones suficientes para considerar a la educación intercultural como una simple ilusión colectiva.

65 Godenzi Alegre Juan (Comp), *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú, 1996.

CAPÍTULO IV

LA REFORMA EDUCATIVA Y LA CONTINUIDAD DE LAS JERARQUÍAS COLONIALES

Sabemos por la historia que durante la Colonia sólo podían acceder a la educación los españoles, posteriormente los mestizos pueblerinos, mientras los indígenas estaban marginados de este conocimiento ya que eran considerados como pertenecientes a una raza inepta, degenerada y, por lo tanto, inferior. Ya en 1910, el propio Franz Tamayo, conocido como el creador de la Pedagogía Nacional, negaba la inteligencia del aymara, estigmatizándolo como persona más de acción que de contemplación, como se puede evidenciar en sus afirmaciones:

"...el indio es una inteligencia secularmente dormida. En medio de las magníficas condiciones morales que han caracterizado siempre la historia del indio, se encuentra siempre una deficiencia de organización mental y la falta de un superior alcance intelectivo. La verdad es que el indio ha **querido** siempre y ha **pensado** poco. Históricamente el indio es una gran voluntad y una pequeña inteligencia".⁶⁶

Basándose en esta visión, se estructuró e instituyó la educación boliviana. Bajo este argumento, los criollos monopolizaron también la educación y usaron este conocimiento hasta 1935 para usurpar las tierras de los indígenas. Cuando los "indios" recurrían a la "justicia" para reclamar algunos derechos otorgados por el Estado, se enfrentaban con los abogados y tinterillos que interpretaban las leyes a

66 Tamayo Franz, *Creación de la Pedagogía Nacional*. Biblioteca del Sesquicentenario de la República, La saz, Bolivia, 1910, p. 153.

su antojo. De ahí que, para no ser engañados por estos agentes del Estado, vieron la necesidad de incorporar la educación como una de sus demandas en la lucha contra el Estado.

Tal situación llevó a que muchas comunidades abrieran escuelas clandestinas, ya que el saber leer y escribir estaba prohibido por el patrón. Producto de ello, algunos salieron como apoderados y dirigentes que se encargaron de la lucha antes de la Reforma Agraria.

Sin embargo, muchos de estos indios letrados fueron echados de las haciendas, incluidos aquellos que sólo habían aprendido los primeros pasos de la lectura y escritura.

De ahí que una de las conquistas más importantes para el indígena, durante la Revolución de 1952, fuese la Reforma Educativa que, por primera vez, permitió a todos los "indios" acceder a la educación sin restricción alguna. Ello no significó, sin embargo, la superación de las jerarquías coloniales basadas en el racismo, conocidas por la sociología boliviana como productos del darvinismo social sino, más bien, una de las medidas que junto al voto universal y la parcelación de las tierras trataba de incorporar a los indígenas a la vida nacional, conforme a los valores y disciplinamientos blancoides. Es decir, una ortopedia social que serviría para la transformación y moldeamiento cerebral del indígena, que analizaremos en el siguiente punto.

Habría que resaltar que toda la acción pedagógica implementada a partir del 52 estuvo orientada a reproducir la sociedad estructurada sobre la base de los anillos de jerarquía colonial. La división de la educación en áreas rural y urbana, en realidad corresponde a esta visión: educación rural para indios y educación urbana para criollos y mestizos. Esta forma de estructurar la educación no sólo servía para diferenciar la ubicación geográfica sino, fundamentalmente, trataba de partir de objetivos distintos. La universalización

de contenidos de la arbitrariedad cultural, para los indios, jugó un rol desestructurante de los hábitos indígenas lo que provocó un desclasamiento acelerado de su población mientras, para la clase dominante, dichos contenidos jugaron un auténtico papel de enclasamiento vía la adquisición de capital cultural.

Desde esta perspectiva, siempre se consideró a la educación rural como inferior, destinada sobre todo a que el campesino aprendiera a leer y escribir y, mediante ello, integrarlo a la lógica de la clase dominante. La educación no fue diseñada nunca para poner en igualdad de condiciones a indios y blancos, ni para promover la movilidad social.

La institucionalización de la educación se asentó en la escisión de espacios absolutamente reservados para la clase dominante y el establecimiento de otros para la plebe india.

Los mecanismos de selección y exclusión fueron normados abiertamente por las diferentes instituciones. Por ejemplo, los aymaras por su origen social, aunque tuviesen bachillerato concluido, no podían acceder a las Universidades, al Colegio Militar, ni a las Normales Superiores Urbanas, bastaba fijarse en el apellido el momento de su admisión. Por ello, es posible observar que en estas instituciones no se otorgaban titulaciones o diplomas, hasta la década de los 80, a los asistentes de origen quechua, ayriara y otras naciones menores, es decir, a quienes apellidaban Quispe, Mamani, Huanca, etc. (al respecto, ver el Cuadro No. 1) Para aquellos que habían logrado continuar sus estudios de secundaria, no existía otra opción que conformarse con las normales rurales, la escuela de policías u otras que la clase dominante había estructurado e instituido como espacios para la plebe india.

CUADRO 1
TITULADOS DE LA UMSA SEGÚN ORIGEN SOCIAL
En porcentaje

AÑO	NATIVOS	APELLIDO CASTELLANIZADO	NO NATIVO	TOTAL
1970	3	4	93	100
1978	20	20	40	100
1997	43	22	35	100
1998	20	10	70	100

Fuente: Elaboración Propia sobre la base de los datos proporcionados por el Departamento de Titulaciones UMSA.

O sino si bien podían ingresar a la universidad ellos se ubicaban en ramas socialmente devaluadas, debido a que no todas las carreras tienen el mismo valor social, ya que el prestigio de una u otra está determinado por la composición social de clase, es decir, una carrera se considera de mayor prestigio cuando en ella no están presentes lo de origen popular.

De la misma forma, en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar, hasta 1985, sólo un 6% de origen nativo había accedido a dicha institución, 14% castellanizó su apellido, frente a un 81 % de egresados con origen social no nativo.

A partir de 1982, con la apertura democrática, se presentó un fenómeno de invasión popular a los estudios de profesionalización y se aceleró lo que muchos llaman el proceso de "democratización" de la educación superior, como podemos observar en los gráficos del anexo 1. Por ejemplo, en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar hubo un progresivo aumento de los indígenas que egresan: de 0% en 1952 aumentaron a 20% en 1978 hasta llegar a 43% en 1997. El total

de estudiantes que castellanizaron su apellido disminuyó de un 40% a un 22% en 1997, lo que significa que ya no fue necesario acudir a este tipo de estrategias para acceder a estudios superiores.

Este fenómeno implicó a su vez un progresivo desplazamiento social y étnico de las clases medias de las Universidades Públicas a las Universidades Privadas y de las Universidades Privadas a Universidades en el exterior.

Dicho fenómeno vino acompañado de la decadencia del prestigio social de la Universidad Pública, mientras el "prestigio" y la cantidad de las Universidades Privadas crecieron en la última década del siglo XX, así como el reconocimiento social de las Universidades Extranjeras. Esto implicó, además, una jerarquización de títulos de acuerdo al origen de las universidades. Así los individuos titulados en universidades extranjeras, sin importar su nivel, tiene mayor valor y oferta de trabajo que los salidos de las Universidades Privadas bolivianas y éstos se ubican por encima de los titulados en Universidades Públicas. Algo parecido, sucedió con, los Institutos Normales. Después del '52 estos eran frecuentados se de las pocas carreras a las que se les permitía acceder, pero luego sufrieron una mutación social y cultural, porque comenzó a ingresar con mayor frecuencia gente procedente de clases sociales cada vez más bajas, cayendo con esto el prestigio social que antes tenía esa profesión.

Por lo tanto, la ilusión que muchos indios se habían formado de que mediante la educación podían acceder a instituciones superiores, como instituciones de legítima dotación de capital cultural, quedó frustrada. Por ello, algunos optaron por cambiar su apellido de Mamani en Alcon, de Quispe en Quiroga o Quisbert, etc.; en otras palabras, se sometieron a la *maesmanización*⁶⁷ como un mecanismo

67 En la película "La Nación Clandestina", producida por Jorge Sanjinés, un campesino se cambia de apellido de Mamani a Maesman, desconociendo de esta manera su identidad, termina siendo botado de la comunidad.

de fuga frente a la estigmatización de ser indio, para ver si de esta manera podían acceder a los espacios del dominio blanco y así ingresar en los circuitos de movilidad social prometidos, que tanto había propagandizado el Estado mediante sus agentes de inculcación. De ahí que los propios indígenas empezaran a desvalorizar la educación rural, sabiendo que ésta no permitía acceder a los espacios de enseñanza monopolizados por los blancos; de ahí también que la mayoría de las familias campesinas buscaran diferentes estrategias de hacer estudiar a sus hijos en los colegios considerados urbanos, donde supuestamente se preparaban para no tener dificultades de ingreso a los espacios educativos reservados para la gente de alta distinción.

Entonces, mediante sus instituciones, el Estado diseñó el acceso al capital cultural sólo para las familias con situaciones privilegiadas y racialmente blancas. Para éstas, la educación sí aparecía como un nuevo capital que podía conducirlas a ubicarse en las más altas posiciones sociales como monopolio de la clase dominante. Para éstas, la educación sí fue un verdadero capital en el sentido que les permitió obtener plusvalía cultural, es decir, beneficios que les permitieran perpetuarse como una clase privilegiada en todos los campos ya sea laborales, culturales, sociales, etc. Por lo tanto, dicho programa social hace aparecer la diferencia entre raza morena y blanca como la justificación indiscutible de la diferencia socialmente construida entre las razas.

Parafraseando a Bourdieu, diríamos que la democratización de la educación en 1952 se estructuró sobre la base del racismo como un esencialismo, en el que se busca atribuir diferencias sociales históricamente construidas a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen de modo implacable todos los actos de la existencia, es decir, se instituye lo que Bourdieu denomina *somatización de las relaciones de dominio*.

En efecto, las Escuelas Normales, rurales y urbanas, como instituciones encargadas de la formación de agentes estatales, tam-

bién han sido estructuradas conforme a la visión jerárquica de la sociedad y han jugado un rol determinante en el proceso de inculcación de la cultura dominante. Por eso, en el caso de las normales urbanas, el sistema de enseñanza estuvo orientado, además, a impartir técnicas e instrumentos universales de ciencia, a enfatizar en los estudiantes normalistas los *habitus* de la clase dominante resaltando las diferencias respecto a los *habitus* indios, considerados como inferiores. Ahí se enseñaban los "buenos modales" para comer, hablar, vestir y elegir los gustos distinguidos, como decían los instructores, para "hacer prácticas de su clase". De ahí que las Escuelas Normales, en estos espacios, cumplieran un papel de continuación del proceso de interiorización del *habitus* dominante, es decir, eran instituciones encargadas de llevar adelante y reforzar las prácticas de reenclasamiento de la clase social dominante. Por ello, sólo se admitía a los de origen social blancoide, ya que como profesionales tenían que ser destinados a las instituciones de enseñanza de alta distinción.

Incluso los nuevos profesionales que egresaban de las Normales Urbanas no iban directamente a trabajar a los establecimientos urbanos sino que hacían sus primeros entrenamientos en instituciones escolares denominadas suburbanas, que el Estado había creado para este fin. A estos establecimientos fundamentalmente asistían hijos de los vecinos de los pueblos y campesinos cercanos a dichos centros poblados. Entonces, su primer entrenamiento de inculcación de los valores adquiridos lo hacían en estas poblaciones: ahí podían equivocarse ya que eso no importaba, debido a que nadie, por tratarse de gente de segunda clase, estaba autorizado para cuestionar al profesor. Por lo tanto, las instituciones escolares suburbanas sólo fueron espacios para aprender de mejor manera las armas de inculcación que luego desplegarían en los lugares para los cuales habían sido formados.

En el otro extremo, las Normales Rurales eran espacios exclusivos para la "plebe india", el sistema de enseñanza en ellas se orientaba fundamentalmente a llevar adelante la cultura dominante hacia las

comunidades. En este sentido, la función de estas instituciones no era como en las Normales Urbanas, fortalecer el proceso de enclasamiento. Al educando normalista se lo formaba más bien como agente encargado de acelerar el proceso de desclasamiento o transformación de los *habitus* comunales, siendo él mismo parte de esa cultura.

Entonces, las primeras y más directas víctimas de la violencia simbólica, durante este periodo, sin duda fueron los profesores que aprendieron a negar su propia cultura, por un lado, e imitar la conducta de la clase dominante, por el otro. En efecto, el profesor trasladaba estas actitudes a las comunidades y hacia valer su conocimiento como un capital cultural con relación a los campesinos indígenas de donde él mismo provenía. Por eso, casi en todas las comunidades donde existen escuelas rurales, los profesores se constituyeron en nuevos patrones ya que los comunarios, mediante los alcaldes escolares, estaban obligados a atender al profesor en todos los quehaceres domésticos y proveerles productos agropecuarios para su manutención. Esta actitud asumida por el profesor rural era producto de los cuatro años en que el Estado lo había sometido a los disciplinamientos y la alienación cultural Entonces, al hecho que fueron los profesores quienes sufrieron en primera instancia el proceso de desclasamiento, se debe el que posteriormente se hayan constituido en agentes desclasantes.

Los profesores rurales aprendieron muy bien a enseñar los valores dominantes y despreciar los *habitus* indígenas, enseñaron a los indígenas a privilegiar los *habitus* de la clase dominante que espacialmente se encontraba en la ciudad, de ahí que directa e indirectamente estuviesen impulsando el proceso de desclasamiento vía migración, lo que se reforzaba con la educación para adultos. En este aspecto, quien mayor éxito tuvo fue Radio San Gabriel, como señala Javier Hurtado:

Juan 6:

"Después de un viaje de muchas horas, Juan llega a la hermosa capital de su país.

El viaje fue cansador pero muy alegre para Juan. Al pasar por el camino que lleva a la capital se ven cosas muy bonitas y muy bonitos lugares.

Por el camino Juan vio grandes árboles, lindas flores y muchos pájaros de colores. Los pájaros cantaban muy bonito. Juan llega por la tarde a la hermosa ciudad que es capital de su país.

Juan lo mira todo con ojos muy grandes, mira las calles, mira las cosas y mira los muchos carros que pasan cerca. Mira que hay casas de un piso, casas de dos pisos y casas de más de dos pisos.

Juan se siente muy alegre en la capital. La camioneta para cerca de una casa. Dos hombres esperan en la puerta. Es la casa donde viven los parientes de Juan"."

Con este tipo de discursos y la incisiva valoración de los *habitus* de los blancos como dignos de imitar, en la práctica se estaba impulsando la migración del campo a la ciudad, que será el problema central en Bolivia a partir de los años 60. Por ello, las migraciones no sólo obedecían a factores de escasez de tierra y problemas económicos, sino que el sistema educativo aportó de manera decisiva en el proceso de desclasamiento.

De esta forma, para los campesinos de las comunidades, el sistema educativo y el sistema de enseñanza primaria y secundaria no

68 Afianza para el progreso, "Juan 6", impreso en el centro Audiovisual USAID Bolivia, citado en Hurtado Javier, *op. cit.*, p. 49.

constituyeron un capital cultural, es decir, no fueron mecanismos que les permitieran adquirir beneficios culturales y posicionales (*status*) al interior de la comunidad. Por ejemplo, muchos bachilleres que no lograron continuar sus estudios y se resignaron a quedarse en la comunidad, fueron\ sencillamente reabsorbidos por las prácticas y *habitus* comunales (aunque profundamente alterados) al igual que el comunario que no tuvo acceso al sistema escolar. La escolarización se convierte en capital cultural sólo en tanto uno prosigue los estudios post secundarios y los usa como una estrategia para sobreponerse como superior a los demás campesinos y/o comunarios, tal es el caso de las autoridades municipales en la actualidad. En las comunidades, esto se expresa de una manera muy sencilla: "¿De qué sirve estudiar si uno no puede continuar?" Sin embargo, hoy por hoy la educación cada vez tiende a fungir como capital cultural, ya que se va convirtiendo en un requisito para el acceso al poder local. En efecto, la educación concebida como aquello que eleva la calidad de vida no fue ni es cierto para las comunidades indígenas, sólo tiene el objetivo de legitimar la cultura dominante y, como consecuencia, el desclasamiento acelerado de la población indígena ".

De esta manera, la educación que sólo era útil fuera de la comunidad y hacia adentro, significó sencillamente una calamidad que carcomía poco a poco la potencialidad de cualquier desarrollo pues enseñó a los comunarios a despreciarse a sí mismos y a soñar en ser lo más próximo a la clase dominante en cuanto a su cultura. Por eso, a partir de 1970, casi todos los campesinos que tuvieron la posibilidad de acceder al sistema de enseñanza se trasladaron hacia las ciudades, unos (los más) ubicándose en los márgenes de los anillos del espacio laboral jerárquico y otros (los menos), continuando sus estudios en instituciones también estructuradas jerárquicamente. Sin embargo, el

69 A partir de las reformas, particularmente de la aprobación de la Ley de Participación Popular, el estudio secundario está brindando oportunidades para funcionar como auténtico capital escolar, pues un bachillerato concluido se puede transformar en una ventaja a la hora de habilitarse como potencial candidato a alcalde de una población, etc.

fenómeno social más importante del proceso migracional acelerado del campo hacia las ciudades fue la invasión popular de los espacios antes reservados como exclusivos para la clase dominante o la nobleza blancoide.

Los migrantes invadieron, en primer lugar, establecimientos de enseñanza primaria y secundaria reservados a la clase media (colegios como el Germán Busch, Ayacucho y Liceo de Señoritas La Paz ubicados, la mayoría de ellos, en el centro de la ciudad). Para preservar estos espacios reservados para la clase media, no fue suficiente la creación de establecimientos en los barrios y/o zonas constituidas por los migrantes, ya que al interior de éstos también se habían creado subanillos de jerarquía por generación de migrantes y la desigualdad de los diversos capitales adquiridos. Por estas razones, unos empezaron a considerarse superiores frente a sus compañeros y vieron como única manera de preservar su distinción al interior de este espacio enviar a sus hijos a colegios de mediano prestigio.

En medio de esta situación, a la clase dominante no le quedó otro camino que abandonar algunos de esos viejos espacios convirtiéndolos de esta manera en colegios populares mientras empezaban a crear sus nuevos espacios. Sólo así se puede explicar, por ejemplo, el traslado del colegio La Salle y otros del centro de la ciudad hacia las zonas donde habitan exclusivamente miembros de la clase dominante (Calacoto, Obrajes, Sopocachi, etc.) y la creación de establecimientos privados que serán la nueva invención de espacios de preservación de la jerarquía colonial.

Lo propio ocurrió con el sistema de enseñanza superior: ingresaron a las universidades miles de estudiantes de origen popular. De ahí que, en la década de los 80, por primera vez se empezaron a escuchar apellidos como Mamani o Quispe, titulados en diferentes especialidades. Esta situación dio pie a que algunos piensen que los

privilegios y las fronteras étnicas se habían eliminado y que estuviera dándose un proceso de democratización, es decir, un proceso de igualación de las probabilidades de acceso al capital cultural y con ello a la movilidad social. A partir de entonces, evidentemente aparecen tecnócratas, aymaras y quechuas fundamentalmente, eliminando aparentemente las jerarquías coloniales mediante la ocupación de espacios anteriormente exclusivos de la clase dominante.

Sin embargo, si observamos con mayor detenimiento, veremos que son espacios burocráticos de rango inferior, pues los indios siguen siendo excluidos de los anillos de la jerarquía de dominación propiamente dicha.

Por su parte, al ver la invasión de la "plebe india" en la enseñanza superior, la clase dominante ha optado por abandonar ese espacio y enviar a sus hijos a universidades privadas o extranjeras como una estrategia de preservación de la distinción social, ya que a éstas sólo pueden acceder las familias con situación privilegiada. A partir de ello, se empieza a hablar de la devaluación de los sistemas públicos de enseñanza superior, indicando que antes los puestos de jerarquía laboral, privados y públicos, eran ocupados principalmente por aquellos titulados de las universidades estatales y que, en la actualidad, esos profesionales estarían siendo sustituidos por titulados en países extranjeros y/o universidades privadas. En realidad, no se trata de una devaluación de los contenidos de la enseñanza pública superior sino, más bien, de que la clase dominante no puede otorgar espacios de jerarquía a los profesionales de origen popular, como un mecanismo para mantener las diferencias sociales preexistentes. Todo esto instaura lo que Bourdieu llamaría una nueva cisura entre los titulados de las instituciones de gran reputación y los alumnos de la escuela fiscal. Por ello, la crisis de la educación no es nada más que la nueva movilidad y redefinición o las nuevas maneras de instituir las fronteras sociales marcadas por el racismo.

Desde esta perspectiva, si bien la Reforma Educativa aparentemente pretende fortalecer la educación pública, al mismo tiempo legaliza y legitima la educación privada, justamente para acomodar las nuevas jerarquías coloniales. En este sentido, las antiguas demarcaciones de espacios escolares para blancos e indios, consistente en la separación de la educación rural y urbana, han dado paso a la diferencia entre educación privada y pública, aunque al interior de éstas se creen subjerarquías, como expresión de la desigualdad social existente dentro de una clase.

Por lo tanto, la distinción entre educación privada y pública empieza a aparecer como una institución legítima de dotación de capital cultural desigual, es decir, los educandos salen con cantidades desiguales o tipos diferentes de capital cultural de uno u otro tipo de institución, operación que nuevamente separa, antes de continuar los cursos superiores, a quienes detentan un capital cultural heredado y a quienes están desprovistos de él. Se instaura una nueva cisura entre los alumnos de las grandes escuelas consideradas de alta reputación y los de escuelas fiscales. Esta separación está marcada, primero, por las propias condiciones de vida y, segundo, por el tipo de contenidos -y conocimientos- que se calificarán en los concursos de admisión para continuar estudios superiores⁷⁰. Es evidente que esta separación mágica lleva por detrás todo un capital social, es decir, un conjunto de redes sociales que permite a la clase dominante acomodarse rápidamente en las jerarquías de dominación. "Ha egresado de Harvard, o de tal universidad privada, merece el puesto", nuevo mecanismo de preservación del espacio de dominación.

La Reforma Educativa no pretende, pues, eliminar ni achicar las diferencias sociales construidas colonialmente. Tampoco altera en lo mínimo la estructura curricular del sistema escolar de la clase do-

70 "La evaluación del postulante por su desempeño en cultura general" antes que en el dominio de los contenidos escolares propiamente dichos, es una muestra de lo anterior.

minante ya que ésta funciona bajo estructuras inclusive de países de Europa y Estados Unidos, en cuyo interior existen también diversas categorías.

a) Primera Categoría

Son los Colegios que funcionan con currículo de Sistemas Educativos de países extranjeros, como el Colegio Franco Boliviano y el Calvert, los cuales no poseen un programa propio de contenidos mínimos y se desenvuelven sobre todo bajo las pautas de los Sistemas Educativos de los países que les dan Tutela, es decir, estos colegios no son parte del Sistema Educativo Nacional y más bien pertenecen al Sistema Educativo del país que los auspicia, el Colegio Franco Boliviano se desenvuelve principalmente bajo la forma de la Educación Pública de Francia y el Colegio Calvert bajo el sistema Norteamericano.

Esto, a la larga, implica que los alumnos al terminar sus estudios reciben su título de bachiller del respectivo país, lo que les permite continuar sus estudios en las Universidades de dichos países.

Cabe señalar que al interior de estos colegios existen subjerarquizaciones, tal es el caso del establecimiento Franco Boliviano que otorga dos tipos de titulaciones: una sólo de validez nacional y otro otorgado por Francia. Para acceder a este último, los estudiantes, al finalizar sus estudios, rinden otro examen bajo las formas de evaluación del propio país. Lo propio ocurre con el Colegio Alemán, donde los alumnos de últimos años pueden optativamente realizar un año más de estudio para acceder al bachillerato alemán. Muy pocos bolivianos optan por este sistema ya que, por lo general, son estudiantes provenientes de los mencionados países.

En el caso del Colegio Calvert, todos reciben título norteamericano, lo que de hecho los estimula a que salgan al exterior puesto

que realizar el trámite de convalidación de este título para que el Estado Boliviano lo reconozca es muy burocrático y moroso.

Así, todos los colegios de alta distinción no dependen directamente del Ministerio de Educación, más bien su forma de funcionamiento está estipulada en un Convenio Bilateral entre el Estado Boliviano y el respectivo Estado, lo que les otorga una cierta autonomía en la elección de sus programas educativos y forma de impartir la educación.

Por otro lado, en estos colegios, el plantel académico es en su mayoría de origen extranjero. Hay otro porcentaje de profesores que son individuos de esa nacionalidad pero se han quedado a vivir en el país. Finalmente, el porcentaje restante son profesores que tienen por lo general Licenciaturas en el área que enseñan, sobre todo se los encuentra enseñando las materias de español o música.

Casi todos estos colegios tienen la peculiaridad de recibir algún tipo de financiamiento, sea en infraestructura (como es el caso del Gobierno Alemán con el Colegio Alemán, o el Colegio Franco Boliviano), ayuda en los gastos de traslado y salarios de los profesores de esos países, o cobertura para algún tipo de gastos (administrativos, etc..) pero, a la vez estos colegios tienen la capacidad de autofinanciarse. También reciben, como es lógico, asesoramiento académico o administrativo del Sistema Educativo del Estado Extranjero, los cargos administrativos jerárquicos son, por lo general, ocupados por individuos extranjeros.

Por otro lado, desde el inicio, los alumnos cursan la mayor parte de las materias en el idioma del Estado de origen, lo que implica que un requisito fundamental para ingresar es dominar ese idioma que por lo general no es el idioma materno de los estudiantes bolivianos. Por ello, el idioma extranjero, para los bolivianos de la clase

dominante, se ha convertido en imprescindible. En este sentido, la educación intercultural bilingüe es inútil para esta clase.

El acceso a estos colegios es muy restringido, sólo el Colegio Franco Boliviano da mayor oportunidad a estudiantes bolivianos; en cambio, en el Colegio Calvert, la selección es más estricta, por lo general la mayoría tienen padres extranjeros. En cuanto a la estructura del currículo que utilizan, ésta parece ser muy flexible, pues brinda una serie de guías muy generales a los docentes de algunos cursos, lo que permite que la educación se adapte con mayor facilidad a la realidad nacional. Todos estos colegios realizan intercambios con alumnos de Colegios Públicos de los países de origen, en los cuales ellos asisten durante un mes a clases en colegios de Francia, Alemania, etc.

Las actividades tampoco obedecen al sistema boliviano, Por ejemplo, en el Colegio Franco tienen una semana de vacación después de cada dos meses de clase, además de las vacaciones de verano e invierno. En cambio el Colegio Calvert se mueve bajo el período escolar norteamericano, lo que implica que comienzan la segunda semana de Agosto y paran dos semanas por las fiestas de fin de año.

Como se ve, la clase dominante no tiene conocimiento de la realidad nacional, ya que en esos colegios se estudia muy poco sobre la historia de Bolivia. Por ello, continúa teniendo sentimientos y estructuras de pensamiento coloniales. Para ellos, la preservación de las jerarquías establecidas desde la Colonia es muy importante ya que de esta manera se garantiza la reproducción de las clases.

b) Segunda Categoría

Ésta comprende a los colegios que no dependen de países extranjeros, pero cuya composición social de igual forma es una fracción de la élite nacional. Consideramos que estos colegios tienen un menor grado de jerarquía que los anteriormente citados y el ingreso

es mucho más fácil. Ellos mismos realizan sus propios contenidos curriculares y, en su mayoría, figuran en el Sistema Nacional de Colegios Experimentales, que conlleva la supuesta característica de tener mayor autonomía que el resto de Colegios Privados para poder ir renovando constantemente su forma de impartir la enseñanza. Entre ellos están el Colegio San Andrews y Montesory y el Colegio Alemán Mariscal Braun.

Estos colegios pertenecen al Sistema Educativo Nacional, lo que significa cierto grado de dependencia. La mayoría de su plantel docente es de origen nacional, pero tiene por lo general nivel de Licenciatura, hay muy pocos egresados de las Escuelas Normales. El idioma en que se enseña en estos establecimientos es el español, aunque se da mucho énfasis a la enseñanza del idioma inglés. Se nota en los padres y en los estudiantes una aspiración hacia un eventual estudio superior en el extranjero. El Colegio San Andrews está dirigido por Sacerdotes Católicos de la Orden de la Resurrección, por lo que tiene una fuerte influencia del Catolicismo, pero esto no sucede con el Colegio Montesory ni con el Alemán. La mayor parte de los alumnos de estos colegios tiene nacionalidad boliviana.

A pesar de las diferencias señaladas entre ambas categorías de colegios, existen algunas características comunes, entre las cuales podemos señalar: todos los centros educativos mencionados se encuentran ubicados en la zona sur de la ciudad de La Paz, que es una de las zonas más exclusivas de la clase dominante paceña. Esto hace que solamente accedan a dichos establecimientos los que viven en la zona Sur. La ubicación geográfica es pues el primer factor de selección y exclusión. De esta manera se va estructurando un *habitus* de clase dominante al margen de la realidad nacional.

Una segunda característica común es el tipo de infraestructura con que cuentan. Tienen las mejores infraestructuras escolares de la ciudad, no sólo en lo referente a la parte académica (buenas bibli-

tecas, aulas amplias, cómodas, etc.) sino en la recreación (Coliseos deportivos, zonas verdes, varias canchas de deporte, etc.). A la vez, los estudiantes, desde muy pequeños, tienen a su disposición todos los materiales necesarios para una adecuada educación. Todo esto en conjunto permite un mayor grado de desarrollo personal, intelectual, académico y social de los educandos.

Por otro lado, estos colegios son los más caros de la ciudad, sus pensiones mensuales oscilan entre 120 y 200 dólares americanos. Por ello, el factor económico sería el segundo del proceso de selección y exclusión. Pero, además de este hecho, cada colegio tiene sus propios procedimientos de selección de su estudiantado ya que siempre tienen más postulantes que plazas disponibles, lo que vendría a ser el tercer factor de selección y exclusión, basado en el capital social.

El grado de exigencia de estos colegios es muy fuerte, sobre todo en el aspecto académico y la disciplina. En cuanto a la enseñanza enfatizan sobre todo el área de las Ciencias Exactas, Biológicas y Lenguaje; respecto a las Ciencias Sociales, se da mayor importancia al conocimiento de la Cultura Occidental y la Literatura Universal.

La cantidad de alumnos por curso es muy reducida (promedio 20), lo que permite un mayor relacionamiento entre los profesores y el alumno, esto hace que la educación sea más directa. Se les obliga también a visitar las bibliotecas del colegio que generalmente están muy bien equipadas, y se les ponen ciertas horas de clases que están destinadas a que el alumno pueda consultar al profesor para reforzar aquellas materias en que tiene falencias.

Los contenidos que se llevan en estos colegios considerados de alta distinción están orientados a la educación clásica y se nota una gran ausencia de trabajos manuales. Esto se puede observar, por ejemplo, en el colegio Franco Boliviano:

Primero de Primaria

- 1) Área del idioma Francés, que tiene 8:55 horas en total durante la semana, de lunes a sábado. Ésta se subdivide en Práctica oral del lenguaje, que tiene 1:20 horas a la semana; Lectura, con 4:45 horas; Producción de escritos, con 1:40 horas a la semana; Uso poético del lenguaje, con 0:30 minutos a la semana; y Matriz del lenguaje (gramática, vocabulario, ortografía, etc.) con 0:40 minutos por semana.
- 2) Área de Matemáticas, que tiene en total 4.5 horas. Se subdivide en: Nombres y Cálculos con 2:35 horas, Geometría con 0:50 minutos; Medición con 0:50 minutos; y Cálculo reflexivo con 0:40 minutos.
- 3) Área de Historia, que tiene 2:00 horas a la semana.
- 4) Área de Educación Cívica, con 1:20 horas.
- 5) Área de Educación artística, con 2:35 hrs. que se divide en Música con 1:00 hrs. y Artes Plásticas con 1:35 hrs.
- 6) Educación deportiva, con 3:00 horas a la semana. En segundo, es de 2:40 hrs.
- 7) Estudios dirigidos, con 2:00 horas a la semana, esto hasta el quinto de primaria. Finalmente está el recreo para el que tienen a su disposición 2:15 a la semana.

En Segundo de Primaria

- 1) Área del idioma Francés, con 7:45 horas en total durante la semana, de lunes a sábado. Ésta se subdivide en Práctica oral del lenguaje, que tiene 0:55 minutos a la semana; Lectura, con 3:20 horas; Producción de escritos, con 1:40 horas a la semana; Uso poético del lenguaje, con 0:40 minutos a la semana; y Matriz del lenguaje (gramática, vocabulario, ortografía, etc.) con 1:10 minutos por semana.
- 2) Área de Matemáticas. Tiene en total 4:50 horas y se subdivide en: Nombres y Cálculos con 2:20 horas, Geometría con 0.50 minutos; Medición con 1:00 minutos; Cálculo reflexivo, con 1:00 minutos.
- 3) Área de Historia, que tiene 2:20 horas a la semana.
- 4) Área de Educación Cívica, con 1:10 horas.
- 5) Área de Educación artística, con 3:00 hrs., que se divide en Música, con 1:15 hrs. y Artes Plásticas, con 1:45 hrs.
- 6) Educación deportiva, con 2:40 horas a la semana.

7) Estudios dirigidos, con 2:00 horas a la semana.

8) Langue Vivante, que tiene 1:00 a la semana.

Finalmente está el recreo con 2:15 a la semana.

Para tercero, cuarto y quinto de Primaria

1) Área del idioma Francés, tiene 7:20 horas en total durante la semana, de lunes a sábado. Se subdivide en Práctica oral del lenguaje, con 0:55 horas a la semana; Lectura, con 2:30 horas; Producción de escritos, con 1:25 horas a la semana; Uso poético del lenguaje, con 0:45 minutos a la semana; y Matriz del lenguaje (gramática, vocabulario, ortografía etc.) con 1:45 minutos por semana.

2) Área de Matemáticas, tiene en total 15:10 horas y se subdivide en: Nombres y Cálculos, con 2:35 horas; Geometría, con 1:10 minutos; Medición, con 0:55 minutos; Cálculo reflexivo, con 0:30 minutos.

3) Área de Historia, tiene 2:55 horas a la semana, se subdivide en ciencias y tecnología, con 1:40 e Historia y Geografía, con 1:15.

4) Área de Educación Cívica, con 0:50 horas.

5) Área de Educación artística, con 1:30 hrs. Se divide en Música, con 0:45 hrs. y Artes Plásticas, con 0:45 hrs.

6) Educación deportiva, con 3:30 horas a la semana.

7) Estudios dirigidos, con 2:00 horas a la semana, esto hasta 5to de primaria.

8) Langue Vivante, que tiene 1:30 hrs. a la semana.

Finalmente está el recreo, que tiene a su disposición 2:15 hrs. semanales.

En total, en la semana los alumnos están en el Colegio alrededor de 27 horas, repartidas en las anteriores áreas y subdivisiones. Es decir, 6 horas al día, menos el sábado que sólo tiene 3 horas. Esto es común a todos los colegios del Sistema Educativo Francés. Se puede apreciar una disminución progresiva en las áreas de Francés, Educación artística y Educación cívica y un aumento en las de Matemáticas e Historia a las cuales se añade, a partir de tercero básico, la materia de Ciencias y Tecnología.

Con relación a la educación pública, esto implica una diferencia cualitativa. Hay que señalar, que según el Servicio Departamental de Educación y la Dirección Distrital de Educación, en la actualidad no existe una normatividad sobre la cantidad de horas semanales que deben tener los alumnos en una materia. Esto se debe a que como la educación en el

nuevo sistema está más enfocada en el alumno, según el ritmo que éste tenga la maestra, al menos en el ciclo primario, determinará qué cantidad de horas destinará a qué materias o módulos. Creemos sin embargo que la guía será siempre la del anterior Plan de Estudios, por lo que utilizaremos éste para realizar la comparación. Las horas en el colegio se distribuyen en la primaria más o menos así: Hasta quinto, los alumnos pasan 25 períodos a la semana. Cada período equivale a 45 minutos, lo que significaría 18:45 minutos a la semana, mientras en el nocturno sólo se tienen 20 períodos, correspondientes a 15:00 horas, que se distribuyen en:

Primero hasta Quinto de secundaria

- a) Área de matemática, con 6 períodos (4:30 horas) por semana, hasta quinto de primaria.
- b) Área de lenguaje, con 10 períodos (7:30 horas) por semana. Esto sólo rige para primero y segundo de primaria; de tercero hasta quinto son 6 períodos (4:30 horas).
- c) Área estudios sociales, con dos períodos (1:30 horas) a la semana.
- d) Área educación Física, con dos períodos (1:30 horas) a la semana.
- e) Área Educación Musical, con dos períodos.
- f) Actividades manuales, 4 años (3:00 horas). Esta solo se lleva a partir de tercero básico.
- g) Religión y moral, un período a la semana (0:45 minutos).

Sucede entonces que, precisamente, la Reforma Educativa no pretende eliminar las distinciones por el origen social que acabamos de señalar sino, más bien, actualiza o reinstitucionaliza las nuevas recomposiciones de la jerarquía colonial, ya que los espacios exclusivos de práctica dominante se han visto avasallados por la "plebe india". De ahí que la clase dominante se haya visto obligada a redefinir los nuevos mecanismos y estrategias de selección y exclusión social. Para esto ha creado nuevos sistemas de admisión, que van desde exámenes más rigurosos hasta sistemas de acreditación de la educación superior, mostrándolos como selección natural y técnica que persigue la superación de la educación. En este sentido, la eliminación aparen-

temente técnica de postulantes y candidatos, encubre las desigualdades entre las clases y composiciones étnicas ¿Acaso las nuevas admisiones en el sistema universitario no muestran lo que venimos afirmando? Por ello, actualmente, los índices mayores de reprobados en la admisión para la enseñanza superior son vistos por la clase dominante como una devaluación del sistema educativo secundario.

Sin embargo, la selección técnica que aparece para la sociedad como algo legítimo, además de un deber exclusivo de la institución educativa, no se presenta -diría Bourdieu- como aquella que va legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares", sino como la amplia democratización de la educación, donde pueden participar de ella todas las clases sociales y grupos racialmente diferentes. Sin embargo, el profesional aymara -quechua o de las demás naciones, aunque tenga altas titulaciones, vuelve a ubicarse en espacios inferiores dentro los anillos de la jerarquía de dominación ya que, por un lado, no tiene un capital social dentro de la escala de dominación y, por otro, sigue siendo estigmatizado como incapaz para asumir una responsabilidad de alta distinción.

No es casual pues que en la reforma se hayan creado niveles de jerarquía escolar como una instancia sucesiva de selección y eliminación.

Por ejemplo, las titulaciones técnicas básicas y medias que permiten ingresar al mundo laboral menos calificado y con seguridad se expandirán entre personas de origen popular, mientras el aprendizaje científico humanístico, que realmente permite continuar carreras universitarias, será nuevamente monopolizado por la clase dominante blancoide. Por lo tanto, la reforma es la invención de más espacios de cisura que permitan excluir a cada paso a los de la nación originaria.

71 Bourdieu Pierre y Passerón Jean-Claude, *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Fontamara. México, 1996, 2da. edición.

De la misma manera, la conversión y creación de instituciones de formación de profesionales y docentes técnicos y capacitación laboral responde a la lógica de marcar las jerarquías coloniales. Aquí no se cuestiona la creación de las instituciones de formación técnica, sólo queremos resaltar el modo cómo estos espacios se van convirtiendo en práctica exclusiva de la clase o nación conocida como indios o, últimamente, cholos. Por otro lado, si bien la reforma ha eliminado en términos administrativos la jerarquía urbano/rural como expresión de las distinciones entre lo blanco y lo moreno, en la práctica, estas diferencias se van instituyendo con la separación de las normales monolingües y bilingües, las primeras destinadas a la formación de la gente en la ciudad y las segundas como la continuación de la inculcación e imposición de la clase dominante mediante el propio idioma vernáculo a las naciones originarias.

En este sentido, la reforma educativa, al plantear la igualdad de oportunidades, no ha eliminado el hecho histórico de la desigualdad social, ya que detrás de esta frase existen condiciones diferenciales estructuradas, basadas en la nación dominante y dominada. Entonces, no es evidente que la institución escolar intercultural instituya la meritocracia como forma de acceso a las estructuras de dominación privilegiando las aptitudes personales sin distinción de clase y raza; detrás de estas frases, están encubiertos los privilegios hereditarios como la única forma de acceso a los espacios de dominación. Por eso, la interculturalidad sólo es una forma encubierta de dominación.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE Y LA MODERNA FORMA DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA Y/O LEGITIMACIÓN DE LA MODERNIDAD NEOLIBERAL

Bourdieu señala que "la violencia simbólica puede lograr mucho más que la violencia política policiaca bajo ciertas condiciones y a cierto costo"⁷². Esto es totalmente cierto y puede ser utilizado en cualquiera de los campos. Aplicado al campo educativo, aparece por ejemplo, como un nuevo mecanismo de disciplinamiento y normalización de la conducta de la clase subordinada y otras culturas diferentes.

Bajo esta perspectiva, "la escuela dice Giovani Bechilloni aparece como principal instancia legítima de legitimación de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes". Por ello, en este trabajo, vamos a llamar al sistema de enseñanza escolar "instituciones de violencia simbólica", ya que resguardan la reproducción tanto de las estructuras sociales como de la cultura dominante a las que consagra como legítimas, haciendo que sean aceptadas de esta manera sin apremios. La violencia simbólica, dirá Bourdieu, es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone

72 Bourdieu Pierre y Wacquant Loic J.D., *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo, México, 1995, p. 119.

como legítimas, su función por lo tanto es la interiorización de valores dominantes en la clase dominada. En otras palabras, "la autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica, los principios de la arbitrariedad interiorizados".⁷³

Las acciones de interiorización de valores dominantes si bien fueron una preocupación desde la llegada de los españoles, nunca fueron suficientes para incorporar a los indígenas a la vida nacional. Por ello, desde 1952, la escuela y la alfabetización aparecieron como los medios más adecuados para la inculcación e imposición de los significados de la cultura dominante. En el niño, en las escuelas y el adulto, mediante los programas de alfabetización, forjaron una imagen totalmente negativa del aymara, quechua y otras naciones, mostrando a las prácticas y/o *habitus* indígenas como resabios de una historia ya muerta y perjudicial para el desarrollo de la modernidad. Según esta concepción, la única forma de superar el atraso del país era formando personas con espíritu moderno. Por eso, a partir de la época del 52, se pueden leer frecuentemente textos de alfabetización como este:

Mateo se da cuenta:

1. Que vive mal
2. Que come mal
3. Que viste mal
4. Que trabaja mal
5. Que tiene animales enfermos
6. Que hace malas siembras

⁷³ Bourdieu Pierre, *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara, Barcelona, 1996. 2da. Edición.

7. Que tiene malas cosechas
8. Que es pobre e ignorante⁷⁴

Como se observa, los contenidos no sólo son una motivación para que el indígena adopte otra visión sino, fundamentalmente, expresan el desprecio hacia los *habitantes* comunales. Son contenidos orientados a quitar la autoestima de la personalidad del aymara, quechua, etc. y disminuir la autovaloración de su cultura. Los niños, si bien no leían directamente estos contenidos, sí los recibían de sus profesores mediante expresiones orales en forma de recomendaciones, por un lado y, por otro, viendo toda la iconografía de los textos de enseñanza primaria que mostraban la cultura occidental como moderna y, por tanto, legítima.

Así, la clase dominante no sólo se convence sobre el rol integrativo de la educación, sino ve a la escuela como una necesidad que abre las posibilidades de expandir el mercado interno y, mediante ello, consolida la nueva estructura colonial que nació después de la Revolución de 1952. Los representantes y diversos agentes encargados de la inculcación de estos valores dominantes tenían claramente establecida esta comprensión del fenómeno educativo:

"Lo que se dedique a la cultura del pueblo constituye la mejor inversión del país. No solamente significa un progreso de la patria; sino también un negocio para los industriales, comerciantes y empresarios, porque cada campesino es un nuevo cliente. La cultura crea nuevas necesidades"⁷⁵.

⁷⁴ Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), "Para actividades de lectura y escritura". Escuela Radiofónica de Alfabetización, preparado por Marcelino Ramos. Peñas, Bolivia. 1957. Citado en Hurtado Javier. op cit., pág. 16.

⁷⁵ Donald Steed M., Director de Radio San Gabriel a la opinión pública, 1973. Citado en Hurtado Javier, op. cit. pág. 25.

Sin embargo, la nueva clase dominante de esa época no sólo requería que el indio aprenda a leer y escribir vaciado de contenido, sino que el sistema de enseñanza también coadyuvara a que el indio asuma prácticas simbólicas de aquéllas que hemos denominado arbitrariedad cultural, ya que sólo de esa manera la clase dominante podía asegurar la realización de sus mercancías y su perpetuación de clase como tal. De ahí que la insistencia en introducir los bienes materiales y simbólicos de la cultura dominante constituya una prioridad en el sistema de enseñanza, como sigue:

Rosa se lava en casa

Así se lava Rosa: Rosa se lava
 Rosa usa jabón
 Rosa usa toalla
 Rosa usa peine
 Rosa da desayuno a Mateo

Así se toma el desayuno: Mateo toma desayuno

Rosa toma desayuno
Mateo usa jarro limpio
Rosa usa jarro limpio

Rosa plancha la ropa limpia:

Rosa ve un piojo
Rosa ve una pulga
Rosa plancha la camisa
Rosa plancha el pañuelo
Rosa plancha la pollera

Así viven Mateo y Rosa:

Mateo tiene casa limpia
Mateo tiene ropa limpia
Mateo tiene herramientas

Mateo tiene animales
 Mateo tiene esposa'

Viendo el contenido sociológico de esta acción pedagógica, notamos que no sólo se trata de enseñar al indígena prácticas de aseo sino, fundamentalmente, de imponer el uso de bienes materiales creados por la clase dominante como usos y prácticas de alta distinción consideradas modernas. En efecto, el sistema de enseñanza en esta etapa se orienta a sustituir las prácticas y *habitus* comunales, producciones y usos indígenas: peine en vez de chajraña, jabón u otro detergente en vez de qullpa y t'arnata, jarro en vez de chua, toalla en vez de bayeta y así sucesivamente.

Con este tipo de contenido no sólo se sustituyeron los bienes producidos por la comunidad sino, también, los hábitos de consumo: quinua con leche y otros por un desayuno simple consistente en café, té y pan. El efecto de esta acción pedagógica no se redujo al abandono indígena de sus *habitus* de consumo, junto con ello decreció la producción agrícola. En otras palabras, la educación no sólo estuvo destinada al moldeamiento cerebral del indígena sino también liquidó las bases materiales de las comunidades.

Las escuelas constituyeron los espacios y/o campos más eficientes para llevar adelante esta tarea de inculcación. Ahí, los niños no solamente escuchaban y leían estos contenidos sino estaban obligados a realizar prácticas mediante la asignatura denominada higiene, donde el profesor era el encargado de imponer la manera de lavarse, cepillarse los dientes, las maneras de sentarse y de comer. Así, paulatinamente se fueron inculcando los códigos de los *habitus* de consumo (desayuno, almuerzo y cena, códigos desconocidos para el indígena), vestimenta y todos los gustos considerados de alta distinción.

76 "Rosa se lava en la casa", carteles de lectura para el período preparatorio "Escuelas Radiofónicas de Alfabetización. Peñas, primera serie, preparado por Marcelino Ramos, p. 2. Citado en Hurtado Javier op. cit., p. 40.

Los logros alcanzados fueron tales, que incluso el propio indígena empezó a considerar sus prácticas como *habitus* bárbaros, atrasados e inferiores que debían ser superados mediante la educación o la migración hacia las ciudades. Precisamente, a partir de esta época, las comunidades sufrieron procesos de fragmentación nunca antes vistos en la historia del colonialismo, ni en la vida republicana hasta 1952. Los cambios de mentalidad en los indígenas de base los condujo a negarse a sí mismos y valorar los *habitus* blancos.

De esta manera, el indígena, habiendo abandonado ya en gran medida su consumo de productos (carne de llama, semillas, quinua, tarwi y otros) y usos (vestimenta) nativos, los convirtió en usos y consumos absolutamente clandestinos, reservados para el ámbito privado. En el caso de la vestimenta, de igual manera, la mayoría de ella fue abandonada como uso cotidiano, transformándose en un uso folklórico o ritualístico, es decir, ya no formaron parte de su cotidianidad. La acción pedagógica, como imposición de una arbitrariedad cultural, no descuidó ni los mínimos detalles, pues también introdujo estilos modernos de vivienda, mostrando iconografías de casas modernas, diseñadas conforme a la geografía y clima de los países europeos. Los contenidos son elocuentes en este proceso de inculcación:

Juan 2:

Entra por la puerta

Sale por la puerta

Juan entra y sale por la puerta

La puerta es para salir

La puerta es para entrar

Las puertas son para entrar y salir"

77 Alianza para el progreso, "Juan 2 ", p. 17. impreso en el Centro Audio Visual, USAID, Bolivia. Citado en Hurtado Javier, op. cit., p. 48.

Mediante la iconografía, se mostraba a los niños y a los adultos en viviendas de estilo moderno, cuadradas, con ventanas grandes en forma de rectángulos, con techo de calamina o teja, haciendo ver a las viviendas de los indígenas, que son redondas, con puerta mirando al sol, con techo de paja u otro recurso sacado de la naturaleza, que tenían una mayor capacidad de absorción del sol durante el día y de retención del calor durante la noche, como viviendas semisalvajes o de chunchos. Por eso, en el campo, todos abandonaron las construcciones antiguas, sustituyéndolas por construcciones modernas, fenómeno que, además de inducir cambios en el estilo de vida del indígena, permitió la apertura de un mercado masivo para los productores de calaminas y otros materiales de construcción.

La aceptación indígena de los estilos de vida modernos impuestos por la clase dominante se ha constituido en un hecho fundante de legitimación de la dominación, creencia en los códigos y visibilidades estatales, es decir, se ha llegado a una etapa de absorción estatal de las estructuras mentales del indígena. Por ello, el cuartel, la escuela, el idioma castellano y los cargos de la administración político estatal, hasta hoy, son elementos de adquisición de prestigio. Estas interiorizaciones son producto del proceso lento de inculcación de la arbitrariedad cultural y que actualmente empiezan a actuar como una fuerza que resiste a la implementación de la enseñanza escolar en idioma vernáculo.

Hasta aquí, en la forma como hemos descrito el rol del sistema escolar, hacemos aparecer a las prácticas y *habitus* comunales y/o indígenas totalmente diezmados. Evidentemente, es así en sus representaciones simbólicas, es decir, hay una incorporación mental a la lógica estatal o *habitus* blanco, aunque su grado de incorporación simbólica depende de la cercanía o lejanía de las ciudades, pues hay un ejercicio de la *violencia simbólica diferencial*, parecido a la renta diferencial de la que habla Carlos Marx para la agricultura. Esto puede

corroborarse empíricamente, ya que las comunidades más alejadas de las ciudades no contaban con profesores que habían pasado por los espacios de moldeamiento cerebral como son las normales.

Se trata, por lo general, de los profesores interinos que no enfatizan mucho los valores nacionales, por falta de conocimiento sistemático y porque existe un mayor control de la población sobre ellos.

De igual forma, la educación como institución de enseñanza tampoco ha podido eliminar totalmente las bases materiales y políticas de la comunidad: la forma comunitaria de producción y la organización política, los dos elementos centrales de la comunidad, han subsistido adaptándose a varios cambios que hoy actúan como elementos potenciales y antagónicos frente al desarrollo del capital y la democracia. Por lo tanto, la Reforma Educativa en este campo ha tratado de crear nuevos mecanismos de inculcación y asimilación centrados en la cultura democrática, como el valor liberal contemporáneo por excelencia.

Por otro lado, para el Estado y los organismos que brindan apoyo financiero, la imposición de los significados dominantes a través del idioma castellano, implicó un costo económico muy elevado ya que el campesino y/o indígena, antes de aprender los significados dominantes, tenía primero que comprender el idioma español, proceso que tardaba mínimamente 5 años o más. Por ello, la iconografía expuesta en los contenidos de los textos ha sido más útil para facilitar la comprensión de una palabra o frase. Esta situación tenía preocupados a muchos pedagogos que empezaron a plantear la necesidad de implementar el bilingüismo para las poblaciones aymara, quechua y otros idiomas existentes en Bolivia, preocupación que se convirtió en una demanda de los dirigentes del movimiento campesino indígena y no tanto de las bases ya que éstas, como consecuencia de la inculcación

de valores dominantes, habían asumido el idioma castellano como un mecanismo de movilidad social. De ahí que hoy, la mayoría de los campesinos considere la enseñanza escolar en idioma nativo como otra estrategia de la clase dominante para mantener su situación de dominante y mediante ello excluir a los indígenas de los espacios jerárquicos del poder.

Por lo tanto, el elevado costo económico del sistema de enseñanza en idioma castellano para la imposición de los nuevos valores de la clase dominante y la persistencia de la economía y política comunal ha constituido una de las preocupaciones centrales para el Estado. Por ello, en alguna medida, la implementación de la educación bilingüe, tal como plantea la Reforma Educativa, trata de responder y solucionar estas problemáticas en el campo de la enseñanza. En otras palabras, para la clase dominante, el sistema de enseñanza en idioma nativo es una reinvenCIÓN de nuevas formas de inculcación e imposición de los significados y/o símbolos de lo que Bourdieu ha llamado la arbitrariedad cultural. De ahí que la enseñanza en idioma nativo no revierta el carácter etnocida que hemos descrito detalladamente.

Por ejemplo, en la serie de textos en aymara "Jakuwi" (contar), producidos por la Reforma Educativa (como textos oficiales de la educación bilingüe), vemos que el 100% de su contenido, si bien muestra una iconografía de la realidad campesina ya transformada, fundamentalmente introduce la noción del rol del mercado en la comunidad y los símbolos de la cultura dominante. En estos textos, no vemos formas de organización política y económica comunitarias como elementos fundantes de la identidad.

En todas las páginas están presentes simbolizaciones de la modernidad como: casas con estilo moderno, movilidades, dinero, sistema de medidas lineales y de peso, reloj, objetos de uso personal, etc. Las simbolizaciones y representaciones indígenas son subsumidas

a las simbolizaciones y representaciones dominantes. Es posible comprobar esto en el siguiente análisis de los módulos de "Aru".

En el texto N° 1, en la página 24, se observa los dibujos de niños jugando una niña saltando la cuerda, algunos juegan basquetball, otros con el trompo, otros con canicas, otros a saltar a lo denominado en aymara como "thunkuña".

En el Aru No. 2, en la página 14, observamos un modelo de cómo mandar correspondencia. Existen sobres, cartas, también una movilidad mediante la cual se manda las cartas.

En la página 20, además de cómo enviar cartas, se establece por qué medio pueden hablar, viajar, escuchar noticias. Existen objetos de la cultura dominante como: teléfono, personas que hablan por teléfono, personas que escuchan noticias por la radio, personas escribiendo cartas, otras llevando cartas al auto viajero.

En la página 36, se muestra un mercado con diversos productos puestos a la venta como frutas, verduras, fideo, arroz, azúcar, manteca, un señor que vende productos en frascos.

En la página 40, unos niños juegan a vender y comprar comida, hay un letrero que dice thimpus, sajta y un niño que alcanza un billete a la niña que sirve la comida.

En la página 41, se cita el cuento de un zorro que va a la feria a comprar un cordero.

"alasiri qamaqi.

mákitixa, marka uywa qhaturu junchupalla tiwulawa alasisri jutatayna
aka tiwulaxa

iwija alasiriwa jutatayna, siwa, jupaxasuma ankuta iwija munatayana.

nayaxa akama ch' aqa mara suma manq' atawa katuqa, sataynawa.

aka qhatunxa kunay mana achunaka

manq' añanaka isinaka, juk'ampinakawa utjatatayna, siwa, janiwa.
uxwanakaxa utjkataynati, inakiwa

thaqatayna.

ukata jinchupalla tiwulaxa akhama satayna:

arumarurna kawkitsa tampacha iwija

anaksuwayxa sasawa lurisia sarxataxna.

sarnaqañassa payiripankata apsutawa, ed, alfa, 1987"

Esto quiere decir: "el zorro comprador había venido apurado a la feria del pueblo, dice que quería un tierno cordero. Yo así el año nuevo voy a empezar comiendo.

En esta feria había todo tipo de productos, ropa, y todos los demás productos, dice que no había ganado, en vano había buscado el zorro.

Entonces el zorro así había dicho, a la noche de donde sea todo el rebaño de ovejas voy a llevármelo, se había reído y se había ido."

En el Aru No. 3, página 9, observamos la escuela, la bandera tricolor y la denominada "kancha", es decir, una cancha de fútbol.

En la página 17 hay un estante con libros y otros materiales de estudio, el estante tiene un letrero que dice "pankanaka".

En la página 19, una radio y alrededor los niños, mirando la radio.

En cuanto al contenido textual: "jichhaxa, raryuta parlaña anatañani
¿kuna raryuwa kichawsa arsuñanixa?

¿kamsañanisa?

abaña yatiyanaka aymarata arsuñani

utasana jiskht'añani, ¿kunanaksa raryuna ist'tanxa ukanañaka?"

Es decir, "Hablaremos en aymara.

Avisos de ventas hablaremos.

Preguntaremos en nuestras casas.

¿cómo podemos escuchar esto?"

En la página 23, se observa al vocero del pueblo aymara como parte de la inserción de la cultura dominante, a través de los medios escritos de comunicación que son los periódicos.

En la página 46, se muestra la redacción de una carta como algo propio de la cultura dominante A continuación, citamos la carta:

Laja, 1996 mara, sataphaxsita, 10 uru.

tata irpiri

tumasu yapu
laja yatiñuta
tata irpiri
nanakaxa yatiñuta takiwa ma lurawi
luraña amptapxtha ukatakixa jumawa
yanape apxitata
mamánaka rasa yanap`a mayipxa
janikiya janiwa sapxistati
yañatiquirinaka`.

Es decir: "señor guía, hemos acordado hacer un proyecto de construcción de escuela, nos vas a ayudar; así mismo quiero que ayudes a las señoras, no debes negarnos".

En el Aru No. 4, página 10, se muestra cómo se hace una chompa de papel, es decir, los pasos a seguir, el doblado y acabado de la chompa de papel.

En la página 43, se observa todo lo que un niño hace desde el amanecer hasta el anochecer: duerme en una cama, desayuna en la mesa, estudia sentado y con el libro en la mesa, juega con pelota, almuerza.

El contenido textual dice: "wawanakana luawinakapa
aka wawanaisana lurawinakapa

suma uñxatañanni ukata aruskipañani
ukata chique parjama suma uchasaqillqañpankasaru
amuyt'a winaka qillqariani
utasana lura winakasxata aruskiparakiñani
¿kunakasa sapuru lurtanxa?
¿kawkiri lurawsa juk' ampiluraria muniritaxa?
¿kunatsa juk' ampiluraña munirita?"

Es decir: "Los trabajos de los niños.

Hablaremos sobre los trabajos de nuestros niños. Veremos bien luego, comentaremos, hablaremos. Después, con nuestros pensamientos escribiremos. Hablaremos de lo que hacíamos en nuestras casas. ¿Qué cosas hacemos todos los días?

¿Cuál de nuestros hechos se puede hacer más? ¿Qué trabajos te gusta hacer más?"

En el Aru No. 5, páginas 4 y 5, se observa el calendario occidental, con los 12 meses del año y el denominativo de cada uno de estos en aymara, según la siembra de la papa.

"chinu - enero/ anata - febrero/ achuqua - marzo/ llamayu - abril/ qasiwi - mayo/ maraeaqa - junio/ willka - julio/ lakani - agosto/ sata - septiembre/ taypi sata octubre/ lapaka noviembre/ jallnallta diciembre!". Es decir: chinu significa cuando las papas están empezando a dar fruto. Anata cuando la siembra está a media maduración. Achuca significa que la siembra casi está lista para cosechar. Llamayu, tiempo de cosecha.

También las 24 horas del día: "1: chikajalakiptal 2: suti chika/ 3: wallpa aru/ 4: q' ayatatta/ 5: qhantati/ 6: inti jalsu/ 7: inti etuqta/ 8: inti unt'unuqa/ 9: chika alwa/ 10: alwa akhulli/ 11: niya chikauru/ 12: chikauru/ 13: clhika jaqukipta/ 14: niya ak' tulli/ 15: j ayp' u akhuili/ 17: uywa anthapi/ 18: inti jalanta/ 19: sujsthapi/ 20: ch'amakthapi/ 21: ch'amakthapi/ 22: suti aruma/ 23: niya chikaruma/ 24: chika aruma." Es decir, 3, cuando canta el gallo; 6, está saliendo el sol; 17, cuando el ganado ya tiene que estar en el corral; 18, está entrando el sol.

Observamos, por otro lado, cómo la asignatura de ciencias sociales en la enseñanza primaria (donde se concretiza la educación bilingüe) continúa jugando un rol importante en el proceso de "desetnización" o pérdida de identidad de la nación originaria. Antes, los símbolos patrios y los héroes de la clase dominante o casta blancoide, como Bolívar, Sucre, Murillo y otros, eran transmitidos en idioma español; ahora, el mismo contenido y la misma significación se hacen en idioma nativo. Una simple muestra de lo que venimos afirmando se expresa en los siguientes ejemplos: "Bolivaraw jiwasanakaru q"isp"iyistu, ukatwa jiwasanakax wali suma amtapxañasaxa" ("Bolívar es el que nos salvó, por ello nosotros debemos recordarlo siempre", expresión grabada en clases, en la escuela Santiago de Llallagua).

Por otro lado, la conmemoración masiva de fiestas cívicas y religiosas, aniversarios patrióticos, es otro de los espacios rituales del

sistema escolar que va inculcando la cultura nacional o dominante. Además, a estos actos rituales, en la época liberal contemporánea, se ha añadido como un eje transversal a todo el sistema de enseñanza, el ejercicio de la democracia, donde los niños escenifican las elecciones generales con los mismos líderes políticos, lo cual sin duda va en contra de la forma de organización política comunitaria, basada en la soberanía colectiva y de turnos. Son ritos que legitiman y escenifican la perpetuación del orden jerárquico. En este sentido, la reforma reforzó a la escuela como el escenario clave para la interiorización del patrimonio dominante, continúa transmitiendo, en cursos sistemáticos ya no en castellano, sino en aymara, el saber y los bienes que constituyen el acervo histórico estructurado por la clase dominante. Al enseñar geografía, se dice qué es y dónde termina el territorio de la nación; en el estudio de la historia, se relatan los acontecimientos en los que se logró fijar esos límites en lucha contra adversarios externos e internos, resaltando a los héroes criollos pero ignorando la lucha y los respectivos líderes de la nación subyugada.

Por otro lado, en los cuadernos de los niños y toda la iconografía presente en las aulas, se da mayor énfasis al fortalecimiento de la cultura llamada legítima, como podemos observar en los siguientes recuadros:

Lección: mi profesión; idioma: castellano; dibujo: una niña con muchos libros cargados en el brazo; el contenido textual dice: "Cuando yo sea grande quiero ser licenciada".

Lección: la mesa directiva; idioma: castellano; el contenido dice: "los que componen la mesa directiva; presidente, secretario general, secretario de deportes, vocal", "la mesa directiva es nuestra representación, la elección es democrática y todos deben participar".

Lección: juguemos con las palabras; idioma: castellano; se observa el siguiente diálogo, que es un adiestramiento para el mercado: "¿qué es? pan, ¿quién lo hace? el panadero, ¿dónde se lo compra? en la panadería.

Lección: un dictado; idioma: castellano; las oraciones hablan de vacaciones, la niña no va a ningún lugar de vacaciones.

Lección: bandas y grupos musicales; idioma: castellano; están escritos los nombres de artistas como Miguel Orlas, Galí Galiano, Enrique Iglesias, la niña indica que son los que ve en la televisión.

Lección: reglas para el curso; idioma: castellano; están escritas las reglas de aseo y sobre todo la puntualidad.

La escuela: Pedro Domingo Murillo, la materia ciencias naturales, el curso, quinto de primaria.

Lección: hablemos del calendario y las cuatro estaciones; idioma: castellano; los dibujos son de niños simbolizando las cuatro estaciones.

La escuela Pedro Domingo Murillo, la materia lenguaje, el curso tercero de primaria

Lección: los días de la semana y los doce meses del año; idioma: castellano; el dibujo de niños con colores.

Lección: la casa de todos; idioma: castellano; el dibujo de una construcción moderna.

Lección: qué necesitamos para construir una casa; idioma: castellano; los dibujos de instrumentos de construcción moderna.

La escuela Pedro Domingo Murillo, la materia ciencias naturales, el curso cuarto de primaria.

Lección: ayudemos en el arreglo de nuestra plaza; idioma: castellano; el dibujo de un parque, resbalín y otros.

Lección: la familia; idioma: castellano; están dibujados el papá, la mamá y los hermanos con vestimenta moderna.

Lección: la escuela; idioma: castellano; el dibujo de la bandera nacional, la cancha de fútbol.

Lección: el transporte; idioma: castellano; los dibujos de un avión, una moto, una bicicleta, un barco, un auto.

La escuela Crispín Andrade, la materia lenguaje, el curso tercero de primaria.

Lección No. 3; idioma: castellano; los dibujos de un tren, bases y señaladores de tránsito.

Lección No. 4; idioma: castellano; el dibujo de la bandera nacional tricolor.

Lección No. 5; idioma: castellano; el dibujo de semáforos (alto, alerta, paso libre).

Lección No.6; idioma: castellano; el cuento que dice:"Paquito es un niño policía que vive en la ciudad de La Paz y todos los días está en las calles ayudando a los niños".

De la misma forma, observamos que toda la iconografía presente al interior de las aulas expresa los contenidos que apelan a la cultura dominante como legítima. A continuación, el contenido de los cuadros.

Cuadro 1 "La semana tiene siete días.

Lunes es el primer día de clase de la semana, asisto a clase, realizo diferentes actividades en la escuela y por la tarde me voy a mi casa.

Martes es el segundo día de clase de la semana, realizo los diferentes trabajos en la escuela, por la tarde me voy a mi casa a cocinar.

Miércoles es el tercer día de la semana, trabajamos con los módulos de aprendizaje, realizamos diferentes actividades en la escuela.

Jueves es el cuarto día de la semana, hacemos trabajos de los módulos, realizamos diferentes juegos recreativos en la escuela.

Viernes es el quinto día de la semana, ya terminamos con las clases, aseamos el curso y también la escuela, dejando todo limpio para el día lunes.

Sábado, ayudo a mis papás a trabajar, luego voy a Chulumani a comprar con mi mamá.

Domingo descansamos, nos cocinamos un rico plato y por la tarde bajamos a la cancha".

Cuadro 2: "Compañeros, tenemos que bañarnos día por medio, bañarse lunes, martes no, miércoles sí, jueves no, viernes sí, así sucesivamente para no enfermarnos."

Cuadro 3: "Cepillarse los dientes cada día, o sea después de tomar desayuno en la mañana, luego después de comer a mediodía y por la tarde después de la cena.

Compañeros tenemos que cepillamos los dientes para no tener dolor de dientes."

Cuadro 4: "La naturaleza me ha impuesto el deber de servir al país en que naci". Autor: Simón Bolívar.

Cuadro 5: "Ejercicios de respiración, antes de hacer el ejercicio de respirar, nuestras fosas nasales tienen que estar limpias para respirar bien, inspiramos por la nariz y expiramos por la boca, para que entre el aire en nuestro cuerpo. Mientras inspiramos saquemos un poquito, de barriga; después, al exspirar, para que salga todo el aire, metemos la barriga".

Cuadro 6: "Día de las mujeres de Cochabamba, lucharon por la patria armadas de machetes, cuchillos y palos, debemos seguir luchando contra los chilenos malditos, respondieron con un grito libertario en el lugar de San Sebastián, Cochabamba".

Cuadro 7: "6 de junio: Maestro es la persona que tiene actividades para formar el porvenir de los niños. Los estudiantes deben tener respeto y considerar a sus maestros. Ser solidarios con los compañeros estudiantes en el aprendizaje, todos respetamos a las normas y justicia y respetamos a la profesora".

Cuadro No. 8: "MI LIBRO:

Empiezo contigo el tercer año de mi aprendizaje de la vida, digo de la vida, porque tu semilla que hay en cada una de tus lecciones crean en mi tierra fértil de mi ser y serán altivadas con mi constancia, florecerán en mí, daré copiosos frutos para nuestra familia y para la sociedad en que vivimos y para nuestra patria".

Cuadro 9 "ASÍ QUIERO QUE SEA MI ESCUELA

Que sea un lugar seguro donde no entren extraños, un recreo más largo, pintado de otro color para que se vea un lugar más alegre, mixto con niños y niñas, con terrenos para cultivar, un lugar donde se sientan cómodos y no presionados, que tengan muchas canchas para distraer nuestra mente, pacífica con diversiones educativas, que sea como un segundo hogar con muchos jardines, tierra, pasto y árboles".

Cuadro 10 "ASÍ QUIERO QUE SEAN MIS PROFESORES

Que tengan en cuenta nuestros pensamientos y nuestros sentidos, que podamos opinar, que nos enseñen como un juego, no como un castigo, quiero un profesor alegre, que nos dé ejemplo de su comportamiento, para que nosotros demos ejemplo a los más pequeños, que nos enseñen

a vivir una vida feliz, con amor, que nos den muchos exámenes ya que tenemos memoria de robot, que sean bien enseñadores y aconsejativos, que nos respeten para respetarlos, que sean nuestros amigos, que nos den una segunda oportunidad".

Cuadro 11:"ASÍ QUIERO QUE SEAN MIS MATERIAS

Más libros en cada materia, con dibujos, material que podamos ver y tocar para que podamos entender, que los libros hablen de educación sexual y todo lo que nos ayuda, que sean hechos por personas que amen a los niños, que sean para utilizar no para guardar, que sea a nuestro alcance en nuestra escuela."

Por eso, la Reforma Educativa, mediante la implementación del idioma nativo, no tiene el objetivo de fortalecer la identidad de las naciones originarias ni revitalizar un proceso de enclasamiento autónomo de estas etnias, como pretenden hacer creer los agentes apologistas del Estado. Por el contrario, la enseñanza en idioma nativo acelerará el proceso de desetnización de dos maneras: ignorando la cultura nativa o relativizando su potencialidad. Entonces, en esta etapa, la clase dominante no ha declarado una guerra frontal contra otras culturas sino la ha emprendido de una manera más disimulada o velada que aparentemente favorece a las comunidades. La diferencia entre la antigua y la nueva forma de ejercicio de la violencia simbólica precisamente consiste en que la primera lo hacía de manera más abierta y frontal y, la segunda, de modo más sutil, buscando aparecer como una conquista y logro de las propias naciones originarias.

En la fase moderna, el proceso de inculcación e imposición de las destrezas, simbolizaciones y representaciones de la cultura moderna se efectiviza mediante el propio idioma de las naciones subordinadas, convirtiendo al indígena en actor partícipe de su propia desetnización o liquidación. En este sentido, la Participación Popular, propuesta dentro de la LRE, parece reivindicar la aspiración colectiva de tener la posibilidad de introducir en el sistema de enseñanza contenidos adecuados a las características y requerimientos de cada

una de las naciones originarias (aymara, quechua, guaraní y amazónica multiétnica). Si bien esto puede ser positivo, las adecuaciones y adaptaciones de estos planteamientos se han hecho conforme a los contenidos de la homogeneidad y universalización moderna. Al respecto, son muy claras las normas establecidas por la reforma cuando dice: "organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que serán complementados con objetivos y contenidos departamentales y locales" (Ley de Reforma Educativa, Art. 9, punto 3).

En este proceso de transmutación de los contenidos nacionales en locales, es donde lo local y lo étnico quedan subsumidos a la cultura nacional que en realidad es la cultura dominante de los blancoides, ya que en todo lo local étnico deben estar presentes los siguientes contenidos: la interculturalidad, la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación de la vida familiar y el desarrollo humano (Art. 9, punto 5). Los valores y nociones dominantes quedan consagrados en el propio currículum. Es decir, aquí nuevamente se manifiesta la ilusión de una teoría de confraternización al tun tun, bajo el techo de la organización política liberal que da la democracia liberal. Por ello, en este nuevo contexto de dominación, el idioma nativo solamente se presenta como un instrumento eficaz de legitimación del liberalismo.

Por otro lado, el idioma nativo permite una mayor eficacia en el proceso de imposición de los *habitus* dominantes, cuando sólo se implementa para las naciones dominadas y en los primeros cursos del sistema escolar. Por lo demás, como el idioma castellano continúa siendo el idioma oficial dominante en el comercio, el sistema laboral, en diferentes competencias como son los exámenes de admisión, etc., el idioma nativo continúa a su vez restringido al ámbito privado, destinado solamente a la propia nación, coartado en sus posibilidades de universalización.

En este sentido, compartimos lo que Gabriela Coronado Suzan dice respecto a la educación intercultural bilingüe: "En las políticas "biculturales", o "interculturales" y "bilingües", en realidad subyace la idea de transición hacia la educación monolingüe en español. El uso de la lengua nativa en el espacio educativo tiene sobre todo un carácter instrumental para la enseñanza del castellano..."⁷⁸. En este caso, como diría Bourdieu, el idioma castellano se ve más fortalecido como capital lingüístico en todos los espacios públicos mientras el idioma nativo nuevamente es quebrantado y subyugado. El dominado, al adquirir poco dominio del idioma oficial (castellano k' alluk' allu o castellano no bien hablado) permanece confinado a los anillos inferiores de la jerarquía colonial por efecto de las desigualdades en la competencia lingüística que se revelan, como dice Bourdieu, constantemente en el mercado de las interacciones cotidianas, es decir, en la charla entre dos personas, en una reunión pública, un seminario, una entrevista de trabajo o en la radio y la televisión."

Los actores del Estado encuentran dos formas de imponer la cultura legítima: mediante el castellano que es el idioma oficial y universalizable al resto de las naciones que no lo tienen como lengua vernácula y a través del idioma nativo como primera lengua. El idioma siempre fue objeto de la pedagogía, pero mientras el perfeccionamiento ortográfico y gramatical del idioma oficial era el centro de énfasis de la pedagogía del pasado, ahora el idioma nativo se convierte en una pedagogía que permite comprender mejor la cultura dominante.

Ello significa que la clase dominante ha cambiado totalmente las estrategias de dominación: ya no excluye al otro de sus prácticas sino las incorpora como facilitadoras y como un mecanismo efectivo de imponer significados dominantes.

78 Coronado Suzan Gabriela, "*Políticas y Prácticas Linguísticas como mecanismo de dominación y liberación en América Latina*", en González Casanova Pablo y Roitman R. Marcos (Coordinadores). *Democracia y Estado Multiétnico en América Latina*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 1996. p.72.

79 Bourdieu Pierre y Wacquant Loic J.D., *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo, México. 1995. p.25.

Por otro lado, la universalización de la cultura legítima es transmitida clasificatoriamente o de acuerdo al idioma de cada grupo social.

Bajo esta lógica, el Estado, a través del Ministerio de Educación, implementa de forma escalonada, es decir, no ejecuta en todos los establecimientos, sino va priorizando algunos centros educativos experimentales. De ahí que, hasta 1.998, se plantee plasmar la reforma en 221 distritos educativos, lo que significa 5.924 unidades educativas. De ellas, 1.009 hablan el idioma castellano, 1.968 aymará, 2728 quechua, 114 quechua y aymara, 78 guaraní y 27 otros idiomas de tierras bajas como el Tsimono, Guarayo y Weeyanek (al respecto ver el cuadro No. 2).

CUADRO 2
CANTIDAD DE UNIDADES EDUCATIVAS
POR IDIOMA EN 1998

DEPARTAMENTOS	Números de Distritos	N.U.E. I.C.	N.U.E. I.A.	N.U.E. I.Q.	N.U.E. Q.A.	N.U.E. Guarani	N.U.E. Otros	N.U.E.
La Paz	61	2.252	366	1.740	133	12	-	
Cochabamba	36	1.286	139	36	1.089	22	-	1
Chuquisaca	26	396	49	-	335	-	10	
Oruro	21	324	80	162	74	8	-	-
Potosí	32	1.310	153	30	1.055	72	-	
Santa Cruz	25	246	142	-	39	-	64	-
Beni	9	67	41	-	3	-	-	1G*
Pando	5	15	15	-	-	-	-	2TS*
Tarüa	6	30	24	-	-	-	4	2W*
BOLIVIA	221	5.924	1.009	1968	2.728	114	78	27

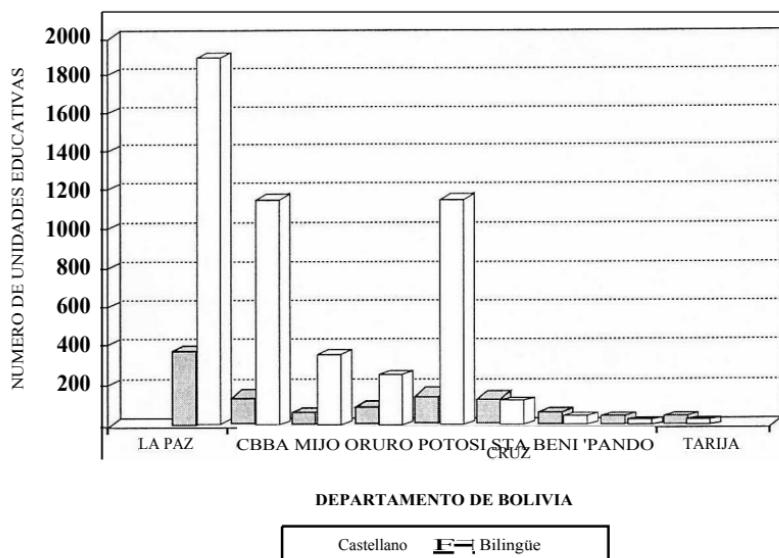
Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos estadísticos del Ministerio de Educación 1999.

N.U.E	Número de unidades educativas	Q.A	Quechua Aymara
I.C.	Castellano	G*	Guarayo
I.A.	Aymara	TS*	Tsimana
I.Q.	Quechua		
2W	Weeyanek		

Sin embargo, esto no quiere decir que la reforma sí se esté ejecutando en todas las unidades educativas mencionadas, pues hay muy pocos establecimientos que la están llevando a cabo debido, en muchos casos, a la resistencia de los profesores y, en otros, de los padres familia. Tampoco se han elaborado textos, por ejemplo, en los idiomas de las tierras bajas, ya que éstos son muy diversos. En estos pueblos se cuenta solamente con los textos en idioma castellano. Sin embargo, de acuerdo al plan de gobierno, lo que debía aplicarse con mayor énfasis es la educación bilingüe (véase el gráfico 1)

GRÁFICO 2

NÚMERO DE UNIDADES EDUCATIVAS 1998
EN IDIOMA CASTELLANO Y BILINGÜE EN BOLIVIA



Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos estadísticos del Ministerio de Educación.

Como se observa en el gráfico No. 1, existen 1.009 unidades educativas en todo el país que están en la modalidad monolingüe y 4.915 bajo la modalidad bilingüe. En 1999, se seleccionaron además 85 municipios de toda Bolivia que tuviesen una política de inversión

en el área de educación y no presentasen problemas en su proceso de nuclearización. Como se verá en el cuadro No. 3, de los 1.700 núcleos existentes en el país 1.112 están en programa de transformación.

De ellos se ha seleccionado 220 núcleos, lo que significa que, hasta 1999, la Reforma Educativa solamente estaría aplicándose en un 13% de los núcleos educativos. En los departamentos de Chuquisaca, Santa Cruz, Cochabamba y La Paz es donde la reforma se está aplicando en una mayor cantidad de núcleos educativos, tal como se puede observar en el cuadro No. 3.

CUADRO 3
CANTIDAD DE NÚCLEOS Y MUNICIPIOS PRIORIZADOS
EN 1999

DEPARTAMENTOS	NÚMERO DE NÚCLEOS	NÚMERO DE MUNICIPIOS
Chuquisaca	41	160
La Paz	33	14
Cochabamba	37	14
Oruro	17	10
Potosí	16	4
Tarija	23	5
Santa Cruz	38	13
Beni	10	4
Pando	5	5

En esta etapa, la particularidad de la imposición de la cultura dominante mediante el propio idioma vernáculo, participan activamente los gobiernos municipales, es decir, el Estado ya no actúa directamente como agente socializador de los valores "legítimos" sino empieza a descentralizar las estructuras de dominación.

En este sentido, la dominación estatal queda invisibilizada por el sistema jurídico de descentralización, de ahí que el éxito o fracaso de la política educativa ahora se identifica con las acciones de las alcaldías y la voluntad colectiva.

Entonces, para terminar, el idioma vernáculo y otros elementos de la cultura nativa en la fase de etnofagia estatal como fase superior del etnocidio, no solamente se instrumentalizan para la legitimación y perpetuación del poder blancoide sino también para la apropiación de aquellos componentes nativos que permitan obtener mayores beneficios o plusvalía económica, política y cultural como forma moderna de dominación simbólica.

CAPÍTULO VI

LA REFORMA EDUCATIVA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LOS MECANISMOS DE DISCIPLINAMIENTO

Al parecer, desde su aparición, el objetivo del sistema escolar siempre fue normalizar la conducta de los seres humanos, es decir, ejercer control sobre las poblaciones para asegurar la obediencia política y una fuerza de trabajo dócil y útil en razón de la reproducción de un orden social.

En la Colonia, por ejemplo, la iglesia fue el principal agente ejecutor de diversos mecanismos de disciplinamiento hacia las poblaciones indígenas. Fundamentalmente, impuso una nueva forma de administración del tiempo, nuevos saberes y nuevas jerarquizaciones, que formaban un cuerpo unitario y universal de imposición sino eran inculcaciones fragmentadas en cada una de las reducciones. El cura y la monja eran los encargados de registrar, controlar y reunir para leer la Biblia e inclusive mandar a realizar trabajos colectivos, tocar la campana a cierta hora, dar misas, etc. La iglesia fue el espacio fijo para que los indígenas se sentaran y escucharan sin hacer ningún ruido mientras el cura daba sus sermones respectivos, de suerte que todos los indígenas estaban colocados bajo la mirada cuidadosa y clasificadora del cura. Con la fundación de la República, Bolívar trajo las ideas de que la educación debe ser responsabilidad del Estado y además universal. Desde entonces, el control y registro de las personas se centraliza en el Estado, aunque hasta el período liberal (1900 - 1920) la idea de la educación universal no fue llevada a su cabalidad.

En muchos casos, eran los municipios los encargados de la educación. A mediados de 1800, la idea de controlar y normalizar a los indígenas mediante la educación tomó cada vez mayor importancia.

Así aparecieron los liberales que, a principios del siglo XX, abrazaron la "ideología del progreso, inspirada en corrientes evolucionistas y darwinistas, que llevaron a pensar que en aquel momento Bolivia debía subirse urgentemente al tren del progreso y de la modernidad".⁸⁰ Como causa del atraso no sólo vieron el "vacío cultural" de los indígenas sino interpretaron además que la morfología de éstos no era la más adecuada para embarcarse en el tren del desarrollo. Por ello, no solamente la cultura del indígena fue objeto de la pedagogía sino también el cuerpo del indígena. Expresiones como la que sigue son elocuentes al respecto:

"La pedagogía moderna aspira a dotar al educando de un cuerpo sano, vigoroso y bello; de un corazón sensible y generoso; de una inteligencia rica en ideas y propias y ágil y vibrante (...); y sobre todo, de una voluntad, de una firme voluntad que como la coronación augusta de ese conjunto psíquico, marque siempre el rumbo que debe conducirlo hacia un ideal supremo".

Bajo esta ideología de "regeneración social", nació una educación que enfatizaba el mejoramiento de la morfología del indio. De esta forma, la educación física llegó a cobrar un rol de primer plano, ya que ella iba a modelar al nuevo boliviano. Era una época en la que no importaba tanto que el niño adquiriese conocimiento técnicos como que mejorase su raza. En este caso, los encargados de vigilar y medir los cuerpos fueron los profesores como agentes intermediarios del

80 Martínez Francoise, "Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos: la introducción del deporte en las escuelas bolivianas", Ponencia presentada al seminario de Intercultural, Ecuador (inédito).

81 Lino Romero "El Inspector General de Introducción del Sur. El acto de posesión", La Mañana, Año VI, N° 1297, 13/08/1910, pp. 2-3. Citen Martínez Francoise, op. cit., p. 3.

Estado o agentes ejecutores de la visión estatal. Si bien en esta etapa los mecanismos de disciplinamiento estaban centralizados en el Estado, no se logró universalizarlos en todas partes, es decir, quedaron muchos espacios abandonados. Por ello, en 1952, con la Reforma Educativa, por primera vez en la historia de Bolivia el Estado asumió un rol protagónico y centralizó todos los espacios de dominación, es decir, la dominación fue administrada directamente desde el Estado a través de sus agentes.

6.1. Descentralización de las estructuras orgánicas de dominación

Habíamos dicho que la revolución del 52 centralizó todos los órganos de poder de modo que, como nunca, la educación se convirtió en monopolio del Estado. Por lo tanto, la estructuración del aparato administrativo correspondió a ese monopolio. Era el Estado actuando mediante sus delegados en cuanto al control del sistema educativo. Dichos delegados serán en esta etapa los supervisores zonales encargados de controlar el cumplimiento de los planes gestados desde el poder gubernativo, un pequeño gobierno que expresaba la palabra del Ministerio de Educación, una expresión de poder que algunas veces daba vuelta a las comunidades donde existían núcleos escolares.

Así, todo el sistema escolar quedó supeditado al Estado, por eso los agentes y/o delegados del sistema gubernativo escolar fueron identificados por la sociedad civil como contrarios a los intereses del pueblo. La centralización del dominio en este campo llevó también a que se geste y consolide un cuerpo de resistencia única para enfrentar al Estado. Por ello, los conflictos que se generaban alrededor de los temas educativos se polarizaron entre el Estado y la sociedad civil. Para los padres de familia era claro a quién se debía demandar las necesidades sobre instalación y mejoramiento de la infraestructura escolar, a quién pedir un profesor, etc. Si no se atendían estas deman-

das eran capaces de movilizar a toda la población contra el Estado y marchar hacia la sede de gobierno para pedir al Ministro de Educación que atienda sus demandas. Hasta los propios profesores, que actuaban como delegados y/o agentes de inculcación de los contenidos dominantes, fueron capaces de organizarse en sindicatos y crear un clima de conflicto contra ese poder centralizado. Por otro lado, la centralización de la administración del sistema escolar dejó de lado la participación de los actores que recibían la educación, quienes fueron considerados simples sujetos de socialización. Por ello, también el control de los avances curriculares fue exclusiva responsabilidad de la burocracia central y de los supervisores que expresaban la fe en la autoridad central, una obediencia pasiva.

Para el conjunto de los actores, era muy claro que para hablar del tema educativo se debía entablar relaciones con el Estado, relaciones que podían ser conflictivas o de compadrazgo. En ese sentido, como el poder del Estado era muy visible y palpable, era también enfrentable. Esa forma de organizar la administración escolar era coherente, ya que la preocupación del Estado de esa época era fortalecer la dominación unitaria y nacional. Con el tiempo, esa forma de administración de los órganos de poder entró en crisis y dio paso a la participación en ese dominio de los órganos locales. De ahí que el Municipio sea la base político administrativa del sistema educativo. A esto llamamos nosotros descentralización de la dominación o descentralización de los órganos de control de los espacios de disciplinamiento.

Por lo tanto, las estrategias de dominación han cambiado radicalmente, cada vez localizan y hacen imperceptible o invisibilizan la dominación estatal. Por eso actualmente el gobierno departamental, representado por las prefecturas, aparece en primera instancia como responsable del sistema departamental de educación a través de sus direcciones departamentales, como expresión de la Secretaría de Desarrollo Humano de cada Prefectura.

Lo más importante de este cambio en las estrategias de dominación es que convierte en partícipes a los actores locales, es decir, interioriza la dominación en todos los sujetos partícipes en los gobiernos locales de los 311 municipios. Éstos ahora tienen a su cargo la administración de los establecimientos educativos y antiguas responsabilidades del Estado como la construcción, ampliación y refacción de las escuelas, así como los gastos corrientes (compra de tizas, pizarras, papeles, etc.).

Los directores distritales, como delegados del orden superior del Estado, sustituyen a los antiguos supervisores zonales y se ubican físicamente en los municipios; en algunos casos, los sub-directores asumen lo propio en las sub-alcaldías. Así, la burocracia *como formalismo de Estado* aparece como una corporación de las alcaldías. Es decir, esa burocracia que es el Estado convertido realmente en sociedad civil se muestra de manera más cercana a los ojos de los indígenas.

Con la ubicación física de la burocracia en las alcaldías, la dominación estatal cada vez se vuelve más abstracta, deja de actuar directamente, aparece sólo mediante sus delegados mezclados entre la subordinación sumisa y aparente autonomía. Con la transición de la dominación centralizada a la descentralizada se liquidaron también las antiguas identidades de lucha contra el Estado y el control disciplinario se hizo más efectivo, ya que las relaciones de dominio se realizan casi cara a cara. Cuando no hay profesores o se trata de ampliar las aulas, etc., los comunarios no van en primera instancia a reclamar al Estado sino a la dirección distrital o alcaldía, que aparecen como las nuevas portadoras de la dominación. De esta manera, se han creado nuevas identidades y actores de lucha, pero también se han eliminado las antiguas resistencias y agrupamientos de conflicto contra el Estado.

6.2. Participación Popular y Vigilancia Pedagógica

Desde 1952, al profesor se lo puso en el epicentro como el encargado de civilizar a los abandonados indígenas y regular la población nómada y marginal de Bolivia.

Los profesores y las autoridades eran los únicos autorizados y encargados de vigilar para castigar o premiar el comportamiento de los estudiantes. Eran ellos quienes fijaban y elaboraban todas las reglas de conducta tanto para el interior de la escuela como para el exterior en caso que se tratase de los alumnos. No tener relaciones amorosas, no beber, puntualidad, buen aseo y, sobre todo, usar el uniforme de la institución escolar eran las reglas inviolables en una escuela. Por lo tanto, únicamente los profesores podían decidir la expulsión de un alumno en caso de que éste hubiese infringido cualquiera de las reglas y normas instituidas por la institución escolar.

La asistencia del profesor, el cumplimiento de los programas y contenidos y otros asuntos netamente pedagógicos eran controlados por una autoridad superior al maestro y, en muchos casos, solamente el mismo maestro elaboraba sus mecanismos de autocontrol para responder a jerarquías superiores.

Visto de esta manera, los otros actores de la educación (alumnos y padres) no estaban incorporados o no eran partícipes de los mecanismos de normalización de la conducta de sus hijos. Estaban abandonados en la externalidad, al margen. En realidad, el padre de familia no era parte del sistema educativo, estaba abandonado a sus propias prácticas; por eso también los padres consideraban a la escuela como un espacio ajeno y sólo importante para sus hijos.

Los alcaldes escolares no tenían la atribución de vigilar los asuntos académicos, sólo estaban dedicados al cuidado de los niños y, fundamentalmente, a controlar el servicio doméstico del profesor y

los bienes de la institución escolar. El propio Ministerio de Educación reconoce esta situación: "el alcalde escolar se encarga de dirigir la construcción pero no habló en la inauguración, se pasó todo el tiempo cargando el maletín del director".⁸² En otras palabras, toda la "máquina de instrucción" estaba centralizada en el profesor. Por eso el profesor, como autoridad pedagógica, era el verdadero portador del poder, sus palabras podían inclusive influir en las decisiones fuera de la institución escolar.

Sin embargo, esta forma de practicar la vigilancia pedagógica correspondió a un modelo filosófico de la educación en donde la socialización de los valores legítimos era muy importante y es el portador de estos saberes el único que podía hacerlo, pero permitía que los agentes externos del sistema escolar se formaran concepciones contrarias al sistema escolar y, de paso lo identificaran en muchos casos como contrario a los intereses de la sociedad.

Si bien la socialización de la cultura legítima llegó a todos, también generó espacios de resistencia a esa imposición. Por ello, al parecer, la clase dominante diseñó nuevos mecanismos de socialización, donde la población externa al sistema escolar sea partícipe en el proceso de liquidación de su cultura, por un lado, y de las resistencias generadas, por otro. Ello se puede notar cuando indican: "La participación popular en el sistema educativo nacional, busca consolidar la característica democrática de la educación boliviana".

Se nota claramente la preocupación de la clase dominante contemporánea de fortalecer la democracia y hacer partícipe de ella a toda la población.

82 Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Participación Popular en Educación. Folleto, p. 44.

83 *'bid, p. 17.*

En este proceso de dominación ya no basta que la población incorpore los valores de la cultura legítima, sino que ella misma se constituya en agente socializador y responsable del proceso de internalización de dichos valores. La nueva forma de dominación pretende lograr un espíritu estatal totalmente jesuítico, teológico, es decir, quiere formar en el transcurso del tiempo a ciudadanos jesuitas de Estado y teólogos de Estado." Por eso apela a un discurso que pretende hacer desaparecer, por lo menos conciencialmente, la separación entre el Estado y la sociedad civil y la familia.

"Nadie es dueño de los procesos educativos, nadie está incapacitado de aportar para mejorarlos, necesitamos un acuerdo total para que las nuevas generaciones salgan con mayores posibilidades de contribuir a su propio bienestar (...) *El Estado es todos, incluidos los alumnos y no sólo los maestros o las autoridades educativas*" (el subrayado es nuestro).'⁸⁴

Como habíamos dicho, para la Reforma Educativa, como nueva estrategia de dominación, ya no es suficiente la simple socialización y el marginamiento de otros actores de este proceso, ya que en la reforma de 1952 para los padres de familia era fácil deslindar responsabilidades sobre asuntos educativos, debido a que éstos recaían totalmente en el maestro como autoridad.

En este sentido, mediante el Ministerio de Educación, el gobierno diseñó una política de participación desde los niveles micros, que son las unidades educativas, hasta la administración nacional como podemos observar en el siguiente cuadro:

84 Marx Carlos, *De la Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. Progreso, Moscú. 1985.
85 Ministerio de Desarrollo Humano *op.cit.* p. 19.

CUADRO 4
ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

SISTEMA EDUCATIVO	SISTEMA DE PARTICIPACIÓN	AUTORIDAD EDUCATIVA
Unidad Educativa	Junta Escolar	Director de Unidad*
Núcleo Educativo	Junta de Núcleo	Director de Núcleo
Municipio o distrito escolar	1. Junta de Distrito 2. Comité de Vigilancia 3. Directorio de Educación	Director Distrital
Nivel Departamental	Consejo Departamental	Director Departamental
Nivel Nacional	Consejo Nacional	Secretario Nacional

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de UNPDI

*En el caso de algunas unidades educativas rurales de poco alumnado y personal docente, sólo algunos profesores cumplen la función de directores encargados.

Al implementar la participación de los padres en todas las instancias del sistema escolar, el Estado creó suficientes espacios de legitimación de la cultura dominante. La Junta Escolar hace partícipes incluso a los comunarios que no tienen hijos en la escuela.

Su función no sólo es la de ponerse al servicio de las autoridades pedagógicas, sino convertirse en actor copartícipe del proceso de socialización. Entre las funciones que actualmente desarrollan las Juntas Escolares de Cliza, Chulumani y Charagua que fueron nuestro objeto de estudio por ejemplo, está el reunir a los padres de familia para discutir problemas que van desde el mejoramiento de la infraestructura hasta los asuntos académicos (ver cuadro No. 5). Uno de los fenómenos importantes en este proceso es la participación del padre en el control del maestro y la disciplina del propio hijo. Sin embargo, su participación no se da para deslegitimar las acciones pedagógicas del maestro ni la cultura que se socializa en la institución escolar.

CUADRO 5
**FUNCIONES COTIDIANAS QUE REALIZA LA JUNTA
 ESCOLAR**

FUNCIONES DEL J.E.	FRECUENCIA	%
1. Convoca a los Padres de familia	3	11
2. Control a los docentes	8	30
3. Asistencia a talleres o reuniones	2	7
4. Control a Asistencia de los niños	4	15
5. Gestión a problemas de infraestructura	4	15
6. Vigila el desenvolvimiento de asuntos académicos	4	15
7. Cuida la propiedad del establecimiento	2	7
TOTAL	27	100

FUENTE: Encuesta realizada a Juntas Escolares en Chulumani, Cliza y Charagua entre agosto y septiembre de 1999, por alumnos de la Carrera de Sociología de la UMSA.

Como vamos observando, en esta etapa de imposición de la cultura legítima, es más importante convertir a la población en actor de este proceso, por eso las funciones de las Juntas Escolares se van ampliando y convirtiendo en una estrategia sutil de legitimación del poder. Para asegurar ello, se instruye y capacita a las Juntas Escolares en las reglas y normas creadas por la Reforma Educativa para que sus actos no sean incompatibles con la cultura general. Aparentemente, se deja espacio para que los padres, mediante sus representantes, sugieran contenidos en el currículum escolar, pero éstos de inicio o de hecho tienen que ser compatibles con aquello que se llama cultura nacional legítima. En este sentido, la política educativa aparece no como una imposición sino como concertación entre diferentes actores. El Estado expresa esto de la siguiente manera:

"Siendo uno de los objetivos principales de la junta escolar mejorar la calidad de educación en la unidad educativa pueden apoyar y orientar para la elaboración o implementación de los contenidos curriculares.

Además cumplirán la función de una entidad fiscalizadora para evitar cualquier mal funcionamiento del sistema educativo".⁸⁶

Con la participación de los padres, comienza una nueva forma de *vigilancia pedagógica*. Los maestros, que funcionan como agentes encargados del proceso de inculcación y los alumnos, como sujetos de inculcación, son sometidos a mayor control corporal. Similar a lo que estudió Foucault en aquellos años cuando decía que el vigilar y castigar se ha ido territorializando, pero no en el sentido autodeterminativo, sino va efectivizando los premios y castigos normados estatalmente. En este sentido, el Estado ya no necesita de agentes formados exclusivamente para vigilar y castigar a los actores de la pedagogía, ya que tiene a los padres. Con ello, reduce los costos económicos y políticos, en términos de conflicto, de ahí pues que ésta sea la estrategia de dominación más eficiente y sutil del capitalismo. Como habíamos observado en el cuadro No. 4, el Estado no sólo creó la participación para las unidades educativas, sino para el resto de las instancias macros. Las *Juntas de Núcleo*, constituidas por los representantes de las juntas escolares y las *Juntas Subdistritales*, conformadas por los representantes de las juntas de núcleos," son las encargadas de vigilar toda la maquinaria disciplinaria regional, lo que aparece como un acto que da coherencia al corpus de calidad académico. Además, aparece como un organismo que sobrevigila la conducta disciplinaria de los organismos inferiores, de ahí que en esta instancia -indican los reglamentos-, se absuelven los problemas no resueltos en las unidades educativas. Por lo tanto, las Juntas Escola-

86 'bid, op. cit.

87 UPRODE, 1994, P. 62.

res y de Núcleo no se develan como una maquinaria burocrática que flota por encima del pueblo, sino se invisibilizan en tanto instancia de dominación. Sólo el *Consejo Departamental* y el *Consejo Nacional de Educación*, de carácter consultivo, aparecen como organismos burocráticos escindidos de la sociedad civil. En ellos, de igual forma, la participación de la sociedad civil mediante sus representantes es importante. De ahí que los Consejos Departamentales de Educación: "Están conformados por un representante de cada junta distrital, un representante de la organización sindical de maestros del departamento, uno de las universidades públicas, otro de las universidades privadas del departamento y un representante de las organizaciones estudiantiles de los niveles secundario y superior (...) y de igual manera el Consejo Nacional de Educación estará conformado por un representante de cada consejo departamental, un representante de cada consejo educativo de los pueblos originarios, un representante de la Confederación Sindical de Maestros de Bolivia, un representante de todas las municipalidades de todo el país, un representante de la Universidad Boliviana, un representante de las universidades privadas, un representante de la Confederación de Profesionales de Bolivia, un representante de la COB, un representante de la CSUTCB y un representante de la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano".⁸⁸

La participación de los representantes o delegados de la sociedad civil en los organismos burocráticos de decisión no implica la decisión misma, sino se los incorpora como agentes legitimadores de las propuestas generadas por las jerarquías de dominación con lo que van adquiriendo un comportamiento jesuítico ante el Estado, ya se trate de un jesuitismo consciente o inconsciente. Por eso se ven obligados a actuar sólo dentro la participación creada por la dominación, mostrando con ello una incapacidad de crear sus propios espacios de decisión. Bajo esta lógica, también se han creado los *Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO)* que representa a los pueblos

88 'bid, P. 62.

originarios que viven en las regiones amazónica multiétnica, aymaras, quechuas y guaraníes. Es la instancia encargada de garantizar las características socioculturales al interior del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En conclusión, la participación para muchos puede verse como una revolución democrática de la educación, ya que aparentemente cada etnia va a defender su cultura y de esta manera garantizar la reproducción de la misma. Sin embargo, el paso del interés particular (de etnia) al interés general (etnia constitucionalizada) anula sus posibilidades de autodeterminación. Los delegados representantes de los padres de familia constituidos en Junta Escolar, en esencia están mutilados de decisión, sólo ejecutan las acciones diseñadas por la clase dominante.

Por tanto, las simbolizaciones y representaciones legítimas se van haciendo "costumbre", como cosa internalizada en los indígenas y cuando ella se hace consciente éstos se convierten en impulsores del proceso. La memoria de una cultura distinta se elimina y se instituye la cultura nacional dominante como algo propio. Ese es el momento del triunfo subjetivo de la dominación, el momento en que se anulan las resistencias, de suerte que, para el movimiento, será difícil agruparse en otro momento constitutivo de lucha.

63. Pedagogía del autodisciplinamiento

Después de 1952, la educación se organizó en torno a una pedagogía de incomunicación, en torno a una ausencia de diálogo, donde el maestro hablaba, enseñaba y no planteaba preguntas al alumno, mientras éste no contestaba o contestaba lo que quería decir el profesor, el rol fundamental del alumno era escuchar y permanecer silencioso. La cultura del silencio se hacía cada vez más importante, el que hablaba o expresaba su disconformidad podía ser echado del

curso. El profesor era quien monopolizaba la información ya que sabía leer y escribir, aparecía en la comunidad como el hombre culto, lleno de sabiduría. La verdad estaba en el maestro, decir profesor significaba decir verdad, él era portador de la verdad de la racionalidad europea. En otras palabras, la subjetivación de la verdad era la meta de esta técnica.

El alfabeto, la sílaba y los números recuerdan los que estudiaban en la época de los años 60 entraban con sangre, es decir, era legítimo imponer castigos corporales. Se revisaba la forma de vestir, asearse y la forma de hablar, cada mañana el alumno ingresaba al aula repitiendo alguna operación matemática y si no lo hacía podía estar parado fuera de la clase hasta que la aprendiese. Los asientos estaban organizados en hileras, colocados uno tras otro con espacio suficiente para que el maestro pueda ejercer el control y la vigilancia. No era raro pues escuchar gritos y llantos de los alumnos, los padres aceptaban todo ello, ya que hacerlo era legítimo del sistema escolar de esa época. En otras palabras, el profesor era el actor que imponía una disciplina conforme a la racionalidad legítima.

Con la Reforma Educativa de 1994 cambian los contenidos pedagógicos, el profesor deja de ser el actor que impone la disciplina y pasa a ser sólo un monitor del proceso de disciplinamiento. Esta forma tecnológica de la dominación responde precisamente a una época donde la dominación se convierte en la subjetivación del actor dominado y es ejecutada por el propio dominado, donde la autodisciplina como técnica de normalización se hace más importante como una nueva pedagogía. Los mismos agentes del Estado indican:

"Todos los castigos escolares quedan automáticamente suprimidos, quiere decir que una de las tareas de los animadores es tocar el tema con toda claridad para que la comunidad recupere

el rol de educadora y fije al maestro reglas que en este aspecto y en otros no se puedan transgredir."⁸⁹.

La pedagogía autodisciplinaria no sólo es un cambio nacional sino una tecnología contemporánea liberal. Girox define a esta etapa como una tecnología centrada en el niño... "a la experiencia del alumno se la define mediante la psicología individualizadora "centrada en el niño". Entendida como parte de un proceso de desenvolvimiento "natural", la experiencia del estudiante no se vincula con los imperativos de la autoridad disciplinaria rígida, sino con el ejercicio del autocontrol y la autoregulación (...) El canon pedagógico liberal exige que los maestros hagan hincapié en el aprendizaje autodirigido "⁹⁰.

La comunidad, en esta etapa de normalización, se convierte en actor de la pedagogía; el control y la vigilancia sobre el proceso de enseñanza son ejercidos por la comunidad, es decir, ésta se convierte en un ojo vigilante interno. Los agentes de la reforma cada vez interpelan a los actores de la comunidad para que éstos se apropien de los contenidos de la reforma y se conviertan en protagonistas de la educación. En otras palabras, se pasa a una etapa donde el *saber Estatal* es implementado por el propio actor del *saber Estatal* impuesto, a esto llamamos la *subjetivación efectiva* de la dominación.

En esta etapa, el niño ya no se somete a un disciplinamiento o control externo sino ocupa el centro de la pedagogía, que lo convierte en un sujeto portador de su propia disciplina; el maestro inculca elementos para que el alumno mismo lleve adelante el *saber Estatal*. En este sentido, los castigos físicos y psicológicos que anteriormente se practicaban para imponer ciertas normas, reglas y el saber de la cultura dominante desaparecen. Es una etapa donde el poder entra por la buena, de manera que el portador de la dominación, que antes podía

89 Documentos de Reforma Educativa, Organización Pedagógica, 23.

90 Girox Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, España, pp. 197-198.

ser personificado o identificado con el profesor, también desaparece y el poder se disemina en el cuerpo de los estudiantes, es decir, el poder se invisibiliza, y queda en la subjetividad del niño expresado en sueños, utopías, visión y división del mundo dominante.

La práctica de la enseñanza se basa en la interacción del maestro y el alumno. El profesor no se presenta como un propietario del saber que tiene que transmitir dichos saberes sino como aquel que incentiva las decisiones pedagógicas autónomas del alumno y le entrega los medios y herramientas para que él las tome; por eso, en esta etapa, el profesor se convierte sólo en motivador e impulsor de la dinámica de aprendizaje de la cultura legítima, expresada en los módulos que hemos analizado en anteriores puntos.

Los asientos ordenados en hileras uno tras otro son sustituidos por tres bancos juntados en forma circular que permiten agrupar a grupos de cuatro a seis alumnos que trabajan en torno a los bancos, de modo que el profesor pasa revista grupo por grupo, mientras otros se auto-dirigen a sí mismos. Para ello, se elige un alumno guía, igual que en el método *lancasteriano* que funcionó en la época de la fundación de la República, donde el más destacado se convertía en directo colaborador del maestro para ayudar en el aprendizaje de sus compañeros. Esta organización de las aulas y los alumnos es una de las grandes mutaciones en la técnica de enseñanza. El agrupar circularmente a los alumnos bajo la dirección del estudiante más destacado ha hecho posible el autocontrol de cada grupo y el trabajo simultáneo de todos. Ha hecho funcionar el espacio escolar como un espacio evidentemente para aprender pero también para auto-vigilarse y auto-regularse dentro el grupo, para jerarquizar y distinguir las diferencias y ampliar las diferencias.

Con la Reforma Educativa, el maestro también es entrenado para vigilar individualmente al alumno. El maestro investigador, dice la reforma: "observa, percibe, busca y recoge información y reflexiona, para hacer un correcto seguimiento del desempeño del alumno

(...) es imperativa una observación constante y permanente de la evolución de su aprendizaje (...) Ello permitirá al maestro ubicar adecuadamente a cada niño en su grupo de nivel y encontrar la mejor manera de ayudarlo".⁹¹ En esta nueva técnica de enseñanza, la vigilancia general e individual le sirve al maestro para clasificarlo igual que se clasifica al obrero en las fábricas de acuerdo a su calidad de trabajo, según su habilidad y rapidez. Siguiendo los estudios sucesivos de la fabricación, cada variable de esta fuerza vigor, rapidez, habilidad constancia puede ser observada y, por lo tanto, caracterizada, apreciada, contabilizada y referida a aquel que es su agente particular. La *clasificación* de los alumnos conforme a sus diferencias de aptitudes culturales, lingüísticas, etc., es pues la otra tecnología del yo; aquella a la que la Reforma Educativa denomina pedagogía diferenciada como alternativa a la pedagogía homogeneizadora.

"Los educandos difieren -dice la Reforma Educativa- en sus características individuales, culturales y lingüísticas; poseen distintas experiencias de vida y también sus necesidades e intereses son diversos. La escuela actual no toma muy en cuenta estas diferencias y se limita a transmitir a todos por igual las materias del currículum escolar. Pero los niños no aprenden de la misma forma ni en el mismo tiempo. Por esta razón, no es posible tratarlos a todos como si fueran iguales y tuvieran las mismas disposiciones culturales de aprendizaje".⁹²

Desde esta óptica de la RE, en primer lugar, se agrupa a los niños de acuerdo a sus disposiciones de aprendizaje comunes; y en segundo, se les proporciona las oportunidades para que puedan trabajar con una autonomía relativa; bases esenciales para que el maestro pueda organizarlos en grupos de nivel y atender diferenciadamente a los distintos grupos.

91 Secretaría Nacional de Educación. *Organización Pedagógica, Reforma Educativa*. La Paz, Bolivia, 1997, p. 24

92 *Ibid.*, p. 20.

Esta forma de organizar el sistema escolar diferenciada y flexible se parece coincidentemente a las fábricas flexibles donde los trabajadores deben adaptarse a los cambios inmediatos del mercado.

Otro de los espacios que inventa la Reforma Educativa en este proceso de educación autodisciplinaria son los *rincones de aprendizaje* como complemento a los módulos. Los rincones son considerados por la reforma como "espacios abiertos donde los niños pueden encontrar materiales que previamente preparan, recolectan o recogen, y que luego juntan y ordenan, todo bajo la orientación de sus maestros. Estos rincones de materiales les serán útiles para trabajar en cada una de las áreas curriculares".⁹³ Para ello, mediante la Reforma Educativa se diseñan o estructuran varios espacios denominados rincón de matemática, rincón de las ciencias de la vida, rincón del lenguaje, rincón de la comunidad, rincón del trabajo creativo, rincón de los deportes; para los pequeños, se enfatiza el rincón de la casa y el del mercado. Sin duda, los rincones son espacios pedagógicos donde los niños aprenden a construir muchas de sus habilidades, en esto nuevamente el profesor sólo constituye una guía pues el alumno se auto-dirige. Lo importante de este proceso es que el alumno vaya ordenando por su cuenta todos los códigos y significados creados por la cultura dominante, ya que cuando observamos todos los rincones sin excepción los pocos materiales existentes en ellos provienen de la cultura industrial y/u occidental. Los profesores que entendían mejor la reforma veían falta de material educativo para armar los rincones de aprendizaje y lo que solicitaban era lo siguiente: mapas, globos terráqueos, instrumentos geométricos, juegos estructurados (ajedrez, damas, ludo y tres en raya, etc.)

En algunas escuelas, en los rincones de matemáticas, sólo se observaba ciertas cantidades de maíz, material usado para que los niños aprendan a contar; en otros casos, sólo había cuadros que decían:

93 *'bid., p. 34.*

Matemáticas

1. Aprender a sumar
2. A contar
3. A escribir números
4. A hacer el por
5. Aprender a dividir
6. Aprender a quitar

En el rincón del lenguaje tampoco existen materiales que resalten la identidad originaria. A diferencia de antes, cuando los cuadros eran comprados con silabarios como *pa pe pi po pu*, o eran elaborados por el profesor, ahora los propios niños realizan diferentes dibujos, poesías, canciones. A modo de exemplificar, citamos algunas:

La Palomita

Linda palomita
Qué haces por aquí
Busco a mis hijitos
Porque los perdí
Pí, pí, pí, pí, pí
Yo los buscaré
Pí, pí, pí, pí, pí
Pí, pí, pí, pí, pí
Ya los encontré.

También se encuentran algunas copias de los módulos, como el siguiente:

UNIDAD 2 ASÍ SOMOS

Aprendemos a:

- A señalar y leer las partes de mi cuerpo
- A decir las cosas que puedo hacer con mis manos
- A leer y escribir los nombres de mis dedos
- A diferenciar mi lado izquierdo y mi lado derecho
- A inventar una rima.

Como observamos, no existen en los rincones de aprendizaje materiales que fortalezcan la identidad indígena. En varias escuelas, como un avance de la interculturalidad, sólo se ha colocado cuadros que empiezan con la letra nativa. Por ejemplo, en aymara, el cuadro con un dibujo de maíz que antes empezaba con la letra castellana M, ahora aparece la T como la letra inicial de Tongo; de igual forma, en guarayo, el mismo cuadro empieza con la letra A, que es la letra inicial de Agial = maíz.

Otro de los cambios importantes en este tránsito de la pedagogía autoritaria a la pedagogía auto-disciplinaria se refiere al control de asistencia y los denominados rincones de aseo. Antes, los profesores eran los encargados de controlar la asistencia, para lo cual llamaban lista uno por uno a todos los estudiantes y, al final, a cada uno se lo marcaba con un número. Con la Reforma Educativa, se abandona dicha práctica y se la sustituye con tarjetas similares a las tarjetas de control de asistencia en las fábricas u oficinas de la burocracia, es decir, son los estudiantes quienes registran su nombre a la entrada y salida de la clase, debiendo el profesor sólo anotar las tarjetas que no están registradas. Con esta práctica, se inicia la otra etapa de la subjetivación del dominio, como una interiorización de los nuevos códigos de control del tiempo o como un entrenamiento en las prácticas laborales que este niño ejercerá en el futuro.

Durante el Estado del 52, la materia de higiene en el sistema escolar había sido muy útil para imponer la cultura occidental respecto al aseo, pues contribuyó a que el indígena abandone definitivamente los materiales locales que usaba para su aseo (qullpa, t' amata, etc.). Con la Reforma Educativa, parece darse la continuidad de ese proceso de etnocidio iniciado por el Estado del 52. En el llamado rincón del aseo, en una esquina del aula está puesto un bañador con agua, toalla y jaboncillo para que los niños se laven las manos y la cara el momento de entrar al aula. En otras palabras, la noción de que el indígena es sucio y debe lavarse para considerarse como persona

civilizada, sigue siendo la preocupación de los detentores de la cultura legítima.

Toda la tecnología de enseñanza descrita hasta el momento, mantiene la tradición pedagógica que consiste en encerrar al alumno en el aula. En este espacio, el silabario ha sido sustituido por la lectura iconográfica y algunos ejercicios en los rincones de aprendizaje. Según los pedagogos que han estructurado esta nueva forma de reproducción de la cultura dominante, el cambio significativo que se hace con la RE es haber dado una nueva visión integral de la armonía del ser humano con la naturaleza. Dicha armonía es vista no desde el punto de vista práctico o de acción. Contrariamente a lo que se plantea, es una visión que niega la relación pedagógica con la naturaleza al cerrar a los alumnos en un aula construida en forma octogonal. Los protagonistas de la RE, respecto a este cambio pedagógico, se expresan de esta manera:

"Las formas octogonales de las aulas obedecen a una "visión integral" de la armonía que existe entre el ser humano y la naturaleza, de la necesidad de comunicación y de colaboración entre los actores de la acción educativa, de la apertura de la escuela a la comunidad y la participación de ésta en la vida de la escuela" (...)

"El establecimiento escolar, será no sólo un lugar para "guardar niños", sino el espacio del descubrimiento del "yo" el cuerpo, del otro, de la "alteridad", de la unidad dentro de la diversidad, de la relación social, del trabajo cooperativo y de la responsabilidad personal para el descubrimiento del conocimiento"."

Las aulas octogonales, que deben reemplazar a las rectangulares, y que establecen una distribución de 30 alumnos en 6 grupos de 5 estudiantes, es otro de los cambios en la tecnología de la enseñanza. Los

94 *'bid., p. 36.*

agentes de esta tecnología no descuidan ni los más mínimos detalles. Sustituyen los bancos formados en hileras con mesas hexagonales que se distribuyen de acuerdo a los espacios para los rincones de aprendizaje.

Con relación al mobiliario, se indica que los casilleros estarán ubicados debajo de las ventanas, pegados a los muros o en medio del aula y los pizarrones entre las ventanas en número de 4 los fijos y en la parte posterior los estantes móviles.

Este modelo no se ha visto implementado en ninguna escuela hasta el momento, sin embargo, como se ve, es un modelo pensado bajo la lógica occidental que separa la naturaleza del ser humano en términos prácticos.

La Reforma Educativa no retoma otras experiencias como las de Warisata, donde la enseñanza en el aula se alternaba con trabajos manuales que podían ser fábricas y/o trabajo agrícola. No se enseña a cumplir una labor social que reivindique la organización económica y política de la comunidad; en vez de esto, se pone a labores sociales como el ejercicio de la democracia, género y medio ambiente como materias transversales, contenidos cuyos cánones obedecen a la cultura legítima. Ahora, los propios dirigentes indígenas, al centrar su análisis en la interculturalidad y el bilingüismo, olvidan la experiencia pedagógica de Warisata, que tuvo en alguna medida éxito en los años 30 en cuanto a la articulación de la enseñanza con la comunidad.

CAPÍTULO VII

REFUNCIONALIZACIÓN DE LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS Y LA FRAGMENTACION DE LOS LAZOS COMUNITARIOS

El concepto de núcleo surge con la escuela del Ayllu de Warisata (1930 - 1935). Fue Elizardo Pérez quien, por primera vez, rescató esta organización en el campo educativo. La primera instancia del ayllu es la comunidad, donde grupos de familias que poseen tierras se juntan alrededor de una organización social administrada, por una autoridad que puede ser *un jikakata o Jilanku*. A su vez, la organización del Ayllu mayor está compuesta por varios ayllus menores o comunidades, que en conjunto forman la *marca*, espacio donde cada comunario de diferentes comunidades tiene su vivienda. Organizativamente, cada comunidad o ayllu tiene su representante en el consejo administrativo del ayllu mayor. El gran éxito de la escuela de Warisata radicó precisamente en no haberse apartado de las ancestrales formas de organización social y de trabajo.

La Reforma Educativa de 1952 planteó para el área rural el concepto de núcleo practicado en la escuela indigenal de Warisata. Sin embargo, dicho concepto ya no fue comprendido por los funcionarios del Estado, pues cada núcleo fundado ya no coincidía con la organización social del ayllu. La formación de la mayoría de los núcleos en última instancia obedeció a redes de compadrazgo (intercambio de favores) entre autoridades de las comunidades y funcionarios del Estado, particularmente directores de las escuelas. Hacer beber cajones de cerveza, dar productos agrícolas, un corderito, etc.,

eran prácticas frecuentes de las autoridades hacia el director y responsables de la educación que también eran supervisores zonales. Para los comunarios tener la central o sede del núcleo ubicada en su comunidad significaba: 1) prestigio social y 2) contar con todos los grados del sistema escolar, es decir, hasta el bachillerato. Por ello, en esta época se podía ver núcleos que estaban en concordancia ubicados uno tras otro, o sino núcleos que aglutinaban más de 40 comunidades.

Para lograr el *status* de núcleo, los comunarios entablaron muchas redes y lazos de alianzas entre comunidades, en muchas ocasiones hasta inventaron nombres de alumnos a fin de conseguir ítems para los profesores. Por ello, era muy común prestarse alumnos de las escuelas seccionales cuando iban en visita de inspección las autoridades educativas.

Para los maestros, quedarse a trabajar en la central del núcleo también constituía un cierto status social al interior del gremio, debido a que se consideraban seleccionados, por lo tanto mejores profesores. Además, trabajar en el núcleo ofrecía algunas ventajas ya que, aparte de tener ciertas facilidades de acceso a muchos servicios, podían trasladarse todos los fines de semana a la ciudad, pues en su mayoría los núcleos siempre estaban ubicados en los centros poblados donde existen casi con frecuencia medios de transporte. Por otro lado, fundamentalmente para el maestro, el núcleo también constituía una unidad de organización sindical, desde allí podía operar y organizar las luchas propias de su sector.

Estas características del núcleo se fragmentan con la Reforma Educativa de 1994. De igual forma, esta propuesta de núcleos tampoco rescata la base organizacional del Ayllu, como lo había hecho Warisata, según mencionamos anteriormente. Por otro lado, fragmenta los antiguos lazos que se había tejido entre las comunidades y entre los propios maestros, debido a que los criterios para la organización

del núcleo son distintos de los anteriores. Para la Reforma Educativa, el núcleo en el ámbito administrativo "es la unidad operativa básica del sistema educativo. Es por lo tanto, la unidad básica de planificación, que consolida las demandas de cada una de las unidades educativas y que las remite a las Direcciones Distritales de Educación (...) en el ámbito educativo, el núcleo es el elemento articulador de un conjunto de escuelas (unidades educativas asociadas), que constituyen una red interactiva en la que se concreta la provisión integral del servicio. El núcleo educativo es el espacio donde se elabora el proyecto educativo y el plan curricular complementario al tronco común curricular de la Reforma Educativa, dinámica en la que participan los actores del proceso educativo: directores, asesores pedagógicos, profesores, alumnos, padres de familia y representantes de las comunidades...".⁹⁵

Por lo tanto, la organización de los núcleos educativos como sistema administrativo de la Reforma Educativa, igual que la educación del 52, no rescata la lógica comunal, o sea, la organización social del ayllu, organización que inspiró la primera idea del concepto de núcleo en la década de los 30. Al contrario se han elaborado criterios nuevamente basados en la lógica de la cultura dominante, donde se priorizan aspectos centrados en la geografía y la articulación con el mercado. El primer criterio para los portadores de la "cultura legítima" es la *accesibilidad*, es decir, la sede del núcleo debe estar ubicada en un lugar donde haya caminos y medios de transporte que garanticen el acceso tanto de alumnos como de profesores y el resto de actores del sistema escolar. Además, dice la Reforma Educativa, la unidad central debe ser aquella que se encuentre (mejor vinculada) con otros centros de actividad socioeconómica relevante en la zona, sea directamente o por medio de vías camineras que aseguren tal acceso. Sin duda, los centros con actividad socioeconómica son los

95 Toro Graciela, *Organización del Sistema Educativo en Núcleos y Redes*. Secretaría Nacional de Educación, La Paz, Bolivia, 1996, p. 6.

pueblos que se desarrollaron después de la reforma agraria y que, casi en su generalidad, rompieron totalmente las antiguas *marcas del ayllu*. Por lo tanto, la Reforma Educativa consolida aún más este proceso de fragmentación del manejo espacial de los ayllus subsistentes.

El segundo criterio propuesto por la RE para la nuclearización es la *homogeneidad, compatibilidad o complementariedad cultural*, homogeneidad que debe traducirse fundamentalmente en los aspectos lingüísticos, ya que esto facilitará la capacitación y materiales de tipo bilingüe. Aparentemente, esta propuesta rescata la identidad cultural de los pueblos originarios, sin embargo, la unidad lingüística está entendida bajo la concepción sedentaria y fija y no en términos de archipiélago o verticalidad que contemporáneamente perviven en la sociedad moderna tal como lo demuestran varios estudios sobre el Norte de Potosí. Para ellos, por ejemplo, la unidad lingüística no es continua sino discontinua y prefieren pertenecer como unidad educativa a sus ayllus correspondientes. Con la distritación municipal, se ha roto todo este elemento.

Como tercer criterio, la RE toma en cuenta los *límites territoriales*. Al respecto, indica que las unidades educativas que conforman un núcleo deben estar dentro los límites de la jurisdicción de la sección municipal (distrito educativo) o, en algunos casos, de la jurisdicción de una mancomunidad de municipios. En primera instancia, desde la República, los cantones fueron un mecanismo eficiente para la fragmentación total del espacio del ayllu pero, a medida que ha ido pasando el tiempo, los comunarios se apropiaron de los cantones y constituyeron toda una organización social y política. Por ello, la distritación no sólo consolida la fragmentación del manejo espacial de los territorios comunales sino, además, rompe las antiguas fidelidades y lazos comunitarios que se tejieron en torno a los espacios cantonales.

Tomando dichos criterios, se organiza el sistema educativo en núcleos compuestos por una unidad educativa central y de 4 hasta 12 unidades educativas asociadas, lo que sin duda, a la larga, será la nueva configuración espacial del sistema educativo, culminando con la fragmentación del manejo espacial comunitario.

Bajo esta filosofía, el Ministerio de Educación, a partir de 1995, viene organizando núcleos, priorizando particularmente el área rural. Desde entonces hasta 1998, en todo el país, se han implementado 1.112 núcleos educativos, como podemos observar en el Cuadro 6.

CUADRO 6
NÚMERO DE NÚCLEOS IMPLEMENTADOS 1995 Y 1998

DEPARTAMENTO	1995	19%	1997	1998
Chuquisaca	16	30	29	85
La Paz	70	82	157	371
Cochabamba	26	67	84	254
Oruro	18	19	27	43
Potosí	13	41	39	237
Tarija	16	19	20	15
Santa Cruz	57	59	124	77
Beni	18	18	19	24
Pando	14	16	1	6
TOTAL	248	351	500	1112

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de Información del Ministerio de Educación.

El Estado, mediante el Ministerio de Educación, había priorizado en el proceso de nuclearización, los diferentes departamentos bajo el siguiente orden: La Paz 33%, Cochabamba 23%, Potosí 21%, Chuquisaca 8%, Santa Cruz 7%, Oruro 4%, Beni 2%, Tarija 1% y Pando 0,5%. Como generalmente la central del núcleo está ubicada

en la capital del municipio, este fenómeno ha generado conflictos con los antiguos núcleos, ya que éstos no quieren perder su status de sede del núcleo ni los beneficios en cuanto a equipamiento y otros. Para evitar el traslado del núcleo a las capitales de las secciones municipales, se han fundado nuevas escuelas en diferentes zonas del cantón que funcionan en muchos casos inclusive con profesores voluntarios escogidos por la propia comunidad por falta de ítem. De esta manera, se muestra a los técnicos de la nuclearización la existencia de varias escuelas que parecen cumplir con todos los requisitos como para que el núcleo se mantenga en el lugar.

Sin embargo, el proceso de nuclearización no ha roto totalmente los lazos sociales que se habían tejido alrededor de los núcleos antiguos, tal es el caso de la organización sindical de los maestros.

Es decir, después de la fragmentación de los antiguos núcleos, los profesores siguen estando afiliados a las antiguas centrales del núcleo; en otras palabras, bajo la administración estatal, los maestros pertenecen a los nuevos núcleos y sindicalmente continúan afiliados a los antiguos.

CAPÍTULO VIII

ÓBICE DE LA REFORMA EDUCATIVA Y RESISTENCIAS "LIMINALES"

Hasta el momento, se ha remarcado cómo la Reforma Educativa ha ido creando nuevas tecnologías de interiorización de la dominación y se ha entendido al sistema escolar como espacio de reproducción de la cultura legítima. En este punto queremos analizar las estrategias contestatarias, las luchas o resistencias pasivas u organizadas que ejercen los diferentes actores del sistema escolar.

La dominación no sublime inmediatamente a las personas, por eso dice Giroux "el sujeto en constitución no puede simplemente ser reducido a los dictados del modo de producción, de la vida material o a la lógica de la dominación inherente a las instituciones de reproducción social, como la escuela, la familia, etc."⁹⁶ A veces, los actores arman toda una antiestructura de resistencia, que puede ser transitoria o permanentes pues, generalmente, éstos no están organizados, son más bien acciones espontáneas que pueden devenir de los *habitus* históricamente incorporados.

Toda resistencia -dice McLaren⁹⁷- "es un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y vivido y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la

96 Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, España. 1992, p. 165.

97 McLaren, Peter, *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, España, 1995.

cultura escolar en general y de la instrucción en particular." Nuestro objetivo no es estudiar la resistencia organizada (Sindicato de maestros) que se expresa por los canales legítimos (marchas de protesta, paro de labores, huelga, etc.), ya que esta forma de resistencia obedece a toda una estructura burocrática que, la mayoría de las veces, funciona como a la izquierda del Estado. Las resistencias liminales se expresan como un descontento, a menudo tácito, informal, torpe e inconsciente y quebrantan las reglas muchas veces de manera más eficiente.

Luego, la subjetivación de la dominación no es inmediata, sufre todo un proceso, a veces inclusive puede truncarse definitivamente.

En los tres actores (maestros, padres y alumnos) sujetos de imposición de la RE se ha observado varias formas de resistencia, desde las más sutiles hasta las más organizadas. De ahí que, en muchos establecimientos donde, según los datos del Ministerio de Educación, se lleva el Programa de la Reforma Educativa, ésta no se desarrolla a plenitud.

Es cierto que al inicio del Programa de Reforma Educativa (PRE) nadie comprendía exactamente en qué consistía dicha reforma, los padres de familia en primera instancia quedaron completamente confundidos. Al interior de las comunidades en muchos casos se encontraban divididos, aunque la tendencia era a rechazarla. Para contrastar dichas afirmaciones, realizamos una encuesta a 120 padres de familia en Charagua para el caso guaraní, 170 en Cliza Cochabamba para los quechuas y 110 en Chulumani para los aymaras. Elegimos dichos lugares ya que, según el Ministerio de Educación, allí se estaba implementando los PRE con éxito. Los resultados se pueden observar en el siguiente cuadro:

CUADRO 7
RECEPTIBILIDAD DE LA REFORMA EDUCATIVA
ENTRE LOS PADRES DE FAMILIA 1999
(en porcentaje)

RECEPTIBILIDAD	GUARANIES	QUECHUA	AYMARAS
- Estaban de acuerdo	15	32	42
- Indiferente	54	36	40
- No estaban de acuerdo	31	32	18
TOTAL	100	100	100

FUENTE: Encuesta realizada entre agosto y septiembre de 1999 por los estudiantes de la Carrera de Sociología de la UMSA.

En los tres grupos étnicos, observamos que la mayoría de los padres de familia no estaban de acuerdo en que se implemente la RE en las unidades educativas de sus comunidades. Dicha resistencia puede ser explicada a partir de que la población no recibió información sobre los significados y contenidos de dicha reforma. Para ellos sólo quedó claro que con la reforma se enseñaba en el idioma nativo y esto fue el motivo principal para que la rechacen. Por esta incomprendión, para muchos era indiferente que se desarrolle o no la RE en sus comunidades, mientras, para los que estaban a favor de la RE, aprender en idioma nativo significaba fortalecer la identidad originaria y mejorar la infraestructura de los establecimientos, sobre todo aliviar la pobreza al recibir los materiales escolares. Finalmente, las autoridades educativas se impusieron e implementaron el PRE.

Los aymaras y los quechuas fueron los que en definitiva no estuvieron de acuerdo con la enseñanza en idioma nativo en las escuelas (ver Cuadro 7) debido a que los idiomas nativos no son la lengua oficial, por eso no se usan en los ámbitos laborales, burocráticos, etc. Hasta en las ferias rurales se usa el castellano de manera

frecuente. Esta conducta predomina entre los jóvenes, ellos son conscientes que el idioma nativo cada vez está siendo practicado sólo en el seno de la familia. De ahí que consideren la enseñanza en idioma nativo como otra de las estrategias de la clase dominante para impedir la movilidad social de los indígenas. Sin embargo, hay otras razones más por las que no quieren que se lleve en la escuela el idioma nativo (al respecto ver el Cuadro 8).

Queda claro que la tendencia de los jóvenes es no quedarse en el campo. A muy temprana edad migran a las ciudades y allí necesitan hablar el castellano para acceder a estudios o a fuentes laborales, por eso ellos insisten en que en la escuela debe continuar la enseñanza en castellano.

CUADRO 8
PORCENTAJE DE ACEPTACIÓN ENTRE LOS PADRES DE
FAMILIA DE LA ENSEÑANZA EN IDIOMA NATIVO

ENSEÑANZA EN IDIOMA MATERNO	GUARANIES	QUECHUA	AYMARAS
1. Los que están de acuerdo	61	48	31
2. Es indiferente	8	20	17
3. Los que no están de acuerdo	31	32	52
TOTAL	100	100	100

FUENTE: Encuesta realizada entre agosto y septiembre de 1999 por estudiantes de la Carrera de Sociología de la UMSA.

Como ejemplo de lo señalado, en Cliza, los padres de familia obligaron a los maestros y al Asesor Pedagógico a que no se lleve la enseñanza en las escuelas en quechua. Sin embargo, el Asesor Pedagógico informó al Ministerio de Educación como si se estuviese llevando a cabo la implementación de la Reforma Educativa. Por eso, los datos del Ministerio de Educación no son correctos ni reales. Aho-

ra bien, dicha resistencia no debe interpretarse como que los indígenas estén negando su idioma pues para ellos queda bien claro que el idioma materno se aprende en el espacio de la familia y no hay ningún peligro de que desaparezca.

Los padres de familia que están de acuerdo en que en la escuela se enseñe en idioma nativo son aquellos en cuyas casas ya se había dejado hablar dicho idioma. Es el caso típico de Chulumani, donde todos los niños, si bien entienden aymara, no lo hablan. De igual forma, la mayoría de los niños de los guaraníes ya no hablan ese idioma, por eso el 61% de las familias está de acuerdo con que en la escuela se enseñe en idioma materno. Para ellos, enseñar el idioma nativo en la escuela significa revitalizar el idioma para que no desaparezca, además alegan que de este modo se puede fortalecer la identidad originaria.

CUADRO 9 MOTIVOS POR LOS QUE NO QUIEREN QUE SE ENSEÑE EL IDIOMA NATIVO

ENSEÑANZA EN IDIOMA MATERNO	GUARANIES	QUECHUAS	AYMARAS
1. Es mejor el castellano	34	12	51
2. El idioma nativo no sirve para el futuro	40	24	32
3. Nosotros aprendemos en la casa	8	20	0
4. El idioma nativo perjudica el leer y escribir	18	8	2
5. Ya no se habla el idioma nativo	0	36	15
TOTAL	100	100	100

FUENTE: Encuesta realizada entre agosto y septiembre de 1999 por estudiantes de la Carrera de Sociología de la UMSA.

Por estos motivos, los asesores pedagógicos se han visto obligados a implementar la enseñanza en idioma materno sólo como una asignatura, es el caso de los guaraníes de Charagua. En el caso de Cliza, los padres de familia, mediante la Junta Escolar, rechazaron dicha enseñanza totalmente y prohibieron el uso de los textos de la RE. En Chulumani, si bien se usan los módulos en castellano, tampoco están siendo usados en todas las unidades educativas, mucho menos en todos los cursos, por eso a estos textos sólo se los ve como guía. El resto de las materias en dichas escuelas continúa llevándose bajo el anterior sistema, es decir, los mismos textos en castellano.

Por otro lado, los padres de familia, al ver que sus hijos en primer curso de primaria no aprenden a leer y escribir con la Reforma Educativa, a diferencia del anterior sistema, ya que la reforma no enfatiza la lecto-escritura sino la comprensión y el desarrollo del niño, obligan a los maestros a que su niño aprenda a escribir en este grado como era costumbre bajo el anterior sistema. De ahí que los maestros se vean obligados a recurrir nuevamente a los textos anteriores.

No es raro tampoco ver que los padres de familia piden a los profesores que les den a sus hijos tareas a domicilio, práctica no recomendable de acuerdo a la Reforma Educativa.

En la concepción de los padres de familia, los módulos en idioma nativo no facilitan que el niño pueda aprender a leer y escribir, por eso exigen a los maestros usar textos conocidos por ellos (Alma de Niño, Semilla, etc.) y que los módulos sean más bien sólo textos complementarios. Esta realidad ha hecho que los asesores pedagógicos no tengan ningún rol importante en las unidades educativas e inclusive son mal vistos por profesores y padres de familia pues ganan un salario mayor que sus propios colegas. Ellos mismos se dan cuenta que este fenómeno es irreversible, por eso, para no sentirse más incómodos frente a sus colegas y los padres de familia muchos prefieren abandonar la escuela. Evidentemente, esta actitud de los padres de

familia no tiene la intención de violar las reglas de la Reforma y se debe más bien a que la antigua tecnología de enseñanza se ha constituido en *habitus* adquirido, es decir, las formas escolares se han convertido en una costumbre arraigada desde que ellos mismos pasaron por los espacios escolares.

Pero no sólo los padres crean diversas estrategias de resistencia, también lo hacen los maestros. A ellos, la Reforma Educativa les llegó fundamentalmente a través de los Asesores Pedagógicos, aunque algunos se capacitaron en los seminarios organizados por alguna instancia del Ministerio de Educación. La mayoría de los profesores que trabajan en áreas rurales tienen como idioma materno el nativo. Esta situación aparentemente pone en ventaja al maestro para que pueda implementar los módulos en idioma nativo sin dificultad, sin embargo, el propio maestro, casi igual que el comunario, no está de acuerdo con que en la escuela se enseñe en idioma nativo.

Al respecto, manifiestan que si el niño que lleva los módulos en castellano (ya que sólo esto es lo que realmente se lleva en las escuelas rurales) tiene serios problemas con la lectura y escritura, sería mucho peor con los módulos en idioma nativo.

La mayoría de los maestros ha vuelto al antiguo sistema, argumentando que la RE es otra forma de limitar al nativo en la movilidad social de la que ellos mismos, en alguna medida, se habían beneficiado. Por eso, incluso simulan enseñar los módulos sólo cuando está presente el Asesor Pedagógico. Podemos considerar a este tipo de resistencia como la desobediencia consciente e intencionada a la normatividad creada por la Reforma Educativa.

Sin embargo, no todos los maestros resisten de manera consciente. Varios que inclusive muestran su conformidad no llevan adelante los módulos en las escuelas, debido a que les resultan difíciles de comprender y, por otro lado, como los contenidos no se adecúan a

la región o comunidad, adaptarlos les cuesta mucho trabajo. De ahí que asuman la cómoda actitud de retornar al antiguo sistema que están acostumbrados a desarrollar cotidianamente en el aula.

Concluyendo, podemos señalar que la Reforma Educativa ve obstaculizado su avance no por la acción organizada de los sindicatos de maestros, sino por acciones cotidianas de padres y maestros que están presentes en las escuelas diariamente, más aún los dirigentes de los sindicatos no están presentes en estos espacios. De ahí que, probablemente, el desafío para las instancias burocráticas del magisterio y los campesinos que están disconformes con la Reforma Educativa sea cómo recrear y articular las resistencias sutiles que hemos denominado "liminales".

CAPÍTULO IX

PARADIGMAS DE LA EDUCACION BOLIVIANA

En Bolivia pensar de otra forma la sociedad, requiere una revisión histórica de aquellos acontecimientos educativos que marcaron un hito en el tiempo que fueron planteados y que pueden ser contemporaneizados. A estos planteamientos hemos denominado paradigmas porque han marcado influencia de actitudes y comportamientos en la población boliviana.

La educación no sólo es importante porque el ser humano tiene que saber leer y escribir sino es la institución encargada de formar en los individuos de una sociedad una concepción social del mundo por una parte, y otorgar ciertas destrezas y habilidades que permite incursionar en una actividad económica, sea esta la de servicios o aquellas referidas a la producción. Por eso que desde el punto de vista cultural y filosófico coadyuva al ser humano a su integración y a la unidad nacional, además de formar valores solidarios con el resto de los individuos y colectividades. Pero desde el punto de vista económico y como fuerza de trabajo constituye uno de los elementos de producción, aparte de los medios de trabajo y materiales de trabajo. Y estos tres elementos de producción siempre han existido y existirán independientemente cualquiera sea la forma de producción. Por este carácter todas las sociedades y en diferentes épocas históricas se han preocupado de cualificar a su fuerza de trabajo.

El doble carácter de la educación: la que otorga la concepción social del mundo por un lado, y habilidades y

destrezas para ejercer un rol y función económica dentro la sociedad por el otro. La primera, orienta a los habitantes de una sociedad dada a un proceso de construcción de una identidad fuerte o procesos de alienación, ello siempre dependerá del contenido curricular que implemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras que la segunda está orientada a cualificar su fuerza de trabajo independientemente del modo de producción. De ahí que el primero es la que modela el tipo de sociedad y el ideal del ser humano mismo y el segundo sirve para potenciar la economía y si se no se presta atención o es demasiada humanística también lleva a que un país sea débil económicamente; eso no significa que éste último sea pura técnica o operación administrativa, sino lleva a grandes inventos tecnológicos y científicos.

Entonces en Bolivia las políticas educativas en diferentes momentos históricos también partieron de estos dos debates, de ahí que en este trabajo el objetivo es resaltar dichas políticas que se elaboró en diferentes momentos históricos que he llamado paradigmas educativas, que no se entienda esto con modelos pedagógicos que predominan en la ciencia pedagógica universal.

1. Warisata: un modelo comunitario experimental

Uno de esos hechos es Warisata, una experiencia pedagógica planteada por los años 1930 y protagonizada por Elizardo Pérez. Dos son los principales postulados de Warisata: la pedagogía y la administración de la educación. Para Warisata la educación —plasmada en la escuela del ayllu- debía conservar los elementos centrales de la organización social y la pedagogía andina que consisten en "aprender haciendo" y el ayllu debía mantener su organización y su cosmovisión. Los profesores de la escuela ayllu eran jóvenes familiarizados con el ambiente rural y su actividad principal no era aula sino los cultivos, construcciones menores, elaboración de ladrillos, entre otros.

A esto hay que añadir una labor social fuera de la escuela y dentro del mismo ayllu. Warisata no fue una escuela formal sino que —fundamentalmente— fue una *escuela productiva* y es que los estudiantes tenían la obligación de frecuentar un taller y el trabajo manual iba acompañado del trabajo intelectual. Al "aprender haciendo" —decía Pérez— el alumno aplica sus conocimientos y desarrolla sus capacidades prácticas.

Por otra parte, las autoridades y consejeros de la escuela del ayllu, eran elegidos por votación directa y en forma rotatoria. Así se hizo revivir el *Parlamento de Amautas* eliminado por la hacienda. Ahí se decidían las políticas educativas, aprobadas en asambleas comunales. La educación había sido incorporada a la vida y control colectivo.

Warisata demostró de manera real y práctica cómo organizar la educación y otras acciones sociales de interés colectivo y productivo, inculcando en sus alumnos conocimientos prácticos que les fueran útiles en toda su vida. Sin embargo, esta visión de la educación no fue concepción del Estado, sino experiencia marginal, inclusive contrarios a los intereses de la casta y la clase dominante de esa época. De ahí que este paradigma educativo fue destruido por considerar el núcleo de rebelión contra las haciendas de aquella época.

2. Código de la Educación: uniformización cultural y construcción de jerarquías coloniales

Años más tarde, o específicamente a partir de 1952 se establece otro paradigma llamada moderna. Basado en los principios de universalización y homogeneización cultural. Diríamos es el intento más serio en la construcción del Estado nacional unitario basado en idiomas, e identidades culturales comunes como factor de unidad nacional, de ahí que también es el inicio de mayor democratización del sistema educativo por

lo menos a nivel escolar. Bajo esa visión es donde de manera abierta se establece una educación con contenidos curriculares que van en contra de toda la concepción del mundo y las instituciones de las sociedades hoy conocidas como indígenas, inclusive consideró inferior a la cultura occidental moderna y en la materias como historia o área de ciencias sociales se enseñaba como algo pasado y los subsistentes debían pasar hacia su modernización. Desde esta perspectiva las creencias y tradiciones culturales y comunitarias debían ser combatidas a favor de la producción racional, científica, tecnológica y administrativa. Lo que intentaba la modernidad, era crear ciudadanos modernos y que en Bolivia debía borrarse toda la historia india —a modo de tabula rasa— y para ello había que machacar al alumno en un recinto cerrado de cuatro paredes donde el poder lo monopoliza el profesor, principal agente de socialización de valores universales en contra de aquellos valores considerados tradicionales.

Por otro lado la Reforma Educativa del '52 que permitió a los indios acceder a la educación sin ningún tipo de restricción. Eso sin embargo, no significó eliminar las jerarquías coloniales y por ello estuvo orientada a reproducir la sociedad estructurada en función de anillos coloniales. Ejemplos de esto se tiene, entre otros: la creación de una educación rural para indios y otra educación urbana para criollos mestizos, el establecimiento de mecanismos de selección y exclusión para acceder a instituciones de enseñanza como Universidades, Colegios Militares y de Policías y Normales —fundamentalmente en cuanto a acceder a cargos reservados para la élite blanca — mestiza— y el cambio de apellido como mecanismo de fuga para escapar a la estigmatización de ser indio. En otras palabras la educación del 52 no pudo borrar las fronteras étnicas, es decir, no pudo eliminar la discriminación y exclusión de la población de diversos pueblos indígenas. Precisamente esta jerarquización social basada en los criterios étnicos raciales y desconocimiento de las visiones e instituciones

de las sociedades indígenas que hoy llamamos colonialidad será el pecado fundamental para su fracaso.

3. Reforma Educativa: Educación Intercultural y Bilingüe y continuidad de jerarquías coloniales

La educación basada en el etnocidio cultural de las civilizaciones indígenas fue criticada por los indígenas y empezaron a reclamar la igualdad de oportunidades en el acceso a instituciones de profesionalización, propusieron eliminar esa separación de la educación unos para indígenas y otros para blanca mestiza. Por otro lado empezaron a exigir que la concepción del mundo traducida en creencias culturales, simbólicas y lingüísticas como instituciones económicas, políticas y jurídicas, que hoy conocemos como componentes societales de las civilizaciones indígenas sea parte de la currícula educativo en todos sus niveles, para no perder su identidad. Se constituyó un movimiento social en un momento histórico donde después de la caída del Murro de Berlín o la desaparición de los países socialistas; el capitalismo vaticinaba el fin de la historia, de las ideología y el de lucha de clases, por lo tanto, de movimientos sociales, hablaba del triunfo definitivo del capitalismo, del mercado y de la democracia representativa. Así inicia el neoliberalismo como paradigma absoluto e inexcusable para todo el mundo.

En ese contexto era muy difícil de entender para los protagonistas del neoliberalismo el surgimiento de los movimientos indígenas demandando el reconocimiento y respeto a sus civilizaciones en finales del siglo XX, cuando se pensaba que supuestamente todos habían transitado hacia la modernización. Estaba emergiendo un movimiento social a diferencia de los movimientos de clase no sólo contra un modo de producción capitalista, sino contra toda una civilización occidental europea que hasta esos momentos no había sido puesto en cuestionamiento durante toda la historia.

Sin duda, esta nueva realidad, estas nuevas contradicciones en países de América Latina, pone en crisis a todas las ciencias sociales que estaban acostumbrados a analizar la sociedad solamente desde la visión de lucha de clases. A partir de estas nuevas contradicciones surgen académicos en los años noventa que introducen las teorías interculturales como base del reconocimiento y respeto a la diferencia fundamentalmente en el plano cultural y orientado hacia las poblaciones indígenas.

Dicha teoría es elaborada fundamentalmente para referirse a las poblaciones indígenas minoritarios con un anclaje territorial específico donde sea posible inclusive su autonomía. Y lo asoció el concepto indígena con los que viven en áreas rurales y tiene una ocupación basado en la agricultura, pecuaria o pesca y que han sufrido invasiones de otros pueblos o civilizaciones en diferentes momentos históricos.

Bajo esta perspectiva vieron a la cultura, el idioma y las instituciones económicas, políticas y jurídicas de las sociedades indígenas sólo como válidos para sí misma en el sentido de uso y costumbre sin posibilidades ni dignos de tomarse en cuenta como cultura nacional. Por eso que, en términos teóricos como políticos fue sometido a una especie de "ensimismamiento" cultural bajo el paradigma de respeto al otro como diferente.

Pero, por otro lado la característica de esta teoría intercultural a la par de reconocimiento a las culturas indígenas en una lógica de "ensimismamiento" será también la de promocionar para las propias poblaciones indígenas la forma económica privada capitalista y la democracia representativa como cultura nacional y único modelo societal universal, que además serán considerados núcleos del sistema de la civilización occidental contemporáneo. Factores que según este planteamiento lograrían la unidad nacional respetando la diversidad, que sin duda ello implicaba la universalización

de la cultura, instituciones y estilos de vida moderna eurocéntrica a través de medios masivos de comunicación hacia las poblaciones indígenas. Que era el núcleo de la teoría y propuesta políticas de "unidad en la diversidad".

En esta relación dialéctica entre la promoción de la cultura occidental considerada como nacional y respeto a las costumbres de los indígenas se va dando relaciones de subordinación en términos de acoplamiento operacional que hace la civilización occidental de los sistemas culturales lingüísticos de las sociedades indígenas. En este proceso de acoplamiento operacional se hace creer que son tomados en cuenta la cultura e idioma nativa mediante la educación intercultural y bilingüe pero a par se impone formas civilizacionales occidentales consideradas como cultural nacional. A estas nuevas formas de desetnización lo hemos denominado etnofagia estatal.

Son estas teorías las que han permitido estructurar la reforma educativa en 1994 más conocido como la Ley 1564 llevado a cabo por el neoliberalismo. Por eso que la educación Intercultural y bilingüe como nuevo paradigma pedagógico subsumió la concepción social del mundo de las civilizaciones indígenas a la concepción social del mundo de las civilizaciones occidentales consideradas como cultura nacional. Eso significa que los contenidos curriculares en todos los niveles del sistema escolar no sólo estaban presentes contenidos de la llamada "cultura moderna", sino ponían como transversales las enseñanzas de las instituciones liberales capitalistas como la democracia, genero, y economía moderna, en ese sentido el niño era inducido a no valorar a la democracia comunitaria, economía comunal etc. o considerarla sólo como uso y costumbre tan sólo valido para un sindicato o su propia comunidad. En otros casos los contenidos o concepciones de las sociedades indígenas eran reducidos a ciertas lecturas de cuentos ancestrales. Otros entendieron lo intercultural y bilingüe como traducción de ciertos contenidos de la cultura

occidental en el idioma nativo; que sin duda esta práctica era más eficiente en la inculcación e imposición de valores modernos.

Lo más fundamental de la educación intercultural y bilingüe fue concebido como enseñanza y práctica pedagógica sólo para las sociedades indígenas que viven en áreas rurales y no para los que están en las ciudades¹ mucho menos podía enseñarse el idioma y prácticas institucionales y culturales de los indígenas a los estudiantes de las ciudades o áreas urbanas. En la práctica la reforma educativa implementó una educación diferenciada, separada y jerarquizada a la vez, unos para indígenas que fueron interculturales y bilingües y otro para no indígenas mono cultural moderna.

Por eso los indígenas rechazaron porque realmente a parte de bajar la calidad en su enseñanza no permitía fundamentalmente competir en igualdad de condiciones con los que estudiaron en las ciudades para acceder a las instancias educativas de profesionalización. No les servía de nada aprender en el idioma nativo, debido a que el idioma oficial única seguía siendo el castellano.

Por otro lado la Reforma Educativa no eliminó institucionalmente la separación entre formación profesional para indígenas y no indígenas que fue el elemento fundamental para construir las jerarquías sociales en función de la raza y etnia en Bolivia desde 1952. En cuanto a la formación de maestros lo único que se modificó es en la denominación: en bilingües para Escuelas Normales Rurales y monolingües en los urbanos; y en el resto de las instituciones de formación profesional continuó sin modificación alguna.

1 La concepción de los protagonistas neoliberales, lo indígena fue entendida como aquellos que viven en el campo y no los que viven en la ciudad como producto de la migración, sin embargo, en Bolivia el 80 por ciento de los indígenas están en las ciudades o áreas urbanas.

Por lo tanto, las oportunidades sean estas laborales, académicas, económicas, políticas e inclusive matrimoniales seguían siendo construidas en función de esa división entre indígenas y no indígenas, es decir, donde los blanco-mestizos tenían mayores oportunidades que los indígenas o sino estos últimos siempre han sido ubicados en los anillos de jerarquía inferior en términos sociales. Se había establecido una especie de ley sociológica que a medida que va oscureciendo el color de piel van bajando las oportunidades, o al revés conforme se va aclarando el color de piel de oscuro hacia blanco van mejorando las oportunidades.

En conclusión el paradigma de educación intercultural y bilingüe porto tanto, no pudo superar dos problemas fundamentales de la educación. Primero, concibió al idioma, cultura, símbolos, instituciones económicas, políticas y jurídicas que son la praxis y concepción social del mundo de las civilizaciones indígenas como no válidas ni dignos de tomarse en cuenta a escala nacional, mucho menos como oficiales. Eso significaba condenarlo a las sociedades indígenas a un estancamiento para sí misma ya que tampoco se le otorgaba la autodeterminación plena. Era una concepción de integración subordinada a los indígenas a la cultura moderna con ciertos reconocimientos de sus prácticas culturales otorgados como válidos sólo para sí mismo. Segundo, tampoco pudo superar los problemas de jerarquía social instituida históricamente en función de la división étnica-racial en todas las instituciones educativas de formación profesional. Por lo tanto, son estos dos problemas sumado a la visión privatizadora de la educación la causa de su derrota.

4. Educación descolonizadora, productiva y comunitario: Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez

El paradigma de la educación intercultural bilingüe como política educativa del neoliberalismo, entró en crisis

desde su inicio, debido a que no participaron todos los actores de la educación en la elaboración de la Ley 1565 (Reforma Educativa), sino que fue resultado de un grupo de consultores asesorados por organismos internacionales como Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, de ahí que todos los ejecutores en el aula sintieron a la Ley como ajeno y por parte de los indígenas totalmente engañados.

Sin embargo, el año 2000 entra en crisis no solamente la reforma educativa, sino todas las políticas del neoliberalismo por una parte, y todas las instituciones y creencias colonialmente estructurados por otra. Son el conjunto de los movimientos sociales protagonizados por los indígenas durante las movilizaciones plantean dar fin a la estructura colonial del país que es producto de una larga historia y también acabar con las políticas privatizadoras que llevó adelante el neoliberalismo desde 1985 como resultado de la historia corta.

A partir de entonces, los indígenas se convirtieron en actores políticos tan determinantes en la historia de Bolivia. Ello también rompió todos los esquemas de pensamiento de considerar al indígena como población minoritaria y sobre todo como habitantes del área rural. En ella se develó que el indígena no solamente era una población mayoritaria en términos demográficos, sino el 70 por ciento de esa población vivía en las ciudades o áreas metropolitanas del país y que su ocupación se había diversificado en múltiples actividades, es decir, que en términos de clase social se había constituido en el grueso del proletariado contemporáneo, pero también como una clase media propietarios de medios de producción que utilizan para realizar un trabajo de manera directa él y su familia, y otros ocupados en el comercio, a lo que se ha denominado "trabajadores por cuenta propia", en esta misma línea otros habían incursionado a las diversas ramas de profesionalización. Inclusive algunos se convirtieron en capitalistas.

Esta diseminación diversa en diferentes actividades económicas de la población indígena en las ciudades puso sin duda en el debate sobre el tema de *identidad*; porque para la mayoría de los académicos y políticos éstos ya no serían indígenas sino mestizos, este concepto por ellos es usado desde el punto de vista del *contenido cultural*; ciertamente los indígenas migrantes y particularmente los hijos no tienen casi nada de la cultura indígena como elementos diferenciadores: no visten, no escuchan música, ni hablan el idioma indígena, de lo contrario observamos vestir ropa moderna, escuchar música rap, rock, regatón y la mayoría son castellanos monolingües y fundamentalmente son consumidores de la producción industrial. Inclusive por estas características de consumo moderna y además como resultado de procesos de alienación o negación de sí misma inculcados históricamente mediante diferentes mecanismos de la educación la mayoría se *autodefine como mestizo*. Por lo tanto, ni contenido cultural ni la autodefinición serán elementos de constitución de identidad y factor de unidad del movimiento social indígena, sino más bien éstos elementos (cultura y la autodefinición) serán demanda y reivindicación generalizada del habitante indígena en áreas urbanas a ser reconstituidos en un proceso de adaptación a la sociedad moderna y contemporánea.

Sin embargo, a pesar estas transformaciones poco visibles como indígenas desde el punto de vista cultural, autodefinición y ocupacional, la sociedad en su conjunto y particularmente la población blanco mestizo continuó considerándolo como indígena; diferencia encontrada fundamentalmente a partir del color de piel y además la que sirvió como factor de *estigma*² para construir las oportunidades y jerarquías sociales en diferentes campos.

² Estigma, es un concepto utilizado por Erwin Goffman (1963) para referirse a los signos distintivos que pone el grupo dominante para discriminarlos a ciertos grupos.

Entonces la definición de los otros que podemos categorizarlos como la *heterodefinición*, concepto que ha permitido construir identidades sociales diferenciadoras particularmente entre el blanco mestizo y el indígena. Por lo tanto, la *continuidad o auto perpetuación biológica* es en última instancia en Bolivia la que define la identidad. Evidentemente este elemento es más fuerte en Bolivia, debido a que en las relaciones matrimonial es haprimadofuertes reglas de endogamia al interior de los grupos sociales blanca mestiza y también dentro los indígenas, eso ha hecho en el país que se construyan *fronteras étnicas* que llevó a rechazos y descalificaciones mutuos no fáciles romper hasta la actualidad.

Estas separaciones a partir de la continuidad biológica sin duda han llevado a la sociedad boliviana a establecer la división social del trabajo y las oportunidades en función de ello y es la que generó la desigualdad social de manera histórica. Para superar este problema es la que se levantó los movimientos sociales protagonizados por los indígenas independientemente de su ocupación.

Pero esta clasificación social a partir de criterios étnicos que llevó a la desigualdad social no sólo perjudicó en la construcción de la de la unidad nacional, sino debilitó totalmente la posibilidad a Bolivia de constituirse en potencia económica, ya que el blanco heredó de los españoles de la época colonial una actitud señorial de percibir ingresos económicos de la renta y de la burocracia estatal y forjó una visión de desprecio hacia los trabajos manuales. Y hacia los indígenas dirigió una educación para que ellos mismos despreciaran sus potencialidades económicas, políticas y culturales. De Ahí que nadie se interesó de cualificar a la fuerza de trabajo o recurso humano ligado a la actividad productiva y de levantar la economía del país. Por eso también que todos los profesionales optaron formarse en ramas humanística y sociales como símbolo

y práctica de no involucrarse con el trabajo manual. Por eso que las posibilidades de invenciones tecnológicas y científicas para el potenciamiento económico son nulas.

Es en este contexto la que se va elaborar la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez para superar dos problemas fundamentales existentes en Bolivia: a) la estructuración colonial de la sociedad y, b) falta de cualificación de la fuerza de trabajo para el potenciamiento de la economía del país. Para superar estos problemas la Ley plantea como principios filosóficos e ideológicos: la *descolonización, comunitario y productiva - económica*. Que serán ejes transversales articuladores y orientadores de la visión de la educación boliviana.

4.1 La descolonización y lo comunitario

El concepto de descolonización asociado a lo comunitario como fundamento filosófico e ideológico será entendido bajo dos perspectivas: primero, orientado a transformar los contenidos curriculares (que se enseña y se aprende) que lleve a modificar la visión o concepción social del mundo de las futuras y sucesivas generaciones y, el segundo está dirigida para modificar todas las instituciones de formación profesional que conduzca a la construcción de igualdad de oportunidades independientemente de las pertinencias étnicas y/o raciales.

En cuanto al primer punto de la descolonización, sabemos que el contenido curricular en todos los niveles de educación y en todo tipo de instituciones de formación profesional, existe hasta hoy una primacía en la enseñanza sólo de la concepción social del mundo y las instituciones de la civilización occidental, y se mira con desprecio a la concepción social del mundo de las civilizaciones indígenas o solo forma parte de la enseñanza en las materias de historia como una cosa pasada y que necesariamente deben transitar hacia su modernización.

Este tipo de educación lo único que hecho es formar un ser humano totalmente alienado y con un pensamiento y conocimiento pastiche. De ahí que la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez se propone enseñar en los diferentes niveles de educación, las dos civilizaciones, es decir, la concepción del mundo e institucional de las civilizaciones occidentales y de las civilizaciones indígenas, puestos las dos en la misma altura y en igualdad de jerarquía fundamentalmente en sus aspectos institucionales, culturales y simbólicos.

Eso significa por ejemplo, en el campo lingüístico e idiomático, el educando tanto en áreas rurales como en las ciudades debe aprender el idioma español que es producto de la civilización occidental y al mismo tiempo un idioma nativo de las civilizaciones indígenas conforme a la región, además de un idioma extranjero, de ahí que la educación en la nueva Ley es trilingüe, eso sin duda a parte de solucionar el problema comunicacional entre los grupos blanca mestizas e indígenas permitirá construir una identidad nacional muy fuerte.

En el campo religioso y creencia simbólicas se opta por la enseñanza de diversas religiones como ser la católica, las diferentes sectas del cristianismo protestante que son resultados de la influencia e imposición de la civilización occidental y las creencias cosmológicas politeístas de las civilizaciones indígenas; se pretende que el educando tenga una formación más histórica, filosófica y académica sobre las religiones, y no como una profecía como se hacía antes. A esto en la Ley se ha llamado educación laica.

Pero lo más fundamental en el contenido curricular y en los diferentes niveles de educación debe estar insertado las características de las instituciones económicas que corresponden a la civilización occidental las cuales son: economía capitalista y socialista. El primero, se caracteriza por la propiedad privada

de los medios de trabajo o de producción y la enajenación o apropiación del trabajo o excedente generado por el trabajador por parte del capitalista, a la que se ha denominado explotación del capitalista al asalariado. Y la característica principal del segundo es la apropiación estatal de los medios de producción, es decir, el Estado es dueño de todas las empresas y para su administración ha creado una clase social de burócratas que fungen como gerentes y funcionarios de dichas empresas que serán la nueva clase explotadora de los trabajadores directos, ya que el trabajador continua siendo asalariado en este tipo de economía y por ese carácter el excedente que genera es apropiado por el Estado y no por él como trabajador.

Como alternativa a estas dos economías también debe enseñarse la economía comunal que proviene de las civilizaciones indígenas que consiste en la apropiación de los medios de producción o de trabajo por parte de los trabajadores directos, es decir, el conjunto de los trabajadores directos son propietarios de las empresas, éstas sean productoras de bienes materiales, culturales y de servicio. En este sentido, en calidad de propietarios de la empresa son también propietarios de la totalidad del excedente o ganancia que generan con su trabajo, de ahí que es una sociedad sin patrones ni asalariados. Es cierto que lo comunitario antes se lo practicaba solamente en áreas rurales en las actividades agropecuarias. Ahora lo que se ha hecho en la Ley de educación es rescatar esa experiencia rural y una vez rescatada la tarea fue la de convertirlo en un concepto de modo de producción y presentar como una nueva economía más contemporánea y alternativa a las dos economías (capitalista y socialista) que hemos presentado arriba.

En la institucionalidad política la Ley de igual manera plantea la enseñanza basado en las dos civilizaciones (occidental e indígena). Como sabemos la civilización occidental ha generado a lo largo de la historia dos prácticas políticas: la

democracia representativa liberal y el socialismo de carácter totalitario y absolutista. La característica principal de la primera es en donde la soberanía, la decisión, el poder es ejercida por un grupo de políticos denominados representantes, en otras palabras, el pueblo, el ciudadano, la sociedad o el demos como diría Aristóteles y Platón ha delegado y/o otorgado su poder de decisión sobre asuntos públicos a dicho grupo de representantes en el momento de elección mediante su voto secreto. Desde el momento de la urna el pueblo no tiene ningún poder de decisión para elaborar políticas públicas, y fundamentalmente se separa de sus representantes, ya que éstos se constituyen en una entidad o campo totalmente independiente y autónoma del pueblo, inclusive hacen normas contrarias a su pueblo de donde fueron elegidos. Por lo tanto, ocurre pues una especie de enajenación del poder, la decisión y la soberanía de los representantes a su verdadero portador que es el pueblo.

En la democracia representativa los representantes que ocupan ese campo político para ejercer el poder y la decisión sobre el pueblo es elegido mediante competencia de partidos políticos, agrupaciones ciudadanas e indígenas en el caso de Bolivia. En ella es donde los candidatos se juegan todas las estrategias y tácticas para ser elegido en el momento electoral y ser parte de ese campo político

A esta práctica política es la que se ha presentado universalmente como la más evolucionada y como la única alternativa para el mundo en una sociedad de masas.

Mientras la característica fundamental de la segunda, o sea del socialismo, al igual que en la democracia representativa el pueblo no decide o no tiene poder, es una élite la que define la situación del pueblo. Mucho peor aquí el pueblo ni siquiera tiene la posibilidad de elegir a sus representantes mediante el voto, sino si las impone bajo la teoría de que las autoridades y representantes

son de alta conciencia revolucionaria, supuestamente la mejor de toda la clase trabajadora que pertenecen a un partido único: el partido comunista. Estos son las que tienen que imponer la dictadura del proletariado y en la experiencia de los países socialistas sin proletariados en el poder por su puesto. En otras palabras ejercieron el poder más perverso en nombre del proletariado, mientras que ese proletariado sufrió las peores humillaciones y condenados a la miseria. De ahí que este sistema no tuvo éxito en la historia humana.

Frente a estos dos modelos políticos la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez propone que también debe enseñarse en todos los niveles de educación la democracia comunitaria como alternativa a las mencionadas prácticas políticas. A diferencia de democracia representativa y totalitarismo socialista en la democracia comunal la soberanía, el poder y la decisión sobre asuntos públicos es ejercida de manera directa por el pueblo, ciudadano o la colectividad mediante, la *deliberación colectiva*. Eso significa en Bolivia habría una deliberación colectiva, llamase cabildo, congreso, ampliado, etc.—la denominación es la que menos importa- a nivel circunscriptional para elaborar políticas nacionales; para asuntos a nivel departamental serán las provincias y macrodistritos en las ciudades; y en los municipios serían los distritos en área urbana, en el campo existen múltiples de su deliberación conforme a su pertinencia cultural.

Aquí los representantes o autoridades no deciden, no tienen poder porque no elaboran políticas públicas, sino sólo expresan y operativizan la decisión de su deliberación colectiva a la que representa, eso quiere decir que el diputado nacional, el asambleísta departamental y el Concejal municipal y las autoridades en cada uno de los niveles sólo operará el mandato de su pueblo, por eso no son personas autonomizadas o separadas que están por encima de su colectividad, sino fieles obedientes de la deliberación colectiva.

Por otro lado, en la democracia comunal, las autoridades y los representantes en todos los niveles (nacional, departamental y municipal) no son elegidas a través de partidos políticos, agrupación ciudadana e indígena, sino serán las propias deliberaciones colectivas las que establecerán su propio mecanismo directo conforme a sus particularidades geográficas, culturales etc. En las poblaciones que tienen raíces aymaras y quechuas por ejemplo tienen establecidas de manera cultural e histórica el turno y rotación. Eso implicaría por ejemplo que a nivel nacional para elegir el presidente el turno se establecería por departamentos, a nivel departamental por provincias y a nivel municipal por distritos.

En el campo jurídico la Ley de igual manera pretende establecer la enseñanza y aprendizaje de ambas civilizaciones, la ordinaria y positiva y el sistema jurídico comunal. Donde en la primera el juzgamiento lo establece una persona denominados operadores de la justicia a través de varios procedimientos burocráticos y mercantiles y en la segunda, la investigación y el juzgamiento lo realiza la propia colectividad o la sociedad mediante su organización (al respecto ver el libro tercer sistema³).

Como vemos el modelo de sociedad planteada en la Ley de educación es el sistema comunal como posibilidad de superación de la explotación y dominación capitalista y estatista, aunque eso no significa negar la técnica, la tecnología y la ciencia de la civilización occidental más conocido como moderno. La Ley plantea acoplar operacionalmente lo útil del entorno externo occidental.

El segundo aspecto de la descolonización en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez esta orientado como habíamos dicho a la modificación institucional y administrativa de todas

³ Patzi Felix, *Tercer sistema: modelo comunal para salir del capitalismo y del socialismo*, Vicuñas, La Paz Bolivia, 2011

las instituciones de formación profesional, porque el acceso y permanencia en a las instituciones académicas han sido construidas en función de pertenencia étnica y/o racial, es decir, han sido diseñadas intencionadamente unas para sectores provenientes del sector indígena y otras para no indígenas que son de descendencia española o extranjera, que ha sido el factor predominante para la construcción de desigualdades sociales a partir de criterio raza-etnia.

Así por ejemplo ha sido constituida la formación de maestros en 1955 dando lugar a la Normal Rural para los indígenas y Normal Urbana para los no indígenas. Y el neoliberalismo más contemporáneo sólo había cambiado de denominación a primero en Normal Bilingüe y al segundo en Monolingüe, manteniendo esa división o separación a partir de afinidades étnicas. Por eso, que en la Ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea como única forma de superar este problema a partir de la formación de *maestro único* con el mismo valor y formación académica, implica que los futuros profesores egresados de las normales urbanas o rurales puedan enseñar indistintamente en cualquier área geográfica sea rural o urbana, para eso necesariamente tienen que dominar el idioma nativo — a parte del español y extranjero- de la región para que puedan desenvolverse como profesional. Pero también la formación de maestro único implica que pueden optar cualquier cargo jerárquico sea del área rural y urbano de manera indistinta de su procedencia.

Esta construcción colonial es mucho peor en la formación militar y policial donde los indígenas casi están obligados e inducidos a estudiar en la Escuela de Sargentos para el caso de militares y Escuela Básica de Policias, que son instituciones de formación de grado inferior. El Colegio Militar y Academia de Policias para la formación de oficiales que históricamente han sido para no indígenas. En este sentido, la afinidad étnica es una

variable determinante para la adquisición de jerarquía dentro la institución y no la capacidad y méritos, es decir, el indígena se quedó en el grado jerárquico inferior por ser indígena y el oficial tiene grado jerárquico superior por ser no indígena.

La Ley de educación plantea la eliminación de esta forma de discriminación a partir de pertenencias "raciales" étnica, mediante la creación de universidades especiales para implementar una *única institución de formación* militar por una parte y policial por otra. Donde independiente de las pertenencias étnicas puedan ingresar y estudiar todos juntos sin distinción alguna, y para la adquisición correspondiente de jerarquías se valore sobre todo la capacidad y esfuerzo personal que permite tener mayores méritos independientemente de las pertenencias étnicas y raciales.

Como observamos la idea central de esta modificación institucional es para superar totalmente el problema de colonia al igual y lograr que las futuras generaciones ya no sufran problemas de discriminaciones ni exclusiones a partir de pertenencias étnicas y raciales, sino más bien que todas oportunidades y en todos los campos sea logrado mediante el esfuerzo personal, capacidad y méritos. De ahí que la descolonización en este aspecto reivindica la teoría universal "que nadie es más ni menos, sino todos somos iguales", ya que todas partes del organismo biológico cumple las mismas funciones independientemente de las pertenencias raciales y étnicas.

4.2. La educación económica y productiva

El segundo problema como habíamos dicho es la falta de cualificación de la fuerza de trabajo, significa que en Bolivia los oficios productivos y económicos, aún continúan siendo heredados por la familia, la institución educativa en el nivel secundario no se encarga en cualificar su fuerza de

trabajo ligado a las actividades económicas. Los jóvenes egresan del colegio después de 12 años de estudio solo con una formación humanística, con un conocimiento muy general y limitado sobre todos los aspectos, por eso muchos no pueden continuar los estudios superiores y en ramas específicas, pero tampoco las universidades brindan una formación en áreas económica productivas y que el joven tenga una mentalidad de emprendimiento propio. No tienen formación gradual en donde pueden salir técnicos medios, superiores y continuar con licenciatura, maestría y doctorado. La mayor parte de los cursos de postgrado están organizados en áreas sociales y humanísticas que no ayudan mucho en las investigaciones técnicas y tecnológicas para levantar el aparato productivo y económico del país.

La formación humanística ha hecho que muchos de los que no han logrado estudiar se queden sin poder hacer nada cuando salen o egresan de la formación secundaria, en otras palabras es un analfabeto en oficio productivo económico y no hay ninguna diferencia con el que ni siquiera ha logrado culminar sus estudios. Por eso que los bachilleres engrosan a las filas de los empobrecidos y se convierte en un problema generando un círculo vicioso.

La falta de formación y cualificación de la fuerza de trabajo ha hecho imposible la industrialización en los sectores de bienes materiales, culturales y de servicios, por lo tanto, el potenciamiento económico del país. No se tienen gente de oficios, técnicos, ni ingenieros que puedan implantar una empresa que explote los productos con ventaja comparativa en el mercado interno y mundial. Por ejemplo no tenemos gente capacitada en industria de madera, camélidos, coca, quinua, etc., etc. De ahí que el mayor potenciamiento económico no sólo depende de capital dinero, sino sobre todo del capital humano que se llama fuerza de trabajo que no sólo tenga las habilidades

y destrezas para manipular la tecnología, sino innovar conforme al contexto local y características propias del país.

Por eso la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez la única forma de revertir este hecho es que la educación se encargue de formar a jóvenes en oficios, productores tanto en bienes materiales, culturales y de servicios, y que además tengan la opción de estudiar la profesión en forma gradual desde técnico medio, superior, licenciatura y postgrado. Así contar con jóvenes incorporados al trabajo con suficiente cualificación que permita elevar el rendimiento y productividad de las empresas, sean estas comunales, estatales o privadas. Aunque en la Ley privilegia formar jóvenes para que puedan impulsar la creación de nuevas empresas comunales. Pero además este sistema de educación productiva trata de coadyuvar a que los jóvenes puedan continuar estudiando hasta el último grado académico por voluntad propia una vez que se involucre en una actividad económica y obtener recursos económico, ya que en Bolivia generalmente la familia no tiene capacidad de sostener los estudios de los hijos particularmente en las familias más pobres.

Por último, la educación productiva y económica no era entendida solo como formación en área productiva de bienes materiales, sino abarcaba otros campos que otorga un rol o función al individuo, por eso planteaba la especialización de los jóvenes bachilleres en cuatro áreas optativas: áreas productivas tecnológicas, ciencias de la salud, ciencias humanísticas y sociales, y por último las artísticas y deportivas. La idea de esto era que el educando libremente escoja y descubra su capacidad y gusto conforme a su aptitud y voluntad. Aunque en la Ley promulgada ya no se enfatiza en esta claridad.

CONCLUSIONES

- a) La Reforma Educativa es, sin duda, la política de Estado menos comprendida y más resistida por diferentes actores de la educación; resistencia que no siempre se traduce en una organización formal y legítima sino se ejerce cotidianamente por los maestros y padres de familia principalmente. Los maestros no llevan adelante los cambios pedagógicos debido a que no recibieron la capacitación respectiva y se han visto obligados, en la mayoría de los casos, a retornar a sus antiguos sistemas de enseñanza. Otros lo hacen intencionadamente, ya que para ellos enseñar en idioma nativo es un retroceso para el progreso de los campesinos y estaría conduciendo a su marginación definitiva en beneficio de la clase dominante. La resistencia de los padres de familia obedece por el contrario a problemas más prácticos, es decir, viendo que los niños no aprenden a leer y escribir en el primer curso exigen al maestro modificar los métodos de enseñanza, obligándolos inclusive a abandonar los módulos en idioma nativo. De igual manera, rechazan la educación bilingüe debido a que, para ellos limita el ascenso social de los campesinos. Esta resistencia es fragmentaria y varía de región a región, sin embargo, es la que realmente ha ido obstaculizando el avance de la reforma y a la cual hemos denominado "liminal".
- b) La educación intercultural y bilingüe fue una discusión gestada en diversas instancias de la sociedad civil, principalmente entre la dirigencia campesina, que la considera como una alternativa frente a la educación homogeneizante y castellanizante. Sin embargo, al apropiarse el Estado de esta propuesta y colo-

carla bajo sus intereses, la interculturalidad aparece como una nueva teoría contemporánea del mantenimiento del orden social establecido, que es el planteamiento liberal basado en el sujeto que aparentemente reivindica y respeta la demanda cultural de los pueblos históricamente excluidos de la administración política de Bolivia.

Con todo, a pesar de este reconocimiento de la diversidad se impone una "cultura única", la cultura legítima, mestizo-criolla, lo que se traduce en los contenidos curriculares del sistema escolar.

- c) Aparentemente, la Reforma Educativa reivindica la diversidad cultural del país, pero al enfatizar sólo la educación pública centrada en el área rural y barrios marginales, no elimina las jerarquías sociales colonialmente estructuradas. Por eso se mantienen dos programas de enseñanza diferenciados, unos considerados de alta distinción y otros netamente plebeyos. Los primeros reproducen los programas de países como Estados Unidos, Alemania y Francia; es ahí donde se forma la clase dominante propiamente dicha, por ello, para diferenciarse y distinguirse de la masa india, no entran en la política del Estado igual que todos.
- d) La enseñanza en idioma nativo aunque parece fortalecer la identidad nativa, pasa por alto que los contenidos curriculares en los módulos continúan siendo diseñados bajo la lógica de la cultura legítima, es decir, en los diferentes espacios de la escuela sigue transmitiéndose la cultura dominante que se expresa en los representantes nacionales y los módulos, sólo que ahora se lo hace a través del idioma nativo; en este sentido, la educación sigue ejerciendo lo que Bourdieu llama violencia simbólica. Sin embargo, a diferencia de la educación de 1952, ésta se caracteriza por hacer participar a los comunarios en el proceso de desetnización mediante diversos mecanismos.

- e) El cambio trascendental de la Reforma Educativa consiste en sus mecanismos de disciplinamiento. La educación de 1952 centraba su atención en el agente (profesor) como el elemento encargado de normalizar la conducta del estudiante bajo la lógica estatal y propiciar el encarnamiento o subjetivación de los *habitus* modernos. Con la reforma, se implanta una pedagogía centrada en el alumno que enfatiza el autodisciplinamiento y el autocontrol del alumno.

En este sentido, la educación abandona su carácter socializante y se convierte en una educación de demanda.

En este proceso de autodisciplinamiento, la participación de los otros actores de la educación (padres) es determinante, pero ella debe ser entendida como una política de descentralización del poder, es decir, los agentes de poder y socialización ya no se centran en el Estado y el cuerpo indígena ahora está sometido a su autocontrol local e individual.

- g) En crítica a la Reforma Educativa en el año 2006 surge otra propuesta denominada Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez donde a diferencia de la primera postula la descolonización y el modelo communal. Donde toma en cuenta las concepciones sociales del mundo e institucionalidades de las civilizaciones indígenas como valor nacional y obligatorio para todos, es decir, incluidos para no indígenas. Al mismo tiempo modifica totalmente las instituciones de profesionalización bajo la visión de una formación única y no dividida en unos para indígenas y otros para no indígenas como es la característica de la educación actual.
- h) Otra de las trasformaciones planteadas es la educación productiva y económica fundamentalmente en el nivel

secundario, bajo la visión de que propios jóvenes sean los protagonistas en impulsar la creación de empresas comunales, como modelo alternativo de la economía capitalista y socialista estatal.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu Pierre y Wacquant Loic J. D., *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo, México, 1995.
- Bourdieu Pierre y Passeron Jean-Claude, *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Fontamara, México, 1996, 2da. edición.
- Bourdieu Pierre, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona, 1997.
- Bourdieu Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México, 1997.
- Bourdieu Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades, Madrid, 1988 (reedición 1991).
- Bourdieu Pierre, *El Sentido Práctico*, Taurus Humanidades, Madrid, 1991.
- Calderón Fernando, et alt., *Esa esquiva modernidad, Desarrollo, Ciudadanía y Cultura en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Venezuela, 1996.
- Castro Victoria, "Un proceso de extirpación de idolatrías en Atacama Siglo XVII, en: Gabriela Ramos, Enrique Urbano (comp.), *Catolicismo y Extirpación de Idolatrías Siglos XVI XVIII*. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cuzco-Perú, 1993.
- Coronado Suzan Gabriela, 'Políticas y Prácticas Lingüísticas como mecanismo de dominación y liberación en América Latina", EN: González Casanova Pablo y Roitman R. Marcos (Coordinadores), *Democracia y Estado Multiétnico en América*

- Latina. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 1996.*
- Choque Roberto et alt., *Educación Indígena ¿Ciudadanía o Colonización?*. Aruwiyiri, La Paz, Bolivia, 1992.
- Choque Roberto, "La Problemática de la Educación Indigenal", en: Estudios Bolivianos, IEB, La Paz, Bolivia.
- Díaz Polanco Héctor, *Autonomía Regional: La autodeterminación de los Pueblos Indios*. Siglo XXI, México, 1991.
- Duviols P., *La destrucción de las religiones andinas*. Universidad Nacional Autónoma, México, 1977.
- Durkheim Emile, *Educación y Sociología*. Colofon S.A., México, s/ año
- Esponera Cerdán Alfonso**, "La iglesia americana y la "castellanización" en el XVIII trascipción y comentario de la Real Cédula de 10 de mayo de 1770", en: Ramos Gabriela y Urbano Enrique, op. cit.
- García Canclini Néstor, *Culturas Híbridas*. Grijalbo, México, 1990.
- García Linera Alvaro, "Estructuras Simbólicas y Estructuras de Domination: Clase y Etnia". Alianza Francesa, La Paz Bolivia, agosto, 1999.
- García Linera Alvaro, "Ciudadanía y Democracia en Bolivia 1900-1998", en: Revista Temas Sociales No. 21, Carrera de Sociología UMSA, La Paz, Bolivia, 2000.
- Giroux Henry, *Teoría y Resistencia en Educación*. Siglo XXI, España, 1992.
- Godenzzi Alegre Juan (Comp), *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú, 1996.
- Gramsci Antonio, *La Alternativa Pedagógica*. Fontamara, México, 1981.

- Guillén Pinto Alfredo, *La educación del indio: contribución a la pedagogía nacional*. González y Medina Editores, La Paz, Bolivia, 1919.
- Hurtado Javier, *Historia de Radio San Gabriel*, Manuscrito inédito, 1987.
- Martínez Francoise, "Qué nuestros indios se conviertan en pequeños suecos La introducción del deporte en las escuelas bolivianas". La Paz, Bolivia, 1999, inédito.
- McLaren Peter, *La Escuela como un Performance Ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, España, 1995.
- McLaren Peter, *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora Políticas de oposición en la era posmoderna*. Siglo XXI, España, 1997.
- Patzi P. Félix, *Desarrollo rural integrado a ciudades intermedias*. EDCOM Editores, La Paz, Bolivia, 1997.
- Pérez Elizardo, *Warisata, la escuela del ayllu*. Hisbol, La Paz, Bolivia, 1962.
- Tamayo Franz, *Creación de la Pedagogía Nacional*. Biblioteca Sesquicentenario, La Paz, Bolivia, 1975.
- Tedesco Juan Carlos, *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Alauda Anaya, Madrid, 1995.
- Touraine Alain, *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica, México, 1994.
- Touraine Alain, *¿Podemos Vivir Juntos?* Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- Weber Max, *Economía y Sociedad* Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

Publicaciones del autor:

Economía comunera y
explotación capitalista

Desarrollo rural integrado a
ciudades intermedias

Sistema comunal

Etnofagia estatal. Modernas
formas de violencia simbólica.
Análisis de la Reforma Educa-
tiva. 2da. Edición

Insurgencia y sumisión.
Historia del movimiento
indígena campesino. 2da.
edición aumentada.

La reproducción de las jerarquías coloniales por medio de la educación no hubiera sido posible sin la existencia de una estructura de poder político opresor, tanto en la época colonial como en la republicana.

En Bolivia, la mayoría históricamente excluida de oportunidades de adecuada educación y de acceso al poder, se manifestó y de acceso al poder, se manifestó contundentemente contra aquellas jerarquías coloniales. Durante el maravilloso periodo 2000 a 2005, se fueron sucediendo caída tras caída de aquellos sistemas gubernamentales y de poder excluyentes que utilizaban la educación con fines de dominación colonial.

En 2006, nuestra amada Bolivia inició un tiempo de cambios estructurales que involucran al Estado mismo, y tienen a la educación como su pilar fundamental. Ahí radica la importancia —y urgencia de conocer las reflexiones que plantea "Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez".

Por otro lado, el texto expone las diferencias entre la Ley de Reforma Educativa y la Ley Avelino Siriani y Elizardo Pérez, postulados totalmente diferentes y contrapuestos que el lector dedicado a la educación debe necesariamente conocerlos.

ISBN: 978-99954-52-60-5