

Formación docente en Bolivia, del proyecto político cultural de reproducción del errado Estado Republicano al Estado Plurinacional

*Franz Callisaya Rojas*⁴⁵

Resumen.

El presente estudio aborda la formación de maestros en Bolivia, analizando los principales hitos históricos y el rol de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios en la fundación de los primeros Institutos Normales Superiores de Formación de Maestros, la Escuela Ayllu de Warisata, la Reforma Educativa de la ley 1565 y el Programa de Formación Continua de Maestros en Ejercicio PROFOCOM desarrollado para implementar la Ley 070, en los cuales la formación de maestros y el sistema educativo fueron asumidos como aparato de reproducción y control estatal propugnado por las clases dominantes en situación de gobierno.

Palabras clave: Formación de maestros, cultura, Escuela Ayllu Warisata, Pueblos y Naciones Indígenas, PROFOCOM, investigación documental.

SCIENTIFIC ARTICLE

TEACHER TRAINING IN BOLIVIA, A CULTURAL POLITICAL PROJECT FOR THE REPRODUCTION OF THE WRONG REPUBLICAN STATE.

Summary

In this study, it deals with teacher training in Bolivia, analyzing the main historical milestones and the role of the Native Indigenous Nations and Peoples in the founding of the first Higher Normal Institutes for Teacher Training, the Ayllu Warisata School, the educational reform of Law 1565 and the Program of Continuous Training of Teachers in Exercise PROFOCOM developed to implement Law 070, in which the training of teachers and the educational system were assumed as an apparatus of reproduction and state control advocated by the dominant classes in a situation of government.

45 Franz Callisaya Rojas, licenciado en Ciencias de la Educación, docente en la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Key words: Teacher training, culture, Ayllu Warisata School, Indigenous Peoples and Nations, PROFOCOM, documentary research.

Introducción

Los Estados Nación, en su proceso de construcción se valen de diferentes formas de control social que organizan y proyectan la vida en sociedad, en este contexto, la educación se asume como un aparato decisivo en la regulación de las conductas para la construcción del orden social, a decir de Althusser⁴⁶, como aparato ideológico del Estado.

En el contexto latinoamericano post colonial, específicamente en el caso boliviano, que desde su fundación incurre en el error de negar y subalternizar las identidades culturales⁴⁷ presentes en los sistemas civilizatorios pre coloniales, en el ámbito de la formación docente se evidencia confrontaciones en relación al rol de la educación.

Así para comprender la actualidad y los conflictos en la formación de maestros en Bolivia es necesario comprender la teleología, intención del sistema educativo boliviano desde su creación y el rol de las culturas o naciones o pueblos indígenas en los hitos referidos a las transformaciones educativas.

Es decir, el crear y planificar la formación docente y la repercusión del mismo en el sistema de la educación boliviana, por ende, en la construcción del Estado Nación implica posturas ideológicas en conflicto.

Considerando que históricamente y en la actualidad las políticas educativas son escenario de conflicto ideológico y político entre la visión

46 Louis Althusser (16 de octubre de 1918-París, 22 de octubre de 1990) fue un filósofo marxista francés. Propone que el Estado es un agente represor, que tiene en su poder el monopolio legítimo de la fuerza y que a su vez lo hace legítimo, se describe a sí mismo como eterno y lo reproduce en la infraestructura, que a su vez le dará el poder legítimo que tiene. Así la educación es uno de los aparatos ideológicos de Estado, funcionan mediante la ideología y secundariamente mediante la violencia donde se infunde una represión disimulada, también se instaura por que fuerzan al estudiante a comportarse de una forma determinada.

47 Cultura, El concepto de cultura asumido para el presente documento es el propuesto por Xavier Albó, el cual concibe la cultura como el conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un determinado grupo humano, que sirven para organizar su forma y estilo de vida, darle identidad y diferenciarlo de otros grupos humanos. Pero Albó ve fundamental clasificar esa amplia gama de rasgos en tres ámbitos: economía y tecnología, relaciones sociales y finalmente el ámbito de lo imaginario y simbólico. Cuando hablamos de sistemas civilizatorios propios de los pueblos originarios, entendemos que no se valoraron ni reconocieron en todos sus ámbitos, es decir los modelos económico productivo y social político de dichas culturas, por el contrario, fueron ignorados y desvalorizadas, asumiendo solamente lo imaginario y simbólico (lengua, tradiciones, música, etc.) reduciendo de éste modo la interculturalidad en la Reforma Educativa a la folclorización.

de reproducción, dominación de los fundadores del Estado Republicano y la otra⁴⁸ visión que reivindica el reconocimiento estatal de los sistemas civilizatorios presentes en las culturas originarias pre coloniales.

El presente estudio se propone hacer un balance de la formación de maestros en Bolivia, desde la fundación de los primeros Institutos Normales Superiores hasta la Educación Intercultural Bilingüe de la Ley 1565, asimismo, evidenciar si el sistema educativo fue uno de los aparatos de reproducción y control ideológico ejercido desde el Estado republicano.

En la actualidad, si bien se aprecia cambios en relación a los actores y sectores gobernantes y los aspectos jurídico normativos, el presente estudio también se propone valorar el PROFOCOM⁴⁹, en relación a si éste también es asumido como un aparato de reproducción y control estatal de las clases sociales que son actualmente gobernantes en el marco del Estado Plurinacional.

Metodología

Metodológicamente el presente estudio se basa en la investigación documental, que según Pablo Páramo 2011, es un estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación de nuevas fuentes de investigación en la construcción del conocimiento.

En este marco se recopiló información bibliográfica relativa a la formación docente, así como textos referidos a normativas de la educación boliviana, además de revistas especializadas, artículos científicos, los cuales se analizaron y se definió y también se reformuló la problemática de la formación de maestros en tanto el sistema educativo es aparato de control y reproducción del Estado.

48 Otra, en referencia a la otredad como diferente de la cultura europea española implantada con la colonización, otredad que para el presente estudio fue excluida en la definición y fundación de la república de Bolivia.

49 PROFOCOM, Programa de formación continua de maestros en ejercicio, implementado por el Ministerio de Educación de Bolivia.

Desarrollo.

Haciendo un análisis histórico y crítico es posible evidenciar que la República de Bolivia se funda a partir de un conjunto de culturas indígenas y territorios muy diversos, además, de las secuelas de haber sido uno de los mayores centros económicos y de explotación esclavista a nivel mundial, como fue la explotación colonial de minerales en Potosí.

Es decir, el Estado Republicano en su constitución política fundacional niega y desconoce dicha pluralidad, con el denuedo de que la mayoría poblacional de la Bolivia recién fundada correspondió a los pueblos o naciones indígenas.

Por lo tanto, una constitución republicana que desconoció y marginó a las mayorías creó un Estado fallido, el cual derivó en profundos conflictos, trasladando los mismos a las instituciones del Estado como es el sistema educativo y la formación de maestros.

Aquello se evidencia en la ausencia de centros de formación de maestros, es decir, de 1825 a 1909 Bolivia no se cuenta con centros de formación de maestros, con el transcurso del tiempo, después de casi un siglo se funda el primer Instituto Normal Superior - INS para la formación de maestros, en Sucre el año 1909.

En el Estado boliviano, con la fundación de los primeros INS, las clases sociales en el poder históricamente han pretendido naturalizar su visión de política educativa como neutra, es decir, sin ideología, en el marco de un discurso modernizador y civilizatorio, este hecho ha originado conflictos y escisiones sociales.

Así la formación de maestros desde el Estado se desarrolló en el marco de un proyecto societal, en el caso de Bolivia se aprecia la siguiente característica:

Desde sus primeros días, en Bolivia la escuela y la educación de las poblaciones indígenas fueron vistas como herramientas destinadas a apoyar el proyecto político cultural de la minoría gobernante, el mismo que apuntaba hacia la construcción del Estado-nación. La escuela fue utilizada así para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas y para incluso intentar borrar sus condiciones y características étnicas diferenciales. (López 2005: 58)

Sin embargo, como señala Guido Machaca (2010: 47), los postulados educativos principales del movimiento indígena en Bolivia se fueron

construyendo desde principios del siglo XX, se validaron en el PEIB (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe), a principios de la década de los noventa se convirtieron en políticas públicas en la ley de Reforma Educativa de 1994 (aunque trasplantado a los intereses de la clase dominante), fueron explicitados y propuestos a la sociedad boliviana por el Bloque Educativo Indígena en el libro verde en el 2004 (en la propuesta denominada Por una Educación Indígena Originaria), se profundizaron y radicalizaron en el anteproyecto de Nueva Ley de Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez, de 2006, se mantienen en la Constitución Política del Estado Plurinacional y la Ley 070 de 2010. En este sentido analizamos las etapas por las que atravesó la formación docente en Bolivia.

La intención civilizatoria en la fundación de las primeras Normales

Las organizaciones indígenas y campesinas en Bolivia, evidencian una intención civilizatoria que niega los sistemas civilizatorios anteriores a la colonización española, esto se evidencia en el discurso de las organizaciones campesinas en los congresos educativos desarrollados a mediados de la primera década del siglo XXI. Donde “Bolivia ha sido fundada por un pacto social entre los encomenderos y los doctores, doble cara, del colonialismo español, pasando de tal manera a un colonialismo interno o republicano” (CSUTCB 2005: 55).

Es así, que entre los años 1903 y 1904, en el gobierno del presidente Pando, luego de la preparación de un proyecto de nueva Ley de instrucción pública; en los inicios de la implementación de esa reforma (Ley de instrucción pública) se envió una misión a Europa, dirigida por Daniel Sánchez Bustamante, en 1907 y 1909 llegaron dos misiones extranjeras al país, una de Chile y otra de Bélgica (Subirats 1984, citado en López 2005).

Durante este periodo en el discurso predominó un afán netamente civilizador, desde una comprensión evolucionista de la cultura⁵⁰ y bajo el nombre de poner la educación al servicio de la asimilación indígena a la cultura dominante del país o lo que se denominaba como la vida nacional, de manera que se construya la nacionalidad boliviana.

Bajo este marco civilizatorio funcionó también la primera Escuela Normal de Maestros, creada en Sucre en 1909, donde se observó el apoyo de la misión belga, se formaron los primeros maestros para la educación primaria. La

50 Evolucionismo cultural

ex Escuela Normal de Maestros de Sucre es denominada hoy Universidad Pedagógica Boliviana.

La primera escuela normal de Bolivia fue creada el 6 de junio de 1909 y su primer director fue el educador belga George Rouma. “Según Plaza y Albó, a partir de Demelas (1988 170). En sus tiempos libres este educador belga medía los cráneos de indios peones de hacienda como parte de sus investigaciones de darwinismo social” (López 2005: 59). La anterior situación supone la desvalorización que se tenía en esa época respecto del hombre originario y su modo de ser y entender la realidad, para lo cual la educación debería tener propósitos civilizatorios. Sin embargo, Daniel Sánchez Bustamante, catedrático de la universidad Mayor de San Andrés (en esa época), planteó que la educación partiese de las diferencias culturales existentes en el país, distinguiendo de este modo educación urbana y educación rural indígena.

En este sentido, en 1906 se ofrecieron incentivos para la apertura de centros educativos particulares para indígenas y, ante la poca respuesta, se crearon escuelas ambulantes (inspiradas en las unidades educativas que en esa época funcionaban en las reservas indígenas estadounidenses), que en realidad eran maestros ambulantes los cuales debían atender a varias comunidades dispersas en una zona específica, pero estas escuelas ambulantes fueron concebidas como instituciones colonizadoras que buscaban transformar la cultura y la sociedad indígena, es decir, “la escuela debería ser utilizada para apurar la transformación de un estado de salvaje y pagano a una vida civilizada en el sentido de los criollos” (Robins 2005: citado en López 2005: 60).

Bajo éste mismo tenor, la primera Normal para maestros rurales no se formaría sino hasta 1915, en La Paz: la Normal Rural de Umala, y el primer Instituto Normal Superior para maestros de secundaria se creó en La Paz en 1916 (Contreras 1999, citado en López 2005: 59). En este sentido con la creación de las normales se fortaleció la normalización social de los pueblos originarios hacia la cultura de las clases dominantes, criollos y mestizos, evidenciando de esta manera a la escuela como uno más de los aparatos de reproducción y control social de las clases dominantes. Sin embargo, como respuesta a las políticas educativas desarrolladas por el rudimentario Estado Nacional, desde los pueblos originarios surgieron movimientos como las escuelas clandestinas.

Las escuelas clandestinas y la Escuela Ayllu Warisata

La respuesta de los pueblos originarios ante la acción educativa estatal que iba en contra de la sociedad y cultura de los pueblos originarios, fueron las escuelas indígenas clandestinas. Estas escuelas indígenas fueron reconocidas como clandestinas porque se instalaron a espaldas de los hacendados y, casi siempre contra su voluntad, puesto que éstas eran una forma más de resistencia comunitaria, porque buscaban apropiarse de la lectura, escritura y del castellano, para la defensa de sus tierras ante la estafa, chantaje de que los originarios de esa época eran objeto por parte de los latifundistas criollos (López 2005). Un testimonio del funcionamiento de las escuelas clandestinas es la de Manuel Murillo, Citado en (Ticona y Albó 1997: 154):

Vigilábamos como guardias (. . .) desde estos dos cerros se hacía guardia para saber si venían los soldados (. . .) Si se divisaba a los soldados, que venían en gran cantidad y como remolinos, avisaban en seguida y gritaban “ya vienen los soldados”, diciendo. Teníamos arto ganado, que pastoreábamos por las rinconadas... Así cuando se acercaban y se divisaban [los soldados] por las alturas... se nos comunicaba y en ese momento se despachaba a los alumnos. Luego se confundían como si fueran pastores, algunos estaban sentados, algunos miraban sorprendidos, así se disimulaba.

Es necesario destacar que en este periodo se dieron dos casos simultáneos, el de las escuelas indígenas clandestinas, surgidas desde la preocupación indígena y enmarcada en el movimiento cacical o comunitario, y el de las escuelas indígenas ambulantes y luego permanentes, emanadas desde la decisión estatal o de iniciativas eclesiales. Si bien ambos tipos de escuela apuntaban hacia la apropiación del castellano y de la lectura y escritura en ese idioma, las escuelas indígenas clandestinas propiciaban la apropiación de estas herramientas de la sociedad hegemónica para ponerlas al servicio de la defensa de sus derechos civiles para de esta forma, reforzar el movimiento de liberación del indígena y fortalecer su modo de vida. En cambio, las escuelas indígenas estatales, por su parte, buscaban la asimilación del indígena a lo que entonces se tenía como vida civilizada, de allí el énfasis que también ponían en la paralela cristianización de la población (López 2005).

Uno de los líderes aymaras que había impulsado el movimiento de las escuelas clandestinas fue el Amauta Avelino Siñani, pero con la llegada a Warisata del profesor Elizardo Pérez, en ese entonces inspector general de

educación indígenal, ambos fundan y construyen una escuela indígenal que recupera en su construcción, organización y funcionamiento la cosmovisión y características del ayllu aymara.

Como explica Salazar Mostajo, la Escuela Ayllu Warisata produjo una verdadera revolución en el campo pedagógico: restauró el antiguo Parlamento Amauta, donde el aymara recupera su derecho a hablar, pensar y forjar su destino. La Escuela sale de su recinto, se incorpora a la sociedad, la conduce y enriquece, es la escuela ayllu⁵¹, se desarrolla una educación comunitaria. Implanta la coeducación, la escuela laica, la escuela marka⁵². Hace plástica, música, literatura, rescata la tradición e identidad cultural sin atarla a tabúes raciales.

Desde la perspectiva pedagógica, la Escuela Ayllu impartió una educación funcional a partir de la propia identidad cultural, es decir, se desarrolló a través de actividades plenas de sentido y de propósito y cuya necesidad haya sido percibida y sentida claramente por los estudiantes y la comunidad, la producción material en talleres, campos de cultivo, etc. forman parte del proceso educativo, por ejemplo, se desarrolla educación productiva.

La escuela de Warisata, establecida por Elizardo Pérez, trató de reforzar los patrones de la sociedad aymara haciendo de la escuela el centro de organización comunitaria. La escuela se convirtió en una pequeña fábrica de ladrillos, textiles, y de entrenamiento agropecuario y agrícola dirigido por los dirigentes de la comunidad. El mismo Pérez consideraba que Warisata tenía que dotar a todos los indígenas de todos los conocimientos para levantarlos en su condición por medio del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza y elevan la dignidad del individuo. (López 2005: 70)

Sin embargo, la incorporación de actividades productivas en los procesos educativos como la producción agrícola, textil, suelen ser comprendidos como la incorporación del actor aymara a la economía liberal y convertido en consumidor, como se muestra en la siguiente cita.

51 El Ayllu, es la célula social mediante la cual las sociedades andinas como la aymara establecen su unidad con la tierra. No es una institución que se estratifica, sino que se organiza en la dinámica propia de la sociedad, la sigue en su evolución. Es el vasto ambiente en el cual se transmitía la tradición del trabajo, la técnica de los cultivos, la herencia cultura.

52 El ayllu deviene en *marka*, circunscripción geográfica donde el comunitarismo ya no se práctica por individuos, sino por territorios. En la *marka* se reproduce la más antigua institución incaica, la división entre los *anansaya* y los *urinsaya*, división que no es demarcatoria ni excluyente, sino que encierra una de sustancia hermandad.

Es evidente que si bien tras esta preocupación [la educación en Warisata], estaba la lucha contra el pensamiento racista hegemónico de la época que veía a los indígenas como flojos e incapaces, también se percibía una vocación mestizante que se traducía en el deseo de incorporar al indígena al mercado, al convertirlo en productor semi industrial y también en consumidores. Para lograrlo se apuntaba a una escuela activa, que combinara el trabajo en el salón de clases, con el trabajo en el campo y en talleres. (Op.Cit. pag. 70)

Esta interpretación debe ser complementada con el aporte de Avelino Siñani portador de la cosmovisión andina aymara, ya que la escuela ayllu recuperaba la cosmovisión aymara en el que las actividades productivas tienen fines de autoabastecimiento, en equilibrio con la naturaleza en el marco de la complementariedad y la reciprocidad; y no tiene como primera prioridad el enriquecimiento a través del intercambio lucrativo de la economía de mercado. Es decir, la Escuela Ayllu “toma del ayllu indígena su estructura orgánica, su concepción comunitaria y sus valores culturales propios. Se constituye en una unidad de trabajo, productiva y colectivista. Su fin último, la liberación india y el restablecimiento de la cultura andina destruida por la colonización europea” (Quiroga 1998: 16, citado en López 2005: 70).

En cuanto a la formación de maestros, Elizardo Pérez, el año 1931, había recibido el encargo del Ministro de Educación, Bailón Mercado, de crear una escuela modelo de maestros indígenas, “marco en el cual se desarrolló la experiencia de Warisata” (Subirats 1984: 27, citado en López 2005: 78). En este sentido, después de seis años de educación los estudiantes de la Escuela Ayllu Warisata pasaban a formar parte de la sección vocacional donde se formaban para ser profesores de educación indígena en el nivel de primaria, como señala el profesor Vicente Chaña (2009: 127) “el 2 de agosto de 1937 durante el gobierno del Tte. Cnl. Germán Bush se instituyó la sección de formación docente [En Warisata] para la educación primaria”. La formación docente pedagógicamente también se fundamentaba en la experiencia desarrollada en la Escuela Ayllu, así lo expresa Elizardo Pérez en una conferencia que dictó en la Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz, en septiembre de 1941.

Pedagogía nacional es lo que hacía el maestro chapaco: pisar barro con sus alumnos, enseñarles la composición de la arcilla, . . . El estudio de los abonos y de la composición de las tierras, en los métodos de labranza y en el estudio de los hechos meteorológicos no hemos tratado de llenar de

pedantería a nuestros muchachos sino más bien mostrarles el contenido científico de la sabiduría agrológica indígena, ... Eso es pedagogía nacional a juicio mío y a juicio de los maestros que hemos educado en Warisata. (Pérez 1962: 470)

La pedagogía nacional construida en Warisata proponía, lo que actualmente se denomina intraculturalidad, por consiguiente, la valoración y vigencia de la cultura propia:

El mundo indígena íntegro debe invadir los motivos simbólicos de la vida escolar. Las decoraciones, que incultos y cerrados intelectuales reprochan, que muestran al indio en su mundo, fuerte, fornido, su lago hermoso, sus peces, tienen por objeto enseñar al indio niño y viejo, que nuestra tierra es hermosa y que el indio es digno y fuerte, que su vida no es despreciable y que la escuela le llenara de dignidad. (Op. Cit. 470)

Su concepción de pedagogía nacional también proponía lo que actualmente denominamos descolonización de la educación, puesto que como él mismo señala "educar es extraer del ánimo individual el espíritu de la naturaleza y no machacar la letradura en el cerebro del niño. Tal tarea no se puede lograr, empero, por métodos y sistemas occidentales, porque el alma de Bolivia no está en París, Londres o Berlín, está en la tierra boliviana, en el corazón de los niños bolivianos; y es allí donde nos encaminamos y donde tenemos que operar" (Op. Cit. 470).

Mientras el proceso de irradiación comenzaba a nivel internacional, en Patzcuaro México, "en Bolivia la alianza del gamonalismo obtenía una victoria, logrando la supresión de la Dirección General de Educación Indígena, el 12 de enero de 1940, por decreto del presidente Quintanilla las escuelas indígenas quedaron entregadas a sus peores enemigos partidarios de la servidumbre y la esclavitud del indio" (Pérez 1965: 372).

En una carta enviada el 2 de agosto de 1947 por los amautas de Warisata a Elizardo Pérez, se describe cual fue el desmantelamiento y paralización desarrollada por las nuevas autoridades educativas:

Hasta que llegó 1940, fecha donde vino el doctor Vicente Donoso Tórrez y el señor Max Byron, y conforme a nuestra costumbre, los recibimos en nuestro Parlamento, allí nos dijeron: que todo lo que habíamos hecho estaba mal [que la escuela para indios no debería ser de dos pisos, que castigarían a los responsables, Elizardo y Avelino] y que venían a salvarnos y hacer una obra mucho mejor; nosotros quedamos perplejos... Sobrevinieron días, meses,

años, y cuanta amargura sentimos al comprobar que toda esa promesa se convertía en la destrucción de nuestra obra, de esa su obra, maestro Elizardo, donde invirtió usted su vida, y de lo que sólo los indios reconocemos y fuimos testigos. Ahí están todas las construcciones paralizadas y parte destruidas, la fábrica de tejas que fue creada para techar nuestras escuelas y nuestras casas, convertida en escombros; nuestros campos de cultivos, sustento de nuestros hijos y en los cuales, iban aprendiendo una mejor forma de trabajar la tierra, convertidos en pedregales; las ovejas, porcinos, aves de raza, que sirvieron para practicar la buena crianza, fueron exterminados; los talleres de tejidos, hilandería, sombrerería y sastrería fueron suprimidos, el servicio de luz eléctrica inutilizado el mobiliario completo que se fabricó en los mismos talleres de la escuela, parte desapareció y parte existe en mal estado; la Sección Normal desaparecieron; las escuelas seccionales fueron paralizadas y desvinculadas; nuestro Parlamento de Amautas fue suprimido y quedamos excluidos de todo contacto con la escuela (. . .) (Citado en Pérez 1962: 401)

Respecto de los enemigos de la Escuela Ayllu y la educación indígenal, el mexicano Adolfo Velasco en su libro "Warisata", en la página 60 presenta una conversación con Max Byron:

Conversando con un miembro del magisterio boliviano (es decir, con Byron) nos dijo estas palabras: "Debe exterminarse a los indios con ametralladoras". Nosotros le hicimos esta reflexión: ¿pero se ha dado cuenta de que de los 3.200.000 habitantes que tiene Bolivia, 2.200.000 son indios? Usted entonces lo que quiere es exterminar a su propio país, porque quien dice indios dice Bolivia. Pero aceptando que ustedes los enemigos del indio los ametrallaran para exterminarlos, ¿qué harían al día siguiente del pueblecito para abastecerse de papas, chuño, oca, quinua, trigo, habas, etc.? Porque todo esto lo producen y los facilitan los indios . . . Otro enemigo de los indios agregaba: hay que castrarlos para evitar su propagación. (Velasco 1940, citado en Pérez 1962: 387)



Mariano Ramos, Elizardo Pérez y Avelino Siñani (1931)

A partir de esas mentalidades, el discurso para destruir la Escuela Ayllu era como señala Pérez: “Esa doctrina consistía en oponer a la Escuela Ayllu, la Escuela Aldea. Era la escuela mestiza (...) para indios, lo que implicaba un engaño colosal que debía ser denunciado, por cuanto se trataba de destruir con ella la obra sacrificada y tenaz de Warisata” (Pérez 1962: 229). En este contexto las normales rurales fueron entregadas a organismos transnacionales.

Tras la destrucción de los núcleos, maquinada por los terratenientes y la expulsión de sus fundadores, las normales rurales fueron entregadas al SCIDE, (Servicio de Cooperación Interamericano de Educación), que significaba la penetración del imperialismo en el campo [el área rural], pero sin más opciones para mantener la educación se aceptó. Evidentemente conservaron durante algún tiempo la educación integral, uniendo la teoría con la práctica, ya que se enseñaba prácticas agropecuarias, culinarias y cuidados medicinales. Sus profesores debían ser enciclopedias y de ahí surgió el concepto de polivalencia, pero como era una educación diseñada por los gringos, sin la participación y administración de las autoridades locales, sin el objetivo de autoabastecimiento y producción industrial, con el correr del tiempo, los cambios políticos y la reforma educativa [de 1955], perdió su esencia por la que habían sido creadas. Actualmente no son más que fuentes de alienación cultural, causa de deserción escolar de la resistencia comunal y remedo de la educación urbana. (CSUTCB 2005: 46)

Así, Warisata, uno de los primeros movimientos que generó un modelo pedagógico acorde a la realidad plurinacional fue enajenada a los intereses de los gamonales, en complicidad con los gobiernos tradicionales, como el de Quintanilla (CONAMAQ et. al. 2004); de este modo se detuvo la experiencia educativa que desafiaba la reproducción y el control social de las clases minoritarias, sin embargo, dominantes de aquel momento histórico. A pesar, de ello los ideales de la escuela ayllu ya se habían expandido a nivel nacional e internacional, y el proceso vivido en la guerra del chaco por las poblaciones que no eran beneficiadas por el Estado Nación, el cual sin embargo demandó su defensa, situación que dio pie a la revolución del 1952, mismo que tuvo sus consecuencias en el ámbito de la educación.

El Código de la educación Boliviana de 1955

La educación sobre todo en el medio rural en las últimas cinco décadas ha significado la democratización del servicio, pero también el desaprendizaje de la lengua y cultura propia llamada originaria, por ende, la pérdida de saberes y conocimientos ancestrales, y principalmente la enajenación del derecho a la identidad cultural propia.

En esa época los pueblos originarios perseguían la apropiación del castellano, de la lectura y escritura en este idioma, en tanto que las dos herramientas castellano y legua escrita eran vistas como mecanismos de ascenso social y de acceso a los bienes y servicios que el Estado ofrecía a los hispanohablantes y como insumos necesarios para enriquecer su capital cultural (López 2005).

Es importante señalar que la democratización de los servicios educativos se caracterizó por un afán civilizatorio y que la oferta educativa oficial se inscribió en un proyecto mayor que perseguía la construcción de un Estado Nación mestizo, que más que respetar las diferencias y buscar la unidad en la diversidad, propugnó el mestizaje como solución al llamado problema indígena. En ese sentido, lo que en realidad se buscaba era la asimilación de la población indígena al cauce de la cultura dominante de características coloniales.

La educación fue considerada por la revolución nacional de 1952 como:

Un mecanismo necesario para la reconstrucción del país, en general, y como herramienta del desarrollo económico y social, en particular. En ese marco se dictó en 1955 el Código de la educación boliviana que entre sus principios destacaba el papel liberador de la educación y por medio del cual se buscó extender la educación a las mayorías indígenas y campesinas que habían permanecido excluidas de ellas. (López 2005: 81)

En este contexto, la formación docente, sobre todo para el área rural, debió estar orientada a la llamada educación fundamental que priorizaba la castellanización, la lectura, la escritura, la aritmética y lo técnico manual. Así lo expresa el código de la educación boliviana en su artículo 120.

Artículo 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, vestuarios 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 buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales.
- 4) Estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándoles 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 folclore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas de alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica.
- 6) Desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la Nación.

En este periodo histórico, las escuelas normales fueron uno de los instrumentos con los que se pretendió desaparecer las identidades culturales de los pueblos originarios, reduciéndolo apenas a tradiciones y folclore, para lo cual se intentó desindigenizar a los indígenas y convertirlos en campesinos, ocultando con este término las diferencias entre los sistemas civilizatorios en conflicto, presentes en Bolivia desde su fundación. Es decir, persistió y se reforzó a la escuela como aparato de reproducción y control social, a partir de la formación y rol del maestro desde la visión civilizadora en el que fue formado:

Aun cuando muchos jóvenes de extracción campesina e indígena se hicieron docentes, la Escuela Normal logró uno de los objetivos políticos del sistema: reforzar la inseguridad que la escuela oficial había sembrado en ellos respecto de la validez de su lengua y cultura y a la conveniencia de despojar a las nuevas generaciones de tales elementos que no contribuían a otra cosa que a afirmar el retraso del país. Los maestros rurales blanqueados por la educación, se sumaron a la cruzada nacional de erradicación de las diferencias y de castellanización forzada. (López 2005: 87)

Sin embargo, a pesar del proceso de etnofagia estatal desarrollado a través de la educación, durante los años 70 movimientos como el Katarista⁵³ toman posición y denuncian la histórica opresión de los indígenas en Bolivia, así se evidencia en el siguiente extracto.

Nosotros los campesinos quechuas y aymaras, lo mismo que las otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos económicamente explotados, cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación, habiendo permanecido nosotros en el atraso más bajo y explotado de esa pirámide. (Manifiesto de Tiwanaku 1973)

Los kataristas declaran que su situación es como si fueran extranjeros, estando ellos en su propio país, critican las leyes originadas en el contexto de la revolución nacional de 1952 y ven a la educación oficial de entonces como la causante de prácticas alienantes y discriminadoras:

La educación no solo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista.

No se ha respetado nuestras virtudes ni nuestra propia visión de mundo y de la vida (...) no se ha respetado nuestra cultura ni comprendido nuestra mentalidad. (Manifiesto de Tiwanaku 1973)

Del mismo modo, a inicios de los años 90, los propios originarios, entonces denominados por decreto campesinos bolivianos, supuestos beneficiarios de los cambios impulsados a partir del 52, en su propuesta educativa presentada al Congreso Nacional de la Educación el año 1992, critican lo ocurrido en el tema educativo a lo largo de esta etapa histórica.

La educación nos ha metido la idea de que era malo todo lo nuestro: la lengua, las costumbres, la vestimenta, nuestro pensamiento y nuestras tierras y muchos escolares se avergüenzan de ser campesinos (...) piensan que deben negar a sus padres, a su familia, a su comunidad e irse a la ciudad. Los contenidos de la educación de nuestros hijos e hijas están alejados de la vida diaria del campo, pertenecen a la cultura oficial. No nos son útiles, sólo logran una pérdida diaria de nuestra identidad cultural y lingüística. (CSUTCB 1991: 7)

53 En 1973 el katarismo era ya un movimiento amplio que aglutinaba diversas organizaciones de las ciudades de la Paz, Oruro, a partir de una sólida base de estudiantes universitarios que reivindicaban su aymaridad.

Así mismo, el Código de la Educación Boliviana y su propuesta de educación elemental dirigida a los pueblos originarios fue una continuidad y a mayor escala de la actitud civilizante del Estado-Nación, en otras palabras, reproducción y control social a través del aparato educativo. La formación docente, en especial el dirigido a la formación de maestros rurales, de origen indígena en las Escuelas Normales Rurales, fue el instrumento para blanquear a los maestros del sistema educativo, los cuales desde su formación y desempeño profesional consolidaron la violación del derecho a la identidad cultural propia y la diferencia.

Otra consecuencia fue que la formación normalista de los profesores en Bolivia, con frecuencia resultó poco permeable a los principios y estrategias que la Educación Intercultural Bilingüe EIB traía consigo, por la férrea e impenetrable adopción de los postulados homogeneizantes del Código de la Educación Boliviana de 1955 (Quiroga 1988, citado en López 2005).

Ley 1565, Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe

La Ley de Reforma Educativa promulgada el año 1994 sustituyó legalmente al Código de la Educación Boliviana de 1955, que se había implementado parcialmente durante cuatro décadas. La Ley 1565 fue diseñada por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa ETARE, el mismo fue dirigido por el Ministerio de Planeamiento y Coordinación y solamente en la etapa de su ejecución se incorporó al Ministerio de Educación Cultura y Deportes de ese entonces (Machaca 2003).

La Ley 1565 de Reforma Educativa, proponía:

Un redimensionamiento del Ministerio de Educación, incorpora el enfoque de la educación intercultural y la modalidad bilingüe al sistema educativo, reorienta la formación docente mediante la aplicación de un nuevo diseño curricular base, promueve la participación de los padres de familia tanto en el control social como en la gestión educativa y pone énfasis en el aprendizaje de los educandos. (Machaca 2003: 18)

Los aspectos nuevos en la Ley 1565 son la EIB y la participación social en la gestión educativa. En este sentido, en el plano discursivo, la diversidad cultural y lingüística pasa de ser considerada un problema a ser vista como factores que contribuirán al mejoramiento de la calidad educativa de los pueblos indígena originarios, en tanto que existió mucho sustento en la importancia del aprendizaje de las lenguas originarias, sobre todo como consecuencia de

los procesos de alfabetización, en lengua indígena, desarrollados en la década de los ochenta.

Si bien la EIB es un aspecto nuevo para el sector Estatal; experiencias de EIB desde abajo como la de Warisata, para los pueblos originarios son una constante en su proceso de reivindicación de su derecho a la identidad y cultura propia.

La EIB como un proyecto construido desde abajo por las organizaciones indígena originarias para el gobierno del MNR de la década de 1990 es considerada, como señala Guido Machaca (2003: 24), “como un enfoque diferente de educación, hace énfasis en la experiencia del educando, debe estar centrada en el aprendizaje y en la lógica constructiva a partir de la experiencia y debería ser planteada lógica y naturalmente en la lengua materna del educando”

Esta concepción de EIB se implementó en la formación docente en los Institutos Normales Superiores, en especial en los denominados INS EIB. Para comprender la implementación de la EIB revisemos el caso del entonces denominado INS Warisata, como señala Sofía Alcón.

En gran medida, al hablar de la educación intercultural bilingüe, se da una desigual importancia, aunque existe una valoración positiva por los estudiantes. En el nivel discursivo la EIB enfatiza lo bilingüe o en otros casos es entendida como la enseñanza de la lengua indígena. Mientras que lo intercultural aparece eclipsado; y más aún si hablamos de la pedagogía intercultural. La interculturalidad es entendida como la existencia de música, cuentos, dichos, y modalidades artísticas típicas, ritos y costumbres muy tradicionales, pero son valoradas como curiosidad más o menos atractivo. En ese sentido, la cultura queda reducida y caricaturizada a un conjunto de anécdotas y situaciones de folclorismo. No obstante, se escucha voces aisladas de los alumnos, cuya comprensión parece vislumbrar ideas relacionadas al fortalecimiento de la identidad cultural de los sujetos, y cómo la situación asimétrica de poder ha conducido a procesos de aculturación a los sujetos aimaras, donde en muchos casos se ha perdido el orgullo de ser aimaras. (Alcón 2001: 134)

Otro aspecto importante de la ley 1565 es el enfoque constructivista. El constructivismo en la formación docente en el entonces llamado INS Warisata, según Sofía Alcón (2001) tuvo la siguiente característica, algunas prácticas, en la formación de maestros, dentro del aula estaban orientadas

a establecer y legitimar el discurso del constructivismo como aquello único, absoluto y verdadero, o sea, había que hablar de ello, aunque el docente no cambiara su práctica.

A pesar de haber visto las teorías de aprendizaje, [refiriéndose a las teorías del constructivismo] éstas no logran tener práctica ni presencia, pero sí en discurso. En otras palabras, los propios alumnos [del entonces INS Warisata] futuros educadores no experimentan el efecto de estas teorías en sus propios aprendizajes, todavía pareciera entenderse como algo aislado separado de su realidad inmediata, en este sentido era común escuchar a los alumnos decir y algunos profesores escuchar: el constructivismo estamos viendo como teoría y no en la práctica. Existe la idea acerca de la práctica como algo separado y aislado de sus realidades. Es decir, la práctica debía darse con los niños de la escuela de aplicación, por ejemplo. (Alcón 2001:114)

En este ámbito, la implementación de la Reforma Educativa en la formación docente en el entonces INS Warisata significó una continuidad de las políticas estatales de asimilación a la cultura dominante, aunque con nuevos conceptos y prácticas, como lo explica Alcón:

La práctica docente en el INS continúa jugando la función ideológica de legitimación del discurso del desarrollo y la modernidad propugnada por el Estado. Esto llega con un nuevo ropaje de conceptos y nuevas prácticas, (...) para supuestamente mejorar la calidad de la educación en contextos indígenas. En este sentido, es cotidiano escuchar hablar en las aulas de participación, democracia, participación de la mujer, interculturalidad en el sentido pluralista, del respeto al otro, respeto al diferente, silenciando de esta manera las relaciones asimétricas que mantiene el estado con los pueblos indígenas. (Alcón 2001: 131)

Esta percepción de la implementación de la EIB es compartida por la CSUTCB, expresada en la Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación, denominado Pachakuti Educativo:

La aplicación de la educación Intercultural Bilingüe vertical, se ha realizado en el marco de la democracia pactada corrupta: Partidos políticos (ADN, MNR, MIR, UCS), ONGs, e Iglesias, para ello han utilizado operadores Banco mundialistas y Fondo monetaristas, como a indígenas llunk'us⁵⁴, que no han hecho otra cosa que repetir recetas alienantes de Amalia Anaya, Tito Hoz de Vila, Victor Hugo Cárdenas, ... en una nueva versión de colonización y desclasamiento decretando la muerte de nuestras culturas usando como

54 Llunk'u, en castellano comúnmente denominados tira sacos.

arma el mismo idioma originario trasplantándole a la lógica de la cultura neoliberal. (CSUTCB 2005: 57)

En el mismo sentido, Félix Patzi señala que la Reforma Educativa representa un nuevo mecanismo de integración o asimilación de los originarios a la lógica neoliberal, así lo expresa en "Etnofagia Estatal":

En 1994 se dicta la reforma educativa, en donde se incorpora a la interculturalidad y al bilingüismo como una política educativa que, aparentemente, reivindica los valores de la identidad de las naciones originarias y/o indígenas. Sin embargo, en cuanto se refiere a los contenidos educativos, continúan imponiéndose e inculcándose los mismos significados de la cultura dominante considerada como legítima, sólo que a diferencia del anterior proceso que se inculcaba en idioma oficial castellano, ahora se realiza en idioma vernáculo y/o nativo. De este modo la clase dominante va incorporando a los indígenas más aceleradamente a la lógica neoliberal. A este nuevo mecanismo de integración le hemos denominado etnografía estatal, como una moderna forma de violencia simbólica. (Patzi 1999: 535)

Para Patzi, la Reforma Educativa no es más que la continuidad de la intención de civilizar a los originarios en torno a la arbitrariedad cultural⁵⁵, de este modo la interculturalidad se habría convertido en una simple ilusión colectiva.

Desde el ámbito académico en particular coincidimos con Patzi ya que la Reforma Educativa continuó con el carácter integracionista eurocéntrico⁵⁶, ya que los sistemas civilizatorios propios de los pueblos originarios no se valoraron ni reconocieron en todos sus ámbitos, es decir, los modelos económico productivo y social político de las culturas originarias fueron ignorados y desvalorizados, asumiendo solamente lo simbólico imaginario (lengua, tradiciones, música, etc.) reduciendo de éste modo la interculturalidad en la Reforma Educativa a la folclorización.

Además de la intencionalidad integracionista de la ley 1565; por un lado, en cuanto a la formación docente, Luis Enrique López, señala que el discurso predominante en los INS era el ideológico sindical, y como consecuencia

55 Arbitrariedad cultural, según Bourdieu, es aquella cultura que la clase dominante estructura y convierte en estructurante para el resto de los grupos sociales como legítima imponiéndola e inculcándola como algo suyo. (citado en Patzi 1999: 537)

56 Con el carácter integracionista eurocéntrica hacemos referencia a presuposición de los gobiernos tradicionales de Bolivia, que vieron como horizonte (modelo a seguir) civilizatorio a las sociedades europeas.

de éste en las instituciones de formación docente no se daba lugar a transformaciones sobre todo las relativas a la construcción de perspectivas educativas basadas en la cultura propia, así lo especifica:

Otro factor que incidió negativamente en la transformación positiva de la formación docente fue el hecho que, en gran medida, las Normales y la formación docente en general fueron vistas como ámbitos de formación ideológica del magisterio, no sólo en cuanto a la formación ciudadano-mestiza de los campesinos e indígenas que se convertían en maestros y maestras, sino también en cuanto a su identidad profesional, en tanto las normales constituían el espacio desde el cual debía consolidarse el sindicato docente. (López 2005: 286)

Por otro lado, en relación a la formación recibida por los maestros para la implementación de la ley 1565 se apreció que hubo dificultades en relación al currículo diversificado o ramas diversificadas, así lo expresa la maestra de Pata Morochata (2002) “Sí, en forma teórica, simplemente quería [el asesor pedagógico] que nosotros construyamos [ramas diversificadas]; pero lamentablemente no se pudo hacer”, es decir los maestros poco o nada pudieron hacer para encarar el reto de elaborar el currículo diversificado a partir de los saberes y conocimientos locales de una determinada comunidad.

Sin embargo, es posible evidenciar que, a pesar de esas dificultades, la EIB de los años 90 aportó fundamentalmente con la revalorización y empleo de la lengua materna en los procesos de enseñanza aprendizaje contribuyendo a elevar la autoestima de los niños y niñas principalmente de áreas rurales; pero al mismo tiempo las dificultades en la comprensión e implementación de la EIB sirvieron de insumos para el replanteamiento de la misma en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez ASyEP y la Constitución Política del Estado Plurinacional.

El Bloque Educativo Indígena en el proyecto de ley ASyEP y la CPEP

El año 2004, según el cronograma del Consejo Nacional de Educación, debería realizarse el Congreso Nacional de Educación, con la finalidad de evaluar la ley 1565 y definir estrategias de la educación boliviana para los próximos años; sin embargo, este fue postergado y fueron los eventos previos y la conformación del bloque educativo indígena que llevó las demandas de los pueblos originarios al Congreso Nacional de Educación realizado el año 2006.

En eventos preparatorios a los congresos educativos departamentales, se organizó y conformó el Bloque Educativo Indígena conformado por el CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB – BS y los CEPOs. Éste hecho marco un hito inédito en la historia de la república de Bolivia, ya que dicho bloque aglutinaba a organizaciones matrices del altiplano, los valles, el Oriente, el Chaco y la Amazonía en torno a la problemática educativa.

Esta macro organización educativa indígena, de forma participativa asumiendo las dinámicas de organización social política de las culturas originarias, contando como brazo técnico a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios CEPOs, elaboró y presentó en los eventos previos y en el mismo congreso nacional de educación una propuesta denominada “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”. Pero fue aún más sobresaliente la demanda de construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe, además del fortalecimiento de la EIB superando la acepción folclorizante de la misma, como también de su implementación en todos los ámbitos y modalidades de la educación por ser la educación un instrumento de liberación. Así la macro organización social indígena originaria ve en la educación un instrumento para subvertir la reproducción y control estatal ejercida por las clases sociales dominantes, no indígenas que fundaron el estado republicano. Es de destacar que en esta etapa histórica el abordaje de la problemática educativa corrobora la demanda histórica de reconocimiento de la diversidad de sistemas civilizatorios presentes en Bolivia, a través de la refundación del estado.

En suma, en el proyecto de Ley de Educación aprobado por el Congreso Nacional de Educación se expresan y profundizan las demandas y reivindicaciones históricas de los pueblos originarios y los movimientos populares, y se propone la descolonización de la educación.

Actualmente con la Constitución Política del Estado Plurinacional en la que se reconoce el carácter Plurinacional de Bolivia, como se verifica en el “Capítulo Primero Referido al Modelo de Estado, artículo 1º señala, “Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”. Del mismo modo, el capítulo cuarto referido a los Derechos de las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos, artículo 30, incisos 12 y 14, señala que éstos tienen el derecho “A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe

en todo el sistema educativo, al ejercicio de sus sistemas políticos, jurídicos y económicos acorde a su cosmovisión”.

En cuanto a la formación docente, la Constitución Política del Estado Plurinacional señala en el Artículo 96. I. Que “Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio”.

En ese sentido, desde la gestión 2010, se implementa un plan de estudios que asume los cinco principios de la educación boliviana propuesta en el proyecto de ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora, Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos, educación intracultural, intercultural y plurilingüe, educación productiva y territorial y educación científica, técnica, tecnológica y artística.

Pero también es importante aclarar que las ESFM se propusieron fundamentar la formación docente en la identidad cultural propia.

La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y el PROFOCOM

En Bolivia con el ascenso de Evo Morales como presidente, las naciones indígenas ven en la asamblea constituyente la opción para construir una sociedad que supere el mal con el que nació el Estado republicano, es decir nos referimos la negación y subalternización de las naciones indígenas. Más allá de los profundos conflictos sociales en el proceso de la asamblea constituyente y la casi división del país en la llamada nación *camba* y *lo colla andino*, con la promulgación, en el 2009, de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, se ve como horizonte de construcción de un Estado Plurinacional en la práctica. En el ámbito educativo se propone superar la instrumentalización del sistema educativo que había sido gestionado como aparato de reproducción y control estatal ejercido por las clases sociales históricamente gobernantes, se abre el desafío de hacer realidad, desde el sistema educativo, la construcción de una sociedad intercultural basada en la descolonización.

En este contexto en el que las organizaciones sociales de alcance nacional como la CSUTCB y las Bartolinas entre las sobresalientes, ya en situación de gobierno, las cuales se alegan la representatividad de las mayorías, se

promulga la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez; el ministerio de educación del gobierno de rostro indígena tiene en sus manos el control del sistema educativo, aunque con serias resistencias en la dirigencia troskista del magisterio sindicalizado urbano y la pasividad de las universidades públicas.

Para llevar a la práctica la Ley 070, el Ministerio de Educación implementa el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras PROFOCOM, dirigido a maestras y maestros en ejercicio de los subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Especial. El texto Revolución Educativa con Revolución Docente señala que el PROFOCOM, entre 2012 y 2015, atendió a 140.000 profesores, equivalente al 88% del magisterio.

Así el Ministerio de Educación (2013) se propuso transformar el Sistema Educativo a partir de la formación de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo MESCP, para de este modo transformar la práctica pedagógica tradicional, práctica que había sido gestionada por los anteriores gobiernos para asimilar a las naciones pueblos indígenas al modo cultural de herencia colonial, negando la validez de los sistemas civilizatorios de los pueblos indígenas como alternativa para la construcción de una sociedad actual, es decir, la educación constituyó un aparato de reproducción y control Estatal. El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo MESCP en la formación de maestros pretende transformar la práctica pedagógica tradicional a una práctica educativa descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe.

Dicho proceso de formación complementaria, se propuso también la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional. Así la estrategia metodológica del PROFOCOM se sustentó sobre la base de cuatro elementos metodológicos del modelo educativo: la Práctica, la Teoría, la Valoración y la Producción, pretendiendo vincular la formación con la transformación, en otras palabras, que los maestros y maestras debieron poner en práctica, a la par, en sus unidades educativas lo desarrollado o aprendido en el programa de formación continua. Para de esta manera responder desde el ámbito educativo, a la histórica problemática de negación y subalternización de las naciones y pueblos indígenas, por parte de las clases criollo mestizas dominantes siendo minoritarias, cabe recalcar que estos últimos tuvieron en el sistema educativo uno de los aparatos de reproducción y control social necesarios para el statu quo social.

El PROFOCOM en el marco de los postulados de la Ley 070, asume cuatro referentes fundamentales:

- La formación descolonizadora, que hace referencia a la lucha contra la discriminación y la promoción de la equidad de oportunidades y equiparación de condiciones a través de la superación de estructuras mentales coloniales y el fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias.
- La formación productiva, que asume la comprensión de la producción como recurso pedagógico que articula las instituciones educativas con las actividades económicas del contexto.
- La formación comunitaria, que supone un proceso de convivencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural, en esta convivencia la educación mantiene su vínculo con la vida a través de las Comunidades de Producción – Transformación Educativa CP-TE.
- La formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, que promueve el reconocimiento y el desarrollo de la plurinacionalidad, la producción de saberes y conocimientos propios y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias como una forma de descolonización y a la interculturalidad como una forma de diálogo entre culturas (Ministerio de Educación 2013).

Si bien, teóricamente el PROFOCOM se plantea superar el rol que históricamente jugó el sistema educativo como aparato de reproducción y control ideológico cultural, en su implementación o práctica afronta grandes dificultades, entre las principales se aprecia:

La dificultad de llevar a las prácticas los contenidos y metodologías propuestos por el PROFOCOM debido a la escasa capacidad de ejemplificación de los facilitadores. Esta situación es posible evidenciar en la entrevista realizada a la profesora Silvia del Área de Biología –Geografía, quien participó del programa de formación complementaria.

Hubiera sido bueno tal vez llevar los contenidos en realidad, igual no nos han dicho como...un ejemplo lo hemos pedido al docente alguna vez,... no hagan ustedes es de su área...y creo que el docente tiene que ser bien creativo, pensar y ahora como lo voy a dar esta clase, entonces se ha vuelto casi un trauma al principio no, tiene que llevar desde la práctica...a veces tiene forzamos, cosa que no tiene que ser así. (Silvia, citado en Yucra 2019)

Una de las principales problemáticas fue la escasa formación y experiencia práctica de los facilitadores del PROFOCOM, las cuales, como señala la cita, explican los contenidos y la metodología, pero cuando los participantes solicitan ejemplos los facilitadores en su gran mayoría no cuentan con la experiencia práctica para ejemplificar. Al mismo tiempo la escasa experiencia de los facilitadores también generó confusiones en el abordaje de los contenidos principalmente los relacionados a la intraculturalidad y metodología, entre ellos, el trabajo en grupo, se evidencia individualismo, es decir, vieron sus *habitus*⁵⁷ interrumpidos.

Con el PROFOCOM, también se evidencia que a un buen porcentaje de maestros y maestras todavía les cuesta modificar sus formas de aprendizaje, más aún, cuando en dicha formación prevé y requiere de los participantes propuestas de acciones y/o actividades; ya que ellos en muchos casos son producto de un sistema educativo tradicional vertical reproductor poco crítico; sin embargo, esta misma situación propicio al mismo tiempo cambios de actitud, así lo expresa la profesora María de la especialidad de matemáticas, quien participo del Programa de Formación.

Los facilitadores, todos eran diferenciados, todos nos han evaluado de distintas maneras, lo único común que han tenido es la autoevaluación. Igual creo que ha sido de manera tradicional, algunos un examen, otros nos evaluaban la parte de la exposición que hemos realizado, y no hemos visto una diferencia de evaluación, ha sido de arriba – abajo, y no había la co-evaluación de cómo estamos aprendiendo (María citado en Yucra 2019)

Otra dificultad importante observada, está relacionada a la escasa o falta de insumos, materiales infraestructura y medios, en las unidades educativas, donde los profesores participantes del programa deberían haber llevado a la práctica el modelo educativo, como se había previsto en el programa, o sea, integrar formación y transformación, esta realidad se aprecia en la siguiente cita.

Nos pide practica-teoría-valoración-producción, todo eso, y a veces ni siquiera tenemos lo necesario para llevar a cabo esto, no tenemos los materiales, en muchos colegios no contamos con un laboratorio, por ejemplo, para mi área no tenemos lo necesario y tenemos que estar buscando los medios para tratar de cubrir aquello (Silvia citado en Yucra 2019)

57 El *habitus* es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Por lo tanto, podemos entender “disposiciones” o esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social.

A pesar, de las dificultades anteriormente mencionadas, es necesario destacar resultados positivos. Considerando la valoración de maestros y maestras, un 38%, que participaron del programa, estos dan cuenta que el principal elemento positivo a resaltar es que son los propios participantes que debido a su compromiso asumieron el desafío de formarse y optar por esta modalidad de actualización, de esta manera ampliar sus conocimientos para posteriormente poner en práctica en su desempeño profesional como maestro (Yucra 2019).

Otro aspecto positivo a destacar es que los maestros ahora se interpelan y son sensibles a la necesidad de articular las diferentes asignaturas y áreas del currículo escolar.

He podido percibir que en años anteriores las áreas eran islas, el maestro era isla completamente esta es mi materia y así lo tengo que hacer y así debe ser, a veces no había cuestionantes de un director. Lo positivo es que ahora por lo menos a nivel de secundaria conversamos, ¿Cómo lo podemos articular? Eso es lo positivo. (Ramiro Área de Ciencias Naturales, citado en Yucra 2019)

Además de las dificultades, también se vislumbra el interés por cualificar la formación de los profesores, con la esperanza de que ello desemboque en procesos educativos orientados a construir una sociedad descolonizada e intercultural.

En suma, a una década de la promulgación de la ley 070 se evidencia que el discurso de descolonización y construcción de una sociedad intercultural superando la alienación y negación de los pueblos, naciones indígenas, aún no tiene una repercusión evidente en la sociedad en general.

La implementación del currículo regionalizado y diversificado como complemento del currículo base en las áreas urbanas y más aún en las unidades educativas particulares es casi nula. Se evidencia mejores resultados en el área rural principalmente por el aporte de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios - CEPOs que son el brazo técnico de los pueblos originarios en el ámbito educativo. Se evidencia que existe una continuidad en relación al rol sistema educativo como un aparato de reproducción y control ideológico ya que persiste de parte de los profesores, quienes son los que operativizan a nivel de aula, las prácticas educativas con fuerte matiz tradicional, aún están lejos de alcanzar los postulados de la CPEP y la Ley 070.

Es decir, de que en la actualidad se aprecia que en promedio un 80% de los profesores a nivel nacional egresó del PROFOCOM, no se evidencia aún una sólida transición hacia un Estado Plurinacional, está en duda en el escenario práctico más allá de los logros dados en el nivel teórico normativo.

Conclusiones

Con este trabajo se realizó un balance de la formación de maestros en Bolivia, así se pudo evidenciar que la educación es uno de los aparatos ideológicos de Estado ya sea republicano o plurinacional. En el Estado republicano mediante la violencia donde se infunde una represión disimulada por que se fuerza al estudiante a comportarse de una forma determinada es decir, asimilar a la cultura de los grupos dominantes y actualmente en el Estado plurinacional funciona mediante la ideología.

Así se pudo evidenciar que una forma de ejercer control desde el Estado fue negar el acceso a servicios educativos principalmente a las pueblos indígenas como sucedió hasta 1909, año en el que se funda el primer INS.

Por otro lado, se verifica que con la fundación de los primeros INS de formación de maestros se repitió lo sucedido con la constitución política fundacional del Estado republicano, o sea, no se incluyó los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios en la formación de maestros, aún siendo éstas mayorías, por el contrario se utilizó los Institutos Normales Superiores de formación de maestros para negar y subalternizar la diversidad cultural constituyendose de esta manera en aparatos de reproducción y control del Estado acorde a la ideología de las clases sociales gobernantes de herencia colonial.

También fue importante verificar que si bien el Estado ejerce reproducción y control social a través de la educación, la otredad negada y subalternizada permanentemente desarrolló acciones, ello se evidencia principalmente a partir del bloque educativo indígena y su rol protagónico en la construcción de la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Perez, para acceder a una educación que reconozca la diversidad cultural y como consecuencia logró la inclusión de la diversidad cultural en la constitución política del Estado plurinacional.

En relación a la Ley 070 es fundamental tener claridad que la misma asume los postulados y principios de la constitución política del Estado plurinacional el cual responde a la mayoría poblacional de Bolivia, según referendun de aprobacion con el 61.43% de los votos; a diferencia de la

constitución del Estado republicano, el Código de la educación boliviana o la Ley 1565.

Al mismo tiempo si bien el PROFOCOM asume la ideología propuesta en la constitución plurinacional, los procesos de formación de maestros que plantean una metodología que parte de la práctica el mismo proceso de formación docente no parte de la práctica. A las deficiencias en la formación de maestros del PROFOCOM se suman la postura ideológica de algunos sindicatos del magisterio que son contrarios a los postulados de la Ley 070 y la constitución plurinacional, situación que tiene su efecto en la escasa implementación en el nivel operativo, por ejemplo, las aulas. A esto se suma que el estado plurinacional no proporciona el equipamiento necesario para la implementación de la ley 070. Otro factor similar está relacionado a las unidades educativas privadas, que implementan sus propias metodologías educativas dejando en tercer plano lo establecido en la Ley 070.

Esí mismo, a partir de la metodología de investigación documental se pudo realizar una valoración del proceso histórico de la formación de maestros en Bolivia, recurriendo para ello a diferentes documentos escritos, sin embargo, al mismo tiempo la realización del presente estudio nos provoca replantear y continuar con problemáticas como: ¿Cuánto de inversión económica conlleva el PROFOCOM? ¿Existen mejoras en la educación boliviana? ¿En el aula aplica el docente lo asimilado en el PROFOCOM?

Bibliografía

Albo X. (2000). *Iguales, aunque diferentes, hacía unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. Ministerio de Educación UNICEF CIPCA, LaPaz, Bolivia.

CNCCEPOs. (2012). *Formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios Hacia la construcción de una pedagogía propia*. La Paz, Bolivia.

Cuenca R. Nucinkis N. Zavala V. (2007). *Nuevos Maestros Para América Latina*. Ediciones Morata. Madrid, España.

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB. FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ Y CEA. (2004). *Por una Educación Indígena Originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. La Paz, Bolivia.

CSUTCB (2005). Pachacuti Educativo. *Propuesta de la CSUTCB al II congreso nacional de educación*. Imp. Abril. La Paz, Bolivia.

Flores Villca H. (2003). Las ramas diversificadas dentro del planteamiento del currículo de la Reforma Educativa. Tesis UMSS. http://bvvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Hugo_Flores.pdf

López, L.E., Sichra, I. Barrientos, J. Montalvo, A. Siñani D. (1991) Diseño de evaluación integral del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. La Paz UNICEF-MEC. Mimeo.

López, L E. (2007). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. *Documento preparado en ocasión del Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina realizado en Tepoztlan, México*.

López, L E. (2005). De resquicios a boquerones. *La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. Plural editores. La Paz, Bolivia.

Ley 1565 Reforma Educativa. (1994).

Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2010).

Machaca, G. (2010) Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. FUNPROEIB Andes / SAIH. Plural editores. La Paz, Bolivia.

Medina, J. (2006). ¿Qué Bolivia es posible y deseable? *Repensar lo local desde lo global*. Ed. Garza Azul. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación Bolivia. (2010^a) Itinerarios Formativos para Maestros. *Educación comunitaria*. Bolivia.

Ministerio de Educación Bolivia. (2010^b) Itinerarios Formativos para Maestros. *Educación productiva*. Bolivia.

Olive, L. (2009). Por una autentica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *En Pluralismo Epistemológico*. Coordinador Luis Tapia. CIDES UMSA. Editorial Muela del Diablo. La Paz Bolivia.

Páramo, P. (2011). La investigación en ciencias sociales: *estrategias de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Patzi, Felix. (2001). Etnofagia estatal. *Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz. Instituto Mauricio Lefevre. Universidad Mayor de San Andrés.

Pérez Elizardo. (1962). Warisata *La Escuela Ayllu*. Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.

Proyecto de ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2006). Sexto Congreso Nacional de Educación.

Yucra Calle A. (2019). Programa PROFOCOM: Evaluación de los avances y efectos en la formación y práctica en aula en maestros del distrito N° 7 en la ciudad de El Alto, Tesis de grado. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/22683/CS.ED.-1210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>