

## **LO SINGULAR Y LO PLURAL DE LA REALIDAD BOLIVIANA: EL DERECHO A LA EDUCACION EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS**

*Maria Vieira Silva\**  
*Tania Aillón Gómez\*\**

### **RESUMEN**

El presente artículo, analiza aspectos concernientes a las reformas educacionales de Bolivia, problematizando, específicamente, los efectos de dichas políticas sobre el grado de segregación social de los grupos subalternos de la sociedad boliviana. El objetivo es presentar un panorama de los dilemas y contradicciones presentes en los procesos de inclusión educacional y su relación con los cambios que se han producido en la organización del trabajo escolar a nivel micro y en las condiciones de naturaleza macro social. Se identifican vicisitudes, ambigüedades y contradicciones existentes en el ámbito de las reformas educativas bolivianas y las limitaciones a las oportunidades de acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo nacional a indígenas, originarios, mujeres, campesinos, obreros, etc. Grupos sociales que, por diversos factores, se encuentran en situación de marginalidad, exclusión, discriminación y explotación.

**Palavras claves:** Reformas Educativas Bolivianas. Derecho a la Educación. Procesos de Inclusión Educativa.

---

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia com atuação no Curso de Pedagogia e nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma instituição. Pesquisadora associada ao laboratório GTM-CRESPPA (Centre de Recherches sociologiques et politiques de Paris). *E-mail:* mvs@ufu.br

\*\* Doctorado en Sociología por la Universidad de Nanterre Paris X, Francia. Profesora Titular de la Universidad de San Simón, Cochabamba – Bolivia en Metodología y Diseño de Investigación. Docente Investigadora del Instituto de Estudios Sociales y Económicos (IESE-UMSS) e investigadora asociada al laboratorio GTM-CRESPPA (Centre de Recherches sociologiques et politiques de Paris). *E-mail:* ledaillon@hotmail.com

## ABSTRACT

This article analyzes aspects pertaining to educational reforms in Bolivia, specifically questioning the effects of these reforms on the social segregation of subordinate groups in Bolivia. The aim of this study is to present an overview of the dilemmas and contradictions in the processes of educational inclusion and their connections with the changes incorporated in the materiality of school organization in the micro sphere and determinants of macro social nature. Also identify vicissitudes, ambiguities, and contradictions within the Bolivian educational reforms and limitations of opportunities of access, retention, and quality of the national education system to indigenous, native, women, farmers, people with disabilities, children, teenagers, workers, social groups that various factors are kept in situations of marginalization, exclusion, discrimination and exploitation.

**Keywords:** Bolivian Educational Reforms. Right to Education. Processes of educational Inclusion.

*[N]o por decir descolonizadora vamos a eliminar las desigualdades”  
(expresión extraída de la entrevista a un profesor boliviano).*

No es posible abordar una reflexión acerca de los efectos de las reformas educativas sobre el derecho a la educación, entre los sectores más empobrecidos de la sociedad, sin referirnos, inicialmente, al rol que juega la educación en sociedades caracterizadas por la existencia de estratos sociales dominantes y subalternos, donde se hace necesario que el Estado cree y reproduzca una visión del mundo que haga aceptar a los grupos subalternos la situación existente, es decir que, a partir de esta tarea, desde el Estado, las clases dominantes construyen hegemonía, legitimando una visión del mundo, que se ajuste a sus intereses, no en vano Gramsci consideraba a la construcción de la hegemonía como una relación pedagógica (MIRANDA, 2006; PORTANTIERO, 1988; RIGAL, 2011). Desde esta perspectiva, como parte del Estado en sentido amplio (BUCHLUKSMANN, 1978), la escuela cumple una función central en la tarea de lograr que el individuo se incorpore y acepte el modelo colectivo.

Cabe preguntarnos, entonces, en el caso de Bolivia, un país de carácter neocolonial; donde primó la ideología de menosprecio a lo nativo e indígena, aspecto que permeó las relaciones de explotación de clase, desde el momento mismo de fundación de la república: ¿cuáles fueron los rasgos que caracterizaron el contenido educativo? ¿Cuáles las contradicciones presentes en los procesos de inclusión educacional de los sectores oprimidos de Bolivia?; de este modo, en este artículo enfocaremos aspectos relacionados con la exclusión social y la exclusión escolar, a través del análisis del contenido neocolonial de la educación, la precariedad y la inestabilidad de las políticas de inclusión educacional, que se ponen en marcha, con miras a la disminución de la segregación social de los grupos subalternos de la sociedad boliviana; pero que sin embargo, reproducen el dualismo de un sistema que garantiza el acceso a la educación, pero no el éxito, configurando un fenómeno denominado por Bourdieu (1993) de “los excluidos del interior”.

## **1 El contenido neocolonial de la educación**

En Bolivia, el contenido educativo reprodujo una cultura neocolonial que buscó mantener las relaciones de subordinación y opresión de las nacionalidades nativas, relaciones que se refuncionalizaron a la explotación de las clases subalternas, legitimando dicha posición de explotación, a partir de ser indígena, negro y/o cholo. En la vida republicana, presidentes como Ismael Montes, a principios del siglo XX, intentaron erradicar con su reforma educativa, las lenguas indígenas concebidas como bárbaras. Con el mismo contenido, en 1907, se crearon las “escuelas ambulantes”, pensadas como instituciones colonizadoras que pretendían reformular de cuajo, la cultura indígena y construir un sentido común basado en la cosmovisión del blanco. Incluso una revolución social como la de 1952, que refleja la conquista de las mayorías populares con la nacionalización de las minas, la reforma agraria y un plan de industrialización, en el plano de la reforma educativa, en términos culturales, continuó sosteniendo una propuesta “castellanizante”, donde primó el concepto de nación boliviana y la búsqueda de una construcción colectiva, privilegió la unidad expresada en un único idioma (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO, 2005). El

Sistema Educativo Nacional asumió la visión hegemónica y el modo de vida de las clases dominantes que ejercieron la supremacía durante toda la vida republicana. No se tomaron en cuenta identidades, formas de pensar, de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos originarios e indígenas. La lógica colonial impuso formas de pensamiento y conocimientos pedagógicos que esterilizaron a las etnias subordinadas, despojándolas de su capacidad de crear visiones propias, se trató de conocimientos pedagógicos que, como mecanismo ideológico, cumplieron la función de hacer aceptar la posición de opresión y de explotación.

Durante el periodo ortodoxo de aplicación de las reformas neoliberales, en 1994, se puso en marcha una Reforma Educativa que, por primera vez, introdujo el bilingüismo en la enseñanza, como forma de reconocimiento a la lengua de las poblaciones nativas. Se trató de un intento de la oligarquía dominante, de introducir, formalmente, una respuesta a la presión de los movimientos sociales indígenas, por el reconocimiento social y cultural. El Decreto Supremo (D.S.) 23036, en 1992, oficializó la educación intercultural Bilingüe, en base a experiencias anteriores de enseñanza bilingüe (la escuela de Warisata)<sup>1</sup>. Con “La Ley de Reforma Educativa boliviana, promulgada en 1994, se plantea la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe como uno de sus pilares fundamentales, en tanto propuesta educativa integral, que formula objetivos y contenidos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y lingüísticos: “[L]a educación boliviana es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Art. 1, Inc.5 de La Ley de Reforma Educativa de 1994) (UNESCO, 2010).

A pesar de su discurso progresista de innovación e interculturalidad, dicha reforma no habría logrado salir del marco global y se funcionalizó a la estructura de poder. Así, el bilingüismo habría tenido un desarrollo escaso y habría sido ejecutado sólo en espacios rurales, lo que se convirtió en otra forma de discriminación; una potencialidad se habría transformado

---

<sup>1</sup> La Escuela de Warisata, es una experiencia educativa boliviana, que recupero las costumbres e idioma de las poblaciones originarias del Altiplano de Bolivia. Sus precursores fueron Elizardo Pérez y Avelino Siñani, este último de origen indígena.

en otra forma de exclusión. Una de las falencias que se atribuye a esta reforma, es que en un país como Bolivia, en el que se practican más de 30 idiomas, sólo se hubo considerado el bilingüismo, tomando, oficialmente, solo dos lenguas como idiomas nacionales, el quechua y el aymara, cuando debería de considerarse una perspectiva multilingüista. El efecto de predominancia, se dio mayormente, en zonas de colonización de tierras bajas, es decir, en donde la población quechua y aimara coloniza tierras amazónicas (por ejemplo, en el sub trópico de Cochabamba, los yungas de La Paz, y otras zonas) en las que las escuelas cuentan con mayoría de niños quechua o aimara hablantes, pero también, asisten niños de otras etnias, obligados a aprender el castellano y/o alguna de las lenguas colonizadoras. De hecho, gran parte de la vigencia de la Reforma Educativa sustentada en la Ley 1565, tuvo lugar por casi 11 años, para el mundo quechua, aimara y guaraní, pero no podría decirse lo mismo, para los casi 30 pueblos restantes de tierras bajas. Un resultado de esto es que se utilizó un mayor porcentaje de recursos en pueblos de mayoría demográfica, con lo cual, se reforzó su presencia social y política, pero no ocurrió lo mismo con pueblos que quizás, por su minoría demográfica, requieren de mayores esfuerzos y cooperación por parte del Estado (ARRUETA, 2011).

Por otra parte, las reformas estructurales orientadas a la transformación del sector educativo, impulsadas desde el Estado en este periodo, no se legitimaron fácilmente, y tuvieron que enfrentarse a sectores sociales como el magisterio. En la implementación de la Reforma Educativa, una forma de enfrentamiento fue la resistencia pasiva que se manifestó en el trabajo de aula, el rechazo al uso de módulos y los materiales didácticos elaborados por la Reforma: por otro lado, los mecanismos de participación social de educación no se articularon a otras formas de participación e incluso, en algunos casos, debilitaron formas organizativas, lo que imposibilitó una transformación continua desde la sociedad (ARRUETA, 2011). A esto se sumó una resistencia por parte de padres de familia, para que sus hijos sean enseñados en la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta resistencia tiene su correlato en que, siendo concebida (erróneamente), la EIB, como una modalidad para indígenas, provocó resistencia por parte de usuarios, cuyo imaginario de progreso se ve dificultado ya que ésta “quisiera” mantenerlos como están, como “indígenas”(ARRUETA, 2011).

Uno de los éxitos de la Reforma Educativa de 1994; sin embargo, estriba en la incorporación de una lengua indígena en procesos de enseñanza, incorporación que se debe a los profesores, sobre todo a aquellos capacitados en la modalidad de EIB. Esta incorporación de lenguas indígenas en la enseñanza, tuvo como efecto una mejoría en el desempeño del alumno, mejor participación, mayor confianza, afianzamiento de su identidad y otros efectos favorables para la educación. Sin embargo, si bien se introdujeron lenguas en el aula, esto no significó su desarrollo, es decir que, existe una diferencia importante entre aplicar una lengua indígena en la enseñanza y desarrollar dicha lengua (ARRUETA, 2011). Según las investigaciones desarrolladas, la Reforma Educativa de 1994, no habría hecho mucho efecto en la segunda y se abocó más a la primera opción con la formación del profesorado. La capacitación sobre EIB a maestros de escuelas con población indígena, así como la formación de asesores pedagógicos no implicó la ampliación de sus capacidades, para fortalecer el desarrollo de las lenguas subordinadas, de tal manera que, el uso de estas lenguas se circunscribió, casi únicamente, a los primeros años de la primaria, quedando el castellano para los niveles superiores al quinto de primaria (ARRUETA, 2011).

De hecho, la aplicación de una lengua indígena en la primaria supuso una estrategia de transición al castellano más que al desarrollo de la lengua indígena (ARRUETA, 2011). Aquí cabe establecer una diferencia, entre adquirir una formación profesional en EIB y una capacitación circunstancial, para atender determinados requerimientos planteados por la Ley de Reforma Educativa de 1994. A fin de impulsar la R. E, se procedió a capacitar maestros de primaria en talleres y cursos de corta duración, así como a la formación de Asesores Pedagógicos, independientes de los Institutos Nacionales. Aquí se establece una diferencia, entre aquél profesional egresado de un I.N.S, conector de la modalidad de EIB, podría decirse con cierta profundidad, y aquél maestro formado en una modalidad anterior pero que por fuerza de las circunstancias tuvo que actualizarse y recibir formación complementaria en la modalidad de EIB. Esto implicó una variable de diferenciación profesional, por una parte, pero por otra, una desigual competencia para aplicar la R.E en el aula (ARRUETA, 2011).

Pese a sus deficiencias de aplicación, luego de 18 años, la Reforma Educativa de 1994, que tuvo como eje central, la interculturalidad bilingüe, alcanzó importantes niveles de aprobación entre los actores sociales, que participaron en el proceso. Evaluaciones desarrolladas, mostraron en líneas generales, el apoyo a las políticas de aplicación de la educación intercultural bilingüe entre maestros (profesorado), padres y niños escolares quienes, a través de entrevistas expresaron su conformidad (LÓPEZ, 2004, p. 12 *apud* ARRUETA, 2011), pese a la resistencia en los primeros años de su aplicación.

## **2 La permanencia de las desigualdades y la segregación educativa**

Habiendo sido consenso en diferentes contextos sociales, que la educación es un derecho social y un bien público, que se constituye en una condición “sine qua non”, para el ejercicio de la ciudadanía, paradójicamente, en el ámbito de los derechos sociales, el derecho a la educación es emblemático de la fragilidad de ese bien público, toda vez que no hay una correspondencia lineal entre su existencia jurídica y formal y su efectividad. Conforme evidencia Bobbio (1992): “[E]l derecho a la educación asume el reconocimiento institucional y normativo constitucional en los diferentes contextos y no existe actualmente ni una carta de derechos que no reconozca el derecho a la instrucción – aumentando de sociedad en sociedad – primaria, elemental, después secundaria y poco a poco incluye a la educación universitaria”. (1992, p. 75). Sin embargo, aunque haya una prescripción jurídico-formal de la educación como derecho público-subjetivo, en las “cartas de derechos” de prácticamente, todos los países del globo, existe una gran brecha entre esta declaración de derecho y su efectivización.

En este sentido, la permanencia en la precariedad de la situación educacional en Bolivia, luego de años de aplicación de la Reforma Educativa de 1994, corrobora la tesis de Vieira (2001) al aseverar que, en el ámbito de la sociedad capitalista, las igualdades jurídicas son un instrumento, para compensar las desiguales sociales, una vez que las respuestas a demandas, reivindicaciones y luchas de los estratos empobrecidos de la población, por medio de políticas universales redistributivas de cuño liberal, llevan

a perpetuar las desigualdades sociales. Así, la aplicación de esta reforma educativa, no incidió de forma significativa en la disminución de la segregación social de los grupos subalternos de la sociedad boliviana. La información muestra, que el carácter segregativo, clasista, racista y sexista de la educación, se habría reproducido, también, en el periodo posterior a la reforma educativa de 1994, en la falta de igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo nacional a indígenas, originarios, mujeres, campesinos, obreros, etc.

La situación de discriminación étnica se expresaba en que la mayor tasa de analfabetismo, deserción escolar y baja escolaridad se registraba en el área rural, donde la población indígena es mayoritaria, una situación similar se expresaba en las tasas de abandono escolar, las mismas que para el área rural llegaban al 7 por ciento, mientras que para el área urbana, la tasa de deserción escolar era menor, del 5,5 por ciento. En términos clasistas y sexistas, la segregación educativa afectaba a las familias más pobres y sobre todo a las mujeres. En el año 2004, la tasa de analfabetismo en personas mayores de quince años era 13,6 por ciento, (en hombres 7,2 por ciento y en mujeres 19,7 por ciento), es decir, que existía una brecha de más de 12 puntos porcentuales entre sexos. Como siempre, el área más segregada, en este caso, fue el área rural, con una brecha del 7,6 por ciento, para el área urbana y del 23,6 por ciento, para el área rural. Esto quiere decir, que vivir en el área rural, pertenecer a las clases más pobres y además ser mujer, posicionaba a la persona entre los sectores más discriminados de acceso a la educación. El abandono escolar era otro problema que afectaba, principalmente, a los niños de las familias más pobres, debido a que ellos se ven presionados a insertarse de forma prematura al trabajo. Las tasas de abandono más altas, se encontraban, principalmente, en el área rural, no es casual; entonces, que los años de escolaridad en el área rural llegaran a 4,2 años mientras que en el área urbana alcanzaban a 9,2 años.

Las estadísticas siguientes muestran de forma elocuente que una significativa segregación étnica, permanecía en el ámbito educativo, luego de 6 años de aplicación de la Reforma Educativa, pese a los esfuerzos de incorporar a los grupos indígenas al sistema educativo.



**Cuadro 1 - Nivel de educación por grupo étnico, 2000**

	<b>Indígena</b>	<b>No-indígena</b>
Ninguno	75.0	23.2
Curso de alfabetización	88.6	11.4
Educación pre-escolar	35.8	64.2
Básico (1 a 5 años)	63.3	35.7
Intermedio (1 a 3 años)	55.1	43.9
Medio (1 a 4 años)	38.3	61.2
Primaria (1 a 8 años)	49.0	49.8
Secundaria (1 a 4 años)	31.0	68.1
Educación básica de adultos	18.6	81.4
Centro de educación media de adultos	45.9	53.7
Instituto básico o boliviano de aprendizaje	19.7	80.3
Normal	41.3	58.3
Universidad (licenciatura)	26.1	73.5
Post-grado o maestría	19.9	80.1
Técnico de universidad	22.8	77.2
Técnico de instituto	28.0	70.9

Fuente: MECOVI, 2000 *apud* ANDERSEN *et al.*, 2003.

De manera general, los esfuerzos que se hicieron por ampliar la cobertura y elevar la calidad de la educación rural, están concentrados en el nivel primario. El nivel secundario siguió arrastrando los problemas de antaño tanto de cobertura como de calidad”. En efecto, información oficial (INE, Censo, 2001; SIE, 2004) señala que sólo el 17% de la población del país que ingresa a la escuela concluye el bachillerato y de ésta un 4% cursa niveles superiores de estudio. Se detectó que en el área rural, el 49,1% de los alumnos completa la primaria, mientras que en el área urbana lo hace el 84,9%. El nivel de culminación la secundaria, es aún más bajo, llegando a 60,1% en el área urbana y al 22,9% en el área rural. Este estado de situación perpetúa los bajos niveles de instrucción de la población y los altos índices de pobreza. En el área urbana, el 25,4% de hombres y el

19,6% mujeres alcanzaron el nivel superior de educación. En el área rural estos porcentajes disminuyen a 4,1% y al 2,4%, respectivamente.

Las lagunas en la oferta educativa, sin duda, está vinculada a la mala calidad de la oferta educativa, aspecto reconocido por el Estado, lo que demuestra que la reforma anterior se ha centrado en la calidad de la educación, especialmente en el nivel secundario<sup>2</sup>.

Esta segregación en la educación, se reproduce en el mercado laboral, como se observa en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2** - Ingresos Laborales Mensuales, área rural (2000)

Estadísticos	No indígena	Indígena
Media aritmética	1,004	727
Desviación estándar	1,259.27	973.08
Coefficiente de variación	1.25	1.34
Coefficiente de asimetría	0.64	0.54

Fuente: MECOVI 2000 *apud* ANDERSEN *et al.*, 2003.

La segregación étnica, en términos de ingresos, permanece de forma significativa, la media de ingreso es mayor para el grupo no indígena en un 38 por ciento al grupo indígena (cuadro No 2).

<sup>2</sup> Se destacan aspectos tales como, en relación a dicho nivel: “A pesar de los diez años que han transcurrido desde el inicio de la reforma, ésta no ha llegado aún a los ocho cursos de la educación primaria, y existe, por lo tanto, retraso en la puesta en marcha de medidas relativas a la educación secundaria, que presenta problemas tanto de acceso como de calidad. ...; Mientras tanto, los programas oficiales en vigencia datan del año 1973 y miles de adolescentes y jóvenes se encuentran fuera del sistema escolar, no existiendo alternativas educativas en áreas técnicas, artísticas o científicas, fuera de las universidades. La marginalidad escolar en este nivel está agravando las tasas de desempleo, de subempleo, de explotación y aún de delincuencia juvenil...; y, Los estudios realizados muestran que existe una atomización de asignaturas y una carga horaria muy por debajo de los estándares internacionales, a falta de orientación y normas sólo algunas escuelas secundarias han optado por hacer algunas adecuaciones. De manera general carecen de recursos para el aprendizaje como laboratorios, bibliotecas, computadoras, internet o centros de recursos pedagógicos. A esto se suma la coexistencia en un mismo local de distintos niveles educativos y diferente administración, lo cual hace imposible la conservación y el mantenimiento adecuado de cualquier equipamiento o insumo.” (MARCO DE LA ESTRATEGIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA, Ministerio de Educación, La Paz, 2003).

Con estos resultados, tras varios años de aplicación del la R. E de 1994, un ascenso de masas, pondrá en cuestión las políticas del neoliberalismo ortodoxo, y culminará en un cambio de régimen político, que abrirá una nueva era en la sociedad boliviana. A continuación nos referiremos a estas transformaciones, que son la referencia para los nuevos cambios que se van produciendo dentro del ámbito de las políticas educativas.

### **3 La crisis política de la oligarquía tradicional y el ascenso del M.A.S al poder**

En el curso de 15 años, el neoliberalismo, inspirado en la política económica neoclásica terminó por minar las bases materiales de legitimidad del Estado, políticamente este desgaste se manifestó en la pérdida de la capacidad integradora del discurso ideológico neoliberal, el que se alejaba tangencialmente de los resultados objetivos. A medida en que las políticas neoliberales se desgastaron se configuró una situación propicia para que las contradicciones sociales se profundizaran hasta provocar manifestaciones de crisis política en el propio aparato represivo. El año 2000 se hizo evidente la crisis política del bloque de poder que sostuvo la implementación del neoliberalismo en el país, el desenlace de la “guerra del agua” (año 2000)<sup>5</sup>, que se tradujo en la expulsión del consorcio “Aguas del Tunari”, marca con nitidez una modificación en la correlación de fuerzas entre los sectores subalternos y el bloque en el poder de entonces, formado por mineros medianos, oligarquía agro industrial y burguesía comercial (AILLÓN, 2003).

La crisis del bloque de poder, que caracterizó la situación política de Bolivia entre el 2000 y 2005, sólo pudo superarse con una opción política alternativa, que sin romper las bases del sistema, canalizó las demandas de los sectores sociales que formaron el grueso de las movilizaciones con características insurreccionales en octubre de 2003 y en julio de 2006, movilizaciones que desembocaron en el ascenso del M.A.S-I.P.S.P al poder. Dieciocho años de neoliberalismo dejaron el saldo de amplias capas sociales de pequeños productores del campo y de la ciudad, que al mismo tiempo que proliferaron como resultado de las políticas neoliberales,

vieron estrechadas, no solo sus posibilidades de reproducción material, sino también, sus posibilidades de participación política. Como menciona Orellana (2006), en el espacio político, la oligarquía en los años noventa constituyó un Estado, que en su forma política no recogía los intereses de las clases populares, por esto, la crisis política entre los años 2000-2005 tiene como otra causa esencial, la exclusión de las clases y capas populares de las decisiones centrales de conducción del Estado. En esta situación es posible que por el carácter popular de sus miembros y: “[U]na ideología y una simbología antiimperialista e indigenista, de oposición a las políticas de erradicación y penalización de los cultivos de coca, promovidas por el gobierno norteamericano, pero también con una visión de oposición a las políticas neoliberales implementadas en Bolivia desde 1985...” (Orellana, 2006: 30) el M.A.S-IPSP haya capitalizado a su favor, el ascenso de estos movimientos de resistencia, formados, sobretodo, por pequeños productores urbanos y rurales, clases medias empobrecidas de las ciudades, que encontraron en el M.A.S-IPSP a su gobierno, con el que se identificaron por el origen social e incluso por el color de la piel de quienes ocupan cargos gubernamentales.

Así se configuró un nuevo bloque de poder, que en la cúpula está formado por la alianza de pequeños patrones y trabajadores del intelecto relacionados con organizaciones no gubernamentales. Bloque de poder que desplazo a la oligarquía tradicional y que abrió una nueva era en la historia del país, era que tiene como rasgo simbólico mas significativo, la presencia de un indígena en la presidencia, rasgo que le confirió un sentido progresista al ascenso del MAS-IPSP, “[e]n tanto se vuelve una prueba, por la vía de los hechos, de que un indio puede ser presidente y, por lo tanto, de que sus votantes podrían salir de su condición de postergados...” (CASEN; RAVECCAL, 2008 *apud* GRUPO DE ESTUDIOS DEL TRABAJO “LLANKAYMANTA”, 2010). Situación histórica que parece ilustrar, las apreciaciones de autores como Bourdieu (1998), que se referían a la era neoliberal como aquella que implementó mecanismos de flexibilidad co-responsables de la abolición de la “solidaridad colectiva”, grandes constituidores la lógica de “sálvese quien pueda”, ya que contribuyen, de forma decisiva, a la intensificación del desempleo estructural, la reducción progresiva de los derechos sociales de trabajadores, el

descrédito de todo lo público y contribuyen a la sacralización del mercado. Este complejo panorama social, económico y político incide en la base de la representación del Estado, debido a que estas nuevas dinámicas se expanden de forma incremental, especialmente, durante las dos últimas décadas del siglo pasado, contribuyendo al enfriamiento de los espacios colectivos y participativos en todas las instancias el tejido social. Es en esta coyuntura que, paradójicamente, la vieja bandera de la inclusión social y educativa, intenta ser reconstruida, y es esta la realidad, con todas sus complejidades y contradicciones que se atreven a crear mecanismos, para promover espacios democráticos, colectivos y exclusivistas dentro de los distintos ámbitos, incluida la escuela.

#### **4 La Reforma Educativa del M.A.S.**

En la medida en que la política económica y social del Estado, muestra la estructura de poder de un régimen, en la era del M.A.S-IPSP, la misma no podía sino plasmar una línea incluyente de los sectores movilizados que fueron excluidos por los gobiernos neoliberales, constituidos por la oligarquía tradicional durante 20 años. Esta situación explica la introducción explícita dentro de las directrices y programas del Plan Nacional de Desarrollo (2005), de un programa de protección social y desarrollo integral comunitario, con el fin de erradicar la pobreza extrema y la exclusión social. Se trata de una política redistributiva de los recursos provenientes de la explotación de los hidrocarburos, que responde a una demanda de las movilizaciones sociales que pusieron en jaque a los regímenes anteriores, la demanda de participar de los beneficios de la riqueza hidrocarburífera del país.

Dentro del mismo programa de protección social y desarrollo integral comunitario, con el fin de incentivar la permanencia escolar en el nivel primario, en base al excedente generado por los hidrocarburos, se crea el subsidio de incentivo a la escolaridad, llamado bono Juancito Pinto. La finalidad de este bono, es el de disminuir los importantes grados de abandono escolar que habían caracterizado al periodo neoliberal. Mediante el financiamiento con el IDH (Impuesto a los Hidrocarburos) del programa de protección social y desarrollo integral comunitario, donde se incluye

la política de creación de bonos, se responde a la promesa empeñada a las masas que sustentaron el ascenso del M.A.S al poder, promesa de erradicar la pobreza extrema y la exclusión social, es decir, que mediante este tipo de gasto, el gobierno asegura, también, las premisas socio-generales para la reproducción de su régimen, un orden social estable, que tiene como condición, la recuperación de la autonomía relativa del Estado y el afianzamiento de su hegemonía fundada, en gran medida, en la muestra de que se ejecutan políticas que disminuyen el sufrimiento extremo de amplios sectores de la población, relacionado, siempre desde el discurso del P.ND, con el neoliberalismo.

Con estas medidas, el gobierno del M.A.S responde a una demanda constitutiva del movimiento popular que lo ascendió al poder, la de ser incluido, no sólo en términos políticos y de representación, dentro de la institucionalidad del Estado, sino también, de ser incluido en la redistribución del excedente, que con su lucha se arrancó de manos de las transnacionales (Aillón: 2010). El M.A.S, una vez en función de gobierno, propuso un cambio al modelo educativo en Bolivia, cuyo inicio fue marcado por la abrogación de la Ley 1565 (1994) y el inicio del Proyecto de Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que luego de 5 años fue promulgado como la Ley 070 el 20 de Diciembre de 2010, que luego de 6 años pudo ser reglamentada e instrumentada.

El régimen del M.A.S consideraba que la Reforma educativa de 1994, promovió una educación funcional al modelo neoliberal y al capitalismo globalizado, reproduciendo los procesos de colonización y recolonización del país; por lo que no respondía a las exigencias y reivindicaciones populares y comunitarias del período histórico que vive Bolivia. El gobierno del M.A.S consideró que la mencionada reforma educativa, tenía escaso vínculo con los procesos productivos orientados a la industrialización de los recursos naturales; la construcción de la democracia participativa; el desarrollo de los valores; las reivindicaciones de los pueblos indígenas y originarios y de las organizaciones sociales y populares; y las demandas de equidad de género y generacional (GOTTRET, 2006 *apud* ARRUETA, 2011). Desde esa perspectiva, la reforma educativa de 1994, habría desnaturalizado los principios y concepciones construidas a través de las experiencias y reivindicaciones sociales, entre ellos: educación intercultural y bilingüe, y participación popular.

Desde las esferas de gobierno, se promovió una política educativa combinada con las medidas populistas de apoyo a las bases sociales que sustentan el régimen. Así, se propuso implementar, desde todos los niveles de gobierno del Estado Plurinacional, programas sociales específicos que beneficien a las y los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan y permanezcan en el sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar; en áreas dispersas con residencias estudiantiles y se estimulará con becas a las y los estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

Un fuerte contenido de afirmación cultural y antiimperialista, caracteriza al discurso ideológico de la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010), contenido que busca afirmar la hegemonía del régimen entre la amplia mayoría de sectores populares, que se identifican con los indígena en países como Bolivia, mostrando así, una vez más, que la hegemonía se fundamenta en una relación pedagógica, donde la escuela cumple una función central. Desde la visión de los ideólogos del M.A.S, la educación se fundamenta en las siguientes bases: es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista. La educación debe ser descolonizadora, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del vivir bien con justicia social, productiva y soberana que universalice los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales. Se trata de una educación inclusiva, que asume la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación. Según sus precursores, es también, una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna.

La Educación, desde esta visión, busca fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena, contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario

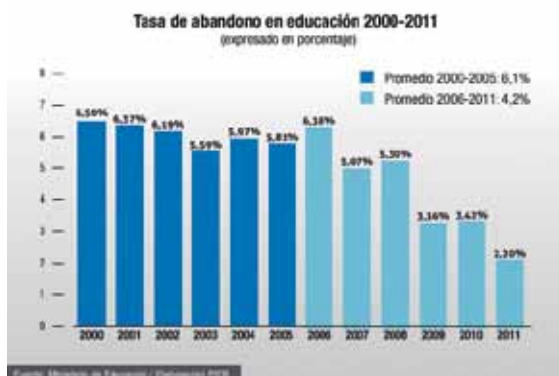
campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales (LEY “AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ”, 2010). Así, esta Reforma Educativa, parece recoger el espíritu de la propia Reforma Constitucional de 2009, que propugna la protección diferenciada para los grupos minoritarios, protección que se justifica, tanto en lo que se refiere a la identidad de los grupos históricamente discriminados o más vulnerables a la discriminación, como sobre los grupos cuya situación intolerable de desigualdad social, o sub-representación política. Así, la nueva Constitución boliviana promulgada en 2009, en el plano formal, tomó la iniciativa, en el compromiso de garantizar el derecho social a la educación, para el ejercicio de valores como la igualdad, la soberanía, etc.

Es evidente; entonces, que esta reforma, en oposición a la reforma de 1994, se desarrolla dentro del proyecto de legitimación de una nueva visión del mundo, que involucra, como parte de una ampliación de la democracia formal, a los marginados y excluidos por la oligarquía, que tradicionalmente ocupó los espacios de poder del Estado. En este sentido, no es casual, que la reforma del M.A.S, proyecte la formación de sus propios “intelectuales orgánicos” de la Reforma Educativa, en base a la implementación en las Escuelas Superiores de Maestros, de un currículo basado en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva, desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país( LEY “AVELINO SIÑANI- ELIZARDO PÉREZ”, 2010).

Una evaluación de los resultados de esta reforma, sería prematura, puesto que recién se puso en marcha desde el año 2011. Sin embargo, es posible ver algunas tendencias, dentro de los indicadores educativos, que se relacionan con las políticas del gobierno del M.A.S. Como se observa en las estadísticas del gráfico 1 y 2, las tasas de abandono escolar han caído de manera consecutiva, al mismo tiempo que, la tasa de asistencia escolar, se ha incrementado, principalmente, entre 2001 y 2012, en correspondencia con la aplicación de bonos y medidas de apoyo a la permanencia escolar, que se incentivan alrededor del año 2006. Aunque es importante aclarar, que pese a este avance, la segregación por sexo continua, debido a que aun inciden otro tipo de dimensiones, que por espacio de tiempo, no podemos analizar.

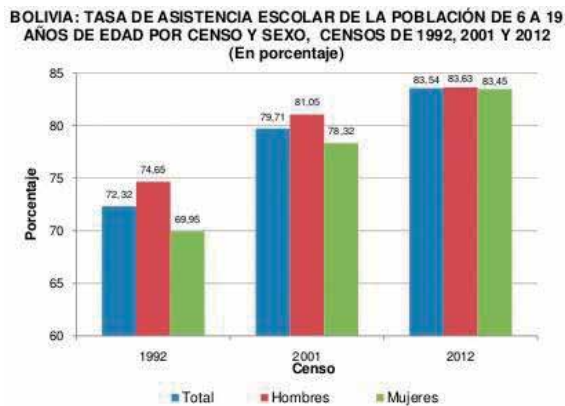


**Gráfico 1**



Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA, 2013.

**Gráfico 2**



Fuente: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA, 2013.

Detra de la misma tendencia, entre los años 2001 y 2012, la tasa de alfabetización alcanza a cubrir casi de forma universal a la población de 15 o más años, como podemos apreciar en las siguientes estadísticas:

### Cuadro 3

#### BOLIVIA: TASA DE ALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS DE EDAD POR CENSO Y SEXO, SEGÚN DEPARTAMENTO, CENSOS 1992, 2001 Y 2012

(En porcentaje)

DEPARTAMENTO	TOTAL	CENSO 1992			TOTAL	CENSO 2001			TOTAL	CENSO 2012		
		hombres	Mujeres	Diferencia hombre-mujer		hombres	Mujeres	Diferencia hombre-mujer		hombres	Mujeres	Diferencia hombre-mujer
<b>TOTAL</b>	<b>79,99</b>	<b>88,16</b>	<b>72,31</b>	<b>15,85</b>	<b>86,72</b>	<b>93,06</b>	<b>80,65</b>	<b>12,41</b>	<b>94,98</b>	<b>97,49</b>	<b>92,54</b>	<b>4,94</b>
Chuquisaca	60,52	70,53	51,57	18,96	73,03	81,82	65,21	16,41	88,98	93,35	84,86	8,49
La Paz	83,13	91,49	75,34	16,15	88,61	95,15	82,44	12,71	95,37	97,88	93,16	4,50
Cochabamba	78,81	87,44	70,88	16,56	85,47	92,58	78,84	13,74	94,38	97,58	91,39	6,19
Oruro	84,61	94,07	76,12	17,95	89,39	96,42	82,71	13,71	96,10	98,80	93,57	5,23
Potosí	61,81	78,53	49,22	27,31	71,58	84,84	60,03	24,81	89,19	95,08	83,62	11,46
Tarja	78,78	87,27	70,58	16,62	85,90	92,09	79,91	12,18	94,37	96,95	91,86	5,10
Santa Cruz	88,93	92,75	85,09	7,66	92,74	95,74	89,74	6,00	97,48	98,56	96,39	2,17
Beni	87,16	91,04	82,98	8,06	91,12	93,82	88,14	5,68	96,90	97,80	95,94	1,86
Pando	78,98	82,14	74,51	7,63	89,63	92,11	86,25	5,86	97,69	98,30	96,94	1,36

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2013.

Estos indicadores muestran la importante relación que existe, entre las posibilidades económicas y la permanencia en el espacio educativo, lo que nos lleva a preguntarnos, acerca de la efectividad de medidas de Reforma Educativa, que no vayan acompañadas de mejora en las condiciones económicas de los educandos. En este sentido, es posible afirmar que las reformas a nivel de la superestructura, solo alcanzan su plena realización si van al unísono de transformaciones en las condiciones materiales de reproducción de los grupos subalternos de la sociedad.

Sin embargo, los procesos de deconstrucción de la idiosincrasia y cultura neocolonial que reproduce la opresión e interiorización de los grupos étnicos subalternizados, parece ser un proceso mucho más largo, dentro de cual, la educación juega un papel fundamental, corroborando las afirmaciones de Gomes (2007) que aseveran que hay diversos conocimientos producidos por la humanidad que aún están ausentes en los curriculum (conocimiento de indios, negros, de mujeres), es urgente incorporar esos conocimientos que versan sobre la producción histórica de las deferencias y de las desigualdades, para superar tratos escolares románticos sobre la diversidad, “para ello, todos nosotros precisaremos pasar por un proceso de reeducación de la mirada. El reconocimiento y la realización de estos cambios en la mirada sobre la diversidad y diferencia, implica posicionarse

contra procesos de colonización y dominación, brinda la posibilidad de pensar una formación del educador a partir de la comprensión de hombres y mujeres que, en cuanto sujetos de *Praxis* se van constituyendo, puede ser un camino, para romper con los procesos acartonados que suprimen la subjetividad de los educadores, ignorando sus historias de vida y también la realidad de los estudiantes (2007, p. 25). El proceso de “reeducación del mirar”, mediante el enfoque de la transversalidad y de las *diferencias*, objetivadas en las perspectivas de formación y actuación docente, podrán contribuir significativamente para la creación de alternativas de rediseño del curriculum escolar.

De acuerdo con Silva (2009), la construcción de un curriculum que reconozca y trabaje con las diferencias no puede ser concebido a partir de una perspectiva que postule las diferencias sobre la óptica del altruismo o basada en una moralidad “de amor al prójimo”. Tales perspectivas podrán también, jerarquizar determinados grupos sociales en los cuales, la aceptación del “otro” se podrá tornar en un noble gesto de condescendencia de aquellos que se encuentran en posiciones privilegiadas, en relación a los grupos subalternos. Pero además, desde esa dimensión, las diferencias deben ser pensadas desde el punto de vista histórico-cultural. De acuerdo con Gomes (2007), la diversidad es un componente del desarrollo biológico y cultural de la humanidad. Ésta se hace presente, en la producción de prácticas, saberes, valores, lenguajes, técnicas artísticas, científicas, representaciones del mundo, experiencias de sociabilidad y de aprendizaje. Todavía, se da una tensión en este proceso. Por más que la diversidad sea un elemento constitutivo del proceso de humanización, hay una tendencia en las culturas, de un modo general, a resaltar como positivos y mejores los valores que le son propios, generando un cierto extrañamiento y hasta un rechazo, en relación a lo diferente. Es lo que llamamos de etnocentrismo. Este fenómeno, cuando es exacerbado, se puede transformar en prácticas xenófobas (aversión u odio al extranjero) y en racismo (creencia en la existencia de superioridad e inferioridad racial) (p.19).

Aunque según la autora, la inserción de la diversidad en los curriculum, implica comprender las causas políticas, económicas y sociales de fenómenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia, y xenofobia, hablar sobre diversidad y diferencia implica posicionarse en

contra de procesos de colonización y dominación. Es percibir como, en esos contextos, algunas diferencias fueron naturalizadas e inferiorizadas siendo, por tanto, tratadas de forma desigual y discriminatoria. Es tratar de entender el impacto subjetivo de estos procesos, en la vida de los sujetos sociales, en el cotidiano de la escuela. Es incorporar en el curriculum, en los libros didácticos, en el plano del aula, en los proyectos pedagógicos de las escuelas los saberes producidos por las diversas áreas y ciencias articulados con los saberes producidos por los movimientos sociales y por la comunidad (GOMES, 2007).

De acuerdo con Silva (2011), en líneas generales, la función docente incorpora en mayor o menor escala, aspectos atinentes a la producción y transmisión de los conocimientos y los valores que se desea diseminar en las relaciones sociales. En este proceso, se articulan y vehiculizan las síntesis epistemológicas oriundas de las diferentes áreas del conocimiento y las significaciones valorativas en torno de determinados fenómenos. Eso equivale a decir que la transmisión de los conocimientos, derivada de la función docente, no ocurre de forma neutra y apolítica, mas está anclada en principios, creencias, concepciones e ideologías. Así, la función docente se materializa, principalmente, mediante dos perspectivas indisociables: la construcción y la socialización del conocimiento vivo y la contribución en la formación de las identidades de los sujetos de la educación.

Aunque según Silva (2011), en términos micro sociales es necesaria la creación de múltiples formas de reorganización del curriculum escolar, esperando contribuir a la superación del silenciamiento de los grupos mal representados o no representados en el curriculum, y la creación de mecanismos, para que esos grupos tengan voz en un diálogo respetuoso con otros grupos. Estas dimensiones buscan un perfeccionamiento continuo de nuestras prácticas y una permanente reflexión sobre la realidad. Innovar implica desafíos y exige osadía El acto creativo tórnase crucial cuando nuestras acciones desencadenan la necesidad de superación de la repetición pautadas en la perspectiva dialéctica del proceso continuo e incesante de acción/reflexión/acción. Estos son pues desafíos, de la inclusión en el contexto del neoliberalismo y acentuación de la crisis económica y de la lógica del “sálvese quien pueda”.

Para ver si los procesos señalados por Gomes (2007) e Silva (2011), forman parte de la práctica inspirada en los principios y dispositivos puestos en marcha por la Reforma Educativa del M.A.S, desde 2010 y así, abren la posibilidad a cerrar la brecha entre la prescripción jurídica y las medidas políticas de garantía para su efectivización, en la medida en que como corrobora Bobbio (1992), el problema es sobre todo político, porque ya no se trata de saber cuáles y cuántos son esos derechos, cuál su naturaleza o su fundamento, si son derechos naturales o históricos, absolutos o relativos, sino cual es la forma más segura, para garantizarlos, para impedir que, a pesar de las solemnes declaraciones, ello sean continuamente violados.

## Referencias

AILLÓN, T. El significado histórico de la redistribución del excedente del sector de hidrocarburos en la era del MAS-IPSP, *Revista Búsqueda*, Cochabamba, n. 36, p. 101-138. 2010.

\_\_\_\_\_. La fisura del Estado como expresión de la crisis política de la burguesía en Bolivia, *Revista OSAL*, Buenos Aires, n. 10, p. 37-52. 2003.

ANDERSEN, L.; MERCADO, A.; MURIEL, B. *Discriminación Étnica en Bolivia: En el Sistema Educativo y el Mercado de Trabajo*. La Paz: Universidad Católica Boliviana. 2003.

ARRUETA, J. A. El impacto de las reformas educativas en el sistema educativo en Bolivia, 1994 al 2011. Sus relaciones entre los deseos y las realidades, *Revista Intercultural DONde La Palabra*, Cochabamba n. 2. 2012. Disponible en: <<http://dondelapalabra.proeibandes.org/pdf/1/JoseAntonio.pdf>>. Acceso: 18 nov. 2013.

BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci Y El Estado*. Madrid: Siglo XXI, 1978.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLIVIA. *Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. 2010.

BOURDIEU, P. A máquina infernal. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 jul. 1998. Caderno Mais!, p. 5-7.

\_\_\_\_\_.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. In: BOURDIEU, P. (Dir.). *La misère du monde*, Paris: Seuil, 1993.

CURY, C. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, cidade, n. 116, p.245-262, Julho. 2002

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. *Marco de la estrategia de la educación Boliviana*. Ministerio de Educación, La Paz. 2003.

\_\_\_\_\_. *Ley de la Educación*, "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", n. 070, La Paz, 20 de diciembre de 2010. Disponible en: <<http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2676>>. Acceso en: 18 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. *Instituto Nacional de Estadística*, 2013.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA, *Decreto Supremo N° 23036*, Jaime Paz Zamora Presidente Constitucional de la Republica, 28 de Enero de 1992.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. 2007

GRUPO DE ESTUDIOS DEL TRABAJO "LLANK'AYMANTA". *Estructura Política del MAS-IPSP en el periodo 2005-2010. Una aproximación sobre las tendencias generales de su evolución*, (mimeógrafo). 2010.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. *Plan nacional de Desarrollo*, 2005. Disponible en: <<http://www.planificacion.gob.bo/sites/folders/documentos/plan.pdf>>. Acceso en: 18 nov. 2013.

MIRANDA, G. Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Rev. Electronica Educare*, v. 9, n. 2, 2006. Disponible en: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE>>. Acceso en: 18 nov. 2013.

PORTANTIERO, J. C. *La producción de un orden, ensayos sobre la democracia entre el Estado y la sociedad*, Buenos Aires: Nueva visión. 1988.

RIGAL, L. Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales, In: HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L.; SUÁREZ, D. *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Buenos Aires: Novedades Educativas. 2011.

UNESCO. *World data on éducation données mondiales de l'éducation, Datos mundiales de educacion, VII 2010-2011*. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216443f.pdf>>. Acceso en: 12 nov. 2013.

VIEIRA, E. A. (2201). *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez. 224p.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: novas modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, Out. 2009.

SILVA, M. V. (2011). A organização do trabalho escolar em foco: os limites das heranças anti-democráticas e as potencialidades dos processos participativos. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 21, p. 147-166, ou.t/dez. 2011

*Data de registro: 22/01/2014*

*Data de aceite: 19/02/2014*