

Discursos del movimiento indígena en el debate educativo en Bolivia a inicios de 1990: ideas sobre interculturalidad

Discourses of the indigenous movement in the education debate in Bolivia at the early 1990s: insights into interculturality

Cristina Oyarzo Varela*

Resumen: El artículo dará cuenta de la instalación de discursos del movimiento indígena en el debate público sobre educación en Bolivia a inicios de la década de 1990. Se examinarán fuentes primarias y secundarias, especialmente los informes finales del Proyecto Educativo Popular de 1989 y el Congreso Nacional de Educación de 1992, sosteniendo que en ambos espacios se desplegó una interpretación de la interculturalidad que era continuidad de debates previos.

Palabras clave: Bolivia, discursos, movimiento indígena, educación, interculturalidad.

Abstract: The article identifies the initiation of the indigenous movement discourse in the public debate on education at the beginning of the 1990s. Direct and indirect sources will be examined, especially the Popular Education Project of the Congress of the Bolivian Workers Centre (Congreso de la Central Obrera Boliviana) of 1989 and the final report of the National Education Congress (Congreso Nacional de Educación) of 1992, arguing that in both spaces an interpretation of inter-culturality was displayed that was a continuity of previous debates.

Keywords: Bolivia, discourse, indigenous movement, education, interculturality.

Recibido: 15 septiembre 2019 Aceptado: 10 diciembre 2019

* Chilena. Doctora en Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Este trabajo es parte de la tesis doctoral titulada *Pueblos indígenas y educación en Bolivia entre 1931-2010: Discursos, debates y articulaciones*. ORCID ID: 0000-0003-1530-6822. Correo: cristinaoyarzo@gmail.com

Introducción

La demanda educativa del movimiento indígena en Bolivia tiene una larga trayectoria, lo que ha desarrollado un interesante cuerpo discursivo que ha dialogado, con mayor o menor tensión, con los agentes del Estado a lo largo del siglo XX. Estos discursos son rastreables en la acción de los Caciques Apoderados de la década de 1920, que entendían la escuela como un instrumento para afianzar la defensa de las tierras comunitarias. Lo son también en la Escuela Ayllu de Warisata, proyecto instalado en una comunidad aymara entre 1931 y 1940 en su primera etapa; en el Primer Congreso Nacional Indigenista de 1945; en la generación del Código de la Educación Boliviana de 1955; en la escritura indianista del intelectual Fausto Reinaga a inicios de la década de 1970¹. Desde ese momento, justamente cuando comenzaba a articularse el movimiento indígena contemporáneo en Bolivia y América Latina², las reflexiones sobre educación y relaciones interétnicas comenzaron a tener otro estatuto.

La década de 1980 en Bolivia tuvo gran relevancia para el afianzamiento de los discursos indígenas³. Ello se reflejó en la ampliación del debate sobre educación, que coincidía con las primeras iniciativas de educación intercultural bilingüe⁴, lo que comenzó a ser debatido ampliamente en congresos producidos por organizaciones indígenas como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB, y en organizaciones no gubernamentales. De allí que, luego de un proceso de discusión pública generado en el tránsito de la década de 1980 a la de 1990, cuestiones como la interculturalidad quedaran institucionalizadas en la legislación, a través de la reforma educativa de 1994. Sin embargo, los límites de la lectura neoliberal de estas cuestiones mantuvieron la percepción de crisis educativa.

Llegado el siglo XXI, una gran reforma intentó recoger estas trayectorias, articulando sus contenidos sobre el trabajo llevado adelante por el Congreso Nacional de Educación de 2006, con la participación de amplios sectores sociales y políticos. El debate dio lugar a la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, nombrada como los fundadores de la Escuela Ayllu. Fueron los intentos contemporáneos de hacer puente con aquel tiempo en que se inventó otra forma de vehicular las relaciones interétnicas a través de una alianza entre la comunidad y el Estado⁵. No obstante, la educación ha seguido siendo un espacio de disputa,

¹ Roberto Choque, *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*, La Paz, Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA, 2006.

² Claudia Zapata, “Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista”. *Discursos/prácticas* N°2 (Sem 1) 2008, 113-140.

³ Silvia Rivera, *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980*, La Paz, Cuarta edición, La Mirada Salvaje, 2010.

⁴ Sebastián Grande, Inge Sichra, Elsa Vílchez y otros. *Educación Intercultural para todos. ¿Por dónde empezamos? Avances en Bolivia, Ecuador y Perú*. FUNPROEIB Andes, PROEIB Andes, 2005.

⁵ Cristina Oyarzo, “Demanda Indígena por el derecho a la educación en Bolivia: producción y participación: 1931-2010”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2017, 11 (2) 35-45, 5.

en medio del que se han generado serias críticas a los límites de la plurinacionalidad y la pluriculturalidad para gestionar el legado colonial y, especialmente, el colonialismo interno. La reciente caída del gobierno del Movimiento al Socialismo implica serios riesgos para la continuidad del proyecto, por lo que adquiere relevancia detenerse en la configuración de los debates que, especialmente desde finales del siglo XX, permitieron la consolidación de los discursos educativos indígenas en Bolivia.

El historiador aymara Roberto Choque Canqui junto a la lingüista Cristina Quisbert⁶ han abordado ampliamente estas cuestiones, desde las luchas indígenas por educación hasta los elementos políticos e ideológicos que las atravesaron a lo largo de todo el siglo XX. Es destacable el trabajo del Taller de Historia Oral Andina, THOA, que ha desarrollado un trabajo vital de recuperación de memoria indígena, especialmente de los pueblos aymaras⁷. Las dimensiones institucionales, en la segunda mitad del siglo, han sido trabajadas por autoras como Beatriz Cajías⁸ y Magdalena Cajías⁹. Las dimensiones pedagógicas, lingüísticas y sociales, así como las relaciones interétnicas han sido temas de preocupación de autores como Xavier Albó¹⁰ y Mario Yapu¹¹, entre otros¹².

Sin embargo, han recibido menos atención las cuestiones de los periodos intermedios, aquellos donde se están produciendo las acumulaciones y tensiones, más que los desenlaces de la acción social. En el debate sobre educación en Bolivia, uno de esos

⁶ Sin ser una lista exhaustiva se pueden mencionar los siguientes trabajos: Líderes indígenas aymaras. Lucha por la defensa de tierras comunitarias de origen, 2010; La escuela indigenal: La Paz (1905-1938), 1996; Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales, 2006; Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la pre y post revolución nacional, 2012; El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia, 2014; La educación en la Colonia., 2013.

⁷ Carlos Mamani, *Taraqu, 1866-1935. Masacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*, La Paz, Taller de Historia Oral Andina, 1991; *El Indio Santos Marka T'ula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*, La Paz, 1984.

⁸ Beatriz Cajías, "1955: De una educación de castas a una educación de masas". *Revista Ciencia y Cultura* N° 3, julio de 1998, Universidad Católica de Bolivia.

⁹ Magdalena Cajías, "Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez". En *Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*, La Paz, CEBIAE, 2011, 75-92; "La Revolución Nacional: actores sociales y políticos en alianza y disputa (1952-1964)" *Bolivia su Historia. De la Revolución Nacional a la crisis del Estado de 1952. Capítulo VI, Constitución, desarrollo y crisis del Estado de 1952*, La Paz, 2015.

¹⁰ Xavier Albó, *Pueblos indios en la política*. La Paz, 2002; *Lengua y sociedad en Bolivia*, de 1976; *El rol de la lengua en una pedagogía activa renovada*, 1983; *Educar para una Bolivia plurilingüe*, 1995; *Políticas interculturales en educación*, 2000; *Cultura, interculturalidad, inculturación*, 2003.

¹¹ Mario Yapu, "Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación", 2013, pp. 131-152; *Descentralización, Poderes Locales y Participación Social en Educación en Bolivia. Los Casos de Tarabuco y La Paz* (1997-2003).

¹² Otros autores que han trabajado estos temas son Carlos Mamani Condori (1999; 2005) y más recientemente Iño Daza (2015; 2016; 2017). Otras organizaciones que han investigado son el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (1993; 1995; 2003), el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, CEBIAE, (1984; 1995; 2000; 2009; 2011) y el Instituto de Estudios Bolivianos, de la Universidad Mayor de San Andrés.

momentos es el tránsito de la década de 1980 a 1990, donde se produjo un proceso de acumulación de tensiones en el ámbito educativo, acentuando lo que atañe a los pueblos indígenas¹³. Este fue un momento significativo, porque en el marco de la emergencia indígena latinoamericana y las políticas multiculturales¹⁴, adquirió mayor relevancia uno de los conceptos sobre los que se había trabajado en organizaciones sociopolíticas e intelectuales: la constatación y gestión de la pluralidad cultural constitutiva del Estado boliviano.

Las amplias movilizaciones indígenas que afianzaron los discursos indianistas kataristas de los años 1970 y 1980 dieron sustento a diversas reflexiones sobre el rol y las funciones de la educación para los pueblos indígenas. En ese marco se produjeron interesantes debates públicos que quedaron reflejados en diversas instancias, entre las que destacan el Proyecto Educativo Popular, de la Central Obrera Boliviana, de 1989 y el Congreso Nacional de Educación, de 1992. La revisión de estas evidencias permite acceder a algunos de los elementos que el movimiento indígena había instalado. Este acceso es, por tanto, una oportunidad para medir el estado del debate. Específicamente, el tema de la interculturalidad, pues refleja el modo en que se estaban negociando conceptos de la pluralidad cultural, en un ir y venir entre demandas sociopolíticas y respuestas del Estado. Aquí, una perspectiva más funcional de la interculturalidad, consistente con las ideas de inclusión de los pueblos originarios, polemizaba con aquella interculturalidad crítica, que intentaba problematizar el poder¹⁵ y proponía otras formas de pensar las relaciones interétnicas en el marco de un estado plurinacional.

Este proceso de movilización de recursos repercutió en la institucionalización de uno de los abordajes posibles, a través de la Ley Educativa de 1994, que, más allá de recoger algunos de los debates de los pueblos indígenas, hizo primar el enfoque multicultural, en línea con la perspectiva predominante en América Latina. No obstante, la densidad de los debates producidos siguió circulando entre redes políticas e intelectuales, lo que se hizo visible nuevamente a inicios del siglo XXI, en el Congreso de 2006, en pleno despliegue del gobierno del Movimiento al Socialismo, MAS.

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la instalación de elementos de la agenda del movimiento indígena boliviano en el debate público sobre educación, a finales de la década de 1980 e inicios de 1990. Se hará una revisión crítica de fuentes primarias, especialmente del Proyecto Educativo popular y del Informe Final del Congreso Nacional de Educación. Esto se pondrá en diálogo con bibliografía especializada, interrogando especialmente de los contenidos de la agenda indígena. Como hipótesis se sostiene que en

¹³ Debo agradecer este alcance a los comentarios de la Dra. Magdalena Cajías, quien, en una conversación sobre cuestiones más amplias del quehacer de la historia, compartió conmigo sus reflexiones sobre la importancia de detenerse en los “entre tiempos”.

¹⁴ José Bengoa, *La emergencia indígena en América Latina*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, Segunda Edición, 2007.

¹⁵ Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, Ponencia en Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, 2009.

ambos espacios se desplegó una interpretación de la interculturalidad que respondía, en gran parte, a la maduración de debates previos, lo que implicó la posibilidad de pensar un tipo de educación que enfrentaba de modo creativo el abigarramiento de la sociedad boliviana, empujando transformaciones en las relaciones interétnicas, y en la relación de los pueblos indígenas con el Estado.

Teóricamente, se utiliza como clave de acceso a las fuentes la perspectiva desarrollada por Pocock, en el sentido de entender los “textos y documentos en tanto forma de expresión de discursos políticos”¹⁶. En ellos, tienen lugar los debates de comunidades de diálogo, a través de los que coexisten múltiples lenguajes y vocabularios. Analíticamente, esto implica considerar “la posibilidad de que una única comunidad y, de hecho, incluso un autor aislado, pueda responder a un número simultáneo de paradigmas activos que coexisten, se solapan e interactúan, que son consonantes y disonantes, exigen al agente que elija, pero le permiten combinar, comparar, criticar”¹⁷.

Complementariamente, se asume que el discurso es un “fenómeno práctico, social y cultural”¹⁸. En esta perspectiva, el texto, y al habla a través de él, evidencia “las funciones sociales, políticas o culturales del discurso dentro de las instituciones, los grupos o la sociedad y la cultura en general”¹⁹.

Así, el abordaje de los dos documentos principales implicará visibilizar la trayectoria de la discusión desarrollada por el movimiento indígena en torno a las funciones y características del dispositivo educativo, en la gestión de las relaciones interétnicas. En este marco, los textos en sí son entendidos como hitos marcadores de historicidad, pues intersectan la continuidad con las transformaciones en gestación:

“Se trata de acciones realizadas en contextos de lenguaje que las posibilitan, condicionan y limitan y que el acto modifica a su vez. Los textos actúan, individual y acumulativamente, sobre los lenguajes en los que se expresan. Al realizar un acto de habla se introducen nuevas palabras, datos, percepciones y reglas del juego. La matriz se modifica, gradualmente o de forma catastrófica, en el mismo momento en que se realiza un acto en su seno. Un texto es un actor en su propia historia y un texto polivalente afecta a una multiplicidad de historias concurrente”²⁰.

El acceso a los discursos sobre educación para los pueblos indígenas en Bolivia y los modos en que se van tensionando y articulando a través del tiempo, obliga a prestar atención a las relaciones que mantienen con procesos sociopolíticos que los contienen, los

¹⁶ John. G.A. Pocock, *Pensamiento político e historia. Ensayos sobre teoría y método*. AKAL, 2011, 95.

¹⁷ Pocock, op. cit., 93.

¹⁸ Teun A. van Dijk, *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, GEDISA, 2008, 21

¹⁹ *Ibid.*, 25

²⁰ Pocock, op. cit., 126.

construyen y simultáneamente, los superan. Las significaciones móviles que adquieren estos discursos, sus ritmos de desplazamiento, y el lugar que ocupan en el devenir económico y político institucional boliviano, deben analizarse junto a los procesos internos de las organizaciones y reflexiones indígenas: a la circulación de categorías, marcos teóricos y, finalmente, a la construcción paulatina de distintas hegemonías sociopolíticas que impactaron, más o menos consistentemente, en la toma de decisiones de políticas públicas en educación.

Siguiendo este programa, se dará cuenta del afianzamiento de los discursos indígenas en las décadas de 1970 y 1980, para luego poner en diálogo estos procesos con las políticas educativas y los procesos institucionales. Una tercera parte indagará en los lenguajes por medio de los cuales se problematizaba la educación y la interculturalidad para y desde los pueblos indígenas en los años mencionados.

Afianzamiento de los discursos indígenas

El Taller de Historia Oral Andina e historiadores como Roberto Choque Canqui, entre otros, han logrado sostener con precisión la existencia de la red de Caciques Apoderados que, entre la década de 1910 y 1930, tuvo amplio despliegue territorial y sociopolítico, organizada en torno a la recuperación de tierras comunitarias, donde una de las claves era la demanda por escuelas y acceso a la lecto escritura. Así mismo, la Escuela Ayllu de Warisata y el Congreso Indigenista Boliviano de 1945 dieron lugar a espacios en que la reflexión sobre el acceso a la educación era relevante. Estos debates no solo tenían que ver con la integración plena a la ciudadanía, sino que, paulatinamente, comenzaban a desplegar la reivindicación de la diferencia cultural.

Luego de la revolución nacionalista de 1952, el movimiento indígena quedó vinculado a la estructura de la *Central Obrera Boliviana*, COB, bajo la figura del sindicato campesino²¹. La caída del *Movimiento Nacionalista Revolucionario*, MNR, y el periodo de dictaduras, entre los años 1964 y 1982, fue el marco en que, poco a poco, se comenzó a ampliar el proceso de reflexión colectiva que se detenía en la especificidad de la adscripción indígena y sus modos de movilización social y política. Existen diversos marcadores para signar este proceso. Uno de ellos se vincula con la vitalidad de la obra escrita del intelectual aymara Fausto Reinaga, la que circuló ampliamente en el movimiento indianista katarista de los años setenta y ochenta, tal como lo afirma Silvia Rivera Cusicanqui²². La escritura de Reinaga marcó las lecturas de jóvenes universitarios, de sindicalistas y una generación que comenzaba a reivindicar su diferencia cultural de modo simultáneo a las demandas de clase.

²¹ Se debe recordar que Central Obrera Boliviana nació en pleno período revolucionario, apoyada por el Movimiento Nacionalista Revolucionario, MNR, y durante gran parte de su existencia fue la organización sindical más importante del país.

²² Silvia Rivera, Prólogo a Gustavo Cruz, *Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio*. La Paz, CIDES-UMSA y Plural Editores, 2013.

Es así como, a finales de la década de 1970, una joven dirigencia indígena tenía presencia considerable en los sindicatos tradicionales, lo que permitió el nacimiento de importantes organizaciones para la historia política boliviana reciente. El 26 de junio de 1979, en un congreso de la COB, se formó la *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia*, CSUTCB, definida como una organización sindical que aúna el trabajo de los pueblos Aymara, Quechua, Tupi Guaraníes y otros trabajadores del campo²³. Fue dirigida hasta 1988 por el reconocido dirigente aymara Genaro Flores quien, en 1981, fue electo presidente de la COB, cuando era, a su vez, presidente del *Movimiento Revolucionario Tupak Katari*, MRTK.

El 10 de enero de 1980 nació, a su vez, la *Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia-Bartolina Sisa*, FNMC-BS. La especificidad de esta organización habla del rol que habían jugado las mujeres campesinas en la resistencia a la dictadura y en pro de la democratización, centrándose en la “recomposición de las organizaciones de base, con la visión y el propósito de que las mujeres del área rural participen plenamente de este proceso con una organización propia”²⁴. Las bartolinas, junto con definir agendas específicas, han tenido que lidiar con un complejo entramado de subordinaciones en sus relaciones institucionales con la CSUTCB, la COB y el Estado, logrando consolidar espacios de representación a partir de un arduo proceso de negociación²⁵.

Las vertientes del movimiento indígena, en ese momento, ya eran plurales. Junto al MRTK, estaba el *Movimiento Indio Tupak Katari*, MITKA, que representaba a un sector más radical, siguiendo los planteamientos de Reinaga. Estas y otras organizaciones se disputaban el protagonismo político en la década de 1980 y el sindicalismo indígena independiente lograba articular agendas diferenciadas del resto de los movimientos sociopolíticos con presencia en el periodo. Lo anterior se reflejó en eventos como el Primer Congreso Extraordinario de la CSUTCB, donde se visibilizaron dos posiciones por medio de las cuales se buscaba gestionar las relaciones con el Estado. En este sentido, según Escárzaga, “el katarismo ha sido un espectro amplio de discursos y proyectos indios que han disputado entre sí la hegemonía política sobre sectores indígenas desde la década de 1980”²⁶.

Estos proyectos remiten a dos tendencias principales. La primera de ellas giraba en torno a un tipo de katarismo autodeterminista, centrado en la búsqueda de autodeterminación de las nacionalidades que conforman Bolivia. Por otro lado, estaba la corriente que se orientaba a la salida pluricultural, que buscaba reconocimiento del Estado y un cambio en las relaciones coloniales en los distintos ámbitos de la vida social y política²⁷. La CSUTCB

²³ Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. Web oficial.

²⁴ Federación Nacional de Mujeres Campesinas Bartolina Sisa. Web oficial.

²⁵ Laura Jauregui, *Las Bartolinas y sus tres ojos: las transformaciones en la identidad política de la CNMCIQB-BS en el campo multiorganizacional del MAS (2005-2015)*. Tesis de grado, Flaco Ecuador

²⁶ Fabiola Escárzaga, “Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe”, *Política y Cultura*, primavera de 2012, N°37, 200.

²⁷ *Ibid.*,188.

conservaba las formas del sindicato, aquellas que habían sido extendidas en el campo durante la implementación de la Reforma Agraria, en 1953. Sin embargo, esta estructura recogía ciertos modos de funcionamiento indígena comunitario que habían permanecido activas durante el nacionalismo y mucho después de él. Ello se manifiesta en una articulación de formas de autoridad tradicional, en diversos niveles de organización territorial: comunal, cantonal y a través de distintos departamentos bolivianos. Lo interesante es que este modo de articulación permitiría a la CSUTCB una “gran capacidad de organización y movilización”²⁸.

Estado y política educativa

La revolución nacionalista había intentado recoger parte de estas cuestiones, proyectando la homogeneización nacional a través de un acomodo que pretendería entender a los pueblos originarios como población campesina. El influjo de estas representaciones de Bolivia quedó en los imaginarios de las y los bolivianos, inclusive hasta el presente, en la idea del “Estado del 52”. Este modelo cayó con las dictaduras entre el 1964 y 1982, y la cuestión indígena se comenzó a reformular a partir de los años 1970.

El Código de Educación Boliviana de 1955 atravesó este período solo con modificaciones menores, lo que pudo mantener la política educativa en línea con funciones ligadas a la interpretación clásica de la cuestión nacional. La integración de los pueblos indígenas se pensaba a través del acceso a un tipo de ciudadanía orientada al mercado del trabajo, dejando rezagadas las dimensiones políticas. Esto no minimizó las tensiones producidas por la confrontación del rol de la educación en el proyecto nacional desarrollista y las irrupciones indianistas y kataristas que planteaban cuestionar el modelo general de ordenamiento social y la educación como un medio en esta disputa.

Aquí, la educación seguía teniendo un lugar central, pero empezaba a ser pensada como el modo de gestionar las relaciones interétnicas y la diferencia, como una potencia. El indianismo y el katarismo lideraron estos debates, que mediaban en las discusiones sobre fines y funciones de la educación, y toda la tecnología que debía ser implicada en ello. En este periodo de reordenamiento general de las fuerzas políticas bolivianas, el Estado había puesto en marcha algunas iniciativas educativas, con escaso impacto y duración. Parte de estos proyectos fueron apoyados con considerables recursos externos, cuestión que se acentuó en los años siguientes, no solo en Bolivia, sino en toda América Latina. Estos desplazamientos respondían a una perspectiva que le otorgaba cada vez más espacio a organizaciones internacionales e intergubernamentales en la toma de decisiones en política pública educativa. En este caso, en el país destacaron el “*Proyecto educativo rural*”, entre 1976 y 1981, iniciado en la dictadura de Hugo Banzer y apoyado por la Agencia de Estados

²⁸ *Ibid.*, 199.

Unidos para el Desarrollo Internacional, USAID²⁹; el “*Proyecto educativo integrado del altiplano*”, entre 1978-1979, con soporte del Banco Mundial³⁰; y quizás el de más amplio alcance, el “*Plan nacional de alfabetización y educación popular*”, entre 1983 y 1985, del presidente Hernán Siles Suazo.

En opinión de Roberto Choque, la perspectiva ideológica que primó en las dictaduras militares asignaba a la educación la función de constituirse como “instrumento de integración nacional (...) como fundamento de la gran comunidad nacional que se aspira a construir, borrando de hecho diferencias culturales y lingüísticas”³¹. Ello no distaba mucho del enfoque predominante de la revolución nacionalista, pero en este caso, el influjo del autoritarismo instalaba mayor presión material y simbólica sobre los actores interesados.

Beatriz Cajías delimitó los marcos de discusión del periodo: “La vigencia normativa (del Código) se mantuvo desde su aprobación, pero perdió consistencia tanto por su aplicación parcial y sesgada, como por la introducción de cambios superficiales y contradictorios en las disposiciones educativas asumidas por los gobiernos de Barrientos y Banzer, en 1969 y 1972”³². Con la conquista de la democracia en 1982, la percepción colectiva de la existencia de una crisis educativa se agudizó, visibilizándose a través de las redes de sociabilidad indígena en pleno proceso de rearticulación. La vuelta a la democracia se produjo en un entorno donde se desarrollaban una serie de movilizaciones docentes, que criticaban la estructura administrativa y las deficiencias de los organismos técnicos para hacerse cargo del sistema, lo que se enfrentaba con los intentos de privatización.

En este período se gestó un cambio profundo en la configuración de las fuerzas políticas bolivianas. Las nuevas fuerzas estaban consolidando discursos que habían nacido en décadas anteriores, pero que no habían tenido la oportunidad de aparecer en espacios políticos abiertos. El historiador Jorge Ocsa plantea que en ese momento fue posible corroborar en ese se había producido una “transformación en la composición material de los sujetos”, en el sentido de la acción política. Herbert Klein, por su parte, habla de un cambio de eje, donde la CSUTCB iba tomando un mayor protagonismo político y sustituyendo a la COB. Este desplazamiento representó un giro definitivo para la organización sociopolítica boliviana.

En 1985, el gobierno de Víctor Paz Estenssoro puso en marcha amplias medidas de reestructuración, que estaban alineadas con las recomendaciones de organismos internacionales hacia los gobiernos de América Latina. A través del Decreto Supremo 21060 proyectó una “reforma funcional a los principios del libre mercado, el individualismo y la

²⁹ La Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional se instaló en Bolivia en 1964 y desarrolló programas de cooperación en el área de educación y salud, especialmente. En 2013 fue expulsada del país, en medio de acusaciones de intervención en asuntos internos, por parte del gobierno del MAS.

³⁰ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías, “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y del proceso de liberación del indio en Bolivia”. *Revista Historia de la Educación*, Volumen 29, 2010, 114.

³¹ Roberto Choque y Cristina Quisbert, *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz, Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA, 2006, 115.

³² Beatriz Cajías, “De una educación de castras a una educación de masas”, *Revista Ciencia y Cultura* N° 3, julio de 1998, Universidad Católica de Bolivia, 51.

competitividad”³³. El accionar renovado del Movimiento Nacionalista Revolucionario fue resistido y provocó la oposición de sectores sociales que comenzaban a movilizarse, nuevamente, continuando la acción desplegada contra la dictadura.

En este marco, es relevante la idea de afianzamiento desarrollada en el apartado anterior. Las organizaciones indígenas que habían tomado el liderazgo en la década anterior habían estado construyendo un cuerpo de discursos críticos lo bastante consistentes como para proponer alternativas a los modos de integración implementados en la última mitad del siglo. Se hacían cada vez más visibles en la discusión pública ideas provenientes de redes y organizaciones indígenas: la recuperación y uso efectivo de las lenguas originarias, por citar un ejemplo, comenzó a adquirir un significado simbólico de resistencia política, a adoptar una modalidad mitificada.

A este escenario, se sumaba que el control por parte del Estado sobre las definiciones que adquirirían los proyectos educativos nacionales fue cada vez menor, aun cuando, declarativamente, se intentaban levantar discursos críticos, cuestionadores de la homogeneización y estandarización internacional.

La crisis de la educación era asumida ya como tal por actores sociales y políticos, además de las instancias especializadas. Siguiendo con la cuestión de las lenguas originarias, se puede plantear que la castellanización era generalizada, siendo este uno de los principales efectos de las actuaciones del Estado en la segunda mitad del siglo XX. Esto ciertamente concretaba un tipo particular de integración, que incidía en amplios aspectos sociales: en la organización de las fuerzas productivas, en el acceso a la formación profesional, en las estadísticas de desarrollo, pero también, y muy significativamente, en la configuración de las fuerzas políticas. La ambivalencia de este proceso de integración -a través de homogeneización- y las resistencias a la desindianización empujaban la necesidad de una nueva perspectiva de abordaje del problema. Era momento de concretar otro modo de gestión de las relaciones entre el Estado y los actores emergentes.

Discursos indígenas en el debate educativo: El Proyecto Educativo Popular y el Congreso Nacional de Educación

Para Silvia Rivera Cusicanqui, la historia de la lucha política indígena en Bolivia está signada por un movimiento pendular en el que “reforma preventiva y masacre preventiva son entonces mecanismos de neutralización” cuya finalidad es la disgregación de la población subalterna³⁴. Esta hipótesis sugiere una evaluación crítica de los efectos de las reformas de la década de 1990 en la articulación del movimiento indígena, tocando especialmente a la educación. No obstante, ello no impide constatar la presión que los discursos de los pueblos originarios han logrado instalar en la comprensión del fenómeno educativo para la sociedad en general, y para sus comunidades en particular. El potencial

³³ M. Cajías, *ibid.*, 115.

³⁴ Rivera, *op. cit.*, p. 34.

transformador de estas movilizaciones, sin duda ha tomado cuerpo en la modificación de los ejes de la política.

Este cambio había implicado modificaciones del “carácter de la identidad boliviana (...) subrayando tanto los problemas étnicos como las cuestiones clasistas”³⁵. El movimiento indígena había complejizado sus relaciones con los espacios de poder, articulándose más intensamente a través de redes sindicales y organizaciones comunales. Todo ello ampliaba el espectro y la profundidad de las discusiones que se emprendían en torno a cuestiones de interés social. La participación en la definición de políticas educativas cobró cada vez mayor relevancia. No era una problemática nueva en los tratamientos de las organizaciones y actores indígenas, sin embargo, estaban cambiando las relaciones de fuerza al interior de los espacios de poder, lo que permitía la visibilización de sus agendas. Así mismo, las especificidades de las claves interpretativas indígenas eran escritas, discutidas y puestas en circulación.

Roberto Choque Canqui es un informante clave para este periodo. Además de su trabajo historiográfico, fue parte de la generación que llevó a cabo estudios superiores en la década de 1970. De hecho, participó de la gestación del Manifiesto del Tiwanacu de 1973 cuando realizaba su licenciatura en Historia en la Universidad Mayor de San Andrés. Desde su perspectiva, en ese entonces los aymaras ya estaban explicitando su “rechazo a la imposición de una educación alienante a través de la escuela rural reivindicando nuestra identidad”³⁶.

Para el autor, la educación rural había tenido una función compleja y eso se discutía en los círculos aymaras letrados tempranamente. En la misma línea por lo planteado en el año 1971 por Fausto Reinaga, Choque plantea que la ausencia de participación de los pueblos originarios en la toma de decisiones había permitido que la educación en general, y más aún aquella ejecutada en espacios rurales, se hubiera convertido en una “nueva forma (más sutil) de dominación y anquilosamiento, o una forma de colonización”³⁷. El autor hace mención especial al tratamiento de la historia, como uno de los espacios en que ello adquiriría su cariz colonial. “La enseñanza de la historia solo se refería a batallas o revoluciones, presidentes y fechas históricas, pero nunca se mencionaba la lucha de los pueblos originarios, posiblemente, por desconocer su historia o por considerarlos como pueblos sin historia”³⁸.

A finales de la década de los ochenta, las discusiones se habían complejizado considerablemente. El maestro aymara Julio Tumiri, insistía en la centralidad de la lengua y la autodeterminación en el debate sobre educación, y, por lo tanto, la forma en que los mismos actores indígenas eran quienes iban empujando las agendas estatales hacia aquellos conceptos que ya hace tiempo han trabajado. Tumiri plantea:

³⁵ Herbert Klein, *Historia de Bolivia*, La Paz, 4 edición, Editorial G.U.M, 2011, 272.

³⁶ Choque, op. cit., 194.

³⁷ *Idem.*

³⁸ *Idem.*

“El sistema educativo vigente hasta la séptima década del siglo pasado no estaba al servicio de los pueblos indígenas por carecer de poder de decisión en la economía y política, éstos, por constituir la mayoría analfabetos, cultural y socialmente continuaban oprimidos y discriminados. La escuela se había convertido en factor deformador de la personalidad del niño campesino, convirtiéndolo en elemento sin definición y domesticado para que estuviese al servicio de la sociedad de consumo. En ambientes indígenas o campesinos de habla vernácula se imponía una educación en lengua extraña, con valores culturales ajenos; los resultados eran tan evidentes que a medida que el alumno vencía los diferentes niveles, iba diferenciándose de sus padres y hermanos y terminaba insertándose en una sociedad discriminadora donde era rechazado por el sector de la elite. Se producía la alienación que conducía al indígena aymara escolar a un camino sin rumbo definido en su identidad”³⁹.

Una de las hipótesis que circulaba en el espacio de producción discursiva indígena es que la alfabetización y el castellano, efectivamente, eran herramientas vitales para hacer frente a las diversas formas de exclusión. No obstante, la castellanización debía hacerse desde la primera lengua hablada por los sujetos, independientemente de cuál fuera esta. La fórmula, según Choque, adquiriría así el estatuto de una “educación indianista liberadora”, potenciadora de la autodeterminación de los pueblos indígenas, a partir de las prácticas aymaras y quechuas y la lengua originaria.

Pero estos debates no eran nuevos, aunque si considerablemente más visibles en este periodo. Como referencia, es interesante mencionar que el lugar de la lengua había sido relevante durante la primera mitad del siglo XX. El Primer Congreso Indígenal de 1945⁴⁰, donde se desplegaron “los poderosos movimientos indígenas”⁴¹, reunió por primera vez a más de 1500 representantes de los pueblos de Bolivia. Liderado por el aymara Francisco Chipana Ramos, en el discurso final al Presidente de la República se insistió en la “recomendación décima segunda, (que) sugiere a los poderes del Estado la necesidad de que se establezca en todos los colegios de la República y en las universidades, la enseñanza obligatoria del aymara y quechua”. A través del tiempo, esta demanda fue adquiriendo nuevos acentos y formas, pero se mantuvo como una cuestión que daba cuenta de la instalación y reivindicación de la diferencia, de la especificidad de los pueblos originarios.

³⁹ Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, CEBIAE, *Educación intercultural bilingüe en Bolivia 1952-1989. Resúmenes analíticos educativos*, La Paz, Vol XV N° 571-620, 1 semestre 1989.

⁴⁰ Vale la pena hacer un par de comentarios sobre el evento. Según Laura Gotkowitz, el Congreso fue “un acontecimiento extraordinario (...) durante ese periodo no se realizó en ningún congreso específicamente indígena y a escala nacional en ninguna otra parte de América Latina”.

⁴¹ Laura Gotkowitz, *La revolución antes de la revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia 1880-1952*. La Paz, Plural Editores-PIEB, 2011, 264.

Posteriormente, esta trayectoria se articuló con las perspectivas de organizaciones internacionales, con las propuestas de las Ciencias Sociales y de la emergencia indígena latinoamericana, que tuvo un primer impulso en los encuentros de los años setenta, como plantea Zapata⁴² y en la revitalización de los años noventa sugerida por Bengoa⁴³. Lo importante es la constatación de la sedimentación de estas cuestiones en la cultura política de los pueblos originarios bolivianos.

Choque reconoce que existió una consistente vinculación entre el reconocimiento de la multiculturalidad y bilingüismo en Bolivia en la década del noventa, y con ello una actualización del manifiesto elaborado en 1973, redactado por estudiantes y otros actores indígenas. Magdalena Cajías y Roberto Choque coinciden en la relevancia que lo anterior tuvo en las discusiones que derivaron en la elaboración del proyecto educativo que la COB propuso al país. Esta elaboración colectiva logró cristalizar algunos de los contenidos que se venían debatiendo con intensidad, pero de manera relativamente dispersa.

En el año 1986 se debatía ampliamente sobre las reformas que se haría cargo de la crisis educativa, por lo que surgieron en distintas partes del país los “Comités de Defensa de la Educación”, que reagrupaban a distintos actores en un proceso de movilización colectiva, del que recoge parte de sus fuerzas el Proyecto Educativo Popular de la COB.

En este proceso, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB, tuvo un rol fundamental, ya que “discutió en numerosos eventos la necesidad de que la educación sea reformada a partir de las realidades propias de los pueblos indígenas, exigió permanentemente la enseñanza en su propia lengua, así como el rescate de los valores culturales indígenas. También planteó la cualificación de la “educación campesina” y la implementación del “plan global de reestructuración del sistema de educación rural”⁴⁴.

De este modo, en 1988, la Secretaría de vinculación Campesina de la COB propuso un borrador a discutir en el Primer Congreso Nacional de Educación. Esta propuesta recibió el nombre de Proyecto Educativo Popular, desde donde se pueden constatar las nomenclaturas que irán definiendo los márgenes discursivos de las dos reformas estatales de 1994 y 2010.

Según Magdalena Cajías, el Proyecto recogía parte de las elaboraciones hechas en la Tesis Cultural Educativa, aprobada en el V Congreso Ordinario de la COB en mayo de 1979, asumiendo que esta última debía dar la batalla por cambiar la educación en Bolivia y constituir la en arma de contra la opresión⁴⁵. A su vez, fueron insumos para el Proyecto, las conclusiones del I Ampliado Nacional de Educación y Cultura de la COB, de 1984 y el I Congreso Nacional de Educación, realizado entre el 26 y 20 de septiembre de 1988.

⁴² Claudia Zapata, “Intelectuales indígenas y pensamiento anticolonialista” *Discursos/prácticas*, n°2, sem 1, 2008, 113-140

⁴³ Bengoa, op. cit.

⁴⁴ Magdalena Cajías, “Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, La Paz, CEBIAE. *Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*, 2011, 86.

⁴⁵ *Ibid*, 84.

El Proyecto Educativo Popular, en su presentación, aseguraba que era necesario superar:

“Los resabios de concepciones educativas de tipo colonia; el menosprecio hacia nuestras mayorías indígenas y sus valores culturales y la subestimación de nuestra propia patria como país de mayoría autóctona. El Proyecto Educativo Popular al tiempo busca fortalecer nuestra identidad nacional, a través del rescate de nuestros valores ancestrales; quiere, con igual tesón, proyectar a nuestra nación al año 2000, incorporando a la educación boliviana al proceso de las grandes transformaciones que se operan al impulso de la revolución científico-técnica actual”⁴⁶.

El documento estableció que la educación debía ser “nacional, integral, productiva y participativa”, estructurada sobre una “educación popular, productiva, intercultural bilingüe, científica, permanente e integral”⁴⁷. En sus antecedentes, el Proyecto reafirmaba la tesis cultural de la COB de 1979, en que se establecía la necesidad de hacer transitar la educación “de instrumento de dominio espiritual de la clase opresora, en arma de liberación de las clases oprimidas”⁴⁸. Se evidencia aquí la asignar una función política al dispositivo educativo, tal como se había hecho desde inicios del siglo XX. En las tesis de la COB se puede visualizar también la tensión que se comenzaba a generar con la perspectiva tecnocrática que las reformas neoliberales estaban imprimiendo al área. No obstante, este proceso tenía matices, pues el multiculturalismo liberal fue recepcionado en Bolivia con mayor facilidad, porque existía esta trayectoria de debates sobre la cuestión de las nacionalidades y las identidades.

Las definiciones del proyecto se fundaban en que “la educación como hecho social, se sustenta en una base económica, tiene una connotación eminentemente ideológica y sirve a una finalidad política. Por tanto, su solución no puede ser simplemente técnico-pedagógica, sino esencialmente socio-política”⁴⁹.

A su vez, situaba a la lengua y la cultura como espacios de colonización y opresión, tal como ya lo habían planteado organizaciones indígenas, aun cuando asegura que este es un tema de debate, principalmente con el magisterio y algunas organizaciones campesinas que priorizaban el acceso al español⁵⁰.

Los contenidos y la organización de las ideas muestran la intersección que estaba produciéndose entre las reivindicaciones de la “mayoría autóctona” y la voluntad de construcción nacional. No deja de ser llamativo en uso del concepto de patria, en el sentido de la proyección de una unidad que se nutra tanto de esas mayorías como de la modernidad

⁴⁶ La presentación es firmada por la Comisión de Educación y Cultura de la Central Obrera Boliviana. Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, mayo de 1989, La Paz. p3.

⁴⁷ Central Obrera Boliviana, COB, *Proyecto Educativo Popular*, La Paz, 1989,10.

⁴⁸ *Ibid*, 5.

⁴⁹ *Ibid*, 60.

⁵⁰ Choque, op. cit.,195-196.

científica en la educación. ¿Cuáles eran, por lo tanto, los acentos que vehiculizaban estas reflexiones?

En las propuestas de hechas se declaraba explícitamente la necesidad de revitalizar los “valores pluriculturales”⁵¹, señalando que dentro de los componentes programáticos básicos debía estar la educación intercultural y bilingüe, además de la educación productiva. Esta propuesta de educación estrechaba lazos con un proyecto nacional específico:

“El proyecto educativo popular responde al proyecto histórico de la nación boliviana, que pugna por superar la dependencia externa, emprender el camino de su desarrollo independiente, potenciarse económicamente, consolidar su integración nacional, aprovechar sus recursos naturales y desarrollar sus recursos humanos (...) la enseñanza en la lengua materna a partir de los valores culturales propios; la implementación de una escuela del trabajo”⁵².

De este modo, se enumeraban cinco componentes como básicos para reestructurar el sistema educativo boliviano, los que aparecerán posteriormente en diversas legislaciones y debates. El Proyecto Educativo Popular se fundamentaba en la: educación popular; educación intercultural bilingüe; educación productiva; educación científica; y educación permanente⁵³.

En este panorama amplio, la CSUTCB insistía sobre la necesidad de la educación en la “propia lengua y el rescate de los valores culturales-autóctonos”. Así, establecía los objetivos propuestos para la educación intercultural bilingüe, que debían estar dirigidos a:

“Rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la consecuencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país (...) ser definida como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica”⁵⁴.

Así queda consignado en el apartado sobre educación intercultural, que empieza haciendo referencia a que ésta constituye en una respuesta a la educación colonizadora, que niega la realidad de los pueblos bolivianos, de lo que surge su función principal “superar los resabios colonialistas subsistentes en el momento actual a través del rescate, revaloración, desarrollo y potenciamiento de las lenguas y culturas nativas”⁵⁵. Los

⁵¹ Central Obrera Boliviana, op. cit., 84.

⁵² Ibid, 63.

⁵³ Ibid, 68.

⁵⁴ Ibid, 86.

⁵⁵ Ibid, 68

planteamientos educativos de la CSUTCB, específicamente pensados desde los pueblos indígenas, fueron materializados en el Proyecto Educativo Popular de la siguiente forma:

1. El rescate, uso y desarrollo de las lenguas nativas.
2. La revaloración, estudio y potenciamiento de las culturas autóctonas.
3. El fortalecimiento de la identidad étnica y conciencia de clase de los pueblos indígenas.
4. El autodesarrollo económico, social y político de todas nuestras nacionalidades.
5. El fortalecimiento de nuestra identidad nacional, como país de mayorías indígenas⁵⁶.

Destaca aquí el uso simultáneo de las categorías de nacionalidades, en plural, al mismo tiempo que se habla del fortalecimiento de la identidad nacional. ¿Era esto un desajuste o una innovación? ¿Cómo se gestionaba la tensión entre estas formas de pensar la comunidad política?

Es interesante también el apartado de educación productiva, que habla de una escuela del trabajo, que es otra especificidad de las trayectorias de los discursos educativos en Bolivia. En él se apelaba a “una práctica destinada a preparar al educando para su incorporación a la actividad productiva (...) otra de carácter formativo, que coadyuve a la formación integral del educando, desarrollando armoniosamente sus capacidades intelectuales y manuales, poniéndoles en contacto con la vida real”⁵⁷. Esta configuración discursiva recuerda a las premisas de la escuela de Warisata de la década de 1930, cuestión de sumo interés, pues ella misma se actualizaría en la Revolución Educativa del Estado Plurinacional, lo que excede el marco temporal de este artículo, pero vale la pena tener presente⁵⁸.

Este trabajo fue retomado en el Primer Congreso Nacional de Educación, realizado entre el 26 y el 31 de octubre de 1992⁵⁹, mientras Jaime Paz Zamora era Presidente de la República. A través de un acuerdo entre la Central Obrera Boliviana y el Ministerio de Educación, se convocó al evento con los siguientes objetivos: establecer un escenario en el que la sociedad política y la sociedad civil convenientemente representadas, se comprometían a reforzar y transformar la educación fiscal, obligatoria y gratuita, así como apoyar a los demás sectores del quehacer educativo; actualizar el diagnóstico de la educación y su relación con la realidad nacional para identificar las causas de la crisis; diseñar propuestas de reforma educativa en función a las aspiraciones e intereses del pueblo boliviano; establecer estrategias para la aplicación de dicha reforma y el logro de las metas acordadas⁶⁰.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Ibid, 69.

⁵⁸ Oyarzo, op.cit.

⁵⁹ Resolución Ministerial n° 746, del 10 de junio de 1991.

⁶⁰ El acuerdo fue firmado el 8 de abril de 1991.

Hay que recordar que previamente se habían realizado otros congresos de alcance nacional, pero sin la participación extendida a actores sociales, más allá del magisterio. Desde el 12 al 24 de enero de 1970 se realizó en Primer Congreso Pedagógico Nacional; el Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1970. Esta vez, el Congreso reunió a diferentes actores, tanto a representantes del Estado como a maestros y miembros interesados, para discutir los caminos que la política pública debía tomar en relación a la educación⁶¹.

La amplitud de la convocatoria permitió que se generara un espacio para el debate en donde se encontraron los actores del Estado, pero también los especialistas y la sociedad civil, que asumió un rol relevante en este proceso. Previamente se había trabajado a través de la realización de seminarios, mesas redondas y congresos sectoriales, departamentales y regionales, lo que se concretó en 37 propuestas finales a para la discusión colectiva. A partir de ese trabajo se logró afirmar el rechazo a la propuesta de descentralización educativa, que circulaba en las voces gubernamentales.

En la inauguración del Congreso, el Presidente Paz Zamora, planteaba las siguientes cuestiones:

“En el Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos, parece más vivo que nunca el reconocimiento a nuestra condición de dueños de ricas culturas originarias que se expresan con voz propia y desean ser reflejadas en su educación, haciendo evidente nuestra condición de país multicultural y multilingüe, que asociado al reconocimiento de las peculiaridades regionales y locales se expresa en la necesidad de una educación intercultural bilingüe”⁶².

Sin embargo, no deja de ser llamativo que el Presidente hablara del “Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos”, forma de nombrar la conquista y dominio colonial que estaba siendo ampliamente cuestionado, en ese mismo momento, en instancias nacionales e internaciones. Mas aun, la mención a la propiedad de “ricas culturas originarias”, dejaba en evidencia aquella racionalidad económica obtusa que limitaba la comprensión de las dimensiones políticas y sociales, además de otras dimensiones de la vida social y cultural. ¿Existían, en su opinión, “dueños” de determinados sistemas culturales?

⁶¹ Presidencia: Dr. Eduardo Gonzales Saa, representante de la Iglesia Católica. Vicepresidencia: Dr. Fortunato Torres, representante del Ministerio de Educación y Cultura; Lic. Alfonso Vía Reque, representante de la Universidad Boliviana; Sr. Carlos Camargo, representante de la Central Obrera Boliviana, COB. Secretaria general: Prof. Juan Carlos Pimentel, representante de la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana e Bolivia, (CTEUB); Prof. Fred Núñez, representante de la Confederación de maestros de educación rural de Bolivia (CONMERB). Secretaría de prensa: Sr. Froilán Condori, un representante de la Confederación Sindical única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB; Lic. Pastor Auza, representante de la Federación de trabajadores de Prensa de Bolivia. Secretaría de acta: Dr. Gualberto Paredes, representante de los Comités Cívicos; Srta. Julia Encinas, representan. te de la Asamblea Permanente de Derechos Humanos. Congreso Nacional de Educación de 1992. Informe final de conclusiones y recomendaciones. La Paz, 2007. p.23

⁶² Congreso Nacional de Educación de 1992, Informe final de conclusiones y recomendaciones, La Paz, 2007, 19.

¿Qué modos de comprensión de la interculturalidad de los agentes gubernamentales estaban en juego en ese momento?

Resulta ilustrativo revisar con atención los principales planteamientos que fueron aprobados en el Proyecto. Para el Estado era difícilmente sostenible la sordera respecto de las reivindicaciones indígenas, lo que era potenciado por el ambiente general en Latinoamérica, que comenzaba a poner nombre a sus dudas sobre la posibilidad de la idea de “encuentro” étnico y cultural, haciendo circular las reflexiones sobre la condición colonial.

En el Congreso se fijaron las bases de la educación como un derecho fundamental e irrenunciable de todos los bolivianos, que debía ser un “instrumento de coadyuve al proceso de liberación, orientado a la solución de los problema económicos, sociales y culturales”, como función suprema del Estado⁶³. La idea de la liberación se ve enunciada una y otra vez, tanto en documentos de organizaciones sociales, de partidos, e incluso de origen gubernamental. ¿A qué remitía esta insistencia? ¿A la liberación respecto de qué? ¿Es posible trazar el influjo de las preocupaciones indígenas en esta selección?

Respecto de la orientación hacia los pueblos indígenas, la educación se define como democrática, organizada “sin restricciones de clases, regiones, nacionalidades y etnias (...) asume la heterogeneidad socio cultural del país y por tanto, universaliza el currículum intercultural bilingüe”⁶⁴.

En el documento se puede ver el uso de la idea de nacionalidades. De la lectura de su fondo, se desprende que ya estaba asentada la imagen de las múltiples naciones que poblaban Bolivia, con toda la carga política que ello implicaba, en el sentido de asumir la coexistencia de comunidades diferenciadas en el territorio mayor que constituía el país. Al mismo tiempo, la propuesta de universalidad de la educación intercultural bilingüe fue una apuesta por modificar las relaciones de subalternidad desde el espacio de apertura al conocimiento del otro.

Por otro lado, plantea que “es de la vida y para la vida” orientada hacia valores como la verdad, la justicia, la dignidad, la solidaridad, la reciprocidad, entre otros. Aquí aparecieron contenidos que intentaban transformar en discurso institucionalizado, a partir de las demandas de las organizaciones y los sujetos interesados.

La educación se define como “plurinacional, pluricultural y plurilingüe porque asume la identidad cultural dentro de la diversidad de nuestros pueblos y culturas originarias. Posibilita a las nacionalidades hoy oprimidas, forjar su propio modelo educativo, redescubriendo su propia historia. Está orientada a romper el colonialismo interno y externo”⁶⁵. Tomó lugar, por lo tanto, el proceso de reflexión colectiva que había iniciado a finales de la década de 1970.

⁶³ El proyecto precisa que “constituye un servicio de carácter estratégico y de necesidad pública. El Estado tiene la obligación de sostenerla económicamente, dirigirla, controlarla y actualizarla permanentemente a través de un eficiente y vasto sistema educativo. Es universal, gratuita y obligatoria”, 57.

⁶⁴ Congreso Nacional de Educación, op. cit., 57.

⁶⁵ Idem.

Concordando con las ideas que ya se habían planteado en el periodo nacionalista, su reforma y también con la experiencia previa de Warisata, asume la condición de “productiva, porque inserta el proceso educativo en el desarrollo económico del país, generando conocimiento, bienes materiales y culturales, con sentido social libertador. Para ello, asume la unidad teoría-práctica, del trabajo manual e intelectual”⁶⁶.

En las conclusiones del Congreso se concebía a la educación como un espacio de construcción social en el que se requería la integración activa de los distintos agentes sociales. Aludiendo a esta dimensión la definió como “una empresa colectiva con responsabilidad del Estado y de todos los bolivianos; la sociedad civil en su conjunto debe asumir su protagonismo y participación corresponsable a la planificación, organización, ejecución, control social y evaluación de la educación, para que responda a sus intereses, necesidades, problema sus aspiraciones”⁶⁷.

Así, claramente estableció que uno de sus fines era “educar para construir un Estado democrático plurinacional, pluricultural”, insistiendo en que el objetivo de la educación era “consolidar nuestra identidad plurinacional porque la población mayoritaria la constituyen los pueblos originarios, eliminando la mentalidad y la realidad colonialista subsistente”. Asimismo, “implementar un currículum plurinacional y multilingüe, manteniéndolo en permanente revisión y actualización a través de los aportes de las nacionalidades bolivianas, desde sus luchas cotidianas y aspiraciones históricas, para conformar una Pedagogía Plurinacional”⁶⁸. Estas eran las categorías que marcaban el debate en 1992 en Bolivia, 500 años después del inicio del régimen colonial en América Latina. Un debate, por lo demás, patrocinado por el Estado.

No obstante, las visiones políticas que respaldaban los proyectos educativos eran diversas. Iniciados los años noventa, fue significativo el influjo de un tipo de katarismo que asumía los modos de organización neoliberal como legítimos. En esta línea se encontraba Víctor Hugo Cárdenas, que entre 1993 y 1997 asumió la vice presidencia del país, junto a Gonzalo Sánchez de Lozada, siendo un hito de relevancia simbólica respecto de la llegada de liderazgos aymaras a la administración gubernamental. Este fue el espacio donde se generaron los puentes más eficaces para la implementación del multiculturalismo liberal que predominó en el escenario internacional, y del que se nutrieron gran parte de los países latinoamericanos. Bolivia también fue parte de este proceso, aunque con matices, pues los contenidos del debate indígena de décadas anteriores permitieron que, al momento de la reforma de 1994, la educación general por principio fuera considerada intercultural. Esto fue significativamente más un empuje del proceso previo, no una idea generada desde las recomendaciones de agencias especializadas.

Resulta ilustrativo que la articulación discursiva que reivindicaba la diferencia étnica y cultural fuera ampliando sus espacios de producción y complejizando las temáticas que abarcaba. De ser cuestiones discutidas en organizaciones sindicales y de cooperación, pasaba

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Ibid, 55.

⁶⁸ Idem.

lentamente a ser problema de interés en la opinión pública. Fue en ese momento que comenzaron a visualizarse las críticas a los intentos de reducción del problema a modos de esencialismo folklorizante. La cuestión del fortalecimiento de las identidades particulares, en este caso, nacionales, en un marco multinacional a través del Estado, generaba tensiones respecto de dos cosas: en primer lugar, la capacidad de generar relaciones de convivencia democrática en la diferencia y, en segundo lugar, las nuevas dinámicas de exclusiones e inclusiones a las que daba origen estos nuevos desarrollos. Estos elementos constituyeron las bases de las tendencias que comenzaron a problematizar más críticamente los límites de la interculturalidad.

Según Choque, el problema de la educación hacia y desde los pueblos indígenas no era un tema puramente pedagógico o lingüístico, sino que es vital “también la cuestión económica, social, política y cultural o étnica”, por lo que cualquier tipo de solución pensada, debía incorporar todos estos factores. El historiador aymara asegura que, a su vez, “la reforma educativa de 1994 no fue el producto de ciertas coincidencias políticas, sino que tiene que ver con la lucha de los pueblos indígenas, con demandas de respeto a los valores culturales y derechos a la organización propia originaria”⁶⁹.

Consideraciones finales

Silvia Rivera Cusicanqui, en su doble condición de observadora especialista y protagonista, escribía en 2003 el prólogo a la cuarta edición de *Oprimidos pero no Vencidos*. En él realizó una aguda revisión de lo ocurrido entre lo que ella denominó su positiva visión de inicios de los años ochenta y el desaliento producido en los veinte años siguientes. En su relato consideraba que había sido posible pensar en el influjo del movimiento indígena en las reformas de los años 90 “presididas por un exuberante discurso pluralista”⁷⁰, sin embargo, ello había devenido en pesimismo, pues la esencialización neutralizaba las disputas por la hegemonía desplegadas a lo largo de siglos por los pueblos originarios.

Rivera ordenaba estas ideas durante los últimos días del gobierno de Sánchez de Lozada, quien “mató, en promedio, cada mes, a más personas que las dictaduras militares”⁷¹. La autora escribía en el Octubre Negro, donde fueron asesinados 67 ciudadanos, casi todos aymaras de la ciudad de El Alto⁷². Con ello, la pluralidad que se había expresado en normativas y políticas revelaba su precariedad, pues a la hora de la crisis, los muertos seguían siendo las y los indígenas. Las ideas que intentaban configurar la interculturalidad se encontraban en abierta disputa.

⁶⁹ Choque, op. cit., 207.

⁷⁰ Silvia Rivera Cusicanqui, *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*, La Paz, Cuarta edición, La Mirada Salvaje, 2010, 64.

⁷¹ Raúl Peñaranda, “A 10 años de los sueños de octubre”, De regreso a octubre. *La guerra del gas 10 años después*, Martín Zelaya, Alfonso Hinojosa, Fernando Barrientos y Marco Montellano Editores, La Paz, 2003, 11.

⁷² Durante 14 meses de gobierno, Gonzalo Sánchez de Lozada dio muerte a 115 personas por su política represiva.

No obstante, la persistencia y densidad de discursos indígenas y su reflejo en el debate educativo habían sido clave en las aperturas desplegadas. Si en la década del 1940 las reivindicaciones principales hablaban de la abolición de los servicios personales y la necesidad de que aymaras, quechuas, guaraníes y otros miembros de pueblos originarios tuvieran acceso a la alfabetización, en la década del 1970, las escuelas ya no eran suficientes, y los mismos sujetos que habían sido educados y castellanizados eran quienes exigían al Estado el reconocimiento de su especificidad cultural y política.

Si bien las ideas desplegadas en el Proyecto Educativo Popular de 1989 y el Congreso Nacional de Educación de 1992 no fueron recogidas en toda su amplitud por la legislación, la riqueza de la deliberación producida por actores indígenas había movido los horizontes. Las trayectorias discursivas sobre la asignación de funciones a la educación, y la producción de una forma de pensar la interculturalidad a través de la reivindicación de la diferencia cultural y política reveló una serie de desplazamientos discursivos que ya se habían gestado décadas antes. En este sentido, y siguiendo a Pocock, la Ley de Reforma Educativa N°1565, promulgada el 7 de julio de 1994, puede ser entendida como una evidencia que da cuenta de la coexistencia de paradigmas activos, de su interacción, de su disonancia. Aun cuando esta normativa se aprobó en medio de la oposición de la COB y la CSUTCB, el movimiento indígena había logrado transformar discursos: el artículo n° 1 establecía que la educación boliviana era “intercultural y bilingüe y asume la heterogeneidad socio cultural del país”⁷³. Ese piso no era más que un marcador temporal. Luego del Octubre Negro que tiñó la escritura de Silvia Rivera, tuvo lugar el gobierno del MAS y con él la profundización de los conceptos desarrollados previamente. A través de un modelo educativo definido como descolonizador, intracultural, intercultural y plurilingüe en la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez⁷⁴, el Estado Plurinacional intentaba consolidarse. Hoy, finalizando el año 2019, no hay clausura, pues las disputas del movimiento indígena están plenamente abiertas.

Bibliografía

Fuentes impresas

- Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, Segunda Edición, Santiago, 2007
- Cajías, Magdalena. “Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. En *Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*, CEBIAE, La Paz, 2011, 75-92
- Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, (CEBIAE). “Educación intercultural bilingüe en Bolivia 1952-1989”. *Resúmenes analíticos educativos*. Vol XV, 1 semestre 1989. N° 571-620. La Paz 1989.

⁷³ Ley N° 1565 de Reforma Educativa, 7 de julio de 1994, art. 1.

⁷⁴ Ley N° 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 20 de diciembre de 2010, art 1.

- Choque, Roberto y Quisbert, Cristina. *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*, Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA, La Paz, 2006.
- Klein, Herbert. *Historia de Bolivia*. 4 edición, Librería Editorial G.U.M, La Paz, 2011.
- Mamani, Carlos, Taraqu, 1866-1935. *Masacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*, Taller de Historia Oral Andina, 1991.
- Ocsa, Jorge. "Crisis del Estado de 1952, consolidación de la democracia y emergencia de nuevos movimientos sociales (1982-1999)". En Cajías, Magdalena, *Bolivia Su historia*, Tomo VI. p.167
- Pocock, John. G.A. *Pensamiento político e historia. Ensayos sobre teoría y método*. España, AKAL, 2011.
- Rivera, Silvia. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*, Cuarta edición, La Paz, La Mirada Salvaje, 2010.
- Rivera, Silvia. *Prólogo a Cruz, Gustavo R. Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio*. La Paz, CIDES-UMSA y Plural Editores, 2013.
- Van Dijk, Teun A. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, GEDISA, 2008.

Otras fuentes impresas

- Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, La Paz, 1989.
- Congreso Nacional de Educación de 1992. Informe final de conclusiones y recomendaciones. La Paz, 2007.
- Ley N° 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 20 de diciembre de 2010.
- Ley N°1565 de Reforma Educativa. 7 de julio de 1994.
- Proyecto Educativo Popular. Central Obrera Boliviana. Bolivia, 1989

Fuentes electrónicas

- Cajías, Beatriz, "1955: De una educación de castas a una educación de masas". *Revista Ciencia y Cultura* N° 3, julio de 1998, Universidad Católica de Bolivia. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231998000100008
- Cajías, Magdalena y Cajías, Beatriz. Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y del proceso de liberación del indio en Bolivia. *Revista Historia de la Educación*, Volumen 29, 2010 p. 103-116. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/8160
- Confederación sindical única de trabajadores campesinos de Bolivia. Web oficial. Disponible en <http://www.csutcb.org/node/3>

- Escárzaga, Fabiola. "Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe". *Política y Cultura*, primavera de 2012, N°37, pp. 185-210. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422012000100009
- Federación nacional de mujeres campesinas Bartolina Sisa. Web oficial. Disponible en <http://www.bartolinasisa.org/quienes-somos/>
- Grande, Sebastián; Sichra, Inge; Vílchez, Elsa y otros. "Educación Intercultural para todos. ¿Por dónde empezamos? Avances en Bolivia, Ecuador y Perú". FUNPROEIB Andes, PROEIB Andes, 2005. Disponible en https://issuu.com/mayraivethponcevargas/docs/eib_bolivia__ecuador_y_per__
- Jauregui, Laura. *Las Bartolinas y sus tres ojos: las transformaciones en la identidad política de la CNMCB-BS en el campo multiorganizacional del MAS (2005-2015)*. Disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/14678/2/TFLACSO-2018LPJJ.pdf>
- Oyarzo, Cristina. "Demanda Indígena por el derecho a la educación en Bolivia: producción y participación: 1931-2010". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 11 (2), 2017, pp. 35-49. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782017000200004&lng=es&nrm=iso
- Walsh, Catherine. "Interculturalidad crítica y educación intercultural", En *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*, 2009. Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Zapata, Claudia. "Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista". *Discursos/prácticas* N°2 (1) 2008, PP 113-140. http://www.discursospracticas.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia_zapata_silva.pdf