

Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano. La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanía¹

por *Laura Efron*

Sección de Estudios Interdisciplinarios de Asia y África, UBA, Argentina.

lauefron@hotmail.com

Recibido: 02|04|2013 · Aceptado: 03|05|2013

Resumen

El desarrollo de la reforma educativa en Bolivia a partir de 2010 tiene por objetivo construir un sistema educativo descentralizado y pluriétnico acorde con las características propias del nuevo Estado Plurinacional. Para ello, la Ley de la Educación n° 70 «Avelino Siñani–Elizardo Pérez» retoma la experiencia de la escuela ayllu de Warisata durante la década de 1930 como modelo sobre el cual construir un sistema original que logre dar cuenta de los valores, tradiciones, costumbres y cosmovisiones propias de las diversas comunidades indígenas locales. De esta manera, el nuevo Estado procura desarrollar formas de conocimiento originales y descolonizadas.

En este trabajo recorreremos la historia del sistema educativo boliviano marcando sus cambios y continuidades hasta la actualidad en la percepción de la ciudadanía. A partir de ello y del análisis de la nueva Constitución Plurinacional y de la Ley «Avelino Siñani–Elizardo Pérez», nos proponemos reflexionar en torno a los alcances y límites planteados por la nueva propuesta educativa.

Palabras clave

Bolivia, reforma educativa, interculturalidad.



Educational Reforms in the Plurinational State of Bolivia. Revaluating the Warisata experience for the creation of new citizenships

Abstract

The development of the educational reform in Bolivia since 2010 aims to create a decentralized and pluriethnic educational system in line with the new Plurinational State's features. The Educational Act n° 70 «Avelino Siñani–Elizardo Pérez» takes the experience of the Warisata Ayllu School during the 1930s as the basic model to build upon an original system which should account the own values, traditions, customs and worldwide of the various local indigenous communities. Thus, the new State seeks to develop original and decolonized ways of thinking.



In this paper we reconstruct the Bolivian educational system history looking for the changes and continuities in the perception of the citizenship until the present. From this and the analysis of the new Plurinational Constitution and the «Avelino Siñani–Elizardo Pérez» Act we intend to reflect on the scope and limits set by the new educational proposal.

Keywords

Bolivia, educational reform, interculturality.



Ante un contexto histórico signado por la dominación de una minoría mestizo–criolla, el ascenso de Evo Morales en 2005 representó un cambio en el paradigma boliviano tanto en términos políticos como simbólicos. El ascenso al poder de un presidente indígena proveniente de las filas del sindicalismo campesino habría un nuevo camino hacia la integración y el respeto a la diversidad. Las bases para la construcción de un nuevo Estado eran sustentadas por un proyecto descolonizador que pretendía terminar con las estructuras neo–coloniales y reconstruir a la sociedad de forma incluyente.

Tales proposiciones se verían reflejadas en la Nueva Constitución Política del Estado aprobada en octubre de 2008. Como se afirma en el capítulo I, artículo 1:

«Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país».

Sin embargo, para realmente lograr reconfigurar al Estado era necesario también reformar los modos en que el mismo fomentaba la construcción de la ciudadanía boliviana. El sistema educativo, por ende, debía ser repensado en términos pluralistas, integracionistas e interculturales; debía realizarse una nueva Reforma Educativa. La misma fue finalmente presentada como la Ley de la Educación n° 70 «Avelino Siñani–Elizardo Pérez» promulgada en diciembre de 2010. Su nombre explicita las bases sobre las que se pretendía fundamentar la configuración de un nuevo sujeto histórico y de un nuevo ciudadano boliviano: la experiencia de la Escuela–Ayllu de Warisata de 1931–1937.

En este trabajo nos proponemos reflexionar en torno a las características del nuevo modelo de enseñanza basado en la experiencia de Warisata y los principios de la pluralidad, la preservación de las diversidades culturales y lingüísticas y la autogestión participativa de la comunidad. Para ello, primeramente presentaremos las características históricas del sistema educativo boliviano, a partir de la construcción de la Escuela Ayllu en 1931, las reformas revolucionarias de 1952 y las realizadas en el marco de la Constitución de 1994 durante el gobierno de Sánchez de Lozada. Finalmente, nos proponemos reflexionar en torno a qué tipo de ciudadanía se está intentando construir a partir de la configuración del nuevo Estado plurinacional.

Historia del sistema educativo en Bolivia. Modelos, sujetos y ciudadanos

Desde inicios del siglo XX el Estado boliviano procuró construir un sistema educativo nacional, integral, obligatorio y gratuito. La educación impulsada por los sectores liberales pretendía distanciarse de la versión religiosa desarrollada por los misioneros y construir un sistema centralizado que tuviera en cuenta lo étnico y geográfico. Como explica Mario Yapu, esta perspectiva implicaba reorganizar al sistema educativo siguiendo la lógica administrativa estatal, por lo que se fomentó la diferenciación entre la educación para las ciudades —blancas—, las provincias —mestizas— y el campo —indígena— (Yapu, 2007:3). Esta estructuración permitiría un mayor control de la educación municipal por parte del Estado. Sin embargo, la centralización del sistema generaba grandes distancias entre los contenidos escolares regionales. Mientras en las escuelas blancas y mestizas se desarrollaban programas alfabetizadores, en la escuela indígena lo que se buscaba era configurar sujetos útiles para la comunidad, que cumplieran con su misión étnica como mano de obra dócil y barata.

Por ende, la educación debía —selectivamente— servir para la configuración de sujetos civilizados, de un sector dirigente. La idea de ciudadano era entendida como la de un ciudadano culto por lo que sólo una elite podía ingresar en esta categoría. Es desde esta perspectiva que se orienta a la educación indígena hacia la reproducción de las diferencias tanto sociales como políticas y económicas. El trasfondo de tal diferenciación se encontraba en preconceptos racistas y en los debates entre los intelectuales respecto a las potencialidades civilizatorias del indígena. ¿Era posible civilizar al «indio»? ¿O aun luego de los esfuerzos educativos seguiría siendo siempre moralmente «indio»?

Para la década de 1930, el Estado tomaría nuevas medidas para intentar controlar las iniciativas educativas autónomas con el establecimiento del Estatuto de la Educación Pública y la creación del Consejo Nacional de Educación. Este nuevo organismo debía regular las diversas actividades educativas; ello, sin embargo, resultó ser muy caro y difícil de implementar.

Es en este contexto que surgen las escuelas indígenas —como es el caso de Warisata y Caquiaviri—. Como explica Alberto Zalles Cueto, las mismas respondían ante la necesidad de las comunidades indígenas de integrarse política, social y económicamente a la ciudadanía. Mientras el Estado boliviano no priorizaba la educación en las regiones indígenas, las comunidades se propusieron apropiarse de la lengua oficial y de la alfabetización como forma de resistencia y de legitimación del movimiento indígena, de sus autoridades tradicionales y de sus derechos sobre la tierra (Zalles Cueto, 2000:142).

Sin embargo, el proyecto sería dismantelado una década más tarde a partir de la represión y el encarcelamiento de sus directivos y de la imposición de un control directo por parte del Estado sobre las escuelas. Como explica Sofía Alcón Tancara, tales medidas fueron realizadas en beneficio de los intereses de los hacendados anti-indigenistas que justificaban su oposición al proyecto a partir del temor a la subversión de las comunidades (Alcón Tancara, 2001:41-43). El Estado legitimará posteriormente las medidas represivas a través del discurso del nacionalismo revolucionario de que es responsabilidad del Estado el dar ciudadanía e integración a la nación boliviana.

A partir de la Revolución de 1952 no sólo cambiará la organización del ámbito escolar sino también sus objetivos en relación con una nueva idea de sujeto y de ciudadanía basada en nuevas formas de catalogar a la sociedad. La evidencia de ello se encuentra en el Código de Educación Boliviana de 1953 y en la Reforma de 1955. El nuevo sistema nacional de enseñanza buscaba la participación de *todos* en el desarrollo de la nación. Ese desarrollo era entendido como un crecimiento económico y social a partir de la evolución tecnológica y científica. Por lo tanto, la idea de unidad nacional se sostenía sobre la base de la construcción de un ser boliviano, de un ciudadano, orientado hacia el aumento de su productividad, de su profesionalización y evolución laboral; de un sujeto eficiente. Entonces, esta nueva unidad nacional ya no se veía reflejada en las divisiones sociales y geográficas existentes previamente (ciudades blancas, provincias mestizas y campos indígenas). La nueva división social y educativa se encontraría en la distinción entre ámbitos y escuelas urbanas y rurales. Por ende, el indígena dejaba de ser visto como tal para convertirse en un campesino trabajador en pos del progreso agrícola.

El discurso del Estado revolucionario del 52 priorizaba el progreso y desarrollo nacional pensado en términos técnicos y pragmáticos. Es por eso que si bien se logró una centralización estatal en el sistema de enseñanza, cada vez fueron mayores las distancias entre las escuelas urbanas y rurales respecto a sus contenidos educativos, los cuales se orientaban a las actividades propias de cada ámbito.

El proceso de centralización estatal del sistema de enseñanza encontraría su punto máximo con el Código y los Estatutos de la Educación Boliviana de 1969 a partir de los cuales el mismo presidente de la República intervenía en las decisiones sobre educación. Como afirma Mario Yapu, las bases ideológicas del nuevo proyecto se encontraban en el humanismo cristiano propio de los líderes de los gobiernos militares —tanto Barrientos como Bánzer (Yapu, 2007)—. Desde esta perspectiva, el ciudadano boliviano debía ser un hombre religioso, de familia, cuyos valores remitieran a los propuestos por la cultura nacional. Por ende, esta visión humanista y unitaria invalidaba la distinción previa entre ámbito urbano y rural. Ya no se debían separar distintos programas educativos de primera y de segunda, todos deberían aprender lo mismo. Es en este sentido que se pasa del objetivo de formar sujetos eficientes a formar sujetos humanizados y socializados. Sin embargo, esta perspectiva universalizante no daba lugar a la diversidad dentro de la unidad, por lo que el sistema educativo se convertiría en una forma de presión y control sobre los sectores rurales más que sobre los urbanos.

Luego de la realización del Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana por parte de la Unesco y la OEA, en 1976 se lanzaron una serie de nuevos programas con el objetivo de formar individuos como miembros activos de la comunidad. El problema de estas propuestas educativas era que al venir desde el exterior no contemplaban las diferencias culturales y lingüísticas propias de la sociedad boliviana.

Con la vuelta al poder del Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) de la mano de Sanchez de Lozada en 1993 se realizarían nuevas reformas educativas plasmadas en la Ley 1656 de Reforma Educativa de julio de 1994. La misma debe ser contemplada como una pieza fundamental dentro del contexto latinoamericano de profundización de las reformas neoliberales que se reflejaban en el ámbito educativo a partir de la utilización del concepto de

pluriculturalidad. En gran medida, los objetivos expuestos en el nuevo programa retomaban los propuestos en los planes anteriores. Nuevamente se afirmaba la búsqueda del desarrollo armonioso del individuo en relación con su comunidad.² Sin embargo, la diferencia residía en el hecho de que el Código de 1994 implementaba el nuevo concepto neoliberal a partir de proponerse el fortalecimiento de la identidad nacional revalorizando las riquezas multiculturales y multirregionales. La Reforma se mostraba como un intento por dar respuestas que beneficiaran a las mayorías, construyendo una nueva educación para todos, por lo que se hacía necesario el reconocimiento a la diversidad étnica, cultural y lingüística.

Al observar las estadísticas educacionales para el año 2001 nos encontramos con que uno de los logros principales fue el gran aumento del asistencialismo que llegó al 94 % de la población educativa. Sin embargo, como demuestran Andersen y Wiebelt en su trabajo, ello no implicó una equiparación cualitativa de la formación. Es decir que si bien la mayoría de los niños y jóvenes asistían a las escuelas, existían grandes abismos entre la calidad de los contenidos y aprendizajes logrados en las escuelas públicas y privadas; con lo que se reproducían las diferencias de cualificación y de oportunidades laborales (Andersen y Wiebelt, 2003). Por lo tanto, aunque las intenciones del proyecto hayan sido renovadoras, sus logros no fueron alcanzables en su totalidad dado que tales reformas educativas debían ser acompañadas por otras más estructurales a nivel socio-económico y político, las cuales brillaban por su ausencia.

Por lo tanto, si bien a nivel discursivo se buscaba una interculturalidad pluralista de respeto a lo diferente, como explica Alcón Tancara, en la práctica estos conceptos se encontraban vacíos de contenidos dado que entraban en profunda contradicción con la realidad de las asimetrías y desigualdades sociales y económicas de la población (Alcón Tancara, 2001:3). La pluriculturalidad propuesta en la reforma educativa de la década del 90 funcionaba, por ende, como un disfraz con el que se intentaba cubrir la realidad socioeconómica boliviana; como un cobertor sobre la profundización de las reformas neoliberales (conocidas como reformas de segunda generación) que contrariamente a lo propuesto, generaron mayores diferenciaciones internas y mayor explotación sobre los sectores subalternos.

Este era el contexto en el que se desarrollarían los sucesos y movilizaciones de 2003–2005, los cuales marcarían la caída de los presidentes Sánchez de Lozada y Carlos Mesa e inaugurarían una nueva etapa con el ascenso de Evo Morales a la presidencia en 2006. Recién entonces se rediscutirían los objetivos y las estructuras de las instituciones educativas, dentro de un marco mayor de reorganización nacional, en busca de una mayor participación, integración, diversidad, e interculturalidad.

La Escuela–Ayllu de Warisata como ejemplo de educación liberadora

La elección del Estado Plurinacional Boliviano de rescatar la experiencia de Warisata para la construcción de nuevas estructuras educativas se debe en gran parte a la necesidad de encontrar las raíces de los nuevos proyectos en un pasado nacional en el que los ámbitos comunitarios hayan logrado un diálogo enriquecedor con el propio Estado. Por otro lado, retomar la experiencia de Warisata también implica revalorizar una serie de fundamentos socioculturales, de

pensamientos fronterizos con los que se pretende reafirmar la lógica plurinacional descolonizada del nuevo Estado boliviano. Es por ello que para entender realmente tal experiencia, debemos plantear una breve reseña de la misma.

En la década del 30 Bolivia se encontraba envuelta tanto en conflictos externos como internos. La Guerra del Chaco contra Paraguay y la sucesión de diversos gobiernos civiles y militares que oscilaban entre el nacionalismo y el liberalismo generaron la aparición de políticas que reconocían —aunque fuera levemente— la importancia de la temática indígena. El Estado comenzaba a preocuparse por la necesidad de consolidar su influencia a nivel nacional por lo que procuraba construir un entramado educativo que llegara hasta las poblaciones más pequeñas. Es por ello que se hacía necesario implementar vínculos con las comunidades indígenas rurales.

Es en este contexto que para 1931 se fundó la Escuela—Ayllu de Warisata, a partir del acuerdo firmado entre Elizardo Pérez —representante del Estado— y Avelino Siñani —parte de la comunidad de Warisata—. En el mismo quedaban expuestas las responsabilidades de ambas partes: la comunidad se comprometía a aportar los terrenos, los materiales y la mano de obra para construir la escuela; el Estado debía aportar con los capitales económicos necesarios y con los profesores.

La posibilidad de que se desarrollara este nuevo proyecto educativo en la región del altiplano en el contexto de 1931 se debía en gran parte a que su objetivo no era violentar la mentalidad indígena sino construir sujetos productivos en pos de la nación boliviana. Es decir que en un primer momento la escuela fue aceptada por los sectores dominantes ya que al contar con la participación del Estado en la misma se suponía que no se convertiría en una amenaza para el sistema de dominación reinante. Sin embargo, ello no implicaba dismantelar los valores y tradiciones culturales propios de la comunidad sino incorporarlos como parte del programa emancipador de la misma. De este modo, el proyecto era beneficioso tanto para la comunidad —ante la necesidad de formación y reproducción— como para el Estado —ante la necesidad de tejer redes de influencia a niveles locales.

La posibilidad de reproducir las tradiciones, los valores culturales y los pensamientos de la comunidad se podía visualizar en las estructuras institucionales. Como explica Cecilia Salazar de la Torre, las mismas estaban basadas en la autoridad del pasado que se veía encarnada en la experiencia de los más viejos (Salazar de la Torre, 2006). De esta manera, la escuela incorporaba en su cotidianeidad un sentimiento de identidad entre pasado y presente propia de la comunidad.

Warisata representó la puesta en práctica del paradigma lógico andino. El mismo se basaba en la libertad, la reciprocidad y solidaridad, la producción comunitaria autosustentable y la revalorización de la identidad cultural. La educación se basaba en el trabajo productivo organizado de forma colectiva tanto en el taller como en la tierra y en la escuela. Por lo tanto, el esfuerzo en pos del desarrollo comunitario era concebido como uno de los principios fundamentales de la enseñanza.

Podemos decir que la experiencia de Warisata fue importante dado que por primera vez el Estado boliviano afirmaba la veracidad de los conocimientos indígenas, por lo que los inte-

grantes de la comunidad comenzaban a ser vistos como hombres con capacidades intelectuales complejas y cuyos conocimientos enriquecían a la nación boliviana. Además de ello, por primera vez el Estado apoyaba un proyecto emancipador basado en una educación liberadora.

Como explica Paulo Freire, la pedagogía liberadora es aquella que promueve la reflexión del oprimido en torno a la opresión y sus causas; es aquella que busca recuperar la humanidad tanto del oprimido como del opresor. En este sentido, la salida liberadora de los esquemas pedagógicos previos no se encuentra en la inversión de los roles —oprimido/opresor— sino en la creación de una nueva enseñanza en la que se erradiquen las estructuras cognitivas opresoras incorporadas implícita y explícitamente en los sujetos (Freire, 2008). Por ende, podríamos decir que esta propuesta pedagógica —que, según Freire, debe ser producida *con* el oprimido y no *para él*— podría convertirse en una herramienta para la construcción de un pensamiento —en términos de Walter Mignolo— descolonial (Mignolo, 2006). Sin embargo, en un contexto histórico signado por las guerras, los gobiernos militares y la predominancia de una mentalidad evolucionista etnocéntrica, el desarrollo de un proyecto liberador como éste se volvería dificultado por las resistencias de los sectores dominantes.

Siguiendo lo planteado por Salazar de la Torre observamos que con el desarrollo de la Escuela–Ayllu las tensiones sociales tendieron a aumentar dado que los conflictos por la tierra se fueron cristalizando con la pérdida de legitimidad del discurso evolucionista. Si el «problema del indio» ya no podía ser adjudicado a sujetos «primitivos», se volvía evidente que las causas del mismo eran económicas por lo que se evidenciaba que el trasfondo de la disputa se encontraba entre hacienda y comunidad y sus respectivos sistemas productivos (Salazar de la Torre, 2006). Los indígenas habían encontrado en la escuela un medio de instrucción que les permitía acceder a los conocimientos de las leyes, a la lectura de títulos y a los modos formales de reivindicar sus tierras.

Mientras las presiones políticas desde los sectores latifundistas iban en aumento, la influencia de esta nueva modalidad educativa se iba expandiendo entre las comunidades de los valles de Cochabamba, estimulando a los docentes, a la organización de sindicatos campesinos y a la toma de tierras de forma forzosa.

Fueron estos hechos y el aumento de las autonomías de las comunidades indígenas que adoptaron este nuevo sistema educativo los que llevaron al cierre forzoso de la Escuela–Ayllu de Warisata entre 1939 y 1940. Con la derrota de la Guerra del Chaco en 1935 y la misteriosa muerte del presidente Busch para mediados de 1939 los proyectos educativos indígenas comenzaron a ser perseguidos y reprimidos violentamente por parte de los sectores dominantes —la rosca minera y latifundista. Para enero de 1940 un decreto presidencial había suprimido la Dirección de Educación Indígenal. Las escuelas fueron saqueadas y tanto sus líderes intelectuales como los maestros y las familias participantes en ellas fueron perseguidos y detenidos. Para fines de 1940 la experiencia de las escuelas indígenas había sido arrasada por la violencia de los sectores dominantes que nuevamente instalaron —de manera forzosa— la imagen del indígena como sujeto vacío de capacidades que debe ser controlado y subordinado.

Sin embargo, aún habiendo sido reprimida, la experiencia de Warisata tuvo efectos perdurables tanto a nivel nacional como internacional. Su modo de organización educativa comu-

nitaria fue retomado por las comunidades indígenas desde México, el Caribe y hasta Perú. Por otro lado, la memoria construida alrededor de tal experiencia permitió que fuera retomada 70 años después, en un nuevo contexto histórico, por el Estado Plurinacional Boliviano con la esperanza de lograr, a partir de su implementación, un cambio de paradigma.

La Reforma Educativa de 2010: la Ley «Avelino Siñani–Elizardo Pérez» como proyecto emancipador/descolonizador de la educación boliviana

Para realmente lograr un cambio sustancial en el sistema de enseñanza boliviano, los proyectos de reforma debían contemplar no sólo contenidos y programas renovadores sino también la necesidad de construir nuevos organismos representativos en los que se objetivara la propia reorganización del Estado como uno Plurinacional. Es decir que la misma redacción de la nueva Ley «Avelino Siñani–Elizardo Pérez» debía realizarse a partir de la participación representativa de todos los sectores de la sociedad; Se buscaba que las organizaciones sociales y los pueblos indígenas fueran los protagonistas de la nueva ley, en consenso con los sectores populares. La mayoría de los 650 delegados que formaron parte del proyecto concordaba en que la educación debía constituirse como el motor de la transformación de la sociedad y que la escuela debía implementar una pedagogía que propiciara la pluriculturalidad, adaptada a cada comunidad indígena.

Los conceptos de educación intracultural e intercultural fueron incorporados como ejes fundamentales del proyecto educativo. La intraculturalidad serviría como un mecanismo para resaltar los saberes indígenas mientras que la interculturalidad se constituiría como estrategia de articulación de esos saberes dentro del sistema educativo. La diversidad sociocultural debía ser fortalecida con el uso obligatorio de todas las lenguas indígenas dentro del sistema educativo nacional —partiendo del aprendizaje de la lengua materna y del castellano como segunda lengua o viceversa según el caso—. La ley se proponía potenciar los conocimientos originarios en conjunción con la ciencia, la tecnología y los conocimientos occidentales. En este sentido, podemos observar que la educación no era pensada en oposición a los modelos previos de enseñanza —siguiendo a Freire, no se buscaba imponer la lógica del oprimido como nuevo opresor—, no se buscaba erradicar los contenidos occidentales que pudieran servir para la inserción en el mundo capitalista sino crear un equilibrio entre estos conocimientos y los propios de las comunidades originarias bolivianas.

La educación descolonizadora, por ende no procuraba instaurar una nueva hegemonía cultural/epistemológica/pedagógica. Justamente, para romper con una mentalidad colonial históricamente instaurada se debían reconfigurar los lazos entre los distintos sectores de la sociedad ya no como vínculos de dominación sino de convivencia, complementariedad e integración.

La educación debía ser laica, pluralista y gratuita. A partir de la Reforma se volvía obligatoria la educación hasta el bachillerato y no sólo para primaria, como había sido hasta entonces. De esta forma lo que se estaba buscando era desmercantilizar el sistema educativo para oponerse, así, a las políticas neoliberales de los gobiernos anteriores.

El fortalecimiento de la plurinacionalidad desde el ámbito educativo se llevaría a cabo a partir de la formación comunitaria —basada en la definición colectiva de los programas curriculares— con el objetivo de que los distintos grupos sociales y pueblos indígenas pudieran asumir la gestión y el control de sus territorios e integrarse en la totalidad boliviana. De esta forma la educación se orientaba a favor de la autodeterminación de los pueblos, de las naciones indígenas y del Estado plurinacional en general. Como explica Pablo Imen, la articulación entre diversidad y unidad se saldaría a partir de la nueva estructura de gobierno, con la existencia de Concejos Comunitarios de Unidad Educativa; de Núcleo, Zonales, Regionales, de Pueblos Originarios, del Concejo Plurinacional de Educación y del Congreso Plurinacional de Educación (Imen, 2010).

Estos ejes fundacionales de la nueva educación retomaban principios ya experimentados en la Escuela–Ayllu de Warisata. La idea de que fuera la propia comunidad la que organizara la educación a partir del apoyo profesional y económico del Estado había permitido el desarrollo autogestionado de la comunidad indígena de Warisata a partir de la revalorización de su identidad cultural y de una cierta armonía entre conocimientos tradicionales y occidentales. Es por eso que, como explica Luis Gómez, el concepto de desarrollo retomado por la nueva Ley no se definía en términos de acumulación económica —como sí lo hacían los gobiernos neoliberales— sino como la posibilidad de crear condiciones de justicia y equidad entre los ciudadanos bolivianos (Gomez *et. al.*, 2010). El nuevo ciudadano boliviano debía poder reconstruir sus conocimientos —o gnosis en términos de Mignolo— a partir de la revalorización de los pensamientos e ideas propias de las comunidades originarias.

Por lo tanto, el nuevo sujeto ciudadano a construir desde el ámbito educativo se identificaría con una historia personal, una historia étnico/cultural particular y una historia común al resto de los sectores y pueblos de construcción conjunta de una nueva estructura de Estado ya no «moderno» sino descolonizado. Podríamos decir que se pretende que los sujetos cuenten con una mirada crítica y reflexiva sobre sus historias y por ende de sus múltiples identidades para que logren comprender que las mismas son dinámicas y complejas.

Sin embargo, esta nueva concepción implicaría una gran dificultad en la creación de una ciudadanía común. Si bien la misma se basaría en la igualdad de derechos y condiciones para todos los pueblos y sectores de la sociedad, el concepto de ciudadanía implica la construcción de un sentimiento de pertenencia a un mismo Estado. ¿Dónde reside ese sentimiento común que promueve a la unidad en la Reforma Educativa de 2010? ¿Será que la unidad de los diversos sujetos, entonces, se encontraría en una experiencia histórica común de subordinación y dominación imperialista y capitalista no sólo en términos materiales sino simbólicos? ¿O será que la identificación con el Estado se debe más que a la insistencia en el pasado común de dominación, a las promesas públicas de un futuro mejor?

¿Sujetos–ciudadanos–emancipados–descolonizados? Reflexiones finales

Si bien la Ley «Avelino Siñani–Elizardo Pérez» refleja una fuerte apuesta por la reconfiguración del ámbito educativo en concordancia con las políticas públicas de construcción

de un nuevo Estado Plurinacional; si bien el proyecto educativo promueve la reflexión y la conformación de nuevas estructuras y modos de aprendizaje basados en la revalorización de los pensamientos fronterizos, creemos que su puesta en práctica en términos reales —y ya no idealistas— implicará grandes dificultades tanto estructurales como materiales y simbólicas.

En términos estructurales, la reorganización del sistema educativo implica la construcción de nuevos engranajes político-administrativos, de un nuevo y gran mecanismo burocrático, por lo que la toma de decisiones de forma conjunta se torna un proceso lento y dificultoso al tener que pasar por una gran diversidad de unidades administrativas territoriales. Creemos que en ese sentido, si bien el objetivo del Estado es promover la descentralización en la construcción de los proyectos educativos, ello implicará una falta de diálogo y coherencia en términos nacionales por lo que seguirán existiendo diferencias cualitativas en la formación de los jóvenes bolivianos.

A nivel material, la puesta en marcha del proyecto educativo debe ir de la mano de estrategias de inserción y equiparación económica para aquellos sectores que históricamente han sido marginados y explotados. Ello, por ende, significa que en la medida en que no se desarrollen proyectos de integración económica, los sectores más empobrecidos tampoco podrán construir nuevos sistemas de enseñanza que favorezcan al crecimiento de sus comunidades.

Finalmente, en términos simbólicos, creemos que si bien el proyecto busca desafiar las justificaciones y los discursos que colonizaron y oprimieron a los sujetos a través de la historia boliviana, en la práctica sus amplias ambiciones teóricas generan contradicciones difíciles de saldar en un corto plazo.

Como bien hemos expuesto anteriormente, el objetivo del proyecto educativo es liberar y descolonizar a los sujetos para que puedan revalorizar y desarrollar sus múltiples espacios identitarios dentro de un ámbito de respeto y tolerancia hacia la diversidad —fomentando de este modo la unidad *en* la diversidad—. Sin embargo, las políticas de reforma promueven principalmente la revalorización de las culturas, valores y tradiciones de las sociedades nativas basándose en las características poblacionales de las distintas áreas geográficas del país. Si bien es cierto que podemos encontrar zonas al interior de Bolivia que tradicionalmente fueron —y aún siguen siéndolo en la actualidad— pobladas mayoritariamente por determinados grupos étnicos, en la medida en que el Estado no intervenga en la construcción del diálogo y de los intercambios culturales las regiones tenderán a fortalecer sus identidades particulares desconociendo a las otras «naciones» que forman parte del nuevo Estado Plurinacional.

Por ende, si el Estado no transforma a la escuela en *el* espacio de integración y de aprendizaje de la propia complejidad cultural de la sociedad boliviana, la misma se convertirá en un ámbito que reafirmará las identidades históricamente construidas, a las que actualmente se propone deconstruir y reconfigurar. Transformadas en el presente en identidades nacionales integrantes de la nueva estructura estatal, las mismas podrían en el futuro desarrollarse como identidades excluyentes y fragmentarias.

Entendemos que en el pasado, la propia historia de Bolivia ha silenciado las voces locales en busca de una homogeneización occidentalizadora y muchas veces racista y que probablemente sea por ello que en la actualidad la mayor preocupación se encuentre en lograr revivir y reva-

lorizar a las historias propias para así poder construir nuevos conocimientos descolonizados. Sin embargo, si estas políticas no son acompañadas por otras que promuevan la interacción entre las diversidades, el movimiento de los conocimientos culturales a través de la totalidad del territorio y el diálogo constante y recíproco entre las distintas culturas que se desarrollan al interior de un mismo Estado, la propia idea de una unidad *en* la diversidad, de una unidad supranacional, la noción del Estado plurinacional entrará en crisis.

A modo de conclusión, debemos aclarar que por más dificultades que el proyecto de Reforma Educativa pueda traer a futuro y pueda contener en su interior, el sólo hecho de haber podido plantear nuevas propuestas que promueven reformar los modos de enseñanza históricamente impuestos por los sectores dominantes en Bolivia es un logro sumamente positivo y que de por sí marca un antes y un después en la historia boliviana. Debemos rescatar el hecho de que por primera vez el Estado intente reconfigurar los lazos políticos, sociales, económicos y culturales para terminar con la profunda marginalización racista sostenida a través del tiempo por los grupos de poder.

Finalmente, esperamos que sea en la propia práctica de los intentos de reconfiguración plurinacional que se vayan encontrando las respuestas a los problemas teóricos de la nueva Reforma Educativa.

Notas

¹ Trabajo presentado en las VI Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, Santa Fe, 2012.

² Ministerio de Desarrollo Humano – Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (1997). *Sistema Educativo Nacional de Bolivia*. La Paz.

Bibliografía

- Alcón Tancara, S. (2001).** «Prácticas y discursos de aula en el Instituto Normal Superior de Warisata: Continuidades históricas en el contexto de la Reforma Educativa». Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Andersen, L. E. & Wiebelt, M. (2003).** «La Mala Calidad de la Educación en Bolivia y sus Consecuencias para el Desarrollo». *Instituto de Investigaciones Socio Económicas*, Universidad Católica Boliviana, Documento de trabajo 02/03, febrero.
- Ferro, M. (1993).** *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2008).** *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gamboa Rocabado, F. (2011).** «Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia». *Ciencia y Cultura*, Universidad Católica Boliviana, 26, pp. 93–127.

- Gómez, L., Gómez, J., Pineau, F. & Mora, A. (2010).** «La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal». *Temas de Nuestra América*, 1 (48), pp. 117–136.
- Imen, P. (2010).** «Políticas educativas y diversidad en Bolivia: las complejidades y tensiones entre la redistribución y el reconocimiento». *La revista del CCC*, 9/10. Recuperado de: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/176/>
- Mejía Vera, Y.** «Warisata. El Modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela Ayllu, 1931–1940». Recuperado de <http://www.katari.org/hoy/warisata.htm>
- Mignolo, W. (2006).** «El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto». En Walsh, C., García Linera, A. & Mignolo, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 83–123). Buenos Aires: Del Signo.
- Salazar de la Torre, C. (2006).** «Estética y política en la Escuela–Ayllu de Warisata. Una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes». La Paz: CIDE–UMSA, Posgrado en Ciencias del Desarrollo. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/cides-umsa/20120903103257/torre2.pdf>
- Svampa, M., Stefanoni, P. & Fornillo, B. (2010).** *Debatir Bolivia. Perspectivas de un proyecto de descolonización*. Buenos Aires: Taurus.
- Tapia, L. (2007).** «Una reflexión sobre la idea de Estado plurinacional». *OSAL*, VIII (22), pp. 47–63.
- Walsh, C., García Linera, Á. & Mignolo, W. (2006).** *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Yapu, M. (2007).** «Sistemas de enseñanza, curricula, maestros y niños: breve reseña histórica». *Umbrales*, 15, pp. 231–286.
- Zalles Cueto, A. (2000).** «Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana». *Nueva Sociedad*, 165, pp. 134–147.

Documentos y fuentes

- Asamblea Constituyente de Bolivia, Congreso Nacional (2008).** *Nueva Constitución Política del Estado*. Bolivia.
- Asamblea Legislativa Plurinacional. *Decreto Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N° 070* del 20 de diciembre de 2010. La Paz.
- Honorable Congreso Nacional. *Decreto Ley de la Reforma Educativa N° 1565* del 7 de julio de 1994. La Paz.
- Ministerio de Desarrollo Humano – Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (1997). *Sistema Educativo Nacional de Bolivia*. La Paz.
- Ministerio de Educación (2004).** *La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz.