

Los caminos de la educación comunitaria: de la articulación señorial a la lucha jurisdiccional

Marcelo Sarzuri-Lima

Investigador del Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

msarzuri@iicab.org.bo

RESUMEN

El presente ensayo consta de dos partes. En la primera, se analiza el Código de la Educación boliviana de 1955 y la Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa de 1994 en tanto formas que buscan, diferentes fines y usan diferentes tecnologías de dominación, de rearticulación del carácter señorial de la política, la economía y la sociedad boliviana. Esta primera parte muestra cómo el Estado-nación en Bolivia tiene una estructura netamente colonial y las formas que a lo largo de la historia ha implantado para negar, excluir y segmentar a la población indígena, intentando mantener un orden hegemónico y una casta gobernante estancada en su visión jerárquica y colonial del mundo. En la segunda parte, se intenta desmontar esa visión de lo indígena como “alteridad esencializada” y mostrar las estrategias de resistencia que despliega la comunidad indígena para acceder y romper la exclusión del Estado-nación, generando procesos de reapropiación y resignificación de instituciones y prácticas que usualmente responden al Estado pero son utilizadas para fines propios de la comunidad indígena, como mecanismos de defensa ante las barreras y exclusiones señoriales.

Palabras clave: <Hegemonía>, <articulación señorial>, <escuela>, <transferencias deliberadas>, <educación comunitaria>

ABSTRACT

The present essay consists of two parts: the first analyzes the Bolivian Education Code of 1955 and the Bilingual Intercultural Education of the Education Reform of 1994 – both seeking different ends and using different technologies of domination – as forms of re-articulating the domination of Bolivian politics, economy and society. The first part shows that the Bolivian nation-state has a distinctly colonial structure and forms implemented over time to negate, exclude and divide the indigenous population in order to maintain a hegemonic order and a governing caste with a hierarchical and colonial vision of the world. The second part intends to dismantle this vision of the indigenous as an “essentialized otherness” and shows the strategies of resistance of the indigenous community that demolish the barriers of exclusion of the nation-state; these are realized through the re-appropriation and the re-signification of the institutions and practices that normally respond to the state, but that are now being used by indigenous communities for their own ends and as mechanisms of defense against the state barriers and exclusions.

Keywords: hegemony, stately articulation, school, deliberate transfer, community education.

La implantación de políticas de la diferencia ha estado presente a lo largo de la historia de Bolivia y la educación no ha quedado fuera de estas políticas. La educación y la escuela se las ha vivido desde su rol civilizador y de legitimación de la política criolla, por ello siempre se mantuvo la diferencia entre educación rural y urbana, esto es, la diferencia entre la educación para indios y la que era para mestizos y criollos, mostrando que lo señorial es la forma particular de articulación de la sociedad boliviana¹. No obstante, la lucha de los pueblos y las comunidades indígenas por la educación y la escuela no se la debe ver como una lucha por obtener la escuela estatal que legitima esa diferenciación esencial entre las personas. Uno de los errores de la política multicultural y algunas corrientes pro-indio en la actualidad es creer que lo indígena -para ser considerado como tal- debe mantener intactas algunas prácticas y costumbres, debe ser “originario” y anclado en un pasado inmemorial y prácticamente incambiable. Esta creencia niega las estrategias de la comunidad indígena en su larga lucha de resistencia frente a la subalternización colonial de las élites gobernantes. Muy al contrario, la lucha indígena por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y exclusión de la articulación señorial de la sociedad, la economía y la política del Estado-nación boliviano. La educación y la escuela, al ser instrumentos políticos de resistencia y defensa ante los proyectos de desarticulación de la comunidad indígena, fueron reapropiadas y resignificadas al interior de la comunidad (por ello se habla de educación comunal, escuela ayllu o escuela ayni): no se vive la educación y la escuela desde la cooptación plena del Estado sino que se recurre a la “trasferencia deliberada” para mantener la cohesión interna de la comunidad. El presente ensayo muestra estos caminos de la educación comunitaria, desde esa forma cómo el Estado rearticula lo señorial para mantener y legitimar el orden hegemónico y cómo surgen respuestas defensivas de la comunidad indígena que resignifican estos espacios (en especial la escuela y la educación) para generar proyectos políticos que interpelan el carácter colonial del Estado y la política, superando esa visión de una alteridad esencializada y disputando los desencuentros de la modernidad al orden hegemónico.

1. La articulación señorial: de la escuela rural del Código del 55 a la EIB de Reforma Educativa

La Revolución Nacional de 1952 fue un momento constitutivo de la historia boliviana. Las políticas que impulsó el gobierno de Víctor Paz Estensoro han constituido la subjetividad del ser boliviano: la centralización de la economía, la

¹ Las clases medias bolivianas otorgan mucho valor a esta diferenciación que legitima la escala colonial. Existe un orgullo perverso en las clases medias por exaltar el colegio o escuela en donde uno se ha “formado”, lo cual, en sí mismo, otorga un estatus a la persona. Es decir, la escuela funciona como el lugar de iniciación o punto que determina el lugar que uno ocupa en la jerarquía de la articulación señorial.

cultura y la necesidad de castellanizar a la población eran necesarias para construir un Estado-nación acorde a los parámetros de la modernidad. La idea es sencilla: se necesitaba generar una *transubstanciación* de las comunidades indígenas y todo tipo de tradición “particular” que ellas pudiesen poseer. Este proceso, sin lugar a dudas, debía reprimir las identidades primarias y estilos de vida particulares, reinventarlas o reinterpretarlas de forma que ayuden a generar las “nuevas” tradiciones y estilos de vida que expresarían el carácter del “nuevo” Estado-nación: “la tradición nacional es una pantalla que esconde NO el proceso de modernización, sino *la verdadera tradición étnica en su incontenible factualidad*” (Žižek, 2008: 53). Aquello considerado como “lo nacional” debía contener el carácter popular del pueblo, por ello, el “nuevo” Estado-nación no podía ocultar polleras, ponchos o abarcas pero debía contenerlos en un nuevo constructo identitario: “todos somos mestizos”. Lo indígena y sus traiciones eran considerados arcaísmos de un pasado obsoleto que no servía al proyecto nacional y debía más bien ser superado de acuerdo a parámetros de la modernidad.

Producto de las aspiraciones del Estado-nación del 52 se planteó un modelo de educación. El Código de la Educación Boliviana de 1955 es, sin lugar a dudas, el proyecto educativo de mayor impacto y con la normativización de la educación más completa en la historia boliviana. Él condensa todos los sentimientos que surgieron en el periodo *post* Revolución: muestra claramente el tipo de Estado que se quería construir, el sentimiento nacional que se pretendía implantar, el tipo de desarrollo económico que se proyectaba transitar y el tipo de ciudadanos que se necesitaba. A partir de él, se asumió que se debía implantar una educación que norme todos los espacios posibles y con capacidad de llegar a cada rincón del país. En este trabajo no vamos a detenernos a analizar todos los aspectos del mencionado Código sino simplemente a desarrollar el punto concerniente a la escuela rural.

Antes de la Revolución de 1952, la presencia del Estado boliviano en las comunidades era casi nula, no existía fuerza (institucional) capaz de controlar lo que al interior de ellas se desarrollaba; tampoco la identidad boliviana tenía consistencia porque no se había logrado consolidar el Estado-nación de Bolivia como una comunidad imaginaria. Después de la Revolución de 1952 y producto de las medidas asumidas, recién el Estado logró penetrar al interior de las comunidades indígenas. Poco después de la Reforma Agraria y con la normativa desarrollada a partir del Código del 55, las escuelas rurales se extendieron por todo el país. Dado que, en la época republicana, la educación estaba restringida a los hijos de caciques o indígenas adinerados, los cuales podían asistir a las escuelas de las ciudades o los pueblos centrales, la expansión de la escuela rural fue considerada una conquista social de la Revolución de 1952. Las propias comunidades exigían y defendían a las escuelas rurales: “El prestigio de una comunidad no estaba completo si no contaba

con una escuela local” (Regalsky, 2007: 161)². En vez de repetir ideas sobre el rol homogeneizador, civilizatorio y castellanizante de la escuela según el Código del 55, lo cual es cierto, es más importante abordar la división que éste introdujo en la educación. Aquella idea que menciona que la escuela del Código del 55 intentaba homogenizar a la población puede resultar un argumento facilista y se queda en la superficialidad del texto; debemos comprender que la afamada “incorporación de las grandes mayorías” (léase indígenas) debía darse dentro de lo que Zavaleta denominó la “articulación señorial”:

La articulación señorial es aquella que está basada en un *pacto jerárquico originario*, que puede ser factual o contractual, o sea que *se funda en la no igualdad, sino en la desigualdad esencial entre los hombres*. Esto es a la vez un *mecanismo de construcción de la conformidad porque se trata de un acto jerárquico sucesivo*. Esto dice que en la gratificación (que puede basarse en elementos económicos o raciales, de estirpe o aun regionales) hay siempre alguien que está por debajo de uno. El hecho de que nadie sea el último jamás y todos sean “hijos de algo” legitima toda la escala conceptual. (Zavaleta, 2008: 102. Cursivas nuestras)

El Código del 55 y otras medidas asumidas post 52 no pretendían que la sociedad se homogeneice sino que las *no-partes* ocupen su “lugar” en la estructura socioeconómica. La Revolución Nacional de 1952 era un *acontecimiento verdaderamente político*³, un “cortocircuito” entre lo universal y el particular, “la paradoja de un *sigulier universel*, de un singular que aparece ocupando el universal y desestabilizando el orden operativo ‘natural’ de las relaciones en el cuerpo social” (Žižek, 2008: 26). Debido a que este acontecimiento verdaderamente político se dio dentro de una articulación señorial, la no-parte (la parte de la sociedad sin un verdadero lugar: indígenas y obreros) no logró ocupar el lugar Universal por el que había luchado, la no-parte delegaba su nuevo lugar -respondiendo al *pacto jerárquico originario*- y su conquista social a una nueva casta señorial (más mestiza y popular, pero casta señorial al fin). Bañándose de las demandas populares, la casta señorial logró lo que la no-parte no pudo: “...que se considere a sí misma como pasible de asimilar a toda la sociedad” (Zavaleta, 2008: 102). No es que la nueva casta señorial gobernante hubiera deseado homogenizar a la sociedad, hacerla más justa y emprender un desarrollo económico, simplemente hizo su tarea histórica: reestructurar el pacto jerárquico originario de la articulación señorial. El discurso nacionalista de la Revolución de 1952 incorporó dos contenidos particulares: los

2 La actitud de los pobladores de San Antonio de Lomerío en la Chiquitanía ejemplifica que la actitud de las comunidades indígenas respecto al sistema educativo de la Revolución de 1952 fue similar en tierras bajas como en el altiplano. Los pobladores sentían que “...fue gracias a la Revolución del 52 que ellos lograron liberarse del régimen de esclavitud al que estaban sometidos por los terratenientes que se hicieron de su territorio ancestral. Por eso, los revolucionarios de ese entonces fueron vistos por los abuelos y padres chiquitanos de la época como Simón Bolívar y hasta como dioses” (López, 2005: 92).

3 Aquel momento que modifica el contexto que *determina* el funcionamiento de las cosas.

auténticos anhelos populares de la mayoría dominada y los intereses de las fuerzas dominantes: “Las ideas dominantes no son NUNCA directamente las ideas de la clase dominante” (Žižek, 2008: 21).

En el tema educativo se ve claramente cómo las aspiraciones populares son rearticuladas para que sean compatibles con las formas y relaciones de poder existentes, en este caso, bajo una articulación señorial. Con el Código del 55 los indígenas no sólo debían pasar por una serie de “requisitos” para ser considerados ciudadanos; no era suficiente que aprendan a leer y escribir (alfabetización a gran escala)⁴, no sólo debían desarrollar *habitus* higiénicos, alimenticios, sanitarios o de comportamiento acorde a los parámetros occidentales para que sean considerados parte del país, sino que debían desarrollar una conciencia nacional que los ubicase en su verdadero lugar dentro la estructura social⁵. Por ello la educación debía tener una división fundamental: una educación destinada a los indios (área rural), distinguible de la educación de los grupos criollo-mestizos (educación urbana). Sin embargo y como se mencionó, las ideas dominantes no son de los grupos dominantes, de modo que la escuela rural fue vivida como un logro para la *no-parte*, aunque en el fondo expresaba los intereses de las fuerzas dominantes: por fin las ideas de la clase dominante habían logrado convertirse en las ideas de toda la sociedad⁶.

La educación fundamental campesina (Ver Nota al pie 3), a diferencia de la educación primaria urbana, institucionalmente dependió del flamante Ministerio de Asuntos Campesinos (creado el 12 de abril de 1952 para la integración del campesino a la vida nacional), instancia que se encargó también de las escuelas Normales en

4 “Art. 115. *La acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano*” (Código de la Educación Boliviana, 1955. Cursivas nuestras).

5 El artículo sobre la educación campesina en el Código del 55 es un ejemplo muy claro sobre este tema:

“Art. 120. Son objetivos de la Educación fundamental campesina:

- 1) Desarrollar en el campesino *buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.*
- 2) Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética.
- 3) Enseñarle a *ser un buen trabajador agropecuario*, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales.
- 4) Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, *capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo.*
- 5) Cultivar *su amor a las tradiciones*, al folklore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. *Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones*”. (Código de la Educación Boliviana, 1955. Cursivas nuestras)

6 Zavaleta Mercado menciona que a lo largo de la historia en Bolivia: “las ideas de la clase dominante no han logrado aquí convertirse en las ideas de toda la sociedad, sino de un modo travestido, aunque perseverante” (Zavaleta, 2008: 100). Para realizar un análisis sobre la Revolución Nacional de 1952 habría que alterar la frase y decir que en las políticas asumidas por el Estado del 52, las ideas populares por fin pudieron convertirse en las ideas de la clase dominante aunque de un modo travestido y perseveraron en la segunda mitad del siglo XX. ¿Acaso las políticas post revolución de 1952 no fueron la construcción de hegemonía? Habría que reconocerle este mérito “travestido y perseverante” a los efectos de la Revolución Nacional.

el área rural, los núcleos, los subnúcleos y las escuelas seccionales: “Cada núcleo tenía una escuela matriz o escuela central, con influencia en una zona social y culturalmente pertinente pudiendo agrupar 15 escuelas como mínimo y 30 como máximo” (Serrano en Yapu, 2011: 71). Más allá de la reducción “campesinista” de la diversidad cultural, el sistema educativo del Código del 55 logró expandir la escuela en las comunidades campesinas y sentó la presencia de una institución estatal al interior de las mismas. Así, de una cobertura de 138.924 estudiantes en 1950 se llegó a 1.035.152 en 1976 y, en dos décadas, se logró reducir el analfabetismo a un 44% (Contreras en López, 2005: 92). Por ello, esa creencia de algunos autores (Ver Contreras, 2002) que señalan que la expansión de la escuela al área rural fue un resultado lineal de una tendencia que se había iniciado antes de 1952, pues “en verdad durante el periodo revolucionario el presupuesto dedicado a la educación disminuyó, a diferencia de lo que todos suponen” (Contreras en López, 2005: 85), caen en la simplicidad del dato y no ven cómo la escuela rural fue integrada y asumida como una conquista al interior de las comunidades. La expansión de la escuela sin el aumento del presupuesto estatal sólo es el reflejo de la articulación señorial. La educación castellanizante y la escuela rural se expandieron a costa de la subsunción económica de la comunidad, el Estado no construyó las escuelas en el área rural:

En la tradición de las escuelas indígenas, cada comunidad designó una porción de la tierra para construir la escuela que incluía una parcela a ser cultivada para beneficio de la escuela o los maestros como parte de las tareas de trabajo comunal (mink'a). La construcción misma es también trabajo de los miembros de la comunidad, que a veces reciben puertas o marcos de ventanas en calidad de 'donación' de alguna autoridad gubernamental o municipal. Pero *la mayoría de las escuelas han sido construidas exclusivamente con las contribuciones de la comunidad.* (Regalsky, 2007: 162. Cursivas nuestras)

Casi cincuenta años después, la distinción entre educación rural y urbana siguió presente en la Reforma Educativa de 1994 y su propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para autores como Luis Enrique López, la década de los noventa en Bolivia fue fructífera y de mucha reflexión en torno a la multiculturalidad y el plurilingüismo. Él menciona que la EIB que se desarrolló en la década de los ochenta se implementó “con renovada fuerza” en una alianza entre Estado, sociedad civil y cooperación internacional (2005: 126). Esta afirmación es cierta pero la Reforma Educativa y la EIB implementadas desde el Estado consolidaron una serie de *políticas de la diferencia*, que lo único que lograron fue reconstituir el Estado-nación: “la estrategia multiculturalista pretendía borrar el racismo del pasado y aparentaba acoger a los grupos marginados para legitimar sus propias instituciones” (Garcés, 2009: 85). Aquí debemos hacer una precisión básica: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no comenzó con la Reforma Educativa de 1994 (RE), en todo caso la RE asimiló un tipo de EIB que ya se venía desarrollando desde la década de 1980. Repasemos esta asimilación para plantear que detrás del Código de 1955 y la

Reforma Educativa de 1994 el foco central fue la reconstitución de la articulación señorial que se materializó en la reconstitución del Estado-nación.

Fue en 1988 que UNICEF y el Ministerio de Educación, en acuerdo con organizaciones como la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), decidieron implementar una educación innovadora en regiones aymara, quechua y guaraní: En las tres macrorregiones sociolingüísticas en las que se puso en vigencia, el PEIB [Programa de Educación Intercultural Bilingüe] se desarrolló en dos etapas: una de preparación y otra de implementación. La primera comprendió el periodo de 1988 a 1990 y la segunda de 1990 a 1995 (López, 2005: 138). La primera etapa consistió en la identificación de los núcleos educativos que participarían y culminó en la formación de un equipo técnico que logró especializarse en lingüística andina y educación bilingüe en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Perú) y que luego pasó a depender de la Dirección General de Educación Rural del Ministerio de Educación. Este equipo debía atender las escuelas en regiones aymaras y quechuas, para el caso guaraní el equipo técnico fue el *TekoGuaraní*, una ONG dependiente de la Iglesia Católica dedicada a la EIB en la región. El éxito del PEIB en la región guaraní hizo que a los dos años el programa se descentralice por regiones. En esta primera etapa, el PEIB fue implantado en 114 escuelas piloto en todo el país, de las cuales 34 eran aymaras, 22 guaraní y 58 quechuas (Choque, 2005: 33). La segunda etapa, que inició en 1990, fue la implementación gradual del PEIB en las escuelas seleccionadas. Las tareas fueron: capacitación a los profesores de los núcleos educativos seleccionados sobre fundamentos teóricos, enfoque y metodologías de la EIB, elaboración de textos en lenguas originarias y castellano, finalmente, socialización y concientización a los padres de familia sobre la importancia de la EIB, formación y capacitación de equipos responsables para la aplicación del diseño cuasi-experimental por el que se había optado para la evaluación procesual del proyecto (Ver López, 2005: 129-132).

A diferencia de la implementación de las escuelas con el Código del 55, el proceso de implementación del PEIB sufrió el rechazo de las comunidades indígenas, por ello se realizó un trabajo constante en la divulgación: en primera instancia, sobre la propuesta educativa antes de ser implementada y posteriormente en la socialización y presentación de logros de los estudiantes sobre el desarrollo de su aprendizaje, principalmente en el avance de la lectura y escritura en lengua originaria y castellano. Este tipo de relacionamiento con las comunidades indígenas generó la sensación de participación social en temas educativos (participación comunitaria en la educación formal), hecho que era impensable en épocas anteriores:

A nivel macro, representantes de la CSUTCB y de la CONMERB y técnicos nacionales y departamentales del PEIB mantuvieron permanentes contactos y

relaciones fluidas de cara, fundamentalmente, a persuadir a los docentes, padres y madres de familia respecto a las ventajas de la EIB, así como también para la constitución de los consejos educativos comunales en las unidades educativas donde se implementaba el PEIB. En un nivel micro, se establecieron también relaciones y niveles de coordinación entre docentes y técnicos, así como entre padres de familia y técnicos en cada una de las unidades educativas. (López, 2005: 167)

Aquí también hay que hacer una distinción importante: la participación a la que se hace referencia estaba entendida simplemente como *consulta*, de manera que la comunidad participa pero no decide, no se trata de una participación que incida en el ámbito de la formulación, deliberación, ejecución y evaluación de los programas y proyectos que afectan al conjunto de la comunidad. Es cierto que la comunidad participa (como menciona Enrique López) pero en el pequeño espacio que los técnicos y especialistas del PEIB han delimitado; el permanente contacto con las comunidades fue producto de la necesidad de “persuadir” a los involucrados de que la EIB era necesaria. No se debe negar los avances que ha significado implementar una educación intercultural-bilingüe a principios de la década de 1990, tanto fue su éxito que la Reforma Educativa (y la Ley 1565) tomó como suyo este proyecto e intento reproducirlo a nivel nacional, pero ya no como una educación que se construye con la comunidad sino como modelo acabado y listo para ser implementado. Hoy, la implementación de una EIB de Reforma Educativa en la actualidad no puede ser la meta si a su interior reproduce políticas de la diferencia y folkloriza otro tipo de conocimiento.

Existe un sesgo fundamental en la forma en la que se ha afrontado la EIB de la Reforma Educativa: se cree que el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural pasa únicamente por potenciar el idioma y el rescate de elementos superficiales de la cultura, es decir, a título de una declaración formal de “incluir”, “respetar” y “rescatar” conocimientos de los pueblos indígenas lo que se hace es una literal folklorización de sus conocimientos, lo que muestra la carga colonial de la forma de mirar al *otro*. Según esa mirada, el otro es incapaz de poseer un conocimiento válido si no logra una apertura a las formas de organización del conocimiento occidental (a partir de enciclopedias, libros, la normativización de la escritura). Por ejemplo, en 2002 se implementó la elaboración del Proyecto Educativo Indígena (PEI) y la conformación del Consejo Educativo del Pueblo Tapiete (CEPT). El objetivo principal de la PEI era producir textos en L1 y L2 por medio de una *enciclopedia bilingüe sobre juegos tradicionales que fortalezca conocimientos y consolide la autoestima e identidad cultural*. Si tomamos en cuenta que el conocimiento al interior de las comunidades tapietes es transmitido a través de mitos (PEIB-TB, 2008: 35), los cuales introducen el orden simbólico y las pautas de comportamiento en su sociedad ¿cómo se puede consolidar sus conocimientos y cosmovisión realizando una enciclopedia bilingüe sobre juegos tradicionales? La educación en la “cosmovisión” Tapiete (como en

muchos otros pueblos) está ligada a la vida comunitaria y no tiene una institución formal de transmisión; el aprendizaje es práctico, empírico y experiencial; por ello se debe mencionar que “cualquier transferencia de conocimiento a la escuela sufre inmediatamente un cambio de formato y pierde su carga metafórica, pasa a ser *logos*, la palabra vale solamente en su significado literal mientras el contexto significativo se desvanece dentro de las cuatro paredes” (Regalsky, 2007: 169).

Por otro lado, existe una creencia ciega de la EIB de la Reforma Educativa en que la lectoescritura es la única forma válida de práctica textual; por ejemplo, en las 27 escuelas que existen dentro el núcleo educativo en San Antonio de Lomerío, el 65% de los alumnos no comprende el propósito de las claves lingüísticas y cerca al 50% tiene problemas de escritura. A pesar de que se dedica cierta cantidad de horas a trabajar en Lengua Originaria (LO), “la pérdida de la lengua originaria como identidad propia del pueblo chiquitano está sucediendo de manera paulatina” (PEI Lomerío en: Jiménez, 2005: 176). Una de las explicaciones usuales y que Luz Jiménez toma en cuenta en su trabajo es la referida a que en el área rural no se está acostumbrado a “leer” y a “interpretar”: “la realidad rural motiva muy poco a desarrollar la competencia de la lectoescritura, porque son medios poco textuados, donde predomina la comunicación oral y el uso de medios orales como la radio” (Jiménez, 2005: 178). Esto demuestra la creencia ciega en que una sociedad letrada solamente puede construirse sobre un código escrito y que éste se encuentra por encima de la oralidad de la lengua, razón por la que se debería llegar a uniformizar el uso de la lengua en la escritura. López es muy claro en este sentido cuando afirma que:

Como se sabe, un idioma bien puede hablarse de mil maneras distintas, pero *la escritura supone un nivel de abstracción mayor* y, por ende, de reducción de la infinita variabilidad oral, en busca de un código escrito que permita superar la esfera local y que posibilite la comunicación por vía escrita entre todos los hablantes de un mismo idioma, de manera que éste sea visto como común y único, *en tanto escrito de un solo modo* pero infinitamente rico y variado en lo oral. (López, 2000: 6)

Similar es el de algunas comunidades aymaras. Arnold y Yapita mencionan que de un test de calidad de lectura realizado a más de 200 alumnos de entre 7 a 9 años, considerados como “mejores alumnos” o “mejores lectores” por sus profesores, “los niños leían a nivel silábico-vacilante o sub-silábico, y sin comprensión; sólo pudieron intentar deletrear las palabras” (2005: 7). Lo que ocurre es que la normalización de la escritura aymara -lo que se ha denominado el “aymara de Reforma”- ha generado una distancia entre los registros escritos y hablados: “La consecuencia inmediata de esta realidad es la tendencia, generalizada en muchas comunidades rurales, a rechazar la Reforma. Rechazan el aymara como lengua materna para evitar el uso de los Módulos (y otros textos de la Reforma)” (Arnold y Yapita, 2005: 7). Los idiomas contemplados en la EIB sufrieron una normalización en la que no se pensó en procesos de escrituralización de mayor flexibilidad, en los que “se pueda construir la

norma a partir de las prácticas concretas, muchas veces basadas en la oralidad de los hablantes” (Gárce, 2009: 112). Es decir, la educación se pensó desde una perspectiva “hispano-europea” (Arnold y Yapita, 2005). La EIB de Reforma y las explicaciones sobre la centralidad en la lectoescritura en la misma caen en la creencia de que la escritura posee en sí misma una serie de cualidades que permiten desarrollar el pensamiento crítico y objetivo; se cree ciegamente que con la aplicación de una educación basada en la lectoescritura se va a generar procesos de abstracción, cuando estos procesos no dependen de la literalidad de la palabra sino del uso que se realiza en el proceso escolar (Zavala, 2002). No queda ninguna duda que este tipo de sesgo en la EIB de Reforma vincula a la lectoescritura con la metáfora de la luz, según la cual sólo existe una forma universal de lograr la abstracción mayor:

...la distancia entre el grupo dominante y el grupo dominado es tan marcada que, aun en los intentos de mejorar la situación, se ha intentado conservar los criterios del grupo dominante. Como resultado, se proponen nuevos modelos didácticos y pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje, nuevos textos de enseñanza, nuevas maneras de escribir el aymara y el quechua, nuevas aulas, y nuevos recursos escolares (el rincón de libros, de aseo, etc.); pero en ningún caso se han insertado estas nuevas propuestas dentro del marco de las percepciones o los usos previos de los destinatarios, la población andina. (Arnold y Yapita, 2005: 8)

Después de cuarenta años (entre el Código de la Educación Boliviana de 1955 y la Reforma Educativa), la articulación señorial se renueva, la distinción entre lo rural y urbano se hace más fuerte pero con mecanismos de subordinación más sutiles (nuevas tecnologías de dominación). Como si todos acordáramos reproducir ese pacto jerárquico entre hombres esencialmente desiguales -como mencionan Arnold y Yapita- hasta los intentos por mejorar la situación de los subordinados conservan los criterios del grupo dominante. El Estado, en sus intentos de incluir a los excluidos, pervierte las demandas de los subalternos y las funcionaliza para conservar los privilegios de los grupos dominantes, más aún, la escuela es un agente estatal sin importar su composición de clase o casta. El Estado necesita reconstituirse y para ello despliega políticas (educativas, económicas o sociales) que renueven su legitimidad.

Debemos remarcar que en la actualidad el Estado-nación no necesita de formas represivas para consolidar la jerarquía colonial. La articulación señorial se renueva utilizando los modernos conceptos de las sociedades occidentales: libertad, democracia, tolerancia. Todas ellas son utilizadas por el Estado-nación en sus campos jurídicos mostrando una construcción “liberalmente permisiva”. Con las políticas multiculturalistas de la década de 1990, Bolivia se mostraba a sí misma como incluyente, tolerante con la otredad y la diferencia, incluso consolidó un tipo de educación aparentemente “participativo” e “intercultural”, pero estas políticas identitarias, en vez de reestructurar el espacio social, lo único que hicieron fue

afirmar el sitio específico de la otredad en la estructura social. Cuando el Estado-nación afirma las identidades particulares despolitiza a la sociedad, puesto que: “tiene en cuenta a cada grupo y le confiere su propio estatus (de víctimas)⁷ en virtud de las discriminaciones positivas y de otras medidas *ad hoc* que habrán de garantizar justicia social” (Žižek, 2008: 46). El hecho es que el Estado-nación de la política posmoderna y multicultural resuelve las reivindicaciones particulares de los diversos grupos desde “el contexto ‘racional’ del orden global” (Ibídem). Con políticas educativas como el Código de 1955 o la EIB de Reforma Educativa se logra distorsionar anhelos de las clases populares, de los subalternos, de la otredad, de los excluidos y se fortalece (lo peor, se naturaliza) las relaciones sociales de dominación y explotación, rearticulando el carácter señorial del Estado y la sociedad: el primero consolidando y reconociendo “oficialmente” la posición de los grupos subalternos en la estructura social y el segundo aceptando que existen diferencias esenciales y jerarquizadas al interior de esa estructura.

Pasemos ahora a mostrar el rol de la escuela en este proceso y, lo más importante, a destacar cómo surgen estrategias al interior de las comunidades indígenas de apropiación y reinterpretación de los mecanismos de legitimación del Estado-nación.

2. El secreto de la forma: la escuela rural en el núcleo del problema

Ya se ha mencionado que la escuela ha sido la única institución del Estado que ha podido asentarse al interior de la comunidad indígena. Si bien la escuela ha existido desde épocas anteriores a la instauración de la modernidad (están como ejemplo las escuelas sumerias, griegas, romanas o jesuíticas), los procesos de escolarización y el surgimiento de sistemas escolares -tal y como los conocemos en la actualidad- fueron instaurados con la temprana constitución de los Estados-nación. Francia y Prusia fueron los primeros Estados en consolidar sus sistemas escolares. Por ejemplo, el sistema escolar germánico tenía como principal tarea la enseñanza del Alto Alemán, una lengua unificadora, curriculum común, división en niveles

7 No olvidemos el recibimiento del presidente Jaime Paz Zamora a la marcha de indígenas de tierras bajas en 1990. La marcha, denominada por el “Territorio y dignidad”, fue recibida por el mismísimo Presidente de la República, quien pidió disculpas a los marchistas y decretó la creación de Tierras Comunitarias de Origen. Afirmando las identidades particulares de los pueblos originarios de tierras bajas logró despolitizarlos y les confirió un estatus al interior del Estado-nación: oficialmente se los reconocía como ciudadanos de segunda clase. Basta mostrar la siguiente declaración de Reynaldo Muyba (participante de la mencionada marcha y habitante del Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro Sécore), cuando menciona que: “Paz Zamora (1989-1993) nos recibió bien, nos dio un decreto supremo que nos reconoció” (Disponible en: http://www2.la-razon.com/version_temp.php?ArticleId=2492&EditionId=2690&idp=10&ids=502). Las demandas de los pueblos indígenas de tierras bajas y el reconocimiento del Estado boliviano no fueron para cambiar el espacio social sino para afirmar el lugar de los grupos particulares en la estructura social.

con la finalidad de cubrir necesidades militares, políticas y laborales: “El aspecto más importante fue una filosofía de la educación cuidadosamente pensada, que se reflejaba en la organización escolar, la logística, el currículum, el reclutamiento de maestros, los métodos de enseñanza y el ritual escolar, y cuyo objetivo era producir una ciudadanía cortada según el patrón de las especificaciones de los arquitectos del estado nación alemán” (Reimer, 1973: 79). Por ello se debe hacer una diferenciación básica: la educación no puede ser reducida a la escuela y su modo ritual, la escolaridad. El aprendizaje en las escuelas es una forma reducida de educación, pero lo más importante y paradójico es que su funcionamiento se sustenta en mitos y rituales que son aparentemente innecesarios para la satisfacción de necesidades materiales elementales y contrarias a la forma como se presenta a sí misma la modernidad: la modernidad como emancipación de la razón⁸:

Las instituciones modernas han asumido la carga de mantener y justificar una continua jerarquía del privilegio. Entre esas instituciones, la escuela juega un papel neurálgico. Inicia a cada generación en los mitos de la producción y el consumo tecnológicos, en las ideas de que todo lo que será consumido debe primero ser producido y de que se debe consumir cuanto se produzca. (Reimer, 1973: 84)

El papel de la escuela en la reproducción de un orden hegemónico es algo que se ha ido debatiendo en los últimos tiempos y existe un largo debate sobre la forma-escuela y su función en las modernas sociedades capitalistas. Por ello, a lo largo de la historia han sido implementadas reformas educativas que puedan no sólo ampliar la cobertura de los sistemas escolares sino también generar procesos más eficientes de habilitación de personas a la institucionalidad de los Estado-nación. Repasemos los principales mitos que reproduce la escuela para de esa manera no sólo revelar su forma oculta (currículum oculto) sino el secreto de por qué adquiere esa forma. Este análisis nos permitirá pensar las escuelas rurales más allá de la clásica visión culturalista: la escuela como forma de la imposición alienante del orden hegemónico, hecho que es cierto pero que no ayuda a explicar por qué la escuela y la educación son una constante demanda e instrumento de lucha para los pueblos indígenas. Es, pues, necesario develar el “secreto de esta forma” (Žižek, 2008: 35).

Toda sociedad tiene mitos que sostienen su organización, de la misma forma desarrolla ritos que hacen de puente entre el mito y la realidad, por ello debemos entender al rito como una actividad que depende e interactúa con otro tipo de

⁸ La ciencia era la forma cómo operaba la razón y los hombres de ciencia habían logrado separarse de su lado “animal”, hecho que los habilitaba para llevar “libertad”, “legislación” y “conocimiento” a las masas ignorantes, bárbaras y salvajes. Esta especie de “consenso” entre las fuentes sociales, culturales, filosóficas y políticas de la modernidad europea (humanismo y Renacimiento) es la que se externaliza en su relacionamiento con otras poblaciones. Sin duda operaba como reacción ante una posible igualdad de los “otros”, era un intento de contener cualquier resquicio de potencialidad constitutiva y subversiva del “otro”, actos que sólo podía ser realizados por los “elegidos” iluminados por la razón (Sarzuri y Viana, 2011a).

actividades dirigidas hacia fines. La ritualidad sólo se hace comprensible en esta relación, adquiere coherencia en esta relación. Toda la ritualidad escolar adquiere sentido cuando materializa y logra su cometido: formar individuos útiles para un sistema social y económico. Siguiendo a Reimer (1973), existen cuatro mitos que sustentan la sociedad moderna y encuentran una ritualidad en las escuelas que les permite ser transmitidos y reproducidos por las nuevas generaciones:

- a) El mito de la igualdad de oportunidades, que pone énfasis en el libre acceso a la escuela como garantía de que “todos” podamos acceder a los adelantos académicos y sociales siendo y cuando, a medida que uno avanza en los niveles escolares, más bien se reducen las oportunidades.
- b) La libertad, que refiere a la creencia de que todos tenemos derechos inalienables aunque en algunos casos éstos se restringen a los rituales cotidianos de las democracias representativas que ayudan a mantener la ilusión de que somos libres cuando “la dominación y la represión van en aumento” (Reimer, 1973: 65). Los derechos no condenan directamente la violación de los mandamientos, sino conservan una “zona gris” que se encuentra lejos de cualquier poder: “en esta zona sombría, puedo violar los mandamientos y si el Poder me sorprende *in fraganti* y trata de impedir mi acto violatorio, puedo exclamar: ¡Es una violación a mis derechos humanos! Es imposible que el Poder impida un abuso de los derechos humanos y que al mismo tiempo esté infringiendo su correcta aplicación” (Žižek, 1999).
- c) El progreso, que tiene que ver con la linealidad con que se presenta el futuro y la creencia de que la situación mejora con el pasar de los días, sin que se logre visualizar límites demostrables de tal mejora. Se cree que los problemas serán resueltos con nuevos descubrimientos e invenciones⁹: “La investigación es un hecho no ritual muy importante; pero es también, por otro, un ritual muy importante, porque induce a creer que los nuevos descubrimientos cambian totalmente el panorama y que cada día es un nuevo día con un nuevo conjunto de reglas y posibilidades” (Reimer, 1973: 67).
- d) La eficacia, la idea de que existe una organización eficiente para la solución de problemas de producción y al ser “eficiente” se convierte en el enfoque que todos deberían aplicar. Estos elementos hacen al núcleo oculto de la escuela, pero el problema no es decir que las escuelas son alienantes y responden a una educación que responde a intereses de un

⁹ “...el capitalismo ha sabido sacarle mucho provecho al dinamismo tecnológico y de esa forma no sólo subsumir el proceso productivo sino también el proceso de consumo, es decir que los actuantes no-humanos (para usar la terminología de Bruno Latour) son importantes al momento de desplegar relaciones de poder y dominación” (Sarzuri y Viaña, 2011b).

orden hegemónico sino preguntarnos por qué adquieren esa forma. En el tema que nos concierne, nos interesa saber cómo es que la escuela logra realizar aperturas a propuestas como la educación intercultural.

Crear que los grupos subalternizados son cooptados por las estructuras e instituciones del Estado sin que ellos resistan es no visualizar sus movimientos internos ni su capacidad de generar políticas a su interior que logren frenar al orden hegemónico. La cooptación es una creencia de que los grupos subalternizados no son capaces de generar nuevas instituciones a su interior, es verlos como entes estáticos, atrapados en el tiempo, y constantemente “cooptados” por las instituciones modernas y el mercado capitalista; es verlos con ojos coloniales y paternalistas. Es al interior de estas miradas (coloniales) donde surgen propuestas culturalistas de preservar sus formas de vida, sus costumbres y tradiciones, y de afirmar su particularidad como identidad y cultura. Es importante dejar claramente establecido que los grupos subalternizados tienen la capacidad de resistir al orden hegemónico desplegando una serie de estrategias que en algunos casos funcionalizan instituciones y elementos de la misma modernidad, en claros intentos por mantener su cohesión interna: “estos ‘otros’ tiempos no son meras supervivencias del pasado premoderno: son los nuevos productos del encuentro con la propia modernidad” (Chatterjee, 2008: 63).

No es que las comunidades *esencialmente* hayan tomado a las escuelas pese a su carácter de entes alienantes y órganos de legitimación del orden hegemónico. Al contrario, la lucha por una educación indígena ha venido acompañada de una lucha por la tierra (Choque, 1992), es decir, su visión de educación ha sido como praxis política, donde la educación y la lucha por las escuelas indígenas se convierten en instrumentos que ayudan a consolidar fines políticos (la reivindicación de tierras comunales). Por ello, hay que poner en planos distintos a la escuela como agente de legitimación del Estado-nación y a la educación comunal como elemento de autoafirmación por parte de la comunidad indígena; ambas se encuentran en constante disputa. La escuela, como institución estatal, con la utilización de “pedagogías autoritarias y su carácter de “isla no indígena”, intenta romper los sistemas de control territorial al interior de la comunidad indígena para re-estructurarla bajo las lógicas de control territorial del estado-nación” (Regalsky, 2007), mientras la educación comunal es la forma de mantener y proteger la comunidad de las formas de (des)estructuración estatal.

La principal forma en que el Estado ha intentado desestructurar a la comunidad indígena ha sido realizando transformaciones legales y jurídicas, por ello, la principal explicación para la lucha por las escuelas indígenas es para que los educandos ayuden a “descifrar” textos legales:

El argumento a favor de las escuelas sería, en este caso, que los niños podrían ayudar a sus padres a descifrar la escritura de textos legales y también a entender los documentos escritos que se precisan para demostrar derechos

sobre la tierra, conforme a la ley positiva del estado. A pesar de que los líderes y los miembros más lúcidos de la comunidad son los que expresaron así el deseo de comprender la escritura de la legalidad estatal, la experiencia no muestra que la lectura silábica que los niños alcanzan podría llevarles a entender un denso texto legal. (Regalsky, 2007: 163)

El no acceso a la lectoescritura fue la principal forma de controlar a la población indígena. Antes de 1952, las haciendas prohibían la instalación de escuelas a su interior, entonces, no era extraño que la principal demanda indígena fuera el acceso a esos espacios negados. Por ejemplo, la expansión de las escuelas rurales con el Código de la Educación Boliviana de 1955 fue vivida como un logro histórico para los indígenas, ellos destinaban tierras no sólo para la construcción de escuelas sino también para su auto sustento, utilizando lógicas de trabajo comunitario (mink'a), lo que les permitía superar la dependencia total del Estado-nación. La necesidad de acceder a la lectoescritura es un eje central para que se exija escuelas rurales, otra explicación acerca del interés por las escuelas se refiere a la necesidad de establecer relaciones más equilibradas y justas en su permanente contacto con los mercados y el comercio capitalista ("para no ser engañados por los comerciantes del pueblo"). El fin de la educación no es instrumental sino está guiado por la necesidad de establecer relaciones de igualdad, donde una demanda específica encierra una aspiración por cambiar la estructura jerarquizada de las relaciones sociales y económicas. Igualmente, el acceso a la educación como forma de ascenso social y económico se encuentra también presente en la lucha por escuelas rurales, toda vez que se ha constituido un imaginario sobre la escuela: "Porque con lo que aprenden en la escuela cuando crezcan van a poder vivir donde sea" (Remberto Rojas en Regalsky, 2007: 164).

Pero la lucha por escuelas indígenas no se realiza desde un espacio acrítico y de recepción a las instituciones estatales, por eso remarcamos la diferencia entre escuela rural y una escuela que responda a una educación comunal. Si bien existe un imaginario sobre la escuela, es clara la posición de las comunidades indígenas respecto a los sistemas escolares y la escolarización. Es decir, no hay un rechazo total a los órganos e instituciones de la modernidad liberal sino que se los reconceptualiza, se los reconstruye y se los adapta a su mundo de la vida. Veamos la siguiente declaración que expresa que la principal crítica a la escuela estatal se realiza a propósito de los procesos de escolarización y su efecto negativo sobre la unidad productiva:

Los encierra en las escuelas cuando tenemos más trabajo. Cómo nos van a ayudar a sembrar o cosechar las papas, a cosechar el trigo, a pelar cholo; las escuelas los vuelven flojos y ellos no saben nada sobre [tareas agrícolas] y tampoco aprenden a leer o a escribir, al final no son nada, ni siquiera aprenden a hablar español o quechua- la escuela los perjudica y ellos no nos ayudan con nada. (Entrevista a Primo Montaña, Raqaypampa, en: Regalsky, 2007: 165)

Es útil entender que las comunidades indígenas han desarrollado a lo largo del tiempo prácticas de asimilación de lo extraño como método que mantiene su cohesión interna, por ello la comunidad indígena en la actualidad no puede ser considerada desde esa perspectiva multicultural que cree que lo indígena, para ser considerado como tal, debe mantener intactas sus prácticas y creencias atemporalmente. La comunidad indígena ha desarrollado estrategias de “transferencia deliberada” (Arnold y Yapita, 2005: 12) tanto de instituciones, prácticas o instrumentos de la modernidad, por ello no se puede hablar simplemente de cooptación del Estado hacia la comunidad indígena (esta perspectiva mantiene la visión Estado-céntrica de la historia y la problemática). Antes que nada, debemos ver las prácticas de la comunidad indígena en su relacionamiento con lo extraño y la formación de lo heterogéneo a partir de este encuentro.

Las prácticas compensatorias -siguiendo a Arnold y Yapita- parecen ser una estrategia que busca una intercomunicación: “Percibimos en la transferencia deliberada del dominio conceptual de la práctica textual materna (textil, *kipu*, etc.) hacia la práctica textual hispana (la lecto-escritura) una estrategia compensatoria” (2005: 12). Lo que se desprende de esta afirmación es que la comunidad logra asimilar la lengua, los conocimientos y las prácticas textuales del grupo dominante con fines propios, es su forma de resistir a la imposición pasiva y generar prácticas de “interculturalidad andina” (Arnold y Yapita, 2005). Si bien la escuela rural ha servido para desplegar formas de asimilación subordinada y la imposición del imaginario sobre el Estado-nación, en un claro intento por desestructurar a la comunidad indígena, la misma escuela es también un espacio donde se tensionan las relaciones entre el Estado y la comunidad, un espacio de confrontación y disputa. En palabras de Regalsky, es una tensión entre la jurisdicción estatal y la jurisdicción de la comunidad (Regalsky, 2007: 174), una disputa por la autoridad y el poder.

Raqaypampa (Cochabamba) es un ejemplo interesante de esta disputa jurisdiccional. En 1990, UNICEF y el MEC¹⁰ habían decidido implementar Programas de Educación Intercultural Bilingüe en todo el país. Uno de los núcleos quechuas seleccionados fue Raqaypampa, principalmente por sugerencia del Centro de Desarrollo Andino (CENDA). Ubicado en la provincia Mizque del departamento de Cochabamba, el núcleo quechua contaba con 10 escuelas al momento de iniciar el proyecto (Choque, 2005: 33-34). Lo interesante de Raqaypampa es que logró redefinir las relaciones entre comunidades campesinas y las instituciones presentes en su territorio, entre ellas la escuela.

En 1986, varias comunidades pidieron a CENDA un programa de alfabetización para adultos y niños. Se eligió a varios jóvenes de las comunidades y se realizó

10 Por entonces, Ministerio de Educación y Cultura.

sesiones nocturnas de tres a cuatro horas, en las que la enseñanza y la escritura eran en quechua aun cuando las comunidades pidieron la enseñanza en español: “los resultados les sorprendieron mucho a ellos mismos [se refiere a los comunarios] porque en tres o cuatro meses los adultos comenzaron a escribir (en quechua). Parecía asombroso que adultos del área rural pudiesen aprender tan rápido cuando los escolares no habían podido ni tan siquiera aprender a escribir su propio nombre, después de cuatro años en la escuela” (Regalsky, 2003: 180).

Ya se mencionó la constante difusión del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En los lugares donde se pretendía implementarlo, se realizaba asambleas y seminarios comunales, en los que participaban padres de familia, directores de núcleo y maestros. Con la RE, las Asambleas pasaron a ser Consejos Comunales Educativos, lo que significó “instancias de participación social en los PEIB” (Choque, 2008: 58). La constitución de estos espacios de participación no hubiera sido posible sin la experiencia de Raqaypampa; la incorporación de la escuela a las estrategias andinas de estructuración del espacio abrió una serie de cuestiones sobre la relación entre la comunidad y las instituciones estatales, generando un conflicto jurisdiccional (quien debe tomar las decisiones). Al interior de la comunidad existía una competencia entre las familias y la escuela por el acceso al tiempo de los niños. Las familias querían asegurarse de que las escuelas permitieran a los niños tomar parte en el trabajo agrícola familiar, pero esto evolucionó en una resolución que involucraba el ámbito del poder, en cuanto querían tener la autoridad para definir cuándo debía funcionar la escuela y cómo debía hacerlo: “La propuesta de hacer que un calendario escolar correspondiese con el ciclo agrícola parece ser una simple demanda basada en cuestiones de conveniencia práctica. Empero, este argumento se desplegó hasta hacer visible la colisión y el divorcio entre dos lógicas diferentes, una de las cuales regula el espacio de la comunidad y, la otra, la lógica burocrática del estado” (Regalsky, 2007: 189). Los comunarios estaban convencidos de que ellos debían decidir sobre qué y cómo se debía enseñar a los niños, ese no era sólo un asunto de maestros y padres de familia¹¹ sino de toda la comunidad:

Parece que algunos de ustedes de los que están aquí piensan que nosotros no podemos enseñar, pero a *ellos* les estamos mostrando que podemos enseñar a nuestros niños mejor de lo que ellos podrían hacer. Si vamos a estudiar, lo vamos hacer aquí, en nuestro ambiente, nuestra universidad es nuestra experiencia diaria de vida... Ya hemos aprendido y ya tenemos nuestro diploma porque nuestra universidad es nuestra propia vida en nuestras propias tierras. Sabemos más de agricultura que muchos de los ingenieros que vienen aquí a enseñarnos cómo cultivar... cuando la gente deja (su comunidad) su

11 La Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa restringe la participación comunitaria a la participación de padres de familia, de esa manera las demandas educativas se corporativizan y se convierten en intereses específicos (sobre contenidos y aprovechamiento de los estudiantes), que no logran afectar al núcleo del problema de la educación en el área rural.

mentalidad cambia tanto que cuando vuelven no son ya la misma gente.
(Clemente Salazar, líder campesino de Raqaypampa)¹²

En 1992 se conformó el primer Consejo Educativo Comunal de educación Intercultural Bilingüe, al cual, tiempo después, algunos han reconocido como una experiencia seminal para la Reforma Educativa de 1994. En realidad, la implementación de la RE y la Ley de Participación Popular lo que hizo fue supeditar estas experiencias previas y de autodeterminación comunitaria al Estado-nación: “El principal argumento contra estas dos leyes era que no reconocían las organizaciones campesinas étnicas existentes y que habían sido diseñadas no sólo para provocar la desaparición de los sindicatos de maestros sino también desmantelar las organizaciones tradicionales de la gente campesina de los Andes” (Regalsky, 2007: 193). Algunos autores (Machaca, 2005; Nucinkis 2006; Choque, 2005) mencionan que si bien la RE boliviana surgió de un contexto neoliberal, no necesariamente respondió a principios neoliberales y en todo caso tomó elementos de experiencias propias de los pueblos indígenas donde se había logrado generar procesos de “participación social”. Fernando Garcés responde que, al contrario, la Reforma Educativa fue parte de un paquete neoliberal que buscaba reordenar el Estado luego de la crisis económica y financiera (1982-1985) y para lo cual había que elaborar no sólo una propuesta económica agresiva (D.S. 21060) sino también mecanismos que neutralicen a movimientos sindicales (Garcés, 2009: 87). La experiencia de Raqaypampa ha permitido poner en debate la escuela como espacio de tensión política y quién es la autoridad que está a cargo de regular la apropiación del espacio social.

Las transferencias deliberadas de prácticas textuales del orden hegemónico o la lucha por la universalidad de la educación son prácticas que deben ser entendidas no desde la figura esencializada de la alienación de la comunidad indígena sino como práctica contra la exclusión por parte de las políticas del Estado-nación boliviano y el “profundo anclaje colonial de la cultura política dominante, a través de su rechazo al ingreso del campesinado-indígena, en sus propios términos, a la arena política” (Rivera, 1997: 311). Sin duda, Silvia Rivera se refiere a ese rechazo colonial de las élites dominantes a la universalidad de la educación, la ciudadanía o la democracia hacia los grupos indígenas que constantemente son domesticados y ubicados en situación de subalternidad. Las estrategias de resistencia de los grupos indígenas nacen y responden permanentemente a la negación del Estado-nación boliviano a todas esas promesas con que nacieron los Estados modernos (*Liberté, égalité, fraternité*) y constantemente rearticulan lo señorial en la sociedad. A lo largo de la historia boliviana se ha demostrado que los pueblos indígenas han demandado y construido proyectos que han llevado a modernizar el aparato estatal.

¹² Opinión vertida en el Primer Seminario de Educación Campesina de la CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia), en enero de 1992 (En Regalsky, 2007).

La última experiencia fue la Asamblea Constituyente y el accionar del Pacto de Unidad¹³ como propuesta indígena para la construcción de un nuevo Estado. La lucha por la educación y la escuela como “forma autoimpuesta de autocivilización” por las comunidades indígenas es una respuesta al rechazo colonial; la necesidad de aprender la lengua y la escritura del orden dominante es una respuesta defensiva de la comunidad a la segmentación y la exclusión. Esta mirada a las demandas indígenas de educación permite visualizar las estrategias al interior de la comunidad y cómo ella permanentemente ha construido desde su subalternidad una nación heterogénea, más plural, democrática y universal, que interpela constantemente los discursos monológicos del Estado-nación.

Bibliografía

- Arnold, D. y Yapita J.** (2005). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA/ILCA.
- Chatterjee, P.** (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.
- Choque, C.** (2005). *La EIB entre los quechuas: testimonio de parte (1990-1994)*. La Paz: PINSEIB/PROEIB Andes/Plural.
- Choque, R.** (1992). “La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)”. En: VV/AA. *Educación indígena ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri.
- Garcés, F.** (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representación de la lengua y el conocimiento quechuas*. La Paz: PIEB/Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
- Jiménez, L.** (2005). *Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana*. La Paz: PINSEIB/PROEIB Andes/Plural.
- López, L. E.** (2005). *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural/PROIEB Andes.
- Nucinkis, N.**(2006). “La EIB en Bolivia”. En: López, L.E. y Rojas, C. (Eds.). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Banco Mundial/GTZ/Plural.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas (PEIB-TB)** (2008). *Saberes y conocimientos del pueblo Tapiete*. Santa Cruz: Ministerio de Educación y Culturas/Viceministerio de Educación Escolarizada Alternativa y Alfabetización/PEIB-TB.

13 El Pacto de Unidad, constituido por el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB, en la actualidad Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia) y la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa (FNMCS-BS), fue la columna vertebral sobre la que se erigió la propuesta de Constitución Política hoy vigente en el país (Ver Viaña, 2011: 56-91).

- Regalsky, P.** (2007). *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: CEIDIS/Plural/CESU/UMSS/CENDA.
- Rivera, S.** (1997). “Campesinado andino y colonialismo interno (sobre las posibilidades y límites de la democratización como fenómeno nacionalitario en Bolivia)”. En: *Reunión Anual de Etnología 1996. Anales de la Reunión Anual de Etnología*. La Paz: MUSEF.
- Reimer, E.** (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
- Sarzuri, M. y Viaña, J.** (2011a). “Pensar una ética para la emancipación”. En: Revista *Integra Educativa* N° 9. *Ética y educación*. La Paz: IIICAB.
- Sarzuri, M. y Viaña, J.** (2011b). “Formación “técnica” para el capital o fortalecimiento de la economía comunitaria”. En: Revista *Integra Educativa* N° 10. *Educación técnica, tecnológica y productiva*. La Paz: IIICAB.
- Viaña, J.** (2011). “La compleja trama de permanente interlocución/ruptura entre movimientos sociales y el gobierno del MAS en Bolivia 2006-2009”. En: *Cuaderno del futuro* N° 26. *Claves de la transición del poder*. La Paz: PNUD.
- Yapu, M.** (2011). *Políticas educativas, interculturales y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz: PIEB.
- Zavaleta, R.** (2008). *Lo nacional-popular en Bolivia*. La Paz: Plural.
- Žižek, S.** (1999). “Tú puedes. El superego posmoderno”. En: *London Review of Books*. Vol. 21, N° 6. Versión en español disponible en: <http://www.antroposmoderno.com/textos/tupuedes.shtml>
- Žižek, S.** (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.