

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SUMA QAMAÑA
(EL BUEN VIVIR)**

**“HACIA LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA
IDENTIDAD”**

**ANALISIS DEL PROYECTO DE LEY
ELIZARDO PEREZ – AVELINO SIÑANI
PARA LA EDUCACION BOLIVIANA**

REYNALDO PORTILLO MOLINA

**PIRACICABA, SP
2009**

**SUMA QAMAÑA
(EL BUEN VIVIR)**

**“HACIA LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA
IDENTIDAD”**

**ANALISIS DEL PROYECTO DE LEY
ELIZARDO PEREZ – AVELINO SIÑANI
PARA LA EDUCACION BOLIVIANA**

REYNALDO PORTILLO MOLINA

ORIENTADOR: PROF. DOUTOR. BRUNO PUCCI

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação**

**Piracicaba, SP
2009**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Professor. Dr. Bruno Pucci

Banca:

DEDICATORIA

A Wara, compañera, amiga y confidente.

A Camilo, Ibalu y Matias

A Reynaldo y Lourdes mis amados padres.

A Ramiro, Patricia, Maya, Natalia y Cesar, mi querida familia.

A Leonardo, por..... ser como es.

A Bolivia por haberme dado la oportunidad y privilegio de nacer en ella.

A mis hermanos y hermanas brasileiros. Regina, Ju, Malu, y toda esa linda familia que ES, y será la mia, ahora y siempre.

RESUMEN

SUMA QAMAÑA (EL BUEN VIVIR): HACIA LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA IDENTIDAD. ANALISIS DEL PROYECTO DE LEY ELIZARDO PEREZ – AVELINO SIÑANI PARA LA EDUCACION BOLIVIANA

La discusión sobre la importancia de la construcción de una verdadera democracia cobra fuerza en el contexto de las profundas transformaciones que vive el planeta. Esta discusión pasa por el reconocimiento de la composición heterogénea de nuestras naciones y el derecho de los diferentes pueblos a su autodeterminación. La historia boliviana desde la colonia hasta nuestros días ha estado marcada por una serie de conflictos de identidad nacional, sean por reivindicaciones sociales indígenas o por crisis económicas y políticas. La educación desde sus inicios no ha promovido un espacio de reflexión real, ni ha permitido reconocer el otro, individuo diverso ni alterno. Desde principios de la década del 2000 es que el mapa político boliviano ha sufrido cambios profundos pues, una nueva fuerza política, denominada Movimiento Al Socialismo MAS, conformada en su gran mayoría por indígenas comienza a ganar terreno en el ámbito político, a su vez se desarrollan en todo el país, diversos conflictos y demandas sociales. Este proceso histórico es el que nos lleva a cuestionarnos sobre la función de la educación en esta coyuntura, como se la ha desarrollado en el pasado y como se desarrollará a partir de una nueva Constitución Política del Estado y nuevas políticas educativas y reformas en general; es por ello que nos parece pertinente desarrollar una investigación que identifique como problemática central el **cómo se construye y/o construirá y desarrollará la identidad nacional y cultural** (preservando sobre todo el respeto a lo diverso), **y de que manera el Ante-Proyecto de Ley Elizardo Pérez – Avelino Sinani**, coadyuvare a este propósito. La metodología, que se plantea tiene tres momentos: un primer momento, es el referido a la conceptualización teórica, haciendo hincapié en la teoría de las identidades y tomando como referencia el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu; un segundo momento, es referido a la investigación bibliográfica, histórica, para intentar acercarnos al problema, vale decir, recopilar información de la historia colonial, republicana y contemporánea de Bolivia, en cuanto a las Políticas del Estado boliviano y a las políticas educativas hasta nuestros días; un tercer momento pretende interpelar, criticar, demandar; es suma, analizar profundamente el nuevo planteamiento e documento aún no legislado sobre la Educación Boliviana. Es aquí donde, las Bases, Fines y Objetivos de la Nueva Propuesta de Ley del Gobierno, plantea postulados, que, si bien responden a legítimas aspiraciones históricas de los pueblos indígenas originarios de la región andina occidental y rural del país, no se puede marginar las culturas mestizas de varias regiones que deben explícitamente estar presentes. También presentar como características de la nueva ley una educación descolonizadora, anti-imperialista, transformadora, democrática y de consensos, laica, pluralista y espiritual son postulados que si bien responden a aspiraciones legítimas de la gente, no deben ser enunciados desde abstracciones, descontextualizadas ni ambiguamente, porque pueden dar lugar a interpretaciones contraproducentes que en lugar de unir a los bolivianos generen nuevas polarizaciones y confrontaciones.

Palavras Chave: Educação Boliviana; Identidade nacional e cultural; Proyecto de Ley Elizardo Pérez – Avelino Sinani.

INDICE

INTRODUCCIÓN Y ABORDAJE DE LA TEMÁTICA.....	7
CULTURA E IDENTIDAD.....	20
1. Teoría de las identidades sociales.....	20
2. La identidad como distinguibilidad.....	21
3. Una tipología elemental.....	22
4. Una distinguibilidad Cualitativa.....	23
5. Narrativa biográfica: historias de vida.....	27
6. Y las identidades colectivas?.....	28
7. La identidad como valor.....	30
8. El concepto de habitus en Pierre Bourdieu.....	31
9. El habitus de clase y las prácticas de distinción.....	32
10. Las culturas populares y la diversidad cultural.....	34
UN ACERCAMIENTO HISTORICO A LA PROBLEMÁTICA	
1. Contexto Histórico Geográfico.....	38
2. Sociedad y educación en la historia de Bolivia.....	39
3. Educación pre-hispanica.....	40
4. Periodo Colonial.....	40
5. Periodo de la Independencia.....	41
6. Warisata, una experiencia pedagógica.....	43
7. La Revolución Nacional de 1952.....	44
LAS DEMANDAS DE AUTONOMÍA ENTRE LA INTENSIFICACIÓN DE LAS IDENTIDADES REGIONALES Y LA NECESIDAD DE UNA GOBERNABILIDAD RAZONABLE.....	47
1. Un acercamiento al movimiento autonómico.....	48
2. Gobernabilidad y autonomía.....	49
3. Origen del conflicto	
Sinopsis histórica del surgimiento de la ideología llamada nación cambia	53
4. Factores del desarrollo económico y político.....	61
5. Reforma Agraria. Independencia o autonomía.....	68
ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD BOLIVIA Y DEL ANTE PROYECTO DE LEY PARA LA EDUCACION BOLIVIANA.....	75
1. Caracterización General de la Educación en Bolivia.....	76
2. Bases y fundamentos de la nueva educación boliviana.....	81
3. Fundamentos teóricos del currículo base.....	82
4. Fundamentos políticos e ideológicos	82
5. Fundamentos filosóficos, sociológicos y culturales.....	87
6. Fundamentos epistemológicos del nuevo currículo.....	92
7. Fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos del currículo.....	94
8. Lineamientos de los ejes articuladores del currículo.....	98
9. Orientaciones metodológicas del currículo.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	105
ANEXOS.....	110

INTRODUCCION Y UN ABORDAJE DE LA TEMATICA

Es necesaria una cierta dosis de ternura para comenzar a andar con tanto en contra, para despertar con tanta noche encima.

Es necesaria una cierta dosis de ternura para adivinar, en esa oscuridad, un pedacito de luz, para hacer del deber y la vergüenza una orden.

Es necesaria una cierta dosis de ternura para quitar de en medio a tanto hijo de puta que anda por ahí.

Pero a veces no basta con una cierta dosis de ternura y es necesario agregar...

una cierta dosis de plomo.

Sub. Comandante Insurgente Marcos¹

Durante las últimas décadas, América Latina ha sufrido inéditos cambios estructurales, políticos, económicos y administrativos, la concepción de hombre latinoamericano ha cambiado con la profundización de un modelo de mercado, impuesto, sin embargo, el reconocimiento de que somos estados y culturas diversas, con diferencias étnicas, raciales, de procedencia, culturales, de credo, etc.; es el eje central hacia un reconocimiento de lo diverso.²

Hoy en día, la gente no respeta nada. Antes, poníamos en un pedestal la virtud, honor, la verdad y la ley... La corrupción campea en la vida americana de nuestros días. Donde no se obedece otra ley, la corrupción es la única ley. La corrupción está minando este país. La virtud, el honor y la ley se han esfumado de nuestras vidas.³

¹ El Sub – Comandante es líder de la guerrilla Mexicana del Estado de Chiapas, que desde el 1° de enero de 1990, exige mayores derechos para los indígenas de una de las regiones más pobres de México.

²En 1985, el Grupo de Trabajo de la OIT, comenzó a preparar un proyecto de declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas. Ocho años después, en julio de 1993, este mismo, acordó un texto definitivo de proyecto de declaración y lo presentó a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, el cual fue aprobado en 1994 por la Subcomisión y fue presentado a la Comisión de Derechos Humanos para que ésta lo examinara el *13 de septiembre, 2007*. La Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, un instrumento internacional cuyas negociaciones tomaron dos décadas y que protegerá a los más de 370 millones de personas pertenecientes a esas comunidades en todo el mundo. El texto fue adoptado con 143 votos a favor, 4 en contra –Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia – y 11 abstenciones.

³ (Declaraciones de Al Capone al periodista Cornelius Vanderbilt Jr. Entrevista publicada en la revista Liberty el 17 de octubre de 1931, unos días de que Al Capone marchara preso), en GALEANO, Eduardo. Patas Arriba, la escuela del mundo al revés. Ediciones el Chanchito. Montevideo, Uruguay. 1999

Procesos sociales como la corrupción frecuentes, el racismo, el des respeto a lo nativo, a lo originario y en suma, la falta de conciencia social, ha marcado huellas profundas en el continente. La discusión sobre la importancia de la construcción de una verdadera democracia resurge y cobra fuerza en el contexto de las profundas transformaciones que vive el planeta. Esta discusión pasa por el reconocimiento de la composición heterogénea de nuestras naciones y el derecho de los diferentes pueblos a su autodeterminación y al respeto de las diferencias como parte de una coexistencia pacífica. En las últimas dos décadas hemos presenciado dos movimientos que, en apariencia, se mueven en direcciones opuestas, pero que en el fondo forman parte de una sola realidad: por un lado, la acelerada globalización que se caracteriza por una cada vez mayor integración de los capitales, el comercio, la división mundial del trabajo, las tecnologías y los medios de comunicación, así también el mundo enfrenta grandes desafíos, que se resumen en: el estancamiento de la economía; disparidades económicas cada vez más grandes entre países ricos y pobres; el desplazamiento que padecen países y grupos sociales por las guerras y los conflictos civiles, así como el progresivo deterioro del medio ambiente y el crecimiento desmedido de la población mundial; del otro lado, la creciente afirmación de una diversidad cultural, étnica y lingüística, que en tiempos anteriores parecía desvanecerse bajo la presión homogeneizadora de los estados nacionales. Esto nos obliga a repensar nuestras escalas de percepción y análisis donde la tradicional división entre lo local, lo nacional y lo global (o internacional) ya no se sostiene, esto nos lleva a abandonar las dicotomías bipolares excluyentes, que apuntan a resultados de la homogeneización, como homogeneidad-heterogeneidad, integración-desintegración, unidad-diversidad. En este contexto, parecería ser que son los dispositivos sociales estructurantes de la vida cotidiana los que, en última instancia, definen la naturaleza social, política y cultural de esta controvertida relación entre diversidad o heterogeneidad cultural y educación.

Contrariamente a lo que podría pensarse, la inmensa mayoría de los países - estados o sociedades latinoamericanas determinadas- son plurilingües, es decir, en su seno se hablan dos o más lenguas. El plurilingüismo es por consiguiente la norma y el monolingüismo la excepción. El concepto es en principio neutro, desprovisto de valoraciones sobre su grado y extensión, así como sobre el uso de las distintas lenguas o de sus relaciones -status- entre sí. Son factores lingüísticos, sociales y políticos los que determinan, en un contexto dado, las diversas situaciones posibles entre las lenguas.

Más que por el tamaño del grupo lingüístico, las lenguas minoritarias se definen por los derechos sociales, o sea, por su falta o desigual equiparación a las mayoritarias, si bien, desde el prisma

lingüístico, son susceptibles de abarcar toda la gama de situaciones posibles: variedades, dialectos, lenguas preestandarizadas, estandarizadas y cultas. Por otro lado, en América Latina las lenguas autóctonas equivalentes a vernáculas, aborígenes, originarias, ancestrales o incluso indígenas, ya que este último término, antes desacreditado, ha resurgido por obra de las organizaciones indígenas, son todas minoritarias al no estar equiparadas a las mayoritarias (español, portugués).

Por otro lado, toda lengua, independientemente de su desarrollo o institucionalización, es un fenómeno a la vez humano y social, un sistema primario de signos, instrumento del pensamiento y de la acción y el medio más importante de comunicación. Con respecto a la cultura, la lengua forma parte de ella, y al mismo tiempo es su medio de expresión y entendimiento más notorio. Al estar tan estrechamente vinculada a la cultura y entendiéndose esta, según la definición del Consejo Interamericano de Educación, Ciencia y Cultura de la OEA, como “la unidad de las formas de vida, pensamiento y comportamiento y los valores sujetos a ellas”, la lengua figura también entre los rasgos constituyentes de la identidad cultural de un pueblo.

El hecho del plurilingüismo-pluriculturalismo surge en los Estados nacionales modernos a través de procesos de colonización -descolonización, como es el caso de los países de América Latina y del África-, procesos de conquista, anexión o unificación (ex-Unión Soviética, países plurilingües surgidos en Europa tras la primera y segunda guerras mundiales), e inmigración, cuyo ejemplo más claro son los Estados Unidos, son ejemplos palpables de los procesos sociales de igualdad y desigualdad contruidos históricamente, donde las minorías o a veces las mayorías son desplazadas.

Las políticas educativas en América Latina ya se manejan mediante preceptos constitucionales sobre el sello de lenguas autóctonas. No obstante, debe excluirse el principio de territorialidad, que haría imposible la educación bilingüe. En todos ellos, como en todos los países latinoamericanos (excepto Brasil), el español o castellano es la lengua oficial del país, formando parte de la cultura nacional el quechua y demás “lenguas aborígenes” en Ecuador, y las “lenguas autóctonas” en El Salvador. En el Perú (1993) “también es oficial en las zonas donde predominen el quechua y el aymara y demás lenguas aborígenes según la ley”. Esta norma y las de las nuevas Constituciones colombiana (1991) –“las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios”- y nicaragüense (1987) –“las lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley”-, muestran semejanza

con las disposiciones constitucionales españolas para las autonomías lingüísticamente diferenciadas.

Dos casos más particulares son los de Guatemala y Paraguay. En la nueva Constitución del primero (1985) sólo se menciona la garantía del “derecho a la cultura” y a la “identidad cultural” (e implícitamente a las lenguas autóctonas), para luego referirse concretamente a que “en las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe”. En cuanto a Paraguay, su más reciente Constitución (1992) equipara oficialmente el guaraní -hasta entonces considerado sólo como lengua nacional pero no de uso oficial- al español, añadiéndose, al hablar de la enseñanza, que “en el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales” que en Paraguay son hablados por la mayoría de la población. En fin, la dispersión y fragmentación lingüísticas y su insuficiente normalización son las razones que suelen alegarse por el hecho de no haberse extendido más la práctica de la oficialización de las lenguas autóctonas, si bien la tendencia, cuanto menos a su reconocimiento y revalorización, es bien patente.

La inflexión que en la región se ha producido, en la consideración de la diversidad cultural y étnica se pone claramente de manifiesto, además, en las recientes reformas constitucionales, aun cuando no se refieran expresamente a las lenguas autóctonas. Así, en Argentina, país de poco acusada tradición indigenista, el nuevo artículo 75 de la Constitución, reformada en 1994, insta al Congreso a “reconocer la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” con todos los derechos que ello conlleva, entre los cuales el derecho a una educación intercultural bilingüe. La Constitución Política de Estado de Bolivia, reformada también en 1994, se refiere a este país como república “soberana multiétnica y pluricultural...” y al reconocimiento de “los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas”.

En El Salvador la reforma constitucional de 1992, como corolario a los Acuerdos de Paz firmados ese mismo año, aboga por la no existencia de discriminación alguna para las personas indígenas en el territorio de la República... Finalmente, el Gobierno mexicano dio a conocer, en el marco de sus negociaciones con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), una “Iniciativa de Decreto” cuyo objetivo sería la reforma de varios artículos de la Constitución Política “para la creación de las Regiones Autóctonas Pluriétnicas”, sobre la base de la “composición pluriétnica mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Por último, es de subrayar que en Nicaragua tanto el reconocimiento de la diversidad lingüística, al que ya hemos hecho mención,

como el de la diversidad étnica, se establece por primera vez en su Constitución política de 1987, al proclamarse que “el pueblo nicaragüense es de naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana”. Ese mismo año se aprobaría el “Estatuto de Autonomía de las Comunidades de la Costa Atlántica”.

La actual crisis latinoamericana de identidad debe ser vista dentro de un contexto en el que numerosas sociedades se perciben a sí mismas como subdesarrolladas y periféricas, presuponiendo para ello que los estados altamente industrializados de Occidente y los Estados Unidos conforman el mundo desarrollado y metropolitano (central) y estatuyen los criterios según los cuales se debe juzgar la calidad y la dirección de toda evolución histórica.⁴

Los conceptos de identidad nacional e identidad cultural, son diferentes pero no excluyentes. Son recíprocos uno del otro. Las definiciones de lo que una nación es, ha sido muy variada. Usada para referir una cualidad natural, la cualidad nativa. En las universidades medievales la “nación” se refería a un grupo de estudiantes de una región común. Y la idea de convertir a un grupo basado en la descendencia, diferenciable de otros, fue presente e importante a lo largo de la historia antes de la aparición del nacionalismo moderno.⁵

La idea de *nación*, que en principio, sugiere una entidad social que se constituye en la medida que va adoptando un sistema propio de formas de vida comunitaria, y de representaciones sociales (sociológicas), estas generalmente vistas como prácticas, de tal manera que afrontan problemas comunes. En un principio este concepto presenta caracteres eminentemente étnicos (raza, lenguaje, religión, ética, costumbres, cultura) que ya es reconocible históricamente en la edad media europea⁶ y quizás hasta finales del siglo XVI, cuando la idea de estado – nación se va cultivando.

Es importante, desde una perspectiva económica reconocer que desde las cruzadas (XI – XIII), hasta el siglo XVI, la noción de expansión tenía como referente el de legitimar la expansión territorial y por lo tanto un monopolio económico y el hecho de ejercer soberanía sobre los territorios conquistados “civilizados” bajo el escudo religioso.

⁴ H.C.F. MASILLA. 1997. p,62. Tradición Autoritaria y modernización imitativa. P. 61. Plural Editores. La Paz – Bolivia. Primera Edición 1997

⁵ SMITH, 1985.

⁶ Hago referencia a la edad media europea, pues es nuestro referente histórico para la Conquista y “civilización” del nuevo continente.

A partir del siglo XVI, la tarea de conformar un estado – nación, supondría la posibilidad la conformación de esta, sobre grupos no homogéneos⁷, que en el ámbito del territorio, defendería y aseguraría su expansión, así gran parte de los siglos XVI hasta XVIII se dedicaría a este proceso. Ya a finales del siglo XVIII, la ilustración principalmente con Rousseau y Kant, proporcionarían las bases ideológicas para sustentar, por un lado, el respeto a la igualdad universal entre los individuos y por otro, la dignidad de las personas, ellas, dotadas de razón suficiente para responsabilizarse de sus actos respetando principios universales.

Sobre estas bases la Revolución Francesa fue un otro elemento fundamental para plantear desde sus principios propios la idea de “nación”, unido al concepto de “patria”, dando lugar a diferentes “derechos” como el sufragio universal, libre contratación, etc, superando cualitativamente la llamada democracia de los propietarios, y señores, instaurada en Inglaterra en el siglo XVII.

Las ideas de la Revolución Francesa y el posterior advenimiento de la Revolución Industrial en Europa, produjo una nación inédita de individuos declarados “iguales” por ley. Para ciertos grupos sociales esta libertad del mundo se tradujo en grandes posibilidades, pero para la gran mayoría significo, el ser arrojada a la libre contratación del trabajo sin protección alguna, pues los sindicatos fueron declarados ilegales por violar la libertad individual.

La flamante nación representaba una nueva Francia, donde hubo dos versiones de esta nueva nación, una la ofreció Víctor Hugo en *Los Miserables*, otra, en contraste, fue sostenida por una ideología triunfante, en cuya imagen privaba la libertad y la igualdad entre todos los hombres, lo cual era suficiente para la felicidad y prosperidad de la nación. De esta manera se inauguro un doble mensaje de identidad nacional moderna para Europa y para América.

En forma paralela al fenómeno francés, el Romanticismo Alemán rescato a la sociedad real. Su carácter revolucionario es incuestionable. Supone una ruptura con una tradición, con un orden anterior y con una jerarquía de valores culturales y sociales, en nombre de una **libertad** auténtica. Afirma el nacionalismo y el populismo que Schiller practicaría en su teatro, enfatizando la fuerza constitutiva de la sociedad y la cultura, encontrando en la recuperación histórica y sociológica del

⁷ Adam Smith, estableció el principio de la “mano invisible”, la nación o estado, al buscar satisfacer sus propios intereses, todos los individuos son conducidos, esto permite alcanzar el mejor objetivo social posible.

hombre sus claves fundamentales, por lo cual, pensar históricamente, es reconocer que los estados y las naciones de cada periodo tienen derecho a existir y a su propia perfección.

El florecimiento industrial del siglo XIX, enriqueció el poderío de los estados – nación para imponer sus fronteras sobre demarcaciones étnicas. Es decir, se aceleró el proceso de integración del territorio y población de los estados – nación, de acuerdo con los límites establecidos por la guerra y haciendo caso omiso de las naciones étnicas. Los estados – nación intensificaron con imponer un nuevo tipo de nación, mediante procesos ideológicos, catalogando sentido y valores comunes, es decir, la ideología fue el reflejo del poder estatal en la mente de la población considerada como unidad individuos con identidad nacional.

Elias afirma, en su análisis de la sociedad cortesana, *que “los individuos aparecen como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y, en virtud de éstas, formando conjuntamente configuraciones específicas”* (1996; pp.41). Tomando en cuenta el análisis de Elias, el concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior.

Intentaré aclarar el concepto de identidad cultural poniéndolo en relación con un concepto simbólico de cultura⁸. El concepto de cultura, tal como lo usamos hoy, es históricamente hablando de reciente data y está asociado al nacimiento de la modernidad. Antes de ella se entendía por cultura el cuidado y crecimiento de las cosechas y animales y, por consiguiente, el cultivo y desarrollo de la mente, el perfeccionamiento de las facultades humanas.

La ilustración empezó a agregarle nuevos significados. Así aparece el término “civilizar” como la adquisición de refinamiento y orden en oposición a la barbarie y al oscurantismo. Hasta fines del siglo XVIII cultura y civilización eran prácticamente términos intercambiables. Después su sentido se separa: la cultura adquiere una connotación positiva mientras civilización una connotación negativa.

⁸ Bourdieu Pierre, plantea cuatro tipos de capitales: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico.

El concepto de civilización es atacada por Rousseau y los románticos como lo artificial y superficial, el cultivo de propiedades externas como la buena educación y el refinamiento, en contra con las necesidades interiores espirituales y los impulsos humanos. De aquí nace un sentido del término cultura que la asocia con la religión, el arte, la familiar y la vida personal, los significados y los valores, en general la vida interior. A medida que la religión va perdiendo posiciones en el proceso de secularización, cultura se transforma entonces en liberación de formas metafísicas y religiosas y es reemplazada por la estética: el arte y la literatura llegan a ser la expresión más profunda del espíritu humano. Esta separación entre civilización y cultura es especialmente notable en la lengua alemana, donde, en parte condicionada por la visión de la nueva clase burguesa que se opone a la aristocracia feudal, la civilización pasa a ser propio de la nobleza y aparece como lo artificial y superficial, el cultivo de propiedades externas como las buenas maneras y el refinamiento y, la cultura, por el contrario, pasa a ser lo propio de los intelectuales y se refiere a las necesidades interiores espirituales, a los productos intelectuales y artísticos donde se expresa la creatividad humana. Citando a Kant, *“el bienestar de cada individuo sería considerado, en sentido estricto, como un fin en sí mismo y que el mundo progresaba hacia una sociedad ideal donde la razón obligaría a todo legislador a crear sus leyes de tal manera que pudieran haber nacido de la voluntad única de un pueblo entero, y a considerar todo sujeto, en la medida en que desea ser un ciudadano, partiendo del principio de si ha estado de acuerdo con esta voluntad”*⁹

A comienzos del siglo XIX el término cultura se utilizó también en el contexto de intentos por escribir historias universales del desarrollo de la humanidad. Por lo cual se hablaba de “culturas” en plural, para expresar la idea de que los procesos de desarrollo de cada pueblo contribuyen a la creación de distintas formas intelectuales o culturas diferentes. Todo este desarrollo configura lo que podríamos llamar la concepción clásica de cultura que se refiere a un proceso de desarrollo de facultades humanas relacionado con la asimilación de obras intelectuales y artísticas y vinculadas al carácter progresista de la edad moderna.

Hacia fines del siglo XIX se produce un cambio importante en el concepto, que se relaciona con el surgimiento de la antropología y que le da un carácter social. El énfasis en el desarrollo del espíritu se desplaza hacia un énfasis en las costumbres, prácticas, modos de vida y creencias de una sociedad. De algún modo este desplazamiento está condicionado por la expansión colonial europea y la necesidad de adaptar el concepto a las tareas de la descripción etnográfica de las

⁹ *Crítica de la razón práctica* (1788)

colonias. Surge así un concepto antropológico-descriptivo de cultura, que consiste en la conjunción interrelacionada de creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento y arte, como también de artefactos materiales, objetos e instrumentos que pertenecen a los miembros de una sociedad y que los distinguen de otras sociedades. Tenemos así dos sentidos básicos del concepto de cultura que han permanecido en una relación inestable y de tensión. Por un lado cultura como arte y vida intelectual y por otra cultura como los significados y valores sedimentados en modos de vida diferentes y específicos. Esta distinción es importante, la vamos a ver mas adelante, para un entendimiento y comprensión de la identidad.

A mediados del siglo XX, bajo la influencia de nuevas tendencias antropológicas y lingüísticas, se empezó a constituir una concepción simbólica de la cultura que destaca el uso de símbolos como un rasgo distintivo de la vida humana: los seres humanos crean e intercambian expresiones significativas (es decir, con sentido) no sólo mediante el lenguaje sino que también a través de objetos materiales, obras de arte y acciones a los que dotan de sentido. En esta perspectiva simbólica, la cultura vendría a ser el patrón de significados incorporados en formas simbólicas, incluyendo allí expresiones lingüísticas, acciones y objetos significativos, a través de los cuales los individuos se comunican y comparten experiencias. Esta concepción simbólica de la cultura, al hacer del análisis cultural un estudio de la producción, transmisión y recepción de formas simbólicas dentro de ciertos contextos socio-históricos, es especialmente adecuada para entender las relaciones existentes entre cultura e identidad, porque la identidad sólo puede construirse en la interacción simbólica con los otros.¹⁰

Uno de los procesos más radicales de informalización de ese tipo fue la destrucción de rituales que daban significado a la vida y sustentaban modelos de vida colectiva entre los pueblos más simples. En el proceso de colonización y en el trabajo misionero desarrollado por europeos. Tal vez sería útil examinar esto brevemente. Uno de los ejemplos más extremos de la desvalorización de un código que provee significado y orientación a un grupo en relación con la pérdida de poder de su grupo portador es la eliminación de las clases superiores en las Américas Central y del Sur, en el transcurso de la colonización e imposición del cristianismo por los españoles y portugueses”¹¹

Desde el descubrimiento de América, y al referirnos a la constitución poblacional nativa, del nuevo continente. Dos cuestiones merecen particular atención si tomamos los procesos de constitución de las identidades nacionales, en particular en grupos sociales colonizados. Por un

¹⁰ BOURDIEU, 1989.p, 12.

¹¹ ELIAS. 1997, p. 77.

lado la cuestión de la colonización en si misma, planteada por Elias, se trata de un proceso que debe ser visto a partir de una socio-dinámica entre grupos comunitarios y estados nacionales, es decir, en las tierras colonizadas existían comunidades establecidas con relaciones culturales bien definidas. Los llegados asumieron un papel de “civilizadores” desde la óptica Europea, con un propósito hegemónico de dominación, y desvalorización de códigos sociales existentes.

Por otro lado, las formaciones nacionales en América Latina, implican aspectos que tienen que ver con los grupos colonizadores que dividieron el continente, españoles, portugueses, etc.; siendo este hecho esencial para la formación de las fronteras y límites, este hecho, frecuentemente de mayor relevancia, que la monopolización de la violencia y de los tributos al interior de un área previamente delimitada. Sin embargo, las reformulaciones permanentes de interdependencias entre establecidos y recién llegados, articuladas a procesos civilizatorios poco permiten definir las relaciones estables del poder. Indígenas, mestizos, españoles, portugueses, esclavos africanos e inmigrantes, en diferentes momentos, serán sujetos presentes de ese proceso civilizatorio donde los procesos identitarios serán diversos y las conformaciones nacionales tendrán según cada región elementos individuales, pero tendrán un elemento en común, la necesidad de homogeneizar a los nativos,(o como se hizo en algunas regiones de exterminarlos), planteándoles modos de vida y creencias de los extranjeros, siendo este hecho un pilar fundamental para la construcción del hombre latinoamericano, es especial en culturas que como ahora sabemos presentaban un desarrollo social considerable, a saber, mayas, aztecas, aymaras y otros pueblos indígenas del continente. Estos procesos de violencia son parte constitutiva de la historia de los pueblos latinoamericanos.

1903

La Paz

Los liberales bolivianos han ganado la guerra contra los conservadores. Mejor dicho, la ganó para ellos el ejército indio de Pablo Zárate Huillka. Fueron hechas por la indiada las hazañas que se atribuyen los bigotudos militares. El coronel José Manuel Pando, jefe liberal, había prometido a los soldados de Huillka la emancipación de toda servidumbre y la recuperación de la tierra. De batalla en batalla, Huillka iba implantando el poder indio: a su paso por lo pueblos, devolvía a las comunidades las tierras usurpadas y degollaba a quien vistiera pantalón.

Derrotados los conservadores, el coronel Pando se hace general y presidente. Entonces declara, con todas las letras: *“Los indios son seres inferiores. Su eliminación no es un delito”*. Y procede. Fusila a muchos. A Huillka, su imprescindible aliado de la víspera, lo mata varias veces, por bala, filo y soga. Pero en las noches de lluvia Huillka espera al presidente Pando a la salida del

palacio de gobierno y le clava los ojos, sin decir palabra, hasta que Pando desvía la mirada.¹²

La historia boliviana no es diferente a las demás naciones latinoamericanas, desde la época prehispánica, que abarca un lapso de tiempo que va desde la llegada del hombre a nuestro continente hasta el descubrimiento de América por los europeos, su participación en la colonia como parte de la Real Audiencia de Charcas, que se estableció por más de tres siglos, abarcado territorios desde las costas peruanas, el territorio boliviano actual y parte del territorio de lo que hoy es Chile. Posteriormente y mediante el proceso de liberación que encabezó Simón Bolívar (1783 – 1830), se funda la República de Bolivia el 6 de agosto de 1825, firmándose en Sucre la “Declaración de Independencia”, después de 16 años de violentas batallas.¹³

La historia boliviana desde la colonia hasta nuestros días ha estado marcada por una serie de conflictos de identidad nacional, ya sean por reivindicaciones sociales indígenas o por crisis económicas y políticas, un hecho fundamental para entender esta ausencia en la construcción plena de una identidad, hacia la posibilidad de un proceso de respeto ante lo diverso, ha surgido quizás, por que todos los gobiernos bolivianos hasta el actual han sido comandados por blancos – mestizos, que a su vez no desarrollaron espacios de promoción y acercamiento hacia un entendimiento mínimo entre las diversas “naciones” o grupos culturales en el seno de Bolivia. Por otro lado, la educación desde sus inicios no ha promovido un espacio de reflexión real, ni ha permitido reconocer el otro, individuo diverso ni alterno.

Desde principios de la década del 2000 es que el mapa político boliviano ha sufrido cambios profundos pues, una nueva fuerza política, denominada Movimiento Al Socialismo MAS, conformada en su gran mayoría por indígenas comienza a ganar terreno en el ámbito político, a su vez se desarrollan en todo el país, diversos conflictos y demandas sociales, el 2000 (guerra del agua) y el 2003 (guerra del gas), la realidad boliviana, se modifica de tal manera que esta opción política, asume el poder consiguiendo en las urnas una mayoría absoluta, única en la historia boliviana, para poder acceder a la silla presidencial.

Evo Morales Ayma, indígena, campesino, cocalero, jugador de fútbol, músico de banda popular y líder sindical, asume el mandato de una nación que niega su precepto nacional, pues surge desde varios sectores de la república, una conciencia que no respeta la diversidad (tanto de indígenas

¹² GALEANO, 1990 p. 15.

¹³ MESA, 1998. p.98.

como no indígenas), no solo de las personas que están en contra del presidente, sino que existen grupos sociales afines al el, que asumen gestos y signos de rechazo hacia los otros (racismo y intolerancia), es decir, los procesos de segregación se hacen mas latentes. Por otro lado, sectores y regiones que de una u otra manera no apoyan al actual presidente por diferentes razones, su formación sindical, sus raíces, su formación política, su falta de formación académica, etc, que representan a la derecha conservadora, han emprendido diferentes actitudes en contra de la gestión gubernamental, generando acciones sectarias que incluso han sido catalogadas de sedición, y de separatismo.

Este proceso histórico tan sui generis de la realidad boliviana, es el que nos lleva a cuestionarnos sobre la función de la educación en esta coyuntura, como se la ha desarrollado en el pasado y como se desarrollará a partir de una nueva Constitución Política del Estado y nuevas políticas educativas y reformas en general, es por ello que nos parece pertinente desarrollar una investigación que identifique como problemática central el **cómo se construye y/o construirá y desarrollará la identidad nacional y cultural** (preservando sobre todo el respeto a lo diverso), **y de que manera el Ante- Proyecto de Ley Elizardo Pérez – Avelino Sinani**, coadyuvara a este propósito, es decir, como a partir de esta nueva visión del hombre boliviano, se pretende encarar la educación, para corregir errores históricos y replantear el estado boliviano, desde su diversidad constitutiva.

La metodología, que se plantea tiene tres momentos:

1. Un primer momento, es el referido a la conceptualización teórica, haciendo hincapié en la teoría de las identidades y tomando como referencia el concepto de habitus de Pierre Bourdieu.
2. Un segundo momento, es referido a la investigación bibliográfica – histórica, para intentar acercarnos al problema, vale decir, recopilar información, de la historia colonial, republicana y contemporánea de Bolivia, en cuanto a las Políticas del Estado boliviano y a las políticas educativas hasta nuestros días, surgirá acá una pregunta: por que recurrir a la histórica? Grandes y profundas transformaciones sociales se introdujeron en el marco histórico boliviano, lo cual significo el “reconocimiento del indio - indígena” como integrante de la sociedad boliviana. Así también dilucidar el resurgimiento histórico de la polaridad étnica – regional de Bolivia
3. Un tercer momento pretende interpelar, criticar, demandar; es suma, analizar profundamente el nuevo planteamiento del documento aún no legislado sobre la Educación Boliviana, contenido en la nueva política educativa del gobierno del

Movimiento al Socialismo titulado proyecto de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, pues este es el nuevo enfoque de educación para orientar el desarrollo de esta.

Por lo tanto, nos parece relevante el objetivo de esta investigación, pues creemos que aportara, un marco general para recontextualizar el proceso de cambio que viene viviendo Bolivia de cara, hacia el SUMA QAMAÑA (el buen vivir). Los que participen de la lectura juzguen la pertinencia de esta investigación.

Teoría de las identidades sociales.

La aparición del concepto de identidad en las ciencias sociales es relativamente reciente, hasta el punto de que resulta difícil encontrarlo entre los títulos de una bibliografía antes de 1968. Sin embargo, los elementos centrales de este concepto ya se encontraban - en filigrana y bajo formas equivalentes - en la tradición socio-antropológica desde los clásicos. ¿Qué es lo que explica, entonces, su tematización explícita cada vez más frecuente en los dos últimos decenios, durante los cuales se han ido multiplicando exponencialmente los artículos, libros y seminarios que tratan explícitamente de identidad cultural, de identidad social o, simplemente, de identidad (tema de un seminario de Levi-Strauss entre 1974 y 1975, y de un libro clásico de Loredana Sciolla publicado en 1983)?

Partiendo de la idea de que los nuevos objetos de estudio no nos caen del cielo, Bourdieu sostiene que el tópico de la identidad ha sido impuesto inicialmente a la atención de los estudiosos en ciencias sociales por la emergencia de los movimientos sociales que han tomado por pretexto la identidad de un grupo (étnico, regional, etc.) o de una categoría social (movimientos feministas, por ejemplo) para cuestionar una relación de dominación o reivindicar una autonomía. En diferentes puntos del mundo, los movimientos de minorías étnicas o lingüísticas han suscitado interrogaciones e investigaciones sobre la persistencia y el desarrollo de las identidades culturales. Algunos de estos movimientos son recientes (piénsese, por ejemplo, en los kurdos, el Movimiento sin Tierra, los Zapatistas, los indígenas Australianos y por último el nuevo movimiento originario boliviano). Pero solo han llegado a imponerse en el campo de la problemática de las ciencias sociales en cierto momento de su dinamismo que coincide, por cierto, “con la crisis del Estado - Nación y de su soberanía atacada simultáneamente desde arriba (el poder de las firmas multinacionales y la dominación hegemónica de las grandes potencias) y desde abajo (las reivindicaciones regionalistas y los particularismos culturales)”¹⁴

Las nuevas problemáticas últimamente introducidas por la dialéctica entre globalización y neo-localismos, por la transnacionalización de las franjas fronterizas y, sobre todo, por los grandes flujos migratorios que han terminado por transplantar el “mundo subdesarrollado” en el corazón de las “naciones desarrolladas”, lejos de haber cancelado o desplazado el paradigma de la

¹⁴ BAUMAN, 2005, p. 10.

identidad, parecen haber contribuido más bien a reforzar su pertinencia y operacionalidad como instrumento de análisis teórico y empírico.

En lo que sigue nos proponemos un objetivo limitado y preciso: reconstruir - mediante un ensayo los lineamientos centrales de la teoría de la identidad a partir de los desarrollos parciales y desiguales de esta teoría esencialmente interdisciplinaria en las diferentes disciplinas sociales, particularmente en la sociología, la antropología y la psicología social. Creemos que de este modo se puede sortear, al menos parcialmente, la anarquía reinante en cuanto a los usos del término “identidad”, así como el caos terminológico que habitualmente le sirve de cortejo.

La identidad como distinguibilidad

Nuestra propuesta inicial es situar la problemática de la identidad en la intersección de una teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales. O más precisamente, concebir la identidad como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como “habitus” (Bourdieu) o como “representaciones sociales” (García Canclini) por los actores sociales, sean éstos individuales o colectivos. De este modo, la identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva.

Por eso, la vía más expedita para adentrarse en la problemática de la identidad quizás sea la que parte de la idea misma de distinguibilidad. En efecto, la identidad se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible, cualquiera que ésta sea (una roca, un árbol, un individuo o un grupo social). “En la teoría filosófica” - dice D. Heinrich - “la identidad es un predicado que tiene una función particular; por medio de él una cosa u objeto particular se distingue como tal de las demás de su misma especie”¹⁵

Ahora bien, hay que advertir de inmediato que existe una diferencia capital entre la distinguibilidad de las cosas y la distinguibilidad de las personas. Las cosas sólo pueden ser distinguidas, definidas, categorizadas y nombradas a partir de rasgos objetivos observables desde el punto de vista del observador externo, que es el de la tercera persona. Tratándose de personas, en cambio, la posibilidad de distinguirse de los demás también tiene que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una “intersubjetividad lingüística” que moviliza tanto la primera persona (el hablante) como la segunda (el interpelado,

¹⁵ HABERMAS, 1987, II, p. 145.

el interlocutor)¹⁶. Dicho de otro modo, las personas no sólo están investidas de una identidad numérica, como las cosas, sino también - como se verá enseguida - de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social.¹⁷

En suma, no basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto. También tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente¹⁸.

Una tipología elemental

Situándose en esta perspectiva de polaridad entre auto-reconocimiento y heteroreconocimiento, a su vez articulada según la doble dimensión de la identificación (capacidad del actor de afirmar la propia continuidad y permanencia y de hacerlas reconocer por otros) y de la afirmación de la diferencia (capacidad de distinguirse de otros y de lograr el reconocimiento de esta diferencia), Alberto Melucci¹⁹ elabora una tipología elemental que distingue analíticamente cuatro posibles configuraciones identitarias:

- 1) identidades segregadas, cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independientemente de todo reconocimiento por parte de otros²⁰;
- 2) identidades hetero-dirigidas, cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo²¹;
- 3) identidades etiquetadas, cuando el actor se autoidentifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros²²;

¹⁶ Ibid., p. 144.

¹⁷ Ibid., p. 145. Es decir, como individuo no soy distinto por definición de todos los demás individuos, como una piedra o cualquier otra realidad individuada, sino que, además, me distingo cualitativamente porque, por ejemplo, desempeño una serie de roles socialmente reconocidos (identidad de rol), por que pertenezco a determinados grupos que también me reconocen como miembro (identidad de pertenencia), o porque poseo una trayectoria o biografía incanjeable también conocida, reconocida e incluso apreciada por quienes dicen conocerme.

¹⁸ MELUCCI, 1985, 151. “La auto-identificación de un actor debe disfrutar de un reconocimiento intersubjetivo para poder fundar la identidad de la persona. La posibilidad de distinguirse de los demás debe ser reconocida por los demás. Por lo tanto, la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la auto identificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones”

¹⁹ MELUCCI, 1991, 40 – 42.

²⁰ Según el autor, se pueden encontrar ejemplos empíricos de esta situación en la fase de formación de actores colectivos, en ciertas fases de la edad evolutiva, en las contraculturas marginales, en sectas, etc.

²¹ Tal sería, por ejemplo, el caso del comportamiento gregario o multitudinario, de la tendencia a confluir hacia opiniones y expectativas ajenas; y también en de ciertas fases de desarrollo infantil destinadas a ser superadas posteriormente en el proceso de crecimiento.

²² Es la situación que puede observarse, según Melucci, en los procesos de labeling social, cuyo ejemplo más visible sería la interiorización de estigmas ligados a diferencias sexuales, raciales y culturales, así como también a impedimentos físicos.

4) identidades desviantes, en cuyo caso “existe una adhesión completa a las normas y modelos de comportamiento que proceden de afuera, de los demás; pero la imposibilidad de ponerlas en práctica nos induce a rechazarlos mediante la exasperación de nuestra diversidad”²³.

Esta tipología de Melucci reviste gran interés, no tanto por su relevancia empírica, sino porque ilustra cómo la identidad de un determinado actor social resulta, en un momento dado, de una especie de transacción entre auto- y hetero-reconocimiento. La identidad concreta se manifiesta, entonces, bajo configuraciones que varían según la presencia y la intensidad de los polos que la constituyen. De aquí se infiere que, propiamente hablando, la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos. En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones.

Una Distinguibilidad Cualitativa

Dejamos dicho que la identidad de las personas implica una distinguibilidad cualitativa (y no sólo numérica) que se revela, se afirma y se reconoce en los contextos pertinentes de interacción y comunicación social. Ahora bien, la idea misma de “distinguibilidad” supone la presencia de elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definan de algún modo la especificidad, la unicidad o la no sustituibilidad. De la unidad considerada. ¿Cuáles son esos elementos diferenciadores o diacríticos en el caso de la identidad de las personas?

Las investigaciones realizadas hasta ahora destacan tres series de elementos:

- 1) la pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes colectividades),
- 2) la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales;
- 3) una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada. Por lo tanto, el individuo se ve a sí mismo - y es reconocido - como “perteneciendo”

²³ Ibid., p. 42. Por ejemplo, el robo en los supermercados no sería más que la otra cara del consumismo, así como “muchos otros comportamientos autodestructivos a través del abuso de ciertas sustancias no son más que la otra cara de las expectativas demasiado elevadas a las que no tenemos posibilidades de responder”

a una serie de colectivos; como “siendo” una serie de atributos; y como “cargando” un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable.

La tradición sociológica ha establecido sólidamente la tesis de que la identidad del individuo se define principalmente - aunque no exclusivamente - por la pluralidad de sus pertenencias sociales. Así, por ejemplo, desde el punto de vista de la personalidad individual se puede decir que “el hombre moderno pertenece en primera instancia a la familia de sus progenitores; luego, a la fundada por él mismo, y por lo tanto, también a la de su mujer; por último, a su profesión que ya de por sí lo inserta frecuentemente en numerosos círculos de intereses [...]. Además, tiene conciencia de ser ciudadano de un Estado y de pertenecer a un determinado estrato social. Por otra parte puede ser oficial de reserva, pertenecer a un par de asociaciones y poseer relaciones sociales conectadas, a su vez, con los más variados círculos sociales...”²⁴

Pues bien, esta pluralidad de pertenencias, lejos de eclipsar la identidad personal, es precisamente la que la define y constituye. Más aún, debe postularse una correlación positiva entre el desarrollo de la identidad del individuo y la amplitud de sus círculos de pertenencia. Es decir, cuanto más amplios son los círculos sociales de los que se es miembro, tanto más se refuerza y se refina la identidad personal.

¿Pero qué significa la pertenencia social? Implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada (por ejemplo, el rol de simple fiel dentro de una iglesia neo pentecostales, con todas las expectativas de comportamiento anexas al mismo); pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión (el credo y los símbolos centrales de una neopentecostal)²⁵ De donde se sigue que el status de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales.

Falta añadir una consideración capital: la pertenencia social reviste diferentes grados, que pueden ir de la membresía meramente nominal o periférica a la membresía militante e incluso conformista, y no excluye por sí misma la posibilidad del disenso. En efecto, esta la pertenencia

²⁴ POLLINI, 1987, p. 32.

²⁵ POLLINI, 1990, p. 186.

no induce necesariamente la despersonalización y la uniformización de los miembros del grupo. Más aún, la pertenencia puede incluso favorecer, en ciertas condiciones y en función de ciertas variables, a la afirmación de las especificidades individuales de los miembros. Algunos autores llaman “identización” esta búsqueda, por parte del individuo, de cierto margen de autonomía con respecto a su propio grupo de pertenencia.²⁶

Ahora bien, ¿cuáles son, en términos más concretos, los colectivos a los que un individuo puede pertenecer? Propiamente hablando y en sentido estricto, se puede pertenecer - y manifestar lealtad - sólo a los grupos y a las colectividades definidas. Pero en un sentido más flexible, también se puede pertenecer a determinadas “redes” sociales, definidas como relaciones de interacción coyunturalmente actualizadas por los individuos que las constituyen, y a determinadas. Según Giménez, se entiende por grupo “un conjunto de individuos en interacción según reglas establecidas”²⁷ Por lo tanto, una aldea, un vecindario, una comunidad barrial, una asociación deportiva y cualquier otra socialidad definida por la frecuencia de interacciones en espacios próximos serían “grupos”. Las colectividades, en cambio, serían conjuntos de individuos que, aún en ausencia de toda interacción y contacto próximo, experimentan cierto sentimiento de solidaridad “porque comparten ciertos valores y porque un sentimiento de obligación moral los impulsan a responder como es debida a las expectativas ligadas a ciertos roles sociales”. Por consiguiente, serían “colectividades” las grandes “comunidades imaginadas”, como la nación y las iglesias universales (pensadas como “cuerpos místicos”).

La tesis de que la pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir el complejo simbólico-cultural que funciona como emblema de los mismos, nos permite reconceptualizar dicho complejo en términos de “representaciones sociales”. Entonces diremos que pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir - al menos parcialmente - el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define. El concepto de “representación social” ha sido elaborado por la escuela europea de psicología social²⁸, recuperando y operacionalizando un término de Durkheim por mucho tiempo olvidado, “*se trata de construcciones socio-cognitivas propias del pensamiento ingenuo o del “sentido común”, que pueden definirse como “conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado”*.(Durkheim,1997,pp. 36) Las representaciones sociales serían, entonces, “una

²⁶ GIMENEZ, 1993, p. 23

²⁷ Ibidem, p. 23

²⁸ Ibidem., p. 24.

forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, y orientada a la práctica, que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social”.

Las representaciones sociales así definidas - siempre socialmente contextualizadas e internamente estructuradas - sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales. De este modo los psicólogos sociales han podido confirmar una antigua convicción de los etnólogos y de los sociólogos del conocimiento: los hombres piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo de pertenencia o de referencia.

Las categorías sociales son definidas como agregados de posiciones y de estatutos sociales cuyos detentores (o sujetos) no se encuentran en interacción social; éstos responden a las mismas características (de sexo, de edad, de renta, etc.), pero no comparten necesariamente un cuerpo común de normas y valores. Por ejemplo, a la categoría “mujer” se asocia espontáneamente una serie de “rasgos expresivos” como pasividad, sumisión, sensibilidad a las relaciones con otros; mientras que a la categoría “hombre” se asocia “rasgos instrumentales” como activismo, espíritu de competencia, independencia, objetividad y racionalidad.

Pero las representaciones sociales también definen la identidad y la especificidad de los grupos. Ellas “tienen también por función situar a los individuos y a los grupos en el campo social [...], permitiendo de este modo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, es decir, compatible con sistemas de normas y de valores social e históricamente determinados²⁹”. Ahora estamos en condiciones de precisar de modo más riguroso en qué sentido la pertenencia social es uno de los criterios básicos de “distinguibilidad” de las personas: en el sentido de que a través de ella los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia. Esta afirmación nos permitirá más adelante comprender mejor la relación dialéctica entre identidades individuales e identidades colectivas.

Además de la referencia a sus categorizaciones y círculos de pertenencia, las personas también se distinguen - y son distinguidas - por una determinada configuración de atributos considerados como aspectos de su identidad. Se trata de un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a lo que se añade lo relativo a la

²⁹ *Ibidem.*, p. 25.

imagen del propio cuerpo. Algunos de esos atributos tienen una significación preferentemente individual y funcionan como “rasgos de personalidad” (inteligente, perseverante, imaginativo...), mientras que otros tienen una significación preferentemente relacional, en el sentido de que denotan rasgos o características de socialidad (tolerante, amable, comprensivo, sentimental...). Sin embargo, todos los atributos son materia social, incluso ciertos atributos puramente biológicos son atributos sociales, pues no es lo mismo ser negro en una ciudad estadounidense que serlo en Zaire...

Narrativa biográfica: historias de vida

En una dimensión más profunda, la distinguibilidad de las personas remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada en forma de “historia de vida”. Es lo que algunos autores denominan identidad biográfica³⁰ o también identidad íntima. Esta dimensión de la identidad también requiere como marco el intercambio interpersonal. En efecto, en ciertos casos éste progresa poco a poco a partir de ámbitos superficiales hacia capas más profundas de la personalidad de los actores sociales, hasta llegar al nivel de las llamadas “relaciones íntimas”, de las que las “relaciones amorosas” sólo constituyen un caso particular. Es precisamente en este nivel de intimidad donde suele producirse la llamada “autorevelación” recíproca (entre conocidos, camaradas, amigos o amantes) por la que al requerimiento de un conocimiento más profundo (“dime quién eres: no conozco tu pasado”) se responde con una narrativa autobiográfica de tono confidencial. Esta “narrativa” configura o, mejor dicho, reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido. En el proceso de intercambio interpersonal, mi contraparte puede reconocer y apreciar en diferentes grados mi “narrativa personal”. Incluso puede reinterpretarla y hasta rechazarla y condenarla. Pues, como dice Goffman, *“en mayor medida que las identidades asignadas por el sistema de roles o por algún tipo de colectividad, la identidad biográfica es múltiple y variable. Cada uno de los que dicen conocerme selecciona diferentes eventos de mi biografía. Muchas veces son eventos que nunca ocurrieron. E incluso cuando han sido verdaderos, su relevancia puede ser evaluada de diferentes maneras, hasta el punto de que los reconocimientos que a partir de allí se me brindan pueden llegar a ser irreconocibles para mí mismo”³¹*

En esta especie de transacción entre mi auto-narrativa personal y el reconocimiento de la misma por parte de mis interlocutores, sigue desempeñando un papel importante el filtro de las

³⁰ GOFFMAN, 1986, p. 50

³¹ Ibidem., p.58.

representaciones sociales como, por ejemplo, la “ilusión biográfica” que consiste en atribuir coherencia y orientación intencional a la propia vida “según el postulado del sentido de la existencia narrada (e implícitamente de toda existencia)³²”; la auto-censura espontánea de las experiencias dolorosas y traumatizantes; y la propensión a hacer coincidir el relato con las normas de la moral corriente (es decir, con un conjunto de reglas y de imperativos generadores de sanciones y censuras específicas). Según Bourdieu puede, “*producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir, como el relato coherente de una secuencia significativa y orientada de acontecimientos, equivale posiblemente a ceder a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia a la que toda una tradición literaria no ha dejado y no deja de reforzar*”³³

¿Y las identidades colectivas?

Hasta aquí hemos considerado la identidad principalmente desde el punto de vista de las personas individuales, y la hemos definido como una distinguibilidad cualitativa y específica basada en tres series de factores discriminantes: una red de pertenencias sociales (identidad de pertenencia, identidad de rol); una serie de atributos (identidad caracteriológica); y una narrativa personal (identidad biográfica). Hemos visto cómo en todos los casos las representaciones sociales desempeñan un papel estratégico y definitorio, por lo que podríamos definir también la identidad personal como la representación - intersubjetivamente reconocida y “sancionada” - que tienen las personas de sus círculos de pertenencia, de sus atributos personales y de su biografía irrepetible e incanjeable. ¿Pero podemos hablar también, en sentido propio, de identidades colectivas?

Se puede hablar en sentido propio de identidades colectivas si es posible concebir actores colectivos propiamente dichos, sin necesidad de considerarlos como entidades independientes de los individuos que los constituyen. Tales son los grupos (organizados o no) y las colectividades, grupos (minorías étnicas o raciales, movimientos sociales, partidos políticos y asociaciones varias...) y colectividades (una nación) no pueden considerarse como simples agregados de individuos (en cuyo caso la identidad colectiva sería también un simple agregado de identidades individuales), pero tampoco como entidades abusivamente personificadas que trasciendan a los individuos que los constituyen.

Se trata más bien de entidades relacionales que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que en cuanto tales obedecen a procesos y mecanismos

³² BOURDIEU – LOIC. 1995, 69

³³ Ibidem, p. 70

específicos. Dichas entidades relacionales están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica, como se ha visto, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales y, por lo mismo, una orientación común a la acción. Además, se comportan como verdaderos actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes según el conocido mecanismo de la delegación (real o supuesta).

En efecto, un individuo determinado puede interactuar con otros en nombre propio, sobre bases idiosincráticas, o también en cuanto miembro o representante de uno de sus grupos de pertenencia. “La identidad colectiva - dice Giménez - *es la que me permite conferir significado a una determinada acción en cuanto realizada por un latino, un árabe, un pentecostal, un socialista, un fanático del Liverpool, un fan de Madonna, un miembro del clan de los Corleone, un ecologista, u otros. Un socialista puede ser también cartero o hijo de un amigo mío, pero algunas de sus acciones sólo las puedo comprender porque es socialista*”³⁴

Con excepción de los rasgos propiamente psicológicos o de personalidad atribuibles exclusivamente al sujeto-persona, los elementos centrales de la identidad - como la capacidad de distinguirse y ser distinguido de otros grupos, de definir los propios límites, de generar símbolos y representaciones sociales específicos y distintivos, de configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva compartida, conviene resaltar la relación dialéctica existente entre identidad personal e identidad colectiva. En general, la identidad colectiva debe concebirse como una zona de la identidad personal, si es verdad que ésta se define en primer lugar por las relaciones de pertenencia a múltiples colectivos ya dotados de identidad propia en virtud de un núcleo distintivo de representaciones sociales, como serían, por ejemplo, la ideología y el programa de un partido político determinado.

No está demás, finalmente, enumerar algunas proposiciones axiomáticas en torno a las identidades colectivas,

- 1) Sus condiciones sociales de posibilidad son las mismas que las que condicionan la formación de todo grupo social: la proximidad de los agentes individuales en el espacio social.
- 2) La formación de las identidades colectivas no implica en absoluto que éstas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado.

³⁴ GIMENEZ, 1996, p.40

3) Existe una “distinción inadecuada” entre agentes colectivos e identidades colectivas, en la medida en que éstas sólo constituyen la dimensión subjetiva de los primeros, y no su expresión exhaustiva. Por lo tanto la identidad colectiva no es sinónimo de actor social.

Frecuentemente las identidades colectivas constituyen uno de los prerrequisitos de la acción colectiva. Pero de aquí no se infiere que toda identidad colectiva genere siempre una acción colectiva, ni que ésta tenga siempre por fuente obligada una identidad colectiva. Las identidades colectivas no tienen necesariamente por efecto la despersonalización y la uniformización de los comportamientos individuales (salvo en el caso de las llamadas “instituciones totales”, como un monasterio o una institución carcelaria).

La identidad como valor

La mayor parte de los autores destacan otro elemento característico de la identidad: el valor (positivo o negativo) que se atribuye invariablemente a la misma. En efecto, siguiendo a Giménez *“existe una difusa convergencia entre los estudiosos en la constatación de que el hecho de reconocerse una identidad étnica, por ejemplo, comporta para el sujeto la formulación de un juicio de valor, la afirmación de lo más o de lo menos, de la inferioridad o de la superioridad entre él mismo con respecto al cual se reconoce como portador de una identidad distintiva”*.³⁵

Digamos, entonces, que la identidad se halla siempre dotada de cierto valor para el sujeto, generalmente distinto del que confiere a los demás sujetos que constituyen su contraparte en el proceso de interacción social. Y ello es así, en primer lugar, porque aún inconscientemente, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos (en este sentido, el “sí mismo” es necesariamente egocéntrico). Y en segundo lugar, porque las mismas nociones de diferenciación, de comparación y de distinción, inherentes al concepto de identidad, implican lógicamente como corolario la búsqueda de una valorización de sí mismo con respecto a los demás. La valorización puede aparecer incluso como uno de los resortes fundamentales de la vida social.

Por lo cual, los actores sociales - sean éstos individuales o colectivos - tienden, en primera instancia, a valorar positivamente su identidad, lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad. El orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. Pero en muchos otros casos se puede tener también una representación negativa de la propia

³⁵ Ibidem, p. 42

identidad, sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social³⁶, sea porque el actor social ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen - en el curso de las “luchas simbólicas” por las clasificaciones sociales - los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas, y que, por lo mismo, se arrogan el derecho de imponer la definición “legítima” de la identidad y la “forma legítima” de las clasificaciones sociales. En estos casos, la percepción negativa de la propia identidad genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis.

El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu

En la actualidad, el tema de la globalización es controvertido y el de la diversidad cultural, muy complejo. Ambos se encuentran relacionados y su discusión se vuelve central para el estudio de las culturas populares. Desde ciertas posiciones, la velocidad de los cambios actuales nos exige comenzar de nuevo y dudar de viejos conceptos, repensar perspectivas teóricas y ser inventivos en las estrategias metodológicas. Para otros, en contraste, la globalización es tan vieja como lo es el afán expansionista del mundo occidental, primero bajo el ropaje del colonialismo y el imperialismo, y ahora arropado en el neoliberalismo y la "mundialización" de la cultura; es decir, lo que predomina en esta discusión son los desacuerdos y no los consensos. Por lo cual nos proponemos reflexionar sobre la diversidad cultural contemporánea a la luz del concepto de *habitus* propuesto por Pierre Bourdieu, para introducir en esta discusión la pregunta sobre cómo se construyen las relaciones de poder en el remolino de la complejidad cultural contemporánea.

El mundo contemporáneo se caracteriza por su complejidad. Se han expandido las economías mundiales, los flujos culturales se han intensificado y los territorios no son como solíamos pensarlos. Por lo mismo, se afirma que el principal reto es romper con el encapsulamiento de los objetos de estudio y la mirada acostumbrada de "lo popular", ya que la "otredad" se ha transformado³⁷. Como lo que predomina "es la sensación de que todos estamos en un mismo mundo con sus implicaciones económicas y políticas", parece que deberíamos aceptar la pérdida de la integridad de las culturas.

³⁶ BATH, 1976, p. 68.

³⁷ AUGE, 1995. p. 3.

El habitus de clase y las prácticas de distinción

Podríamos cuestionarnos por así decirlo, de un modo aparentemente paradójico: si bien la obra de Bourdieu es una sociología de la cultura, sus problemas centrales no son culturales. Las preguntas que originan sus investigaciones no son: ¿cómo es el público de museos? o, ¿cómo funcionan las relaciones pedagógicas dentro de la escuela? Cuando estudia estos problemas está tratando de explicar otros, aquellos desde los cuales la cultura se vuelve fundamental para entender las relaciones y las diferencias sociales.³⁸

Para explicar la manera en que se construyen las relaciones de poder, Bourdieu investiga cómo se articula lo económico y lo simbólico. Para este autor, las clases se distinguen por su posición en la estructura de la producción y por la forma como se producen y distribuyen los bienes materiales y simbólicos en una sociedad. La circulación y el acceso a estos bienes no se explican sólo por la pertenencia o no a una clase social, sino también por la diferencia que se engendra en lo que se considere como digno de transmitir o poseer. La cultura hegemónica se define como tal por el reconocimiento arbitrario, social e histórico de su valor en el campo de lo simbólico. Por lo mismo, la posesión o carencia de un capital cultural que se adquiere básicamente en la familia permite construir las *distinciones* cotidianas que expresan las diferencias de clase. Es decir, en la medida en que existe una correlación entre posición de clase y cultura, dos realidades de relativa autonomía, las relaciones de poder se confirman, se reproducen y renuevan.

El habitus es el concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). Este autor lo define como: *“Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantas (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales³⁹”*.

³⁸ GARCIA CANCLINI, 1986. p, 6.

³⁹ BOURDIEU 1988 b: p, 179 -171.

Es decir, el habitus es:

- a) Un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquema de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campo de la práctica.
- b) Estructuras estructuradas, en cuanto proceso mediante el cual lo social se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.
- c) Estructuras predisuestas a funcionar como estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones.

Los diversos usos de los bienes culturales, afirma Bourdieu, no sólo se explican por la manera como se distribuye la oferta y las alternativas culturales, o por la posibilidad económica para adquirirlos, sino también, y sobre todo, por la posesión de un capital cultural y educativo que permite a los sujetos consumir asistir y disfrutar las alternativas factibles. Para este autor, condiciones de vida diferentes producen habitus distintos, ya que las condiciones de existencia de cada clase imponen maneras de clasificar, apreciar, desear y sentir lo necesario. El habitus se constituye en el origen de las prácticas culturales y su eficacia se percibe "[...] cuando ingresos iguales se encuentran asociados con consumos muy diferentes, que sólo pueden entenderse si se supone la intervención de principios de selección diferentes"⁴⁰, los gustos de "lujo" o gustos de "libertad" de las clases altas se oponen a los "gustos de necesidad" de las clases populares. La complejidad de este pensamiento, Néstor García Canclini la esclarece al describir los fundamentos que sostienen la propuesta:

1) *[...] las prácticas culturales de la burguesía tratan de simular que sus privilegios se justifican por algo más noble que la acumulación material [...] Coloca el resorte de la diferenciación fuera de lo cotidiano, en lo simbólico y no en lo económico, en el consumo y no en la producción. Crea la ilusión de que las desigualdades de clase no se deben a lo que se tiene, sino a lo que se es. La cultura, el arte y la capacidad de gozarlos aparecen como "dones" o cualidades naturales, no como resultado de un aprendizaje desigual por la división histórica entre las clases*⁴¹.

2) *La estética de los sectores medios. Se constituye de dos maneras: por la industria cultural y por ciertas prácticas, como la fotografía, que son características del "gusto medio". El sistema de la "gran producción" se diferencia del campo artístico de élite por su falta de autonomía, por someterse a demandas externas, principalmente a la competencia por la conquista del mercado.*⁴²

⁴⁰ BOURDIEU, 1988 b: p, 383.

⁴¹ GARCIA CANCLINI, 1986, p, 19

⁴² Iddem. p,19.

3) *Mientras la estética de la burguesía, basada en el poder económico, se caracteriza por "el poder de poner la necesidad económica a distancia", las clases populares se rigen por una "estética pragmática y funcionalista". Rehusan la gratuidad y futilidad de los ejercicios formales, de todo arte por el arte. Tanto sus preferencias artísticas como las elecciones estéticas de ropa, muebles o maquillaje se someten al principio de "le elección de lo necesario", en el doble sentido de lo que es técnicamente necesario, "práctico", y lo que "es impuesto" por una necesidad económica y social que condena a las gentes "simples" y "modestas" a gustos "simples" y "modestos".*⁴³

Con la introducción del concepto de habitus, Bourdieu busca explicar el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos para dar cuenta de las "concordancias" entre lo subjetivo y las estructuras objetivas. Para él, la visión que cada persona tiene de la realidad social se deriva de su posición en este espacio. Las preferencias culturales no operan en un vacío social, dependen de los límites impuestos por las determinaciones objetivas. Por ello, la representación de la realidad y las prácticas de las personas son también, y sobre todo, una empresa colectiva:

[...] las regularidades que se pueden observar, gracias a la estadística, son el producto agregado de acciones individualmente orientadas por las mismas restricciones objetivas (las necesidades inscritas en la estructura del juego o parcialmente objetivadas en las reglas) o incorporadas (el sentido del juego, él mismo desigualmente distribuido, porque hay en todas partes, en todos los grupos, grados de excelencia)⁴⁴.

Sin embargo, esta exposición de las mediaciones entre lo económico y lo cultural, que es lo que lleva a analizar las relaciones de poder, tan convincente y acabada, ¿nos permite explicar las discordancias entre condiciones objetivas y aspiraciones personales? Esta pregunta es ineludible para profundizar en la relación entre diversidad cultural y desigualdades sociales.

Las culturas populares y la diversidad cultural

La homogeneización cultural es afín a la globalización por ser un fenómeno que busca ser totalizador e incluyente, aunque parcial (no es de todos o para todos). Esta inclusión, sin embargo, es etnocéntrica porque subsume las diferencias al modelo de modernidad occidental. Como fenómeno parcial, se destaca la acción de actores por excelencia de la globalización, como son los migrantes nacionales y transnacionales, los organismos de regulación internacional y los empresarios del mundo. En este proceso, los medios de comunicación han tenido un papel

⁴³ *Ibidem*, p, 20 – 21.

⁴⁴ BOURDIEU 1988a. p,71

protagónico para la distribución de mensajes y productos culturales que forman parte de nuestra vida cotidiana, lo que ha permitido, desde la perspectiva de algunos autores, "la construcción de un imaginario mundial" y la "democratización" de la cultura cuando la alteridad y lo popular se fusionan

Por otra parte, es necesario reconocer que "lo popular" supone la diferencia y la fragmentación; por lo mismo, si bien la "modernidad-mundo" se basa en el consumo individualizado, se requiere estudiar las estrategias diferenciales de apropiación de estos productos culturales y las nuevas formas en las que se construye "la distinción" y el "gusto masificado", por ejemplo, propone no pensar a las culturas populares como "indefensas" frente a la globalización; como consumidores pasivos de objetos y productos "chatarra" o de desecho de los países avanzados. Aunque "existen antenas de televisión en todo el mundo", lo importante es estudiar cómo se ejerce esta influencia, por qué ciertos productos viajan mejor que otros, y la manera como la gente, las organizaciones y las comunidades también usan estos medios para difundir y dar a conocer sus propios movimientos y opciones culturales.

Aquí puede resultar de especial relevancia la propuesta de Bourdieu para explicar cómo se construyen las relaciones de poder desde la cultura. Su propuesta nos obliga a cuestionar los efectos de la publicidad y preguntar sobre la influencia de los medios de comunicación en las audiencias no en relación con los mensajes que buscan transmitir, sino por el modo como las personas consumen ciertos objetivos o manifiestan, por ejemplo, sus preferencias televisivas.

Para Bourdieu, *"los cambios y transformaciones de los modelos culturales y de valores no son el resultado de sustituciones mecánicas entre lo que se recibe del exterior y lo propio, entre las tradiciones y las costumbres del lugar de origen y el nuevo contexto que se encuentra gracias a la migración"*⁴⁵. Considera que no cambian al mismo ritmo las estructuras económicas y las disposiciones culturales. Coexisten, afirma, tanto a nivel individual como colectivo. Para comprender los procesos de adaptación, sugiere estudiar esta coexistencia de las nuevas condiciones y las disposiciones adquiridas con anterioridad. Explica, por ejemplo, cómo las relaciones de parentesco, de vecindad y de camaradería tienden a reducir el sentimiento de imposición de una arbitrariedad que sienten los migrantes cuando carecen de control sobre sus nuevas condiciones de vida, cuando buscan trabajo, vivienda o educación para sus hijos. En el remolino que engendra el traslado, los migrantes están obligados a innovar e inventar prácticas

⁴⁵ BOURDIEU, 1999, p, 12 – 14.

que les permitan adaptarse. Para Bourdieu, el habitus es el principio generador de éstas, pero de acuerdo con las coyunturas y las circunstancias en contextos específicos. Es decir, nos alerta a no olvidar los límites que imponen las condiciones objetivas, y las negociaciones que las personas establecen con sus propias tradiciones y costumbres.

William Rowe y Vivian Schelling (1993), por ejemplo, para explicar la diversidad cultural que se construye a partir de las desigualdades sociales, "*recuerdan que lo popular se vio condicionado en una forma determinante por su posición en la periferia del sistema capitalista mundial*"⁴⁶, lo que generó grandes disparidades al interior de las sociedades dependientes. Lo popular, casi siempre identificado con lo rural o lo tradicional, en el campo y en la ciudad, con la migración no desaparece, por el contrario, "*condujo al surgimiento de complejas formas mixtas de vida social, caracterizadas por la articulación de elementos precapitalistas y capitalistas*"⁴⁷. En el caso de Bolivia, el crecimiento urbano de las grandes ciudades (en especial las de la red troncal, La Paz, Santa Cruz y Cochabamba), permitió la incorporación de antiguos pueblos y barrios a la mancha urbana, lo que no condujo al exterminio de formas de organización comunitaria, instituciones y prácticas como las fiestas tradicionales, que cada año convocan a la población a refrendar la identidad local y, a partir de este eje, negociar sus condiciones de vida.

En esta misma línea, Néstor García Canclini (1989) cuestiona las delimitaciones claras entre lo tradicional y lo moderno, y pone en entredicho la separación arbitraria entre lo culto, lo popular y lo masivo, ya que no se halla "donde nos habituamos a encontrarla"⁴⁸. Propone "generar otro modo de concebir la modernización latinoamericana: más que como una fuerza ajena y dominante, que operaría por sustitución de lo tradicional y lo propio, como los intentos de renovación con que diversos sectores se hacen cargo de la heterogeneidad multitemporal de cada nación". En este contexto de cambios y reacomodos característicos del mundo contemporáneo, la diversidad no sólo permanece, sino, gracias a la cercanía, es más evidente y cotidiana. Por lo mismo, es una época en la que las culturas populares se manifiestan en ropajes muy diversos y, a veces en tensión, se fortalecen los sentimientos nacionales, étnicos e identitarios.

Por otro lado, pensar tanto la autonomía como el desdibujamiento de las fronteras entre las culturas como un asunto de grado y no como un hecho, ya que si la cultura no es un todo integrado tampoco se encuentra desintegrada. Sería un grave error pensar que "las culturas

⁴⁶ ROWE – SCHELLING, 1993, p. 63.

⁴⁷ Ibidem, p. 64.

⁴⁸ GARCÍA CANCLINI 1989, p. 46.

populares" se encuentran moribundas y en vías de extinción gracias a los intentos de homogeneización que la mundialización de la cultura promueve; por el contrario, se entremezcla con lo moderno no como algo ajeno y extraño, o como reminiscencias del pasado. Ni la cultura popular ni las identidades individuales o colectivas son estáticas o ahistóricas; por el contrario, se construyen y reconstruyen en el movimiento que provoca la migración, por la exposición cotidiana a los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, por la generalización y acceso a la educación, y sobre todo porque están vivas. Si bien es válida la crítica a muchos movimientos locales que se articulan a la identidad comunitaria y a las tradiciones por ser su "pasado", , por ser la base de nuevos fundamentalismos, por su cuota de exclusión y localismo, no hay que olvidar que se activan, porque persisten, o se profundizan, las desigualdades sociales y culturales.

En este ejercicio, considero que el concepto de habitus de Bourdieu no sólo continúa vigente, sino que su preocupación por el estudio del poder en la cultura es ineludible. Las ciudades, más que las zonas rurales; los sectores de las clases altas y medias, con mejor nivel educativo y recursos económicos y educativos, más que los sectores populares; los "cosmopolitas" y menos los "espectadores" del mundo, acompañan mejor a la globalización y a la "mundialización" de la cultura. La migración legal e ilegal expone a estos sectores a nuevos panoramas culturales. En ellos se insertan de acuerdo con sus propios patrones y tradiciones culturales, y también, como afirma Bourdieu, en una posición de subordinación y fragilidad por el racismo, el maltrato y la discriminación.

Considero dudosa la "democratización" de la cultura que la globalización fomenta cuando algunas manifestaciones de "lo popular" entran en el circuito cultural mundializado como ejemplo de "lo exótico". En el mundo contemporáneo, la diversidad cultural no es sinónimo de pluralidad. La "diferencia", vinculada a condiciones de desigualdad, dibuja el rostro de una multiculturalidad jerarquizada, fragmentada y excluyente. Lo anterior permite pronosticar un futuro poco alentador para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Esto es así, como señala Bourdieu, porque la cultura importa como un asunto que no es ajeno a la economía y a la política.

UN ACERCAMIENTO HISTORICO DE LA PROBLEMÁTICA

Contexto histórico geográfico

Bolivia, país ubicado en el corazón de América del Sur, por sus características climáticas y fisiográficas presenta una amplia diversidad biológica resultante de una gran riqueza de eco-regiones y sub unidades ecológicas, que van desde la zona alta Andina hasta las llanuras Amazónicas y del Plata, pasando por los Valles templados, los Yungas y las serranías del Oriente. Esta amplia variedad de eco-regiones contiene una alta bio-diversidad y esta considerada entre las mayores a nivel mundial. La mayor parte de sus habitantes viven en el llamado eje central del país, constituido por los Departamentos de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, que reúnen más del 70% de la población total de Bolivia.

Se caracteriza por tener una población joven. Según el censo 2001 el 54% de los habitantes tiene entre 15 y 59 años. Casi el 60 % de la población es menor a 25 años y la población entre 10 y 20 años, representan el 23%, que demanda educación y salud subvencionada por el Estado. Las mujeres en edad fértil, comprendidas entre 15 y 49 años, son casi la mitad de la población, con una tasa global de natalidad de casi cuatro hijos por mujer, encontrándose por encima del promedio latinoamericano. *A este nivel juega un papel preponderante el grado de educación: la tasa de fecundidad de mujeres sin instrucción llega a casi 7 hijos por mujer, frente a dos hijos de mujeres de educación media.*

En Bolivia existen alrededor de 40 grupos étnicos, la mayoría de los mismos conservan sus tradiciones, cultura e idiomas. Se dividen en 2 principales grupos: El Andino, constituido por Quechuas y Aymará, asentados en la región Altiplánica y de los Valles. El grupo de las regiones cálidas cuyas etnias tienen características propias, está formado mayormente por Guaranís, Guarayos, Mojeños, Chiquitanos, Itonamas, Movimas, etc. Por lo expresado Bolivia es un país que tiene una gran variedad lingüística, con 36 dialectos. La lengua quechua y aymará se hablan principalmente en la zona occidental del país y en el oriente destacan el guaraní y el mojeño. Sin embargo el español es la lengua oficial del país, razón por la cual la población indígena se ve obligada por la necesidad de aprender el español.

Otro importante componente de la población boliviana son los mestizos, mezcla de amerindios y europeos, que están repartidos por todo el país. Un menor porcentaje de blancos se encuentran concentrados principalmente en las grandes ciudades como Santa Cruz, Tarija, Cochabamba y

Sucre, aunque se puede afirmar que en todo el territorio existe presencia de inmigrantes. Existe una pequeña minoría de afro americanos descendientes de esclavos llegados en la época de la colonia, ubicándose principalmente en algunas provincias del departamento de La Paz.

SOCIEDAD Y EDUCACIÓN EN LA HISTORIA DE BOLIVIA

De acuerdo a la Constitución Política en actual vigencia, *la educación es la más alta función del Estado* y por tanto *le compete la obligación de sostenerla y la facultad de dirigirla en todas sus manifestaciones*. En este contexto, sin temor a equivocarnos, se puede afirmar que en Bolivia se dan con claridad los fenómenos de interculturalidad y el bilingüismo, ya que como en ninguna otra parte de Sud América, en un solo territorio, diferentes etnias viven interactivamente manteniendo su identidad, pero buscando permanentemente la unidad en la diversidad. De hecho Bolivia es un país predominantemente indígena pero que, como el resto de los países de la región, desde los albores de su vida republicana, apostó por la homogeneización lingüística y cultural, y la conformación del Estado nación, implicó la inmersión de los pueblos indígenas en la cultura dominante: la mestizo criolla hispano hablante. Al ser Bolivia uno de los países más pobres de América, con un alto porcentaje de su población en situación de pobreza ubicada fundamentalmente en el área rural, incide negativamente en los resultados educativos. *En el área rural el 37,9% de las mujeres y el 14% de los hombres de 15 años o más no saben leer ni escribir. En el área urbana 10% de mujeres y 2,5% de hombres no saben leer ni escribir.*

Se puede afirmar que la principal razón del analfabetismo es la inasistencia a la escuela por la necesidad de trabajar. Hay escasez de escuelas con más del tercer grado de Primaria y la ausencia de Secundaria en el área rural es particularmente notoria, dando lugar a la migración a zonas urbanas. Sin embargo el gobierno se encuentra realizando una campaña nacional de alfabetización, apoyado por el gobierno cubano.

EDUCACION PRE HISPANICA

Antes de la llegada de los Españoles a la *región Occidental* del territorio Boliviano, se desarrollaron fundamentalmente *dos culturas: la Aymará* descendientes de los Tiwanacotas y *los Quechuas* en las orillas del lago Titicaca, que conquistaron varios pueblos llegando a establecer un desarrollo social, organizativo e intelectual reflejado en las monumentales construcciones y sembradíos encontrados por los conquistadores Españoles.

En ésta etapa de la vida Prehispánica *la educación se va haciendo más diferenciada entre las clases sociales*, las elites se educan en centros propios, surgen las “*Yachay Wasi*”, centros de

educación masculinos de la nobleza donde se educan con esmero y rigurosa instrucción militar del arte de la guerra. Los profesores eran los *Amautas* o sabios de la comunidad que en un determinado tiempo y a una determinada edad del joven se encargaban de transmitir los conocimientos necesarios.

La cultura era un atributo exclusivo de la casta gobernante aristocrática, se ocupaban de las ciencias y de las artes (Arquitectos, Filósofos, Dramaturgos, Escultores, Músicos, Poetas, Médicos y expertos en lenguaje gráfico). El otro tipo de transmisión de conocimientos se daba entre padres e hijos. Durante el trabajo, las hijas aprendían sus tareas de sus madres, era una educación oral, práctica y por experiencia. Así se formaban los agricultores y artesanos. Tenían reuniones festivas en las que se realizaban demostraciones públicas que servían como escuelas para transmitir las tradiciones y normas de convivencia social al pueblo.

En las ***Culturas Orientales*** se destaca el desarrollo de la agricultura en terraplenes en las llanuras del Beni que servían para la siembra, y como refugio en época de inundaciones, y la construcción de canales fluviales que intercomunicaban los ríos de la región. No se conoce mucho todavía del tipo de organización que tuvieron y recién se están descubriendo restos de sus artesanías.

Se puede afirmar que los pueblos originarios han desarrollado civilizaciones portentosas y conformaron sociedades armónicas, estructurando sistemas educativos institucionalizados del más alto nivel, así como instancias de educación familiar comunitaria en el marco de una cosmovisión de respeto, amor a la naturaleza y una socio-visión solidaria de reciprocidad y complementariedad.

PERIODO COLONIAL

En la ***Época Colonial de 1542 a 1825***, la educación estaba en manos de la Iglesia y era elitista ya que estaba dirigida a hijos de españoles y criollos que podían acceder a la formación en Farmacia, Abogacía y el Sacerdocio. Existían pocas escuelas en las que al enseñar el catecismo, los niños aprendían a leer y escribir.

Las mujeres no estaban obligadas a ir a la escuela y se consideraba perjudicial y pérdida de tiempo que ello ocurriera; solo debían aprender labores domésticas y crianza de niños para casarse.

En ésta época se crean Universidades, Seminarios, Bibliotecas, Colegios mayores y establecimientos textiles llamados obrajes, así como algunas Academias para difundir el arte de la pintura y escultura.

En éste periodo el *sistema educativo impuesto por los conquistadores en manos de la Iglesia, tuvo como fin legitimar moral e ideológicamente el sistema de dominación colonial, justificando la opresión a las mayorías indígenas imponiendo los valores culturales del colonizador, negando, avasallando, denigrando e intentando destruir la cultura y borrar la memoria histórica de los pueblos originarios sometidos.*

Los establecimientos educativos clericales de la colonia se dedicaban a enseñar a leer y escribir el castellano con la única finalidad de poder influir fuertemente en la formación religiosa de las personas que tenían acceso y así, de ése modo beneficiarse con la obediencia ciega que permitía dominar mejor y crecer a la Iglesia

PERIODO DE LA INDEPENDENCIA

La sangrienta guerra por la independencia, que en este territorio duró 15 años, prácticamente dejó un país económicamente aniquilado. Los ideólogos y patriotas que lucharon por la independencia en su mayoría habían muerto. Cuando aparecen Bolívar y Sucre con el ejército libertador, los que habían sido realistas hasta último momento se convirtieron en patriotas de última hora. A ellos sólo les interesaba ocupar los cargos de los españoles sin cambiar nada, en éste sentido para las mayorías oprimidas del pueblo la independencia fue una estafa, pues sólo significó un cambio de amos.

Sucre, el Mariscal de Ayacucho, como primer presidente y en la misma línea de pensamiento del Libertador, centra su política liberal en tres aspectos: La Reforma Eclesiástica, la Educativa y la Fiscal, se propone llevar adelante éstas medidas que contrariaban totalmente los intereses de la oligarquía y de la Iglesia dominante en aquellos días. *Cambian los contenidos esencialmente catequizadores que se impartían en las Iglesias por una enseñanza más pragmática.* Se incautan inmuebles que pasan al Estado para ser destinados sobre todo a la educación y por otra parte se quita una apreciable parte de la recaudación por diezmos destinándolo al sostenimiento de los establecimientos educativos.

Con llevar la educación a todos los estantes y habitantes del territorio y en especial al hombre del campo se atentaba contra el dominio de la minoría minera y terrateniente así como se quitaba a la Iglesia el poder que tenía sobre la mayoría de la población indígena que era la mano de obra, tanto en el campo como en la ciudad. Temían que la educación despertaría la necesidad al cambio de su condición social de servidumbre a hombres verdaderamente libres y con capacidad de decisión propia.

Al mismo tiempo los terratenientes y mineros así como los comerciantes e industriales de Chuquisaca, no estaban de acuerdo con que sus hijos aprendan en los establecimientos escolares determinados oficios como la carpintería, herrería, mecánica, etc., por considerarlas profesiones indignas de los hijos de la burguesía de la Plata; no comprendían que el país necesitaba hombres preparados para poner en marcha las actividades productivas y que la escuela podía formarlos.

Por ello es que estalla el primer motín de nuestra historia para sacar a Sucre y tomar ellos las riendas del poder. A partir de ahí, desde el punto de vista educativo la independencia no cambia el modelo y ni se preocupa la clase dominante de incorporar a las mayorías del campo a ningún sistema educativo.

Los gobiernos que siguieron, sean militares, conservadores, republicanos, liberales o nacionalistas actuaron ejecutando medidas aisladas y sin definir políticas de estado en materia de Educación que tengan continuidad y sustento en el mediano y largo plazo.

Recién en la primera mitad del siglo XX se crearon Escuelas Normales Urbanas y Rurales, con modelos pedagógicos Europeos que implantaron filosofías y paradigmas educativos de otras realidades, es decir otros contextos han sido trasladados a estas latitudes, pero la realidad política, social y económica de Bolivia, igual que en la actualidad era otra. ***Las políticas educativas eran simples propuestas, buenas intenciones pero ajenas a nuestras verdaderas necesidades.***

La realidad tangible de ésta época cuando termina el siglo XX es que la educación sólo ha beneficiado a los blancos muy poco a los mestizos y nada a los indígenas, ***los intentos de métodos de enseñanza en idiomas nativos, los proyectos para la inclusión de los originarios fueron boicoteados y nunca fueron implementados.***

WARISATA, UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA

Elizardo Pérez, junto a Avelino Siñañi fundaron la primera escuela indigenal en la población del mismo nombre, con una concepción pedagógica propia que parte del *ayllu* (*unidad social del pueblo aymará*), saliéndose de los esquemas tradicionales en materia educativa.

El proyecto Warisata es una rica experiencia pedagógica que respeta la lengua y cultura del pueblo. Contemplaba la economía propia como base de independencia y el gobierno colectivo y la participación directa de la comunidad en el manejo de la escuela; priorizaba la solución de los problemas comunales como objetivo educativo y tomaba la realidad circundante como base de la acción escolar. *Tenía a la investigación y experimentación como método de conocimiento pedagógico y social* y consideraba el esfuerzo y trabajo creador como escuela formadora de hombres sanos, honestos y libres, permitiendo el auto desarrollo del indio en su entorno social y telúrico.

Los Principios Ideológicos de Warisata.

La escuela-ayllu debe enmarcarse dentro de los límites territoriales de la organización social y económica de los grupos indígenas, el ayllu.

Debe recuperar y promover los valores comunitarios autóctonos del Ayllu. Debe servir a la comunidad fortaleciendo sus costumbres, sus ideales y su solidaridad. Los Principios Pedagógicos de Warisata. En cuanto a lo pedagógico, Warisata postuló:

- La Escuela productiva.
- El trabajo colectivo solidario.
- El aprendizaje cooperativo y el aprender-haciendo.
- La vinculación con la comunidad para favorecer el aprender-produciendo. La escuela del trabajo productivo, social, creador de riqueza para la escuela y para la comunidad.
- La ayuda mutua, entre maestros y alumnos, alumnos entre sí, comunidad-escuela, bajo la dirección de los docentes.
- La supresión del horario escolar y la supresión de los exámenes.
- Reducción del tiempo de escolaridad y la coeducación, sin discriminación de sexos.
- Educación Bilingüe.
- Desarrollo de cualidades y aptitudes psicomotoras, mediante la plástica, la música y la educación física.

- Supresión de aquellos contenidos que no respondan a las necesidades de los campesinos.
- Alimentación e higiene como base para el desarrollo mental.
- Supresión de las vacaciones anuales. Sólomente se daba permiso para ausentarse en tiempo de siembra y de cosechas para ayudar a los padres.

Principios de Administración Curricular de Warisata.

Warisata fue la primera Escuela Central de un Núcleo Escolar, es decir, a su alrededor se crearon pequeñas escuelas. A este conjunto de escuelitas en torno a una Escuela Central se le denominó Núcleo Escolar Campesino. Algunos de estos Núcleos llegaron a contar con:

- Centros integrados para adultos
- Centros de alfabetización y Educación Popular
- Colegios Técnicos y humanísticos de nivel medio
- Escuelas Normales Superiores

Warisata irradió su influencia por todo el país, en 1934 los Núcleos Escolares de Caquiaviri, en La Paz y Caiza «D», en Potosí. En 1936, otros 16 núcleos. En 1937 se fundó el núcleo de Llica en Potosí, heredera de Warisata, con su misma estructura y orientación. Este modelo fue adoptado por otras naciones como modelo eficaz de trabajo y producción. Warisata florece bajo el gobierno de Toro y Busch; lucha hasta fines de los años 30 y sucumbe ante los embates de los latifundistas y los gobiernos adversos de Quintanilla y Peñaranda. El presidente Busch asumió el poder en 1938 y promulgó el Reglamento de Educación Campesina el 25 de mayo de 1939. En él se establece que la escuela debe responder a las necesidades y características de cada región. Por otra parte se determina que la escuela debe constar de cinco secciones: Jardín de niños; elemental; secundaria; Profesional; Especial para deficientes mentales. La Escuela-Ayllu fue destruida en 1941, sin embargo, la huella de Warisata perdura hasta ahora y se intenta, mediante la Reforma Educativa, recuperar sus principios pedagógicos y generalizar la administración curricular puesta en marcha por Warisata.

LA REVOLUCION NACIONAL DE 1952

El levantamiento armado del pueblo Boliviano tenía como una de sus bases filosóficas doctrinales la reforma del sistema educativo imperante y en **1955** lanza el ***Código de la Educación*** que aporta nuevas concepciones pedagógicas partiendo de las necesidades de las mayorías populares. *Sus fines apuntaban a la formación ética práctica del hombre para afianzar la democracia e incorporar a los campesinos, obreros y clase media a la vida nacional educándoles bajo las*

normas de los derechos y obligaciones que tienen. Se prioriza la enseñanza técnica profesional para formar mano de obra calificada necesaria en el despegue industrial y económico del País. Define el campo educativo en su medio exaltando valores culturales y sentimiento de Bolivianidad en un marco de justicia, integración y soberanía para determinar el país que quieren.

Si bien es cierto que el código marco un hito en la Educación Boliviana no pudo concretarse en la práctica entre otras cosas por que no se asignaron suficientes recursos económicos, los recursos humanos pedagógicos no tenían preparación suficiente para llevar adelante el proyecto y no se informó al pueblo de los alcances y la importancia trascendental del código para su defensa, lo que demuestra que el nuevo gobierno tampoco prioriza a la Educación como medio para alcanzar mejores condiciones de vida.

En 1973 se promulga la *nueva Ley de la Educación* mediante decreto supremo que busca *actualizar el currículo y el mejoramiento de las técnicas pedagógicas*. Al igual que las reformas anteriores enfoca el problema educativo de forma superficial y con generalidades sin atacar el fondo de los problemas de Analfabetismo rural indígena, no logra incorporar la equidad de género en materia educativa y tampoco define y prioriza a la educación para lograr el desarrollo nacional.

Sin embargo a éstas alturas del tiempo aparecen en diferentes partes de País otros medios útiles sobre todo para disminuir en gran medida el analfabetismo, una *Educación Alternativa* utilizando radios locales y de alcance nacional que logran mediante *programas de Alfabetización* enseñar a leer y escribir a un gran número de personas del campo y la ciudad. Esto trajo como consecuencia inobjetable, la toma de conciencia y la capacidad de reacción con la que enfrentan su porvenir las mayorías campesinas e indígenas que hoy hacen escuchar su voz reclamando su inclusión en el manejo de la cosa pública en el marco de la tolerancia y la justicia a la que tienen derecho.

En 1993 el Gobierno de turno busca llevar adelante una serie de cambios estructurales en la mayoría de las leyes vigentes en el País, dándole el carácter de multicultural, plurilingüe y multiétnico modificando el primer artículo de la Constitución Política del Estado. Este reconocimiento permitió la aprobación de dos leyes fundamentales: *La Reforma Educativa que establece para todo el territorio nacional la enseñanza intercultural bilingüe, y la ley de Participación Popular, en la que se reconocen las diferencias étnicas culturales, lingüísticas, regionales y de género* acompañado de un proceso de descentralización que permita reorganizar

territorialmente la Nación, distribuyendo los presupuestos municipales en función del número de habitantes y de sus necesidades de desarrollo, el reconocimiento de las autoridades indígenas y de sus costumbres para elegir y desarrollar el ejercicio del poder dentro el marco de la Constitución Política del Estado.

Los intentos de apertura, democratización y descentralización de las funciones educativas vigentes hoy por hoy en el país, tuvieron un costo elevado, financiado por el Banco Mundial que impuso recetas y condiciones totalmente fuera de contexto, no se tomó en cuenta el criterio, la opinión y la experiencia de los actores del proceso educativo, los maestros, que es verdad no estaban preparados para cumplir con el reto y su aporte al desarrollo del proyecto fue nulo.

LAS DEMANDAS DE AUTONOMÍA ENTRE LA INTENSIFICACIÓN DE LAS IDENTIDADES REGIONALES Y LA NECESIDAD DE UNA GOBERNABILIDAD RAZONABLE

Un acercamiento al movimiento autonómico del Oriente boliviano

La victoria electoral del Movimiento al Socialismo (MAS) en las elecciones generales del 18 de diciembre de 2005 con 53.7% marca no solamente un hito en la historia electoral contemporánea de Bolivia (a partir de 1982, cuando se retornó a la democracia, después de un periodo dictatorial), sino también un referente substancial para repensar:

(1) las estrategias de gobernabilidad con el objetivo de ir más allá de pactos políticos entre los principales partidos con representación parlamentaria, y

(2) la historia reciente, el carácter, el alcance y las perspectivas de las tendencias regionalistas en el país, especialmente el movimiento autonomista de Santa Cruz de la Sierra, en la región oriental del país. Aunque esta victoria del MAS es menos contundente y espectacular de lo que supone una opinión pública mal informada y sin capacidad de comparaciones históricas y supranacionales, no hay duda de que ha incluido algunas modificaciones en la estructura política boliviana y, sobre todo, en la mentalidad prevaleciente, consolidando los aspectos autoritarios compartidos por casi toda la sociedad. En este sentido se puede afirmar que el presidente Evo Morales Ayma concentra, al mismo tiempo dos factores políticos:

- (a) una amplia legitimidad electoral – institucional (demostrada en el último referéndum hecho a los prefectos y el presidente y vice – presidente de la república, en el cual el presidente fue apoyado por un 64% de la población boliviana) y,
- (b) el postulado de una mayor intervención del Estado en la economía y en los rumbos del desarrollo a diferentes niveles, lo que ha intensificado y reavivado cualitativamente las llamadas expectativas sociales en una escala muy amplia.

Todo esto ha modificado, de un momento a otro y de manera radical, la base popular, el contenido específico y las perspectivas del movimiento autonomista de Santa Cruz. En pocos meses, las tendencias autonomistas sufrieron cambios notables que afectan a su identidad y su futuro, *por lo que también se han alterando los puntos de partida y la visión de este trabajo.*

Estas condiciones generadas a partir del 18 de diciembre de 2005 no son del todo desfavorables a las tendencias autonomistas, pero estas deben ser consideradas ahora desde otra óptica que incluye las fuertes presiones de los llamados movimientos sociales y el funcionamiento de una Asamblea Constituyente. Esta última puede representar una demanda manipulada fácilmente por

instancias gubernamentales. La comprensión de esta compleja temática debe, por consiguiente, incluir la probabilidad de un nuevo pacto de gobernabilidad entre el Poder Ejecutivo, las posibles autonomías regionales y los prefectos elegidos. Hasta este momento no es posible vislumbrar adecuadamente las consecuencias de todos estos acontecimientos para la evolución posterior de los movimientos autonomistas. De manera hipotética y para aclarar las perspectivas de este trabajo, se puede afirmar que la caída del ex presidente Gonzalo Sánchez de Lozada no solamente marco una drástica reorientación en las políticas publicas, por ejemplo en la esfera hidrocarburífera, sino que también represento el hundimiento de un modelo de gobernabilidad que estuvo basado, paradójicamente, en la continuación de elementos que privilegiaban a las antiguas elites, incluyendo en primer lugar la de Santa Cruz.

Bajo el manto de una modernización institucional del país (1982 – 2003, y muy especialmente 1993 – 1997 y 2002 – 2003) se mantuvieron vigentes factores de corte premoderno, visibles para el ejemplo en el esfuerzo continuado y hasta sistemático de favorecer las pautas convencionales de comportamiento en las altas esferas y los procedimientos tradicionales de enriquecimiento ilícito. Es superfluo señalar aquí que la nueva administración gubernamental, instalada el 22 de enero de 2006, también fomentara muy probablemente la vigencia de actores y actitudes premodernas, por un lado, y por otro impulsara el encubrimiento de una contra – elite muy similar a las elites convencionales en cuanto se refiere a los valores de orientación.

Como se sabe, las elecciones generales de diciembre de 2005 viabilizaron una solución constitucional para renovar la correlación de fuerzas en el Congreso de la Nación y definir un reordenamiento estatal. El MAS parece presuponer que la nueva gobernabilidad descansara, en las salvaguardas otorgadas por los movimientos sociales, aunque las capacidades operativas de gobierno también están directamente ligadas al rediseño del Poder Ejecutivo y a la manipulación del Poder Legislativo. Precisamente en este contexto, la identidad cambia⁴⁹ y sus demandas por una autonomía regional plantean un escenario poco claro y hasta nebuloso a la hora de mirar la realidad política boliviana, caracterizada todavía por un temor velado hacia toda nueva estructura que profundice la descentralización.

En Bolivia las posibilidades para implementar políticas públicas y asumir responsabilidades en la conducción de un gobierno siempre estuvieron funcionando mal o a medias. Inclusive en aquellos

⁴⁹ CAMBA. Palabra utilizada para identificar al sujeto proveniente del oriente; sin embargo, se utiliza también peyoritivamente, como insulto, por los andinos.

momentos donde una coalición de partidos políticos otorgaba la mayoría necesaria para el Presidente en el seno del Congreso, la capacidad para satisfacer demandas y crear escenarios propicios en beneficio de una lógica coherente de gobierno, liderazgo respetado y solución de problemas políticos y sociales, siempre fue errática. A pesar de la generación de mayorías parlamentarias perdurables en diferentes gestiones gubernamentales para instituir la denominada *democracia pactada*, siempre se tropezó con un déficit entre las habilidades de gobierno y las demandas políticas provenientes de diferentes sectores de la sociedad para obtener satisfacciones concretas como trabajo, mejor distribución de la riqueza, oportunidades, justicia social, y acceso igualitario a los beneficios que provenían de las reformas de mercado. Es aquí donde las exigencias regionales y por consiguiente de una identidad regional, refuerzan los procesos autonómicos, no son sino la continuación del discurso de una modernización mas o menos imitativa en torno al federalismo, y estas exigencias pugnan por el control de recursos económicos, políticos, culturales, y sobre todo la propiedad de la tierra.

Gobernabilidad y autonomía.

Para ilustrar este texto, es indispensable analizar, el nexo entre gobernabilidad y autonomía. La ingobernabilidad y el estallido de una sobrecarga incontrolable de demandas desde octubre de 2003 señalan una profunda ruptura que pone en cuestionamiento al sistema de gobierno democrático como productor de decisiones útiles y responsable principal para viabilizar soluciones. La ingobernabilidad con masivas protestas y una peligrosa dispersión del poder entre las elites de Santa Cruz, los movimientos sociales de La Paz, los partidos populistas – nacionalistas y grupos de presión en los departamentos productores de petróleo como Tarija, Chuquisaca y Santa Cruz, muestran en toda su desnudez como los diferentes gobiernos desde 2002 se caracterizaron por una incapacidad para retomar la gobernabilidad y estar a la altura de los problemas a resolver, especialmente en lo referido a la reforma estatal como descentralización de capacidades e instituciones eficientes.

Hoy día el nuevo gobierno del MAS esta ante la encrucijada de retomar el orden para posibilitar las acciones de gobierno, o abrir completamente la participación política directa de varios grupos de interés y los movimientos sociales (o inclusive regionales) en la decisiones sin que intervengan decisivamente ni los partidos políticos, ni los lideres tradicionales, e inclusive ni las instituciones democráticas donde existe un montón de restricciones como procedimientos y el cumplimiento de reglas pre-establecidas. Ahora todos quieren satisfacer sus demandas casi inmediatamente y

capturar una parte del excedente económico que se va a crear presuntamente con la venta del gas natural.

Estamos ante a incertidumbre de ingresar en un laberinto donde podría jugarse con el caos y el fuego de múltiples intereses corporativos y regionales de corte elitista que no necesariamente poseen una visión de país a largo plazo. En este sentido, la inestabilidad política como el corolario de un largo octubre de 2003 que dejó de ser un solo mes para convertirse en una obsesión de dos años, exige pensar que la gobernabilidad en si misma sea un valor fundamentalmente positivo para las acciones del nuevo gobierno, y para evitar las exageraciones de una identidad regional cruceña donde la elite agroindustrial instrumentalizo para sus fines particulares las estrategias de descentralización y gran parte de la propuestas federalistas.

La gobernabilidad – en cuanto valor normativo de largo plazo – debe convivir con las necesidades de mayor democratización y descentralización, debido a tres razones principales:

- Primero, el desorden y la pérdida de legitimidad para la autoridad presidencial (2000/2003-2005) se transformaron en depredadores para la estabilidad de cualquier régimen democrático, lo cual sugiere que el rediseño institucional del Poder Ejecutivo deberá tratar de solucionar dos problemas que tienen que ver con tendencias autonomistas: una nueva distribución de tierras sin revanchismos y sin burocratización; y un nuevo sistema de equilibrios entre el Presidente, los Prefectos elegidos y los 327 gobiernos municipales autónomos.
- Segundo, la reforma estatal debería tener a las autonomías (si se puede: de todos los departamentos) como un eje de fortalecimiento de la autoridad política, antes que la consideración de un solo discurso, muchas veces difuso, como el de la identidad socio – cultural cruceña.
- Tercero, la demanda por reconstruir un Estado de bienestar regresa con toda su complejidad para convertirse en una fuerte influencia colectiva que solicita la rápida ejecución de políticas publicas, las cuales, a su vez, pueden estar en contraposición o, por lo menos, en conflicto con algunos intereses elitistas provenientes de las autonomías departamentales.

Por otra parte, la gobernabilidad democrática no es solo una ceremonia de patriotismo constitucional ni un conjunto de reglas procedimentales, la gobernabilidad no esta asociada a la riqueza o la pobreza. La elección de un presidente indígena como Evo Morales expresa – tal vez –

que el desarrollo anhelado por una parte importante de la sociedad pone énfasis en la formación y/o reincorporación de factores políticos dentro de un proceso de largo plazo donde los diferentes actores sociales, políticos y económicos diseñan e intervienen desde su vida cotidiana en el tipo de sociedad futura al cual aspiran. Por lo que tanto, la identidad cruceñista⁵⁰ y los postulados autonómicos conforman probablemente un esfuerzo básicamente positivo para lograr la integración democrática de nuevas demandas, siempre y cuando exista coherencia en las propuestas nacionales (cuya definición es, obviamente, algo arduo y controvertido).

El empuje de las reivindicaciones cruceñas es una muestra más de las tensiones entre reformas de mercado, modificaciones político-institucionales, mentalidades colectivas y demandas regionales. De esta manera, es importante analizar la *insatisfacción ciudadana* que se estrella en contra de la gobernabilidad (concebida a menudo como centralista) cuando ve amenazadas sus posibilidades para conseguir provechos materiales, incluso valiéndose de fenómenos cercanos a un mito (como una parte de las identidades regionales). Paradójicamente, dicha insatisfacción también puede incubar solidaridad y confianza como factores impulsores de cambio social. Por ello es importante analizar, los primeros efectos de la instauración de gobiernos departamentales con prefectos el 18 de diciembre de 2005, así como los dilemas con que ya nos enfrentamos para organizar la Asamblea Constituyente.

La gobernabilidad democrática presupone que la sociedad civil esta estructurada de tal manera que los actores sociales y/o regionales sean representantes y, por lo tanto, estén organizados o constituidos de modo que las fuerzas políticas puedan llegar a ser representativas paulatinamente, sin forzar nada mediante acciones violentas o amenazas de presión constante que erosionan la vida cotidiana de los ciudadanos. Estos últimos – también y sobre todo en Santa Cruz – buscan estabilidad y la necesidad de vislumbrar situaciones de seguridad para planificar su futuro. La gobernabilidad que favorezca las demandas de la vida cotidiana es el fenómeno tal vez más visible antes que los intereses, a menudo encubiertos, de ciertas elites regionalistas.

Si pensamos en un modelo de desarrollo democrático y abierto hacia nuevas estrategias de descentralización, este modelo debería ser, después de todo, gobernable. Aquí se entiende por gobernabilidad la autoridad necesaria y suficiente para orientar – de manera adecuada, eficiente y acelerada – la gestión pública mediante decisiones específicas (como un conjunto de políticas

⁵⁰ Identidad cruceñista, es el concepto sociológico planteado por los “nacidos en Santa Cruz de la Sierra”, asumiendo como tal, que el oriental debe rescatar su identidad, sobreponiéndola a la nacional.

para enfrentar la inversión pública y la atención de las principales responsabilidades del Estado previstas en la Constitución).

La llegada al poder del Movimiento al Socialismo (MAS) ocurre en un momento en que la gobernabilidad hace referencia a un momento de viabilidad política cuestionada y a una intensidad acrecentada de las tensiones y los conflictos que cuestionaron profundamente las reformas neoliberales. En este sentido, no está todo claro si las identidades regionales pueden compatibilizarse con los ejes de gestión pública y directrices hegemónicas para transmitir las decisiones del Presidente hacia el conjunto del Poder Ejecutivo y los nuevos gobiernos departamentales. Las concepciones políticas del MAS están afincadas en la centralidad estatal como núcleo de autoridad y control; por lo tanto, el debate sobre las autonomías podría condensar la generación de conflictos entre el Poder Ejecutivo, el liderazgo personal del Presidente de la República y las demandas asociadas a la nación *camba*⁵¹. Es importante que un plan de gobernabilidad despliegue una visión de la política y del desarrollo dispuesta a ofrecer oportunidades para todo el país y para todas las opciones y las divergencias aquí mencionadas, pese a la complejidad de las mismas, lo cual implica considerar los problemas económicos, sociales, culturales y políticos con un enorme énfasis simultáneo en unidad y autonomía. Esto exige recomponer un sistema político muy complejo de integración limitada, pues tampoco hay que ilusionarse con lograr una integración absoluta en la cual desaparezcan los conflictos. La sociedad boliviana – como cualquier otra – nunca sería posible sin el conflicto.

Para la opinión pública llamada de izquierdista se trata de crear una estrategia de gobernabilidad que de cabida a aquella que nació octubre de 2003 y se consolidó en las urnas en diciembre de 2005: la llamada enfática y engañosamente democracia rebelde. Adaptarse a esta democracia rebelde supone crear canales de participación conflictiva, imaginar cierta capacidad para combinar rebeldía - que se produce en una situación de exclusión como la que impera en el país – con procesos de reforma e influencia institucional. Pero no se puede afirmar solo desde posiciones progresistas de moda y actualidad, que Bolivia necesita de manera primordial un grado más alto de politización dentro de la gobernabilidad. Por “politización” en sentido restringido se puede entender aquí la vinculación entre demandas sociales “rebeldes” y la participación política, sin prefigurar, obviamente, la calidad y pertinencia de esa vinculación. Hoy en día este tipo de politización aparece encarnada en las formas de confrontación en que están inmersos casi todos

⁵¹ La Nación *Camba*, es el rotulo historico que tuvo en la historia republicana, identificando a la región del oriente boliviano, actualmente esta forma de identificarse como región, adopta un sentido separatista.

los actores sociales en el país, como el Presidente Evo Morales, la administración central, algunos gobiernos prefecturales, los Comités Cívicos, los movimientos sociales indígenas y el regionalismo cruceño y tarijeño.

En vista de estos complejos problemas se puede afirmar que concepciones meramente regionalistas o hasta localistas (como parece ser parcialmente la ideología de una identidad camba), no contribuyen a edificar una concepción acorde con la complejidad de los tiempos actuales. Los nuevos problemas que surgen constantemente en el escenario político boliviano deben – o deberían ser – ser enfrentados con nuevos modelos de gobernabilidad y actitudes innovadores de hacer política. En cambio tanto los discursos autonomistas mas difundidos (incluyendo el discurso de la nación camba) como el MAS (y partidos afines) carecen de las condiciones para impulsar un *nuevo desarrollo de la consciencia nacional acorde con los tiempos actuales*, es decir, acorde con el grado de desarrollo moderno que anhela la mayoría de la población boliviana. En este sentido se puede afirmar que el MAS, con sus designios de reavivar una identidad ancestral fundamentalmente indígena, esta, en el fondo, muy alejado de la modernidad que postulan los sectores mayoritarios de la población boliviana.

El discurso de la nación camba probablemente encubre el anhelo muy amplio y, en el fondo, compartido por una parte considerable (aunque no se sabe si mayoritaria) de toda la sociedad boliviana, anhelo que, en este caso específico de Santa Cruz, esta revestido por sentimientos y demandas autonomistas de vieja data, y que puede ser enunciado como:

- (a) El postulado de una participación directa en el excedente generado por la renta hidrocarbúrfica.
- (b) El acceso más o menos inmediato a los aspectos positivos de la economía de mercado.
- (c) La administración propia, autónoma y centrada en necesidades regionales de rentas y recursos generados en el departamento respectivo. Este es el principal combustible de las demandas autonómicas: la misma identidad camba sería, en otras cosas, otra forma de presionar para acceder a beneficios modernos y tangibles.

Origen del conflicto?

Sinopsis histórica del surgimiento de la ideología llamada la “Nación Camba”

Lo corriente es situar climática y geográficamente el departamento de Santa Cruz a la región amazónica. En torno a este punto hay poca discusión. Pero la pertenencia socio cultural de Santa Cruz es un asunto altamente controvertido, y esto desde hace mucho tiempo. Desde que existe un

debate historio-gráfico, se puede constatar una disputa acerca de la primera adscripción social, cultural e histórica de este territorio. Una buena parte del área actual del departamento fue conquistada a partir de 1541/1549 por una expedición comandada por *Domingo Martínez de Irala* en 1556, *Nuflo de Chávez*, tomo el mando de esta fuerza expedicionaria. Irala había reemplazado en el mando de la expedición a varios comandantes anteriores de este notable emprendimiento, pues fue indudablemente uno de los primeros intentos bien organizados de llegar al Océano Pacífico a partir del Atlántico y, más específicamente, de la desembocadura del Río de La Plata. Por medio de una Capitulación Real concedida por la Corona Castellana el 21 de marzo de 1542 al Adelantado Don Pedro de Mendoza – primer fundador de la ciudad de Buenos Aires-, el gobierno español propuso, en un primer momento y a partir de los asentamientos ya existentes situados en el Río de La Plata y zonas aledañas, la conquista de las provincias situadas en el curso superior del Río Paraná, donde se suponía que se hallaban tierras ricas en plata y otros metales. Este proyecto se confunde con la búsqueda (casi mítica) del El Dorado, El Paititi y el Reino del Gran Moxo, designio perseguido por el Adelantado Don Alvar Núñez Cabeza de Vaca (conocido también como notable cronista literato), el antecesor del Martínez de Irala y de Nuflo de Chávez al mando de la expedición.⁵²

Aquí hay que señalar que por instrucciones precisas del Virreinato de Lima durante largo tiempo (por lo menos hasta 1682) Santa Cruz se convirtió en el centro de expediciones militares que trataban, por un lado, de conquistar el mítico El Dorado o el Gran Paititi y, por otro, intentaban “pacificar” definitivamente a los aborígenes de las tierras bajas (oriente). Pronto se vio que el primer designio no tenía fundamento real. El sueño conquistar un gran imperio tropical de la abundancia y el oro terminó transformándose en una ficción literaria. Pero el otro aspecto, la “pacificación” de las etnias tropicales en Chiquitos y Moxos tuvo éxito relativo, y Santa Cruz fue, evidentemente, un centro de irradiación de un tipo peculiar de la cultura española y católica. El resultado fue un modelo civilizatorio con una elite muy fuerte de blancos, terratenientes y militares, y una masa laboral indígena, a veces en condiciones cercanas a la esclavitud. Pese a ello y hasta la segunda mitad del siglo XX esta masa laboral no tuvo la consciencia colectiva de resistencia al invasor ni de pertenecer a una cultura indígena propia. Como se sabe, esta última actitud es hasta hoy el caso de los pobladores del Occidente Boliviano⁵³.

⁵² PINTO MOSQUEIRA, 2003, p 3

⁵³ PINTO MOSQUEIRA, 2003 p.4.

Estos hechos son hasta hoy muy importantes para la conformación específica de la consciencia colectiva cruceña y para el contenido ideológico de la llamada nación camba. El hecho de que el primer impulso de la conquista y colonización española partiera del Río de La Plata y del Paraguay, es decir del Oriente (en sentido amplio) y no de las tierras altas de Virreinato de Lima, parece sugerir que la raíz de la nación camba es algo desligado del mundo andino y vinculado mas bien a una iniciativa que, de forma autónoma, que partio del Río de La Plata, iniciativa que, además, habría servido efectivamente de dique de contención contra la agresiva penetración portuguesa.

A esta concepción han contribuido también otros factores. Las etnias indígenas asentadas en aquel territorio pertenecían y pertenecen mayoritariamente a la gran familia *tupi-guarani* de procedencia amazónica. Estos grupos étnicos (chiquitos, ayoreos, itatines, moxenos, guarayos, chiriguano⁵⁴ y muchos otros) han tenido idiomas, estructuras de organización, visiones cosmologicas, valores culturales y hasta formas de interrelación con los conquistadores muy diferentes a las predominantes en los Andes. Varios cronistas e historiadores afirman que Chávez logro cerrar un acuerdo de paz y convivencia permanente con los indios chiquitos, quienes habrían tenido un carácter pacífico y habrían colaborado desde el comienzo con la “labor civilizatoria” de los españoles⁵⁵. Lo cierto es que los chiquitos, a diferencia de los chiriguano y otras etnias aborígenes de la región, adoptaron rápidamente la religión católica (en un modelo sincretista), el lenguaje castellano y el modo de vida sedentaria y los valores de orientación de los españoles. Es muy difícil conceptualizar adecuadamente esta compleja constelación y resumirla pero, se puede aseverar que los grupos étnicos tupi-guaraníes tuvieron estructuras sociales internas menos verticales y menos rígidas que las etnias de las tierras altas: la autonomía de subgrupos y hasta individuos habría sido mucho mas amplia que en las llamadas culturas estatistas del mundo andino clásico⁵⁶.

Por espacio de casi cuatrocientos años – desde mediados del siglo XVI a la mitad del siglo XX – el área de Santa Cruz se hallo en una especie de autonomía mas o menos forzada, similar a un aislamiento geográfico y cultural, debido a las dificultades de transportes y comunicaciones, al escaso comercio interregional y a la debilidad de los flujos migratorios. Estos factores históricos juegan hoy un cierto papel en la ideología de la nación camba. Pablo Pinto Mosquera, por

⁵⁴ ROS/ COMBES, 2003, p. 5.

⁵⁵ PINTO MOSQUEIRA, 2003 p, 5.

⁵⁶ ROCA, 1992, P.10.

ejemplo, sostiene que el desarrollo socio-político de Santa Cruz en la era colonial pudo ser calificado como de básicamente autónomo con referencia al Alto Perú, cuyas autoridades no habrían contribuido en nada esencial a solventar las necesidades de Santa Cruz. Por ello habría sido “un tremendo error histórico” el hecho de que los dos delegados-diputados por Santa Cruz en la primera Asamblea Constituyente del país hubiesen aprobado con su voto la fundación de la República de Bolivia en 1825, “un Estado andinocéntrico” alejado de los intereses y de la idiosincrasia del Oriente.

Esta situación de asilamiento y, sobre todo, el amplio espacio temporal transcurrido desde la conquista española hasta la apertura de la carretera Cochabamba – Santa Cruz, la expansión de la frontera agrícola y el comienzo de la migración masiva del Occidente al Oriente bolivianos, han motivado los siguientes factores, considerados como centrales y determinantes por la ideología de la nación cambia:

- (a) la formación de una idiosincrasia colectiva, distinta de la predominante en las tierras occidentales del Alto Perú y Bolivia, y manifestada en pautas recurrentes de comportamiento, expresión y visión de mundo;
- (b) la consolidación de valores de orientación (en lo referente a la familia, la sociabilidad, el trato a la mujer, el ocio y la religiosidad popular);
- (c) la emergencia de una tradición cultural socio-política diferente: la tendencia al colectivismo en el Occidente andino estaría contrapuesta al individualismo oriental;
- (d) tendencia que en Santa Cruz (y, en general, en el Oriente boliviano) se traduciría en una inclinación más favorable a la propiedad privada, contrapuesta a una corriente relativamente más favorable a formas comunitarias de propiedad en la región occidental del país.

Hay que señalar, desde un inicio, que esta visión de un origen distinto y hasta divergente de la nación cambia ha sido relatividad por dos hechos importantes. (1) Por un lado, pese al origen “oriental” de la expedición de Martínez de Irala y Nuñez de Chávez, el Virreinato de Lima y la recién fundada Audiencia de Charcas sometieron inmediatamente a Santa Cruz y las tierras bajas a su jurisdicción. Durante la época colonial nunca tuvo lugar una reclamación o reivindicación de soberanía o administración territorial de parte de Asunción del Paraguay. Tampoco ocurrió algo similar con Buenos Aires (hasta la fundación del virreinato del mismo nombre en 1776). (2) Por otro lado, los pocos nexos de transporte y comunicaciones que tuvo Santa Cruz hasta el siglo XX

se dieron únicamente vía Vallegrande (Comarapa / Samaipata) y Cochabamba, es decir: a través del ámbito andino y el territorio de la Audiencia de Charcas.

De manera sucinta se puede decir que la Audiencia de Charcas irradió una serie de influencias de corte socio-cultural y político administrativa sobre el área de Santa Cruz, aunque estas influencias hayan sido mitigadas y deformadas por la distancia y el aislamiento.

- (a) La estructura administrativa de Santa Cruz, empezando por el Cabildo Municipal y terminando en las milicias locales, fue una imitación de los modelos existentes en el amplio espectro del imperio colonial español.
- (b) Las formas de religiosidad – popular y elevada -, las estructuras familiares y la lengua predominante fueron de clara raigambre española, en su versión expandida en el Nuevo Mundo. No hay duda alguna de que desde un comienzo se dieron múltiples formas de sincretismo, que se extendieron desde la religiosidad popular hasta las manifestaciones artísticas, pasando por la conformación de la vida cotidiana, pero lo esencial de estas prácticas y valores de orientación estuvo impregnado por un núcleo civilizatorio transmitido a través de la Audiencia de Charcas.
- (c) La cultura política prevaleciente y sus tradiciones asociadas exhibieron desde el primero momento una clara afinidad con los modelos practicados en el resto del Nuevo Mundo español obviamente difundidos desde el núcleo andino de la Audiencia de Charcas. Afinidad no quiere decir identidad o igualdad.

Como estos elementos (estructuras organizativas, valores de orientación, pautas recurrentes de comportamiento, tradiciones políticas) son centrales para entender el origen de la ideología de la nación camba, es necesario mencionar, datos históricos de Santa Cruz⁵⁷. Desde el momento mismo de la primera fundación de esta ciudad en 1561, se dieron abundantes conflictos violentos dentro de la clase dominante española, conformada por los oficiales de la conquista. Estas pugnas, muchas veces armadas y sangrientas, no representan luchas clásicas por intereses divergentes entre sectores sociales, por programas diferentes en torno a la estructuración de la administración colonial o por disputas religiosas o ideológicas, sino exclusivamente controversias en torno a espacios de poder y acceso a fondos o, por lo menos, al control de algunos de los

⁵⁷ Para lo que sigue, José María García Recio, *Análisis de una sociedad de frontera, Santa Cruz de la Sierra en los siglos XVI y XVII*, Sevilla, España, CSIC, 1988; Daniela Gaya Abrego, *Santa Cruz de la Sierra; Entre el aislamiento y la autonomía*, Santa Cruz, Bolivia, Fondo Editorial Municipal, 2000; Guillermo Pinckert Justiniano, *Historia Colonial de Santa Cruz 1561 – 1810*, Santa Cruz, Bolivia, Editorial Universitaria GRM, 1999; José Luís Roca, *Economía y sociedad en el Oriente Boliviano. Siglos XVI – XX*, Santa Cruz, Bolivia COTAS 2001.

modestos gastos de la administración pública colonial. Estas pugnas armadas se parecen, en su estructura y resultados, a las peleas de facciones y grupos que se dieron ampliamente en Potosí en la segunda mitad del siglo XVI y en la primera del siglo XVII.

Hasta el inicio de la Guerra de Independencia en 1810 ninguna fuente histórica menciona levantamientos o tendencias separatistas de Santa Cruz, pese a que algún tratadista como, Pinto Mosqueira, afirme, sin mostrar ninguna prueba, que existió un fuerte animadversión hacia el centralismo altopperuano⁵⁸. Pero no hay duda, por otra parte, de que entonces empezó a gestarse un cierto sentimiento de pertenencia a una especie de comunidad propia, diferenciada del resto de la Audiencia de Charcas (ya que estos procesos presuponen un largo periodo de formación y consolidación), *pero precisamente su carácter paulatino no generó menciones documentales de importancia*. Es probable que este sentimiento colectivo estuviese circunscrito al campo de la música, el folklore y el habla, es decir, a terrenos culturales de importancia secundaria, y que no hubiera tenido ninguna repercusión político-institucional. En la época colonial Santa Cruz conformo, junto con Cochabamba, un intendencia, y ambas comarcas dependían del obispado de Mizque.

Según el historiador José Luís Roca Cano, la colonización de una región muy amplia a partir del pequeño núcleo urbano de Santa Cruz (trasladado dos veces) se debió precisamente a la carencia de recursos naturales considerables y concentrados en una pequeña área geográfica, como claramente el caso de Potosí. La pobreza habría sido, de acuerdo a Roca, el gran aliciente para emprender notables expediciones de conquista al lejano Norte (Moxos) y al Este (Chiquitos) de la ciudad, expediciones que sirvieron para consolidar un notable dominio geográfico y para ampliar las actividades agrícolas y ganaderas de los cruceños. El control sobre la región de Moxos fue institucionalmente imposible: en primer lugar se dio la creación de un gobierno provincial por la administración colonial española; en segundo lugar la región fue otorgada como reducción a la *Compañía de Jesús*, la que estableció de 1680 a 1767 una exitosa misión; y finalmente en 1842 el gobierno republicano instituyó el departamento del Beni. Pero en el este y en la zona situada inmediatamente al Norte de Santa Cruz se puede constatar un proyecto colonizador relativamente exitoso. Todo esto permitió la expansión económica y cultural de la elite original cruceña. La abolición de las misiones jesuítica y franciscana en el área cruceña permitió desde fines del siglo XVIII la expansión de latifundios relativamente grandes, aunque poco productivos. Este facilitó la soberanía de los grupos ciudadanos dominantes, los cuales tuvieron también un protagonismo

⁵⁸ PINTO MOSQUEIRA, 2003. p, 11.

importante – aunque difícil de estimar cuantitativamente - en los actuales departamento de Beni y Pando. La ampliación de las actividades ganaderas, la fundación de las grandes empresas exportadoras de caucho, la fundación de numerosas localidades y la manutención de una compleja red comercial han sido ciertamente la obra de migrantes cruceños. No se puede negar el dinamismo y el espíritu de aventura de estos migrantes, quienes, en la ideología popular cruceña, han adquirido entretanto la categoría de arquetipos de heroísmo y espíritu empresarial.

El aspecto cultural es particularmente importante: aunque la ideología de la nación cambia es bastante débil en Beni y Pando que en Santa Cruz, no hay duda de que el Oriente boliviano no representa una dilatada área geográfica con una cultura mas o menos común y diferente a la andina. Y una de estas diferencias es, obviamente, de carácter étnico-cultural: es innegable que la composición étnica y los modelos culturales del Oriente boliviano (y especialmente de la zona central de Santa Cruz) son distintos de la zona andina. Pero la pretensión de una corriente del pensamiento cruceño urbano tradicional – sostener que la “cruceñidad” estaría conformada por considerables contingentes poblacionales de origen español, mezclados solo parcialmente con grupos étnicos tupi-guaraníes (y no con andinos en sentido estricto) – es evidente la simplificación de una realidad histórica y social muy compleja y cambiante. El ya mencionado historiador José Luís Roca ⁵⁹ asevera que la cultura cambia *“pasa por encima de cualquier particularismo o incomprensión. Es la historia memorable de una etnia de origen español que precozmente mezcló su sangre y su cultura con el elemento indígena, adquiriendo así una nueva y propia fisonomía”*.

Antes de examinar la pertinencia de esa ideología, es útil recordar algunos hechos de la evolución social, cultural y política de Santa Cruz hasta la terminación del aislamiento de esta región y su exitosa inclusión a los circuitos bolivianos y mundiales en la segunda mitad del siglo XX. Como ya se menciono, el desarrollo institucional de Santa Cruz no se distinguió del andino en ningún punto esencial. Dicho de otra manera: no se crearon en Santa Cruz instituciones, normas y procedimientos originales que se hubieran destacado de los convencionales en el resto del país. (Aquí no tratamos la temática del legado de las misiones jesuíticas y franciscanas, que fue notable en varios campos artísticos, pero que no genero ningún impulso original en el terreno político-institucional). Aunque las fuentes históricas son escasas y poco claras, parece que la clásica encomienda española, muy expandida en los territorios con alta densidad de población aborigen, no logro echar raíces en Santa Cruz. En Santa Cruz no se conocieron indígenas “encomendados” y tributarios, que trabajasen en extensos grupos más o menos cerrados, ni tampoco comunidades

⁵⁹ ROCA, 2001. p.4.

aborígenes que hubieran conservado su derecho al suelo, como fue el caso del Altiplano y que estuvieran obligadas al clásico tributo colonial. La baja densidad de población, la no exigencia de una civilización altamente estructurada como el Imperio Incaico y la conformación selvática de la región son factores que determinaron la escasez crónica de mano de obra y la necesidad de importarla de otros ámbitos.

Como asevera José Luís Roca, siguiendo a los grandes historiadores cruceños Enrique Finot y Hernando Sanabria Fernández⁶⁰, durante la era colonial la economía cruceña tuvo aspectos esclavistas: la elite urbana organizo a menudo incursiones contra los indios “infieles”, no con la intención de ganar almas para la fe verdadera, sino con el prosaico objetivo de conseguir mano de obra barata⁶¹. Aun así parece que el rendimiento global de la agricultura cruceña se mantuvo muy bajo hasta mediados del siglo XX. Hay coincidencia de las fuentes al señalar que Santa Cruz poseía una economía autosuficiente (pero a un nivel muy modesto de producción y productividad) y que el comercio se hallaba poco desarrollado. Pero aun así ya era considerable la producción (muy artesanal) de azúcar de caña, con sus derivados básicos alcohol y melaza, que los cruceños intercambiaban con otros productos elementales producidos por las zonas altas, como sal, vino, harina de trigo, tejidos y objetos manufacturados⁶².

La vida social en el campo estaba organizada alrededor de las grandes haciendas, que hasta fines del siglo XIX tendían en el plano económico a una cierta auto subsistencia, y en plano cultural a un estilo patriarcal y tradicional de vida. Este ultimo incluía una estructura social simple, jerárquica y omnipresente, cuya cúspide estaba representada por los terratenientes de origen español y sentamiento urbano. Es probable que una porción importante de las elites cruceñas actuales, cuyo alcance no puede ser establecido empíricamente, descienda directamente de esta antigua clase de terratenientes. Este origen, ligado a una cosmovisión y unos valores de orientación diferentes de los prevalecientes en las otras fracciones elitistas del país, constituye uno de los elementos subyacentes a la ideología de la nación camba.

⁶⁰ Se mencionan a Enrique Finot (en su libro “Historia de la Pedagogía Boliviana” 1917) y a Hernando Sanabria (en su obra literaria “Los ojos de la Luna”, 1974) con especial énfasis por dos razones que tienen que ver con el tema principal de este trabajo. (a) Ellos fueron los pioneros en escribir historias de Santa Cruz desde una perspectiva estrictamente “cruceño-céntrica”, diferenciándose así de las escuelas historiográficas “clásicas”, que consideran el Occidente del Alto Perú y de Bolivia como el foco articulador de sus relatos, y lo hicieron con gran rigor intelectual y con abundante uso de fuentes primarias. (b) Con sus escritos bien fundamentados y su incansable labor de divulgación, Finot y Sanabria dieron los primeros elementos a la actual ideología de la nación camba, quizás sin proponérselo premeditadamente.

⁶¹ ROCA, 2001. p.10.

⁶² SANDOVAL, 2003 p.1.

Factores del desarrollo económico y político

En todo el mundo el aislamiento geográfico y cultural representa un poderoso factor para el surgimiento de ideas autonomistas. Las intendencias españolas del Alto Perú, pocas en número, con límites que no variaron en largísimo tiempo, configuraron la base “clásica” para sentimientos y tendencias federalistas. Estas últimas, por otra parte, no han sido tan escasas en la época republicana, como se supone generalmente en el Occidente Andino. En la Convención Nacional de 1871, encargada de redactar una nueva constitución, se discutió ampliamente en torno a la pertinencia de establecer un régimen federal en Bolivia, y esta moción fue derrotada solo al finalizar la citada convención y por número exiguo de votos. Entre 1876 y 1878 se registro en Santa Cruz el movimiento de Andrés Ibáñez (1844-1877), fundador del Partido Igualitario, quien dirigió un movimiento de carácter regionalista y federalista, que parcialmente derivó en un alzamiento armado. Sofocado el levantamiento con ayuda de tropas de otros departamentos, Andrés Ibáñez (fusilado el 1 de mayo de 1877) se convirtió desde entonces en una especie de héroe departamental cruceño, reverenciado por todos los sectores sociales⁶³. A esto contribuyó el hecho de que el movimiento de Ibáñez estuvo sostenido por los gremios de artesanos y que exhibiera elementos ideológicos igualitarios y hasta socialistas.

En 1898 estalló en La Paz la llamada “Revolución Federal”, acaudillada por el Partido Liberal, uno de cuyas pretendidas metas era la instalación de un régimen federal en Bolivia para acabar con el “centralismo asfixiante” del sistema unitario (basado en Sucre, aunque la verdad es que este régimen “unitario” y “centralista” era bastante laxo). Triunfante la Revolución Federal en 1899, el Partido Liberal se desentendió rápidamente de sus consignas federalistas, mantuvo y consolidó el régimen unitario. El programa federal tuvo fuerte apoyo en Santa Cruz. Posteriormente el 11 de enero de 1931, bajo la presidencia de Carlos Blanco Galindo, se llevó a cabo un plebiscito en todo el país – uno de los primeros en toda América Latina -, uno de cuyos puntos centrales (entre varios otros) era el establecimiento de un régimen federal con amplias autonomías departamentales. El plebiscito fue aprobado por inmensa mayoría en todo el país, y algunos de sus postulados fueron implementados casi inmediatamente, como la autonomía de las universidades estatales, la creación de la Contraloría General de la República y la instauración del derecho de *habeas corpus*. En 1932 el Presidente Daniel Salamanca veto la federalización del país con el argumento de no dispersar esfuerzos y fondos públicos con motivo del inicio de la Guerra del Chaco.

⁶³ MOLINA, 2000a. p.4.

En mayo de 1936 se dio una especie de cabildo abierto en Santa Cruz, que puede ser considerado como una de las raíces duraderas del movimiento cívico autonomista de esta región. En el curso del cabildo abierto, la población urbana no exigió la introducción de un sistema federal o una amplia autonomía departamental, pero si la construcción del ferrocarril Cochabamba-Santa Cruz, la igualdad de trato (referida a los orientales) en toda la administración pública boliviana y la presencia mayoritaria de cruceños en la cúpula prefectural y administrativa del departamento. Este cabildo llama la atención por los siguientes aspectos.

- (1) Poco a poco la opinión pública cruceña modificó el estilo y contenido de su argumentación central. La comunidad cruceña empezó a percibirse como la víctima de la desidia del gobierno central: el subdesarrollo cruceño fue considerado no solo como un desarrollo diferente, propio y distinto del “andino”, sino como un subdesarrollo inducido casi premeditadamente por el centralismo asfixiante de los gobiernos centrales.
- (2) El núcleo de la protesta pasó del aspecto político-cultural al económico: Santa Cruz empezó a reclamar al gobierno central la construcción inmediata del ferrocarril Cochabamba-Santa Cruz, el fomento de la colonización planificada del Norte cruceño y el apoyo financiero para la incipiente producción del azúcar, arroz y algodón. Los cruceños también pidieron mercados seguros en el resto del país para estos productos.
- (3) En el plano de la interacción con los “otros” bolivianos, los cruceños elevaron demandas que hoy parecen ser totalmente obvias, es decir justificadas: igualdad de trato en la administración pública (sobre todo en el gobierno central) y presencia mayoritaria de los propios cruceños en la prefectura, las subprefecturas y las alcaldías del propio departamento.
- (4) Hay que señalar, finalmente, que las protestas y demandas de aquella época estuvieron enmarcadas dentro del concepto de la unidad del país y no exhibieron ningún rasgo separatista digno de mención⁶⁴.

Antes de tratar los factores socio-económicos referidos a la segunda mitad del siglo XX, es conveniente señalar otros factores de la historia económica cruceña que resultaron muy importantes desde los últimos años del siglo XIX y que conllevaron una paulatina dilución del fenómeno aislacionista. Los requerimientos de productos tropicales, especialmente caucho, quina y azúcar, impulsaron un modesto crecimiento de carácter levemente modernizante, que poco a poco fue abriendo Santa Cruz (y zonas tropicales) a las influencias del mundo exterior. Durante el siglo XX, modestas mejoras en la atención médica y en la higiene colectiva generaron un notable

⁶⁴ SANDOVAL 2003. p.4

crecimiento demográfico. Ya en 1950 Santa Cruz tenía más de 40.000 habitantes y medio siglo después se acercaba a los 800.000.

La Guerra del Chaco (1932-1935) tuvo también su influencia sobre la evolución de Santa Cruz: no hubo – como se temía en círculos andinos – ningún acto de solidaridad y ni siquiera de simpatía con el Paraguay y sus guaraníes, y más bien se estrecharon los lazos entre las masas cruceñas de conscriptos militares y sus pares de otras regiones del país. La guerra conllevó una marcada intensificación de los contactos entre Santa Cruz y el ámbito andino, contactos que sirvieron sobre todo para ampliar la conciencia histórica, geográfica y cultural de los cruceños. Se puede aseverar que el Cabildo Abierto de Santa Cruz en mayo de 1936 fue una consecuencia de la Guerra del Chaco.

Muy paulatinamente creció también la significación política de Santa Cruz, sobre todo después de la publicación del influyente “Informe Bohan”⁶⁵ en 1942. El economista Mervin Bohan, enviado a Bolivia por el gobierno de los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, hizo una serie de recomendaciones para el desarrollo socio-económico de Bolivia, y su recomendación más importante era la integración económica y vial del Oriente boliviano con el resto del país. El Informe Bohan fue probablemente el primer texto de lo que ahora se denomina la “cooperación internacional”, y el primero en reconocer el enorme potencial de desarrollo que esta inmerso en la región de Santa Cruz.

Los siguientes factores, acaecidos todos ellos en la década de 1950-1960, fueron determinantes para la evolución posterior de la región cruceña y, por consiguiente, también para la ideología de la nación camba, aunque por vía indirecta:

- (1) la construcción e inauguración de la carretera pavimentada Cochabamba-Santa Cruz (la primera carretera pavimentada del país),
- (2) la construcción e inauguración de los ferrocarriles internacionales Santa Cruz-Corumba (frontera con el Brasil) y Santa Cruz-Yacuiba (frontera con Paraguay),
- (3) la construcción del ingenio azucarero de Guabira,
- (4) la exitosa agricultura del algodón,
- (5) la rápida expansión de la frontera agrícola,
- (6) la intensa colonización del llamado Norte cruceño (Warnes, Yapacani, etc), de parte de migrantes de las tierras altas, y
- (7) la incipiente producción petrolera.

⁶⁵ BOHAN, 2004. p.6.

A partir de aproximadamente 1950 toda la vida social, económica y política de Santa Cruz sufre un notable proceso de cambio, En buena parte se trata de un intento de modernización acelerada, que en este caso específico exhibe varios elementos de indudable éxito. El surgimiento y la popularidad de la ideología de la nación cambia, en sus muchas variantes, tiene que ver precisamente con el hecho de que la modernización de Santa Cruz puede ser interpretada como un proceso acelerado y positivo: hay muy pocas cosas más influyentes que un éxito percibido como tal por una dilatada porción de la sociedad⁶⁶.

Son muchos los factores que han contribuido a este desarrollo. Entre los más importantes se hallan el crecimiento acelerado y exitoso de la agricultura y ganadería en territorio cruceño, sobre todo en las áreas al Norte y al Este de la ciudad. No hay duda, por otra parte, de que este desarrollo auspicioso se ha debido al trabajo sistemático y constante de dos comunidades de origen extranjero: *los japoneses y menonitas*. A partir de 1954 la carretera pavimentada Cochabamba-Santa Cruz indujo un proceso de colonización en el Norte / Noroeste del departamento, proceso que, con distinta intensidad, dura hasta el día de hoy⁶⁷.

Con alguna certeza puede aseverarse que este proceso ha sido ambivalente.

- (a) Por un lado, los migrantes promovieron la expansión de la frontera agraria, la dilatación del área bajo cultivo, el aumento considerable de la producción ganadera y el comienzo de la agricultura comercial (cosechas como el arroz, el algodón y posteriormente la soya). Este proceso coadyuvo poderosamente al crecimiento demográfico, al despliegue global de la economía cruceña, y, por consiguiente, a la prosperidad de toda la región. El peso considerable de la economía cruceña dentro del modelo boliviano y, obviamente, la creciente relevancia política de este departamento tienen que ver directamente con las modificaciones cuantitativas y cualitativas en la vida social y económica que significaron la colonización masiva y la expansión acelerada de la frontera agrícola. Se supone que el 30% de la población cruceña proviene de otro departamento, especialmente de los territorios altiplánicos. El porcentaje de habitantes de origen andino es también muy fuerte en las llamadas ciudades intermedias como Montero, Warnes, Mineros, etc.
- (b) Pero por otro lado, esta inmigración masiva de colonos provenientes de las zonas andinas (y económicamente deprimidas) del Occidente boliviano alteró profundamente la estructura étnica-cultural de la sociedad cruceña, lo que generó – como es usual en estos

⁶⁶ ANTELO, 2001. p 5.

⁶⁷ SANDOVAL. 2003. p8.

casos en todo el mundo – un actitud de rechazo y, simultáneamente, de revalorización de la propia tradición y cultura. El crecimiento demográfico de Santa Cruz, con tasas muy elevadas, se debió en buena parte a la inmigración de tierras altas, pero lo importante, desde la perspectiva de la sociología política, es que el potencial de asimilación de la población cruceña, en todas sus capas sociales, ha resultado muy efectivo. Dicho en otras palabras: una buena porción de los hijos de los emigrantes se consideran a si mismos como cambas y no como collas. Esto ha evitado que la ideología de la nación cambia sea exclusivamente una cuestión de la elite blanca de Santa Cruz, y se haya transformado paulatinamente en una concepción colectiva con un considerable apoyo urbano y rural. Con los años se puede constatar un cambio sintomático en la significación de cambia: antes el término quería decir *peón*, miembro de la clase campesina y persona subalterna. En la actualidad (a partir de aproximadamente 1970) *camba* se asocia con dos conceptos diferentes e igualmente fundamentales: (1) miembro de la comunidad étnico – cultural del Oriente boliviano (opuesto a los collas andinos, por ejemplo), y (2) persona amable, amable, abierta y hospitalaria⁶⁸.

El régimen de la Revolución Nacional, implantado en todo el país en abril de 1952, tenía como una de sus metas normativas la diversificación económica y la apertura de las regiones orientales al progreso, planificado centralmente. Pese a todos los errores (y los horrores) cometidos por el nacionalismo revolucionario, este objetivo fue uno de sus pocos éxitos. Hay que señalar, empero, que el régimen del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) se aprovechó de un azar histórico: le tocó a partir de 1953/1954 la inauguración de la carretera pavimentada Cochabamba – Santa Cruz y las líneas ferrocarrileras internacionales a Yacuiba y Corumba, trabajos que habían sido planificados e iniciados por los regimenes precedentes. Pero en la memoria popular (que se lo decisivo para la conformación de la mentalidad colectiva) ha quedado la impresión de que el gobierno del MNR transfirió cuantiosos recursos provenientes de la actividad minera y de las presuntas ganancias de la Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL) a la economía de las regiones orientales. En todo caso: el ala moderada y derechista del MNR gozó en Santa Cruz hasta hace pocos años de una considerable popularidad. En 1949, durante la breve Guerra Civil, y en abril de 1952, el MNR se impuso en el Oriente boliviano fácilmente y sin derramamiento de sangre.

⁶⁸ SANABRIA, 1982. p.14.

El proceso político de la revolución nacional de 1952 irradió ampliamente un sentimiento de integración popular nacionalista, que para el caso de una ideología en torno a la nación cambia, sirvió como un notable aliciente modernizador, puesto que los impulsos revolucionarios abrieron un escenario económico ideal para el avance regional cruceño. En este sentido, se asumió que el régimen liberal “oligárquico”, minero y terrateniente del Occidente, acusado técnicamente de ineficaz y políticamente retrogrado conformaba serios problemas agrupados en los siguientes núcleos críticos:

- Incapacidad para promover la creación de un capitalismo de Estado que hubiera podido desarrollar una burocracia estatal, encargada de la gestión de nuevos procesos productivos para diversificar la economía boliviana a fin de evitar los golpes del mercado mundial. Por lo tanto, Santa Cruz aparecía como el comodín revolucionario y modernizador dotado de una nueva ideología regional e industrial, aunque las élites políticas del MNR se resistieron siempre a una descentralización que permitiera la evolución de una identidad cambia afincada en un verdadero polo de desarrollo regional autónomo⁶⁹.
- Incapacidad de distribuir los beneficios económicos del modelo productivo, y para ordenar el conjunto de las relaciones sociales del país, caracterizadas por la inmovilidad social y la negativa para ampliar las bases de legitimidad del Estado y de sus élites. Este concepto sobre el fracaso de la “rosca oligárquica” todavía sirve como bandera de lucha regional para continuar cuestionando el centralismo del poder ubicado en La Paz, pese a que en el momento del proceso revolucionario de 1952 este modelo de un estatismo moderado parecía abrir nuevos canales de representación y oportunidades para regiones potencialmente prosperas como Santa Cruz⁷⁰.
- Centralización del poder en un empresariado minero situado en el Occidente del país, con presuntos altos niveles de productividad y altas tasas de ganancia, invertidas en su mayor parte fuera de Bolivia. La idea de otro estilo de modernización con la mirada puesta en el Oriente supuso un proyecto ambicioso donde Santa Cruz debía ser la beneficiaria de inversiones cuantiosas provenientes de la minería (vía transferencias efectuadas por órganos estatales), en función de una industrialización diversificada e inspirada por el espíritu cambia.

⁶⁹ MACLEN, 1987, p.31.

⁷⁰ Ivan Finot, Autonomías e igualdad de oportunidades, en: LA PRENSA (La Paz) del 27 de febrero de 2005, suplemento, DOMINGO, p 9.

- Incapacidad para promover la generación de una burguesía agrícola que modernice el área rural. Se pensaba que en el Occidente boliviano se habría dado un absoluto control de los terratenientes, junto con una explotación “colonial” indígena sin posibilidad de estimular procesos de transformación, razón por la cual el Occidente era identificado con la ausencia de una fuerza emprendedora (hasta ahora identificada con el estancamiento y la inercia en lo que podríamos llamar la mentalidad histórica popular).
- Estructura agraria con el predominio de la servidumbre para el señor feudal dueño de la tierra, y manifiesta incapacidad para liberar fuerza de trabajo que posibilite modernizar las haciendas. Esta tendencia también fue entendida como un lastre de modernización que afectaba el mismo Oriente, de tal manera que Santa Cruz estaba en los planes revolucionarios como un territorio susceptible de aburguesamiento.
- La identidad nacional y el conjunto de tensiones entre el Estado y las regiones se van configurando de acuerdo con exigencias que demandaban el reconocimiento de un referente plural que respete a las regiones, y donde Santa Cruz se erigía con su propia identidad cambia y proyectos propios de transformación. Sin embargo, desde la Revolución Nacional, la forma de intervención del Estado en las sociedades regionales estaba condicionada por el centralismo que siguió presente, a pesar de abril de 1952, como una pugna estratégica ligada a las características socio-espaciales de cada región.
- En resumen: para las fuerzas revolucionarias nacionalistas populares, la estructura del poder oligárquico de 1900 a 1950 ya no podía responder a las necesidades nacionales respecto a quien o quienes podrían ser los actores sociales con posibilidades de enfrentar los desafíos que planteaban los procesos de modernización de acuerdo con un nuevo sentido histórico. La modernización liberal no pudo construir un consenso político en torno a la estabilidad e institucionalidad. El régimen había llegado a una crisis de Estado y a la destrucción de toda una época cultural, donde las identidades regionales habían sido ingenuamente oscurecidas.
- El modelo económico diseñado a partir de 1952 tenía dos finalidades. Primero, la ejecución de un estilo de desarrollo afincado en la sustitución de importaciones y en la incorporación del departamento de Santa Cruz al conjunto de la economía nacional, aunque ahogando por completo toda idea de descentralización y fortaleciendo regional. Segundo, la redistribución del ingreso. Sin embargo, recién en 1962 pudo plantearse – como objetivo en cuanto a política social – elevar el nivel de vida de la población. Para lograr la sustitución de importaciones era fundamental captar el excedente minero y estimular la generación de empleo a través de intervencionismo estatal. Este énfasis

concentrado en el Estado desestimó el reconocimiento de identidades regionales como la cruceña, y con el tiempo terminó desarrollando un contenido político.

Reforma Agraria ¿Independencia o autonomía?

Por la importancia del proceso de la tenencia de la tierra es dispensable una breve mención a la Reforma Agraria de agosto de 1953 y a sus efectos específicos en Santa Cruz.

- (a) En Santa Cruz, Beni y Pando y en las zonas orientales (chaqueñas) de Chuquisaca y Tarija, la ley de Reforma Agraria y, lo que es más importante, las modalidades prácticas de su implementación, tuvieron efectos muy diferentes a las zonas andinas (occidentales) de Bolivia. En el Oriente la pequeña gran propiedad, generalmente en manos de terratenientes blancos, no fue afectada, sino parcial y muy paulatinamente.
- (b) El modo extensivo de explotación agraria en el Oriente (ganadería y/o plantaciones de tipo comercial) tenía como consecuencia una baja densidad poblacional y la existencia de una mano de obra muy reducida en comparación con la extensión territorial. Esto dio como resultado la poca o nula auto-organización de los campesinos (labradores y peones de ganadería) y la carencia de una mentalidad reivindicatoria opuesta a los propietarios. En pocas palabras: en el Oriente no existían las “organizaciones campesinas fuertes que hubieran podido liderizar las tomas de tierras⁷¹”.
- (c) La reducida población, la falta de grandes etnias cerradas geográficamente (como en el Altiplano), el mayor individualismo de los integrantes de las etnias tupi-guaraníes, guarayos y otros, la ausencia de un recuerdo histórico de agravios y la mentalidad paternalista⁷² predominante en el Oriente, representan factores que coadyuvaron a evitar la “lucha de clases y de razas” que se dio en el Occidente con la cuestión agraria.
- (d) Muchos propietarios cruceños iniciaron antes de 1953 modestas medidas de modernización técnica, lo que exoneró de sufrir proceso de expropiación.

Medio siglo después, el resultado global puede ser descrito someramente como la preservación de la propiedad privada de la tierra en manos de una elite que, de alguna manera, continúa genealógica y mentalmente a la anterior capa de grandes propietarios. Esta capa social ha sido, por otra parte, la más favorecida por las dotaciones de tierra agrícola que preveía la antigua Ley de Reforma Agraria de agosto de 1953 y la posterior legislación. Basada en la Reforma Agraria

⁷¹ SANDOVAL, 2003, p. 6.

⁷² Ibid, p.6-7: “Las relaciones de trabajo en la hacienda tradicional, con su carga de coacción y compadrazgo, no permitieron el desarrollo de una conciencia social de los peones”.

(y luego en las disposiciones del Instituto Nacional de Reforma Agraria INRA), se realizó una gigantesca repartición de tierras fiscales, baldías, sin dueño aparente, de bosques tropicales y hasta de áreas protegidas a favor de la elite tradicional y sus aliados políticos circunstanciales. Estos últimos resultaron ser los más favorecidos por las generosas dotaciones durante los dos gobiernos del General Hugo Banzer Suárez, 1971-1978 y 1997-2001.

La formación de las exitosas colonias agrícolas japonesa y menonita no influyo de manera tangible sobre el proceso de fortalecimiento de la elite económica y política cruceña. Es probable que estas colonias apoyen indirectamente la ideología de la nación camba por dos motivos pragmáticos: la consolidación de la propiedad privada (contra las inclinaciones socialistas de grupos de izquierda) y la reducción – o por lo menos la limitación - de la creciente influencia del enorme segmento social de proveniencia altiplánica e indígena.

Para la ideología de la nación camba, esta constelación ha generado consecuencias importantes, la elite tradicional cruceña, y sobre todo, sus muchas adherencias a lo largo del tiempo, se consideran como el ultimo reducto de un grupo étnico-cultural diferente de los andinos, a la vez privilegiado por la historia y por sus vinculaciones exitosas con la modernidad emergente después de la Revolución Nacional de 1952. Como toda elite, este grupo trata de preservar y consolidar sus intereses (y la base material de estos últimos). Ante la importancia ganada por los colonos indígenas de proveniencia andina en el propio departamento de Santa Cruz y frente al fortalecimiento de partidos, tendencia, imágenes y cosmovisiones andinas, esta elite alienta probablemente la ideología de la nación camba, pero como un mecanismo de protección entre otros, que en caso necesario pueda ser modificado o echado por la borda.

El considerable crecimiento económico de Santa Cruz, y el desarrollo en la producción de hidrocarburos rápidamente, como es lo usual, generaron controversias en torno a la utilización de los fondos que los por ellos se generaban. Ya en 1950 se creo el Comité Cívico pro Santa Cruz y en 1957 su brazo radical, la Unión Juvenil Cruceñista. Estas organizaciones se destacaron en la oposición al presidente Hernán Siles Zuazo (1956-1960), quien nunca exhibió mucha comprensión por las demandas específicas de Santa Cruz y sus capas dirigentes. La adscripción de las últimas posiciones políticas - ideológicas de derecha es fácilmente comprensible. Un paro de actividades y bloqueo de carreteras (¡ya en esas épocas!) produjo en 1958 un confuso levantamiento en la ciudad de Santa Cruz, levantamiento que fue sofocado con ayuda de los

milicianos campesinos (grupos armados paramilitares de fuerte composición étnica colla y cochabambina, llamados también los de Ucureña).

En la memoria histórica popular – siempre imprecisa – estos acontecimientos son denominados a veces la “masacre de Terebinto”, y configuran ahora uno de los fastos heroicos del pueblo cruceño en su lucha por la autonomía departamental. No hay duda, por otra parte, de que estos sucesos contribuyeron a alejar a las elites cruceñas de los sectores con leves inclinaciones reformistas del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y acercarlas a las inclinaciones militaristas que entonces estaban en boga.

Derrocado el tercer gobierno de Victor Paz Estensoro en noviembre de 1964, la elite cruceña edificó una alianza tacita con el gobierno del General Rene Barrientos (1964-1969), época en que esta elite experimentó un notable auge económico, el cual tuvo que ver también con una generosa “asistencia” financiera del Estado para actividades empresariales de este grupo, por ejemplo mediante créditos no reembolsables, dotación de tierras y otros mecanismos afines. Bajo los gobiernos nacionalistas de los generales Alfredo Ovando y Juan José Torres (1969-1971), la elite empresarial sintió que sus intereses y privilegios estaban amenazados por el gobierno central, pues el General Torres anunció la posibilidad de nacionalizar la industria privada del azúcar y revisar la dotación de tierras. Como se sabe durante el gobierno del General Ovando se estatizó la Bolivian Gulf Oil Company (1969), lo que no fue bien recibido por la elite cruceña.

La instauración en La Paz de una Asamblea Popular (1971), con fuerte participación de obreros sindicalizados, especialmente mineros y, en menor proporción, de indígenas de tierras altas (antecesores de la actual CSUTCB, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia) daba la impresión de que un régimen “socialista radical, con algunos elementos indígenas” estaba ya en el umbral de las posibilidades reales. La aparición de una guerrilla maoísta en el Norte de Santa Cruz, aumentó los temores de la elite cruceña. Como las fuerzas izquierdistas estaban concentradas en las tierras altas y exhibían una considerable presencia de segmentos étnico-culturales percibidos en Santa Cruz como “collas” y “altiplanitos”, es comprensible⁷³ que en el oriente boliviano se reforzara notablemente la ideología de la nación cambia, que partía de una ecuación simplificada (y por ello muy popular), que podría ser expresada así:

⁷³ Comprensible, no significa que sea razonable o lógico en sentido estricto.

Collas = indígenas = izquierdistas = comunistas (o afines) = anticambas = anticruceños = enemigos de la iniciativa privada.

En este contexto se gestó el golpe de Estado del entonces Coronel Hugo Banzer Suárez, que tuvo su estallido original en Santa Cruz el 19 de agosto de 1971. No hay casi duda alguna de que este movimiento tuvo un fuerte y decisivo apoyo de la elite empresarial cruceña, aunque este apoyo no este documentado debidamente. Triunfante el movimiento sedicioso en Santa Cruz (con muy poca resistencia), Beni, Pando y en otras regiones, el gobierno del General Torrez colapso en La Paz el 21 de agosto de 1971, pese a una cieta resistencia armada de los llamados sectores populares. El Coronel Banzer formó un gobierno civil-militar, apoyado por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y la Falange Socialista Boliviana (FSB), gobierno que contó con el apoyo de grupos de mineros, comerciales y financieros de La Paz, Cochabamba, la masiva ayuda de la “nueva burguesía industrial y agro-exportadora de Santa Cruz”,⁷⁴ y sectores militares de derecha.

De esta manera, la conciencia modernizadora de una nación cambia empezó a difundir ampliamente la idea de Santa Cruz como la posibilidad para establecer un recomienzo sobre la base de una tierra de oportunidades; tal como afirmó la antropóloga Allyn MacLean Stearman,“(…) cuando se entrevista a los cambas acerca de la migración, inmediatamente comienzan a hablar de los collas, menonitas y japoneses. En otras palabras, solo los ‘afuerinos’ son migrantes desde el punto de vista cambia(…), los cambas simplemente se trasladan”⁷⁵ y reciben al forastero amablemente, siempre y cuando aporte con su trabajo al afianzamiento de una identidad cambia y el modo de vida cruceño, considerado como verdadero polo de impulsos desarrollistas.

La represión de las fuerzas de izquierda, el hostigamiento permanente a todo el movimiento sindical, la prohibición de los partidos “progresistas”, la eliminación inmediata de la Asamblea Popular, la derogatoria de medidas socializantes y, sobre todo, las políticas públicas favorables a la elite cruceña, constituyen los factores mas importantes que explican la aceptación y popularidad del gobierno de Banzer(1971-1978) en Santa Cruz. Esta región y sus empresarios experimentaron en aquellos años un florecimiento económico-financiero sin precedentes en la historia del país. Es natural que las ideologías que ensalzaron el papel específico de las elites cruceñas y su diferenciación con otros segmentos étnico-culturales del país hayan adquirido

⁷⁴ SANDOVAL 2003, p. 13.

⁷⁵ MACLEAN, 1897, 34.

fuerza, y que estas construcciones ideológicas hubieran llegado a conformar porciones substanciales de la mentalidad colectiva-cruceña. *El éxito económico tiene, como se sabe, un papel preponderante a la hora de consolidar imágenes colectivas*, concepciones sobre la propia historia y el pasado, así como las visiones de futuro. Y esta consolidación incluye muy a menudo la idea de una superioridad del grupo exitoso sobre los otros sectores sociales, étnicos y culturales. Estos fueron los antecedentes que vigorizaron la ideología de una nación camba.

La ideología de la nación camba y sus cosmovisiones colectivas no fueron, curiosamente, afectadas por el crecimiento de una nueva actividad, lucrativa como pocas y que exigía, y aun exige, complejas operaciones políticas, logísticas y financieras: el *narcotráfico*. La producción, el acopio y la comercialización de las sustancias legalmente prohibidas y también todos los otros aspectos secundarios vinculados al narcotráfico, constituyeron y constituyen una de las fuentes cuantitativamente más importantes de ingresos y divisas extranjeras del departamento de Santa Cruz. Como se sabe, esta actividad tiene que ver con dilatados grupos étnicos de origen colla en la región del Chapare, pero los aspectos más lucrativos – la comercialización externa y el financiamiento – están conectados con algunos sectores elitistas de Santa Cruz, sin que esto haya hecho mella en la ideología de la nación camba.

Como conclusiones provisionales en torno a los nexos entre el desarrollo socio-económico y político-ideológico, se pueden adelantar los siguientes puntos:

- (1) La dinámica económica demostrada por el departamento de Santa Cruz es probablemente uno de los hechos más importantes en la historia socio-económica de Bolivia en los últimos cincuenta años. Este despliegue de diversos éxitos hubiera sido imposible sin los aportes demográficos, logísticos y financieros de sectores poblacionales de las tierras altas bolivianas y sin las políticas públicas nacionales que en forma planificada indujeron ese desarrollo (incluyendo la transferencia de fondos que ese desarrollo ha demandado). Las decisiones políticas se tomaron identificando el petróleo como un eje económico fundamental, y mirando a la región de Santa Cruz como el polo de desarrollo funcional a la modernización estatal entre 1952 y 1964. Con el primer gobierno del MNR (1952-1964), más de 100 millones de dólares (del valor de entonces) fueron transferidos de la Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL) a Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB). La diversificación económica como meta política del régimen revolucionario nacionalista que comenzó en 1952, busco autoconvencerse de que sus formulaciones desarrollistas fueran correctas y muy

deseables en teoría, para lo cual Santa Cruz representa un laboratorio ideal, además de justificar ideológicamente la integración nacional hacia el Oriente⁷⁶. Este conjunto de procesos termino con el aislamiento secular de Santa Cruz (que paso de periferia a convertirse en el centro del país en mas de un sentido), lo cual transformo a esta región en el “primer departamento del país en materia de desarrollo humano y competitividad”.

- (2) Como ya se menciona anteriormente, este desarrollo conllevó el ingreso de considerables contingentes poblacionales de origen colla, que ha generado dos tipos de asentamiento (que a su vez tienen una gran importancia sobre la ideología de la nación camba y su popularidad):
 - a. Asentamientos circunscritos en ciudades de tamaño intermedio (Montero, Warnes, Mineros, Portachuelo, etc), pero con actividades ligadas al mundo agropecuario;
 - b. Asentamientos dispersos, de carácter familiar y hasta individual, sobre todo en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.

En el primer tipo de asentamiento (a), la cohesión social y la presión grupal, por un lado, y la interacción más limitada con la población estrictamente camba, por otro, han producido la preservación de los valores culturales y la conservación de pautas convencionales de comportamiento. Es decir, los migrantes collas siguen considerándose a sí mismo como colectividades compactas collas mal integradas y, a menudo, discriminadas por la población cruceña circundante. En cuanto a su comportamiento como electores, estos migrantes expresan mayoritariamente su preferencia por partidos y tendencias prevaletentes en el Occidente boliviano. En estas circunscripciones, el Movimiento al Socialismo (MAS) ha conseguido una notable victoria en las elecciones generales del 18 de diciembre de 2005. En estos distritos la irradiación de la ideología perteneciente a una nación camba es muy limitada.

En el segundo tipo de asentamiento (b), las antiguas lealtades étnicas y culturales tienden a diluirse y los migrantes collas – individuos con historias de vida, ocupaciones, actividades sociales dispersas y mezcladas con los “aborígenes” cruceños – no están sujetos a las presiones consuetudinarias y normativas de un fuerte colectivo colla. En la segunda generación, los hijos de los primeros migrantes adoptan, por lo general, el habla, las pautas de comportamiento y hasta los valores histórico-culturales de la etnia cruceña circundante. Como estas generaciones posteriores tienen el comprensible interés de integrarse a la comunidad anfitriona de la manera más rápida y conveniente, sus miembros perciben la ideología de la nación camba sin las animosidades de las

⁷⁶ DUNKERLEY, 1987,p.65.

generaciones precedentes y, de modo pragmático, sopesan las ventajas de una integración más o menos completa en la comunidad anfitriona. No son, obviamente, partidarios convencidos y entusiastas de la ideología de la nación camba, pero le tienen una simpatía creciente en cuanto mecanismo de integración. En estos sectores y contextos, la popularidad electoral del MAS ha mostrado ser relativamente reducida).

El desarrollo humano de estos sectores es, obviamente, un problema controvertido, pero no hay duda de que reproduce fenómenos migratorios registrables en otras partes del mundo, donde se dan paralelismo similares: por un lado, la cohesión renovada de la etnia o del grupo presuntamente amenazado, y por otro, al mismo tiempo, la intención mas o menos planificada de integrarse a la comunidad anfitriona y aceptar sus valores de orientación y su cultura⁷⁷. Y entre estos miembros relativamente nuevos de la comunidad cruceña se encuentran a veces los partidarios más recalcitrantes de la ideología de la nación camba, lo que también ha sido comprobado en otras latitudes como un mecanismo defensivo de sobrecompensación y mimetismo en un medio repentinamente puede tornarse hostil.

A partir aproximadamente de 2000, paralelamente a la emergencia suscitada por las etnias occidentales, la actual crisis del Estado boliviano ingresa en una fase de transición e incertidumbre con la irrupción del regionalismo cruceño, perfilándose la posibilidad de una descentralización hacia un estado de múltiples niveles en sus diversas funciones para reconocer otras identidades colectivas como la nación camba, que – de todos los regionalistas – es aquel que se expresa claramente como una sociedad particular, distinta y cohesionada.

Al tratar de encontrar una salida a la crisis del Estado, es prácticamente imposible intentar doblegar al poder regional y descentralizador de la nación camba. Esta identidad pervive como una alternativa para hacer frente a la crisis nacional, peleando por plantar su propia fisonomía y tratando de influir en la reforma estatal con su específica estructura burocrática a través de la instauración de ámbitos ejecutivos e inclusive legislativos muy similares a los del Estado central, especialmente luego de las elecciones prefecturales de diciembre de 2005. Así, la nueva disposición del Estado boliviano durante la época democrática contemporánea, trata de conjugar el principio de soberanía popular – buscando recuperar legitimidad con elecciones pluralistas, y fenómenos nuevos como los referéndums y la Asamblea Constituyente -, con el principio de eficiencia administrativa e identidades regionales autónomas, donde Santa Cruz constituye el referente mas notorio con plenas opciones de poder descentralizado.

⁷⁷ MOLINA, 2004, pp 8-9.

ANALISIS DE LA REALIDAD BOLIVIANA Y DEL ANTE PROYECTO DE LEY PARA LA EDUCACION

...no fui a machacar el alfabeto ni tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles una escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento; alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones” Elizardo Pérez.

Toda civilización genera formas de conocimiento, crea mecanismos para producir, reproducir y utilizar esos saberes, articulando y estableciendo relaciones diversas entre la cultura y la naturaleza, el universo cognitivo y la forma de vida de los humanos.

En Sudamérica, la educación se desarrolló de dos maneras. La primera, con visión y práctica comunitaria, donde todas las personas participan en su desarrollo, concibiendo la cultura y la naturaleza a partir de una relación de convivencia y complementariedad. La segunda, por una visión y práctica educativa civilizatoria e individualista, basada en una lógica de separación, simplificación y especialización de los conocimientos, a partir de la disyunción entre el ser humano y la naturaleza.

En 1492, el encuentro entre la cultura occidental y las culturas originarias, produjo la subestimación y subordinación de la educación comunitaria. La educación, desde la colonia hasta hoy, fue instrumento para generar y reproducir la colonialidad en lo social, económico y político. Pese a que este proyecto civilizatorio utilizó todos los mecanismos a su alcance para subyugar a las naciones originarias, ellas aún resisten y perviven con su acervo cultural, valores y cosmovisión.

El proceso de cambio que vive el país promueve un nuevo modelo educativo **social comunitario productivo**, que responde a las características de una educación propia, en diálogo y complementariedad con las prácticas culturales y los conocimientos de otras culturas, en armonía con la vida y la naturaleza para vivir bien en comunidad.

Considerando los antecedentes descritos y para identificar el modelo educativo que requiere el país, se realiza un análisis y reflexión histórica de la educación en Bolivia. De ésta reflexión y las experiencias educativas, surgen los elementos para la fundamentación política, ideológica,

filosófica, sociológica, cultural, epistemológica y psicopedagógica, que se constituyen a su vez en los pilares de la nueva propuesta curricular del Sistema Educativo Plurinacional.

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

Educación comunitaria en las culturas de Abya Yala⁷⁸

Existe una gran diversidad de culturas que florecieron en este continente, sin embargo, pese a sus diferencias, se encuentran muchas similitudes que las hermanan. Un ámbito que se destaca es el educativo; se pueden encontrar semejanzas en los tipos de conocimiento que se producen, en las formas y medios cómo se difunden, en los espacios de aprendizaje, en los sujetos que enseñan y en la función que cumplen los saberes en la comunidad y sociedad.

Entre los principales tipos de conocimiento⁷⁹ y prácticas que se generaron, están los fundamentales o primarios, que se aprenden a partir de la experiencia, en la vida cotidiana en familia, con interacciones que permiten la consolidación de las estructuras y formas de organización familiar y comunal. De esta forma se fortalece la cohesión al interior de la comunidad, cualificando incesantemente la identidad de todos sus miembros, desde el núcleo familiar hacía afuera.

Otro tipo de conocimiento se aprende por medio de relatos orales y prácticas de escrituras diversas. Esta forma de conocimiento se transmite de generación en generación, permitiendo la creación y re-creación de la vida comunitaria de manera cíclica y en espiral⁸⁰, la producción de la tecnología y técnicas necesarias para vivir bien, en función de la territorialidad y cosmovisión.

De esta forma, la vida comunitaria desarrolla la espiritualidad y respeto por todo lo que existe en la naturaleza. La educación se da en la cultura y la naturaleza⁸¹. Esta es la dimensión educativa de la comunidad, parte constitutiva de su organización social. No existe la separación de funciones

⁷⁸ El nombre de Abya Yala es dado por la cultura Kuna de Panamá y Colombia a lo que hoy es Latinoamérica antes de la llegada de Cristóbal Colón. Entre sus diversas traducciones se menciona las siguientes: *Abya* significa plena madurez, *Yala* tierra, que significa "tierra en plena madurez"; "tierra en florecimiento"; "tierra de producción". Otra acepción de Abya Yala sería "Casa Grande".

⁷⁹ Penner, Irma. Entre maíz y papeles. Efectos de la escuela en socialización de las mujeres guarní. HISBOL-CIPCA Cuadernos de investigación 50. Camiri. 1998.

⁸⁰ Los pueblos originarios no tienen una visión lineal de la historia, ni del tiempo. Su visión cobra la forma de una espiral, donde los hechos se dan en contextos de carácter cíclico.

⁸¹ No existe un lugar en particular para aprender, la "escuela" está en las montañas, en los ríos, en la selva, en la comunidad, en el hogar, en todos lados. Tampoco existe temporalidad que delimite el periodo de aprendizaje, sencillamente, se aprende en el lapso cíclico en el que transcurre la vida.

entre los que crean conocimiento, de aquellos que la reproducen, en otras palabras, no se concibe una división social jerárquica de la educación.

Educación en el coloniaje

Durante el periodo colonial primaba el saqueo intensivo de la riqueza. Para esto se recurrió a la esclavización de las naciones originarias, destruyendo la cohesión y la vida comunitaria y, por ende, atentando a los verdaderos principios de la educación comunitaria.

En este periodo, la Iglesia Católica consideró a los indígenas como animales sin alma, calificándolos de bárbaros, idólatras, irracionales, ágrafos y salvajes. Esta fue la imagen que se transmitió en la educación europea acerca del nuevo mundo; con este esquema mental profundamente etnocéntrico, los conquistadores impusieron su cultura hasta hoy.

El hecho de que los pueblos originarios vivían en unidad con la naturaleza y el cosmos, implicaba para los sacerdotes hispanos la existencia de idolatrías que debían ser extirpadas. La catequización en lenguas originarias, más el uso del bautismo, sirvieron para “proveer de alma” a los indios, hacerlos dóciles y serviles para los propósitos del coloniaje emergente. El instrumento central para este propósito era la lectura de las sagradas escrituras de la religión católica.

Al entrar en escena el objeto libro, se impuso una nueva lógica de adoctrinamiento. Este se convierte en la fuente verdadera de un tipo de conocimiento memorístico, basado en la reproducción pasiva de contenidos. Todo esto repercutió y se hizo patente en la división social de la educación⁸². Al encontrarse los saberes en los libros, la forma comunitaria de aprender es desplazada, haciéndose despersonalizada. El conocimiento ya no es aprendido en contacto directo con la naturaleza y en la naturaleza; cultura y naturaleza se separan y se hallan mediadas por los libros, bajo un principio gnoseológico que opone al sujeto que conoce de la naturaleza.

Las escuelas existentes para hijos de colonizadores, criollos y mestizos reproducen los conocimientos reconocidos y válidos por la cultura europea de entonces; tienen la finalidad de formar futuros herederos del sistema colonial que, entre otras cosas, deben garantizar la explotación y aculturación de los pueblos originarios.

⁸² Unos son los que producen los conocimientos y escriben libros, otros los que transmiten ese conocimiento (maestros) y finalmente, otros (alumnos) los que consumen ese conocimiento a través de los libros.

Educación en la época republicana

Entre los hechos educativos que sobresalen en el periodo republicano, se destacan:

Primer plan nacional de educación

Simón Bolívar, primer presidente de Bolivia, encomendó a Simón Rodríguez la elaboración de una “Estructura General de la Organización Escolar”, quien en su condición de Director General de Educación, estableció un Plan en el cual prioriza la enseñanza de artes y oficios, para que niños, niñas y adultos se capaciten en: carpintería, herrería, albañilería, etc., sin distinciones de razas ni condiciones sociales. Sin embargo, este Plan no pudo implementarse debido a la oposición de las castas privilegiadas y los gobiernos conservadores.

Escuelas indígenas

Frente a los abusos culturales del Estado republicano, muchas iniciativas educativas clandestinas emergieron en el país basadas en los principios y valores ancestrales de las culturas indígenas originarias⁸³. La concepción de la escuela indígenal creó tendencias ideológicas indigenistas, indianistas y nacionalistas, que promovió la resistencia y el enfrentamiento con las autoridades y la oligarquía establecida.

Escuela Ayllu de Warisata

Elizardo Pérez y Avelino Siñani impulsaron la educación indígenal, al fundar con el concurso de la comunidad la “Escuela-Ayllu”⁸⁴ de Warisata; donde la “comunidad educativa” la conformaban maestros, amawtas, niños, niñas, jóvenes, abuelos y abuelas. La actividad educativa principal estaba vinculada a la vida, al trabajo y la producción⁸⁵. Esta experiencia configuró una estructura social-comunitaria de educación y se constituyó en un paradigma educativo de liberación⁸⁶ que

⁸³ En los Andes se constituyeron escuelas indígenas comunitarias impulsadas por personalidades como: Santos Marka T'ula, Faustino y Marcelino Llanqui, Leandro Nina Qhispi, Manuel Inka Lipi, Petrona Callisaya y Avelino Siñani, entre otros.

⁸⁴ el 2 de agosto de 1931, la primera escuela indígenal, en Warisata, denominada constituyéndose en un baluarte en la historia de la educación indígena en Bolivia y Latinoamérica En 1934 se fundaron 33 escuelas en un radio de 100 km. a la redonda que se constituyeron en extensiones de Warisata, formando una estructura de núcleos.

⁸⁵ La misión, como afirma Elizardo Pérez, “consistía en profundizar la búsqueda y la revitalización de las instituciones ancestrales”. En ese horizonte reconstituyeron el Ulaka (Parlamento Amawta); con esta institución la experiencia de la Escuela-Ayllu se convirtió en una pedagogía paradigmática, estableciéndose el vínculo entre la educación y la organización política y social.

⁸⁶ Los aportes de Warisata influyeron en la fundación de normales rurales en todo el país. Como consecuencia de ello, en 1936 se efectuó el primer Congreso de Maestros Indigenistas donde se aprobaron los principios y reglamentos que

trascendió las fronteras internacionales, aplicándose en países como México, Perú, Ecuador y otros.

La educación en Warisata y el ejemplo que significaba, chocó con los intereses de las clases dominantes, en particular de los gamonales y latifundistas que promovieron su destrucción y posterior desmantelamiento.

Desde el punto de vista pedagógico, Warisata promovió los fundamentos de una escuela única basada en una enseñanza laica, bilingüe, con enfoque técnico y productivo.

Los principios fundamentales de la experiencia de Warisata fueron:

- Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en los principios filosóficos de los indígenas.
- Fortalecer la identidad cultural y personal de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
- Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.
- Practicar la ayuda mutua (Ayni), consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento amawta.
- Garantizar el crecimiento integral de la comunidad⁸⁷.

Código de la Educación Boliviana

En los años 50 del siglo XX, las tierras y los principales medios de producción se concentran en manos de la oligarquía terrateniente y burguesa, vinculados al capital internacional. Ellos expoliaban a las mayorías del país, donde la educación sólo respondía a los intereses de esas clases dominantes.

En ese contexto, la Revolución de 1952 otorgó derechos ciudadanos a las clases sociales marginadas e indígenas, sin resultados en la práctica. Como consecuencia de la revolución, en

dieron lugar a la creación de las Normales Rurales y como consecuencia el funcionamiento de escuelas rurales diseminadas a lo largo y ancho del país.

⁸⁷ La escuela fue el lugar donde se trataban los problemas legales y las relaciones de grupos, se tomaban decisiones de interés general, se realizaban actividades de asistencia médica y sanidad básica, se promovía la organización de actividades deportivas y culturales, era el lugar para asesorar las labores agrícolas y ganaderas y en general era el lugar donde bajo la dinámica de la vida comunitaria se resolvían los más disímiles problemas cívicos, políticos, familiares, económicos y hasta sentimentales.

1955 se pone en vigencia el Código de la Educación Boliviana con el propósito de “modernizar” a la sociedad, bajo principios civilizatorios homogeneizadores y nacionalistas.

Asimismo, se instituyó la universalidad y la gratuidad de la educación, convirtiéndose en un mecanismo de jerarquización colonial que promovió formas de desestructuración de los pueblos indígenas, originando la explosión migratoria del campo a las ciudades. El Código de la Educación Boliviana reflejaba la expresión social y política revolucionaria que otorgaba el sustento ideológico a los cambios en educación. Éste no tuvo mayor trascendencia porque en la práctica desarrolló un proceso de legitimación y de aculturación, logrando alcanzar solamente medidas administrativas que fomentaron la ineficacia del sistema y el anquilosamiento docente.

Los gobiernos de Barrientos y Banzer, establecieron la contrarreforma al Código de la Educación Boliviana con algunas modificaciones al sistema educativo nacional. Sin embargo, no cambió tal situación, más aún profundizó la educación imperante de exclusión y discriminación de los menos favorecidos: indígenas, campesinos y sectores populares empobrecidos.

Por otro lado, el magisterio organizado urbano y rural, junto a la Central Obrera Boliviana, realizaron eventos nacionales⁸⁸, exigiendo el fortalecimiento del sistema educativo nacional sin resultados positivos.

Ley N° 1565 de Reforma Educativa

Como parte de las políticas neoliberales del país, la Reforma Educativa de 1994 no logró un cambio estructural de la educación, convirtiéndose en una reforma más como las que tuvo la educación boliviana, funcionalizándose a la estructura del poder económico y político.

La ley 1565 adoptó como base psicopedagógica el enfoque constructivista, descontextualizada del medio y la realidad educativa, tratando de imponer una orientación modernizadora y globalizadora. Entre sus principales propositos planteó el desarrollo de la interculturalidad, el bilingüismo, el proceso educativo a partir de las necesidades básicas de aprendizaje. Sin embargo, éstos no tuvieron buenos resultados por el contexto neoliberal en que se establecieron, dando prioridad solamente a la educación primaria y relegando al olvido a otros niveles y modalidades del sistema educativo. En resumen, esta Reforma Educativa fue limitada por tener una visión instrumentalista, lineal e improductiva.

⁸⁸ En enero de 1970 se celebró el I Congreso Pedagógico Nacional, donde el magisterio exigió fortalecimiento del sistema educativo nacional; se promovió la descentralización administrativa de la educación y la unificación del ámbito rural con el urbano. En 1979 se celebró el II Congreso Pedagógico Nacional que criticó fuertemente la política educativa de la dictadura y reivindicó al Código de 1955.

Transición a una educación revolucionaria democrática y cultural

En correspondencia al proceso de las grandes transformaciones; demandas de la sociedad boliviana y las políticas de cambio impulsada por los movimientos sociales, expresados en el Plan Nacional de Desarrollo, la Nueva Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y la nueva Constitución Política del Estado, orientan a crear las bases teórico-prácticas y establecen las normas del nuevo modelo educativo de carácter **social comunitario productivo**, que surge como respuesta al cambio político que vive el país.

El modelo socio comunitario productivo, revaloriza y reafirma la unidad plurinacional del país, desde las identidades culturales; así como la descolonización de las prácticas sociales y productivas. En este sentido, los principios del nuevo modelo educativo establecen desarrollar una educación:

- Descolonizadora.
- Comunitaria.
- Productiva.
- Intracultural.
- Intercultural.
- Plurilingüe.
- Científica técnico tecnológica.

En correspondencia con ello, el nuevo currículo define sus fundamentos teóricos, a partir de los siguientes postulados.

BASES Y FUNDAMENTOS DE LA NUEVA EDUCACIÓN BOLIVIANA

Las bases del currículo de la nueva educación boliviana, se concretan de la siguiente manera:

- **En lo político:** establecimiento de una política descolonizadora que promueve la incorporación y participación activa de todos los movimientos y organizaciones sociales, anteriormente excluidos, en las decisiones de la vida socioeconómica, política y cultural del país.
- **En lo económico:** desarrollo de una política de nacionalización que recupera para el país toda la riqueza natural. Ello exige una política educativa de formación y capacitación técnica tecnológica productiva acorde a las potencialidades productivas de las regiones que permita

la generación, acceso y disfrute de las riquezas en beneficio de toda la población que habita Bolivia, a partir de las prácticas y experiencias ancestrales sobre el cuidado y conservación de la naturaleza.

- **En lo social y cultural:** promoción de políticas de reafirmación y revalorización de identidades culturales y lingüísticas, así como la construcción de un Estado Unitario Plurinacional, encaminado a establecer una real igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los bolivianos, sin discriminación de ningún tipo en materia educativa y cultural.
- **En lo jurídico:** establecimiento de normativas, que cambien el modelo educativo vigente por uno nuevo de carácter socio comunitario productivo.

Estas bases son las condiciones indispensables para el nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional y responden a las actuales expectativas políticas y sociales del país.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL CURRÍCULO BASE

El Plan Nacional de Desarrollo propone desmontar el coloniaje y el liberalismo para construir un Estado basado en principios comunitarios. En esta nueva perspectiva estatal, el pueblo ejerce el poder social y es corresponsable de las decisiones sobre su propio destino.

De esta manera, el rescate de la identidad nacional a partir del desarrollo de las identidades culturales y la reivindicación de los derechos históricos de los pueblos indígenas originarios y demás sectores excluidos, son inherentes al proceso transformador. En correspondencia con ello, el nuevo currículo parte de los siguientes fundamentos teóricos:

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

Límites del neoliberalismo

El neoliberalismo pregona el libre mercado como el mejor escenario para la vida social. Más allá de ser una doctrina económica, representa una concepción de la vida en sociedad. Lo peligroso y dañino de la organización neoliberal del mercado es el intercambio injusto que genera desigualdad y concentración de la riqueza en pequeños sectores de la población. La acumulación de riqueza deriva luego en la acumulación del poder, entendida como la exclusión de la participación social mayoritaria en las decisiones acerca del desarrollo del país.

Para el neoliberalismo, el centro de atención es el “individuo” que actúa a partir de sus intereses particulares sin tomar en cuenta los intereses comunes. Para este “individuo”, la comunidad deja de ser una categoría de análisis y deja de existir para convertirse en un agregado de personas numerables. Al marginar a la sociedad y concentrar las oportunidades, la información, el conocimiento y el poder en un pequeño sector de la población, el neoliberalismo priva la posibilidad de comprender los fenómenos sociales, tales como el proceso educativo.

En este sentido, la transformación del Sistema Educativo no será producto del diseño de un grupo individualista y mercantilista, sino de la acción de toda la sociedad organizada.

Nuevo pacto social

La transformación de la educación, en todos sus niveles, se articula a la construcción de una nueva estatalidad, esto significa establecer un nuevo pacto social por una educación descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva y científica, que revaloriza la diversidad cultural del país.

El proceso de descolonización del Estado no será posible sin aceptar la democratización, entendida como la extensión de la participación social en las decisiones sobre las políticas educativas, donde el pueblo ejerce el poder social y es responsable de su propio desarrollo.

Sobre la base de la democratización en la toma de decisiones, se concibe al nuevo Estado como una estructura de poder, donde prevalece lo sociocomunitario, que nace de los movimientos sociales, instituciones urbano-populares y de los pueblos originarios. Al ser la educación un derecho universal, docentes y comunidad en general se convierten en protagonistas del proceso educativo de cambio, aportando al **vivir bien** con sus saberes, conocimientos y experiencias, recreando equidades de manera que ningún boliviano se sienta excluido del sistema educativo.

Educación para Vivir Bien

La educación para el vivir bien debe generar un pensamiento de futuro que transforme la sociedad centrada en el individuo y la convierta en otra que considere a la comunidad y respete la naturaleza.

La conciencia comunitaria postula la concepción del poder como servicio, es decir “mandar obedeciendo”; el hogar comunitario como el lugar de encuentro y del disfrute de todos; el trabajo

como eje del desarrollo comunitario y el ejercicio de funciones como espacio de formación permanente y servicio a la comunidad.

Es preciso entender la esencia comunitaria del saber y el aprender para, de esta forma, expandir nuestra comprensión de lo que ocurre en el proceso educativo y las consecuencias que tiene este proceso para la vida humana y la cohesión social comunitaria, ya que no nacemos comunitarios, nos hacemos comunitarios en la convivencia con la comunidad y la naturaleza. Se es comunitario no desde la genética, sino desde la convivencia.

Estos fundamentos político ideológicos, surgen de los principios del proyecto de Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez y establecen que la educación:

- a. Es un **derecho humano** fundamental, un bien público y la más alta función del Estado quien tiene la obligación de financiarla, garantizarla y regularla.
- b. Es **descolonizadora**, liberadora, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas y sociales orientada a la reafirmación cultural de los pueblos y naciones indígenas originarias, mestizos, afro bolivianos hacia la construcción de un Estado Pluricultural rechazando todo tipo de imperialismo y fascismo.
- c. Es participativa, **comunitaria**, democrática y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas dentro del marco de la unidad en la diversidad.
- d. Es **articuladora** del territorio nacional. Busca la seguridad, defensa y desarrollo integrando las expresiones de orden político, económico, social, cultural y militar del Estado Boliviano Plurinacional.
- e. Es **laica, pluralista y espiritual** porque respeta cada cultura y la libertad de creencias religiosas, promueve los valores propios y rechaza todo tipo de imposición dogmática religiosa.
- f. Es **universal, única y diversa**. Universal porque atiende a todos los habitantes del Estado Boliviano Plurinacional. Única en cuanto a calidad y contenido curricular básico. Diversa en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico.
- g. La educación fiscal es **gratuita** en el Sistema Educativo Plurinacional y obligatoria en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación regular, con igualdad de oportunidades sin discriminación social, de género, cultural, lingüística ni económica.
- h. Es **intracultural, intercultural y plurilingüe** porque articula un Sistema Educativo

Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias, con las culturas mestizas y afro bolivianos promoviendo la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades.

- i. Es **productiva y territorial**, orientada al trabajo creador y al desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión territorial de los pueblos, naciones indígenas originarias, mestizos y afro bolivianos.
- j. Es **científica, técnica, tecnológica y artística** porque desarrolla los conocimientos y sabiduría desde la cosmovisión de las culturas milenarias en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología, para contribuir al desarrollo integral de la humanidad.
- k. Es **una educación en la vida y para la vida**, porque interpreta las exigencias vitales del Estado Boliviano Plurinacional en sus diversas zonas ecológicas, propicia una sociedad de unidad, de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza en lo individual y colectivo, para vivir bien⁸⁹, con dignidad y justicia social.

En correspondencia con estos principios, el currículo se basa en las siguientes definiciones conceptuales básicas:

Educación descolonizadora

La colonización encierra las formas más diversas de dominio y sometimiento económico, político, militar y cultural de un grupo de personas, sociedad o estado-nación sobre otras. Para ejercer esa dominación, históricamente ha hecho uso sistemático de la fuerza militar, económica y cultural sobre los pueblos y culturas sometidas, para apoderarse de su riqueza material y espiritual, provocando profundos procesos de transculturación, donde la cultura hegemónica destruye la cultura propia de cada pueblo o nación dominada.

La visión de naturaleza impuesta por la colonización no consideró la dimensión afectiva y simbólico espiritual propia de la visión de los pueblos originarios, más bien la convirtió en un conjunto de elementos vivos y otros abióticos que fueron manipulados y manejados al servicio del “progreso”.

⁸⁹ Según la propuesta de Constitución Política del Estado de 2007, en el capítulo segundo, artículo 8, se afirma que “El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: (...) suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi marei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble)”.

En consecuencia, la educación descolonizadora valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de los pueblos originarios, eliminando todas las desigualdades étnicas, raciales, sociales, culturales, religiosas, lingüísticas, políticas, económicas y posibilita el acceso y permanencia a la educación en igualdad de oportunidades y condiciones. Por ello, es necesario:

- Reafirmar y desarrollar toda la cultura originaria como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales; en especial el acervo histórico-cultural de los pueblos indígenas originarios que constituyen la mayoría de la población del país.
- Potenciar el desarrollo y profundo abordaje de los saberes propios de los pueblos originarios, los conocimientos pluriculturales del pueblo boliviano, al igual que los conocimientos actualizados del saber latinoamericano y mundial.
- Desarrollar procesos de cambio y superación de estructuras mentales postcoloniales, mediante el reconocimiento, revalorización y fortalecimiento de las identidades individuales y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad libre de toda discriminación y exclusión.
- Lograr en la sociedad boliviana una cultura comunitaria que permita participar, decidir y actuar sobre los destinos de su comunidad, pueblo, región y país en el marco de la unidad.

Educación comunitaria

La educación comunitaria es un proceso de transformación humana en convivencia con la comunidad, con pertinencia y pertenencia, donde se aprende y practica el entramado cultural que vive la comunidad. De esta manera, se recrea un proceso de apropiación social del conocimiento que luego se interioriza y convierte en capacidad de acción. Sin embargo, la educación no se centra sólo en la adquisición de conocimientos, ya que el vivir bien es también lo afectivo, espiritual y el decidir en comunidad.

Sin perder su condición de actor social, las personas aprenden todas las prácticas y dimensiones como miembros de la comunidad en una relación de convivencia. La educación comunitaria crea el espacio relacional para que las personas sean respetuosas de la naturaleza, socialmente conscientes y comunitarias.

Lo anterior presupone la participación de todos los actores de la comunidad en el proceso educativo, con el fin de lograr una formación integral de las personas a partir de los valores desarrollados en ese contexto.

Educación productiva

La educación productiva concibe el proceso educativo a partir de la relación y desarrollo de los saberes y conocimientos teórico-práctico-productivo, en la producción y reproducción de la vida material, afectiva y espiritual de la comunidad y la sociedad.

Para alcanzar una educación productiva el currículo tiene que estar articulado a las vocaciones y cadenas productivas, disolviendo las fronteras entre las unidades educativas y el entorno sociocomunitario productivo.

El Sistema Educativo Plurinacional genera una educación productiva⁹⁰ en todos los subsistemas y niveles de formación, para esto la transformación curricular debe crear un espacio que permita la transferencia social de tecnologías apropiadas, en el marco de unidades comunitarias productivas. Todo esto con la finalidad de promover una conciencia productiva en todos los miembros de la comunidad educativa.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, SOCIOLÓGICOS Y CULTURALES

Fundamentos filosóficos

El Sistema Educativo Plurinacional diferencia entre la visión occidental, basada en una oposición y dominación del hombre sobre la naturaleza, y la cosmovisión **andino-amazónica**⁹¹, basadas en un principio de reciprocidad y convivencia en la comunidad y con la naturaleza.

La transformación de la educación se asienta en la construcción de un nuevo patrón de desarrollo, bajo la concepción del **vivir bien**. Este concepto, pilar del fundamento filosófico, se refiere a una convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder, donde no se puede vivir bien si los demás viven mal, que es diferente a la idea del “vivir mejor” del paradigma occidental⁹². El vivir bien expresa la humanización del desarrollo, concebido como un proceso colectivo de generación, acceso y disfrute de la riqueza, en armonía con la naturaleza y la comunidad. La riqueza, en el vivir bien, se interpreta como la abundancia de bienes que contempla tanto lo material, lo afectivo intelectual y también lo simbólico espiritual. El vivir bien

⁹⁰ Con los nuevos lineamientos de la política educativa, expresados en la nueva ley, se normará y reglamentará la estructura curricular, la gestión educativa y la participación social, de modo que la educación se vincule desde, para y con la producción ajustándose a las características cultural.

⁹¹ Se refiere a la cosmovisión de “las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y a las comunidades interculturales y afro bolivianas” (NCPE 2007 Art. 3)

⁹² (PND, p.11)

es una expresión cultural no individualista, que parte de una satisfacción compartida de las necesidades humanas, más allá del ámbito del bienestar material y económico.

El currículo educativo asume la **cosmovisión** andino-amazónico, entendida como construcción comunitaria a partir de la convivencia. En esta relación se dan interpretaciones de los elementos y señales de la naturaleza, del movimiento de los astros, del comportamiento de los seres vivos, y otros fenómenos, desde los cuales la comunidad desarrolla sus prácticas cotidianas en permanente relación con todo lo que les rodea. Se trata de la convivencia al interior de un sistema de relaciones y correspondencias entre los fenómenos naturales, sociales, culturales y cosmológicos, que dinamizan los hechos de la vida.

Desde la cosmovisión andino-amazónica se busca la recuperación y fortalecimiento de los valores⁹³ comunitarios dejados de lado por el pensamiento moderno y la colonización, asumiendo que estos valores nacen de la vida comunitaria y de la relación con la naturaleza.

En suma, educar para vivir bien implica recuperar y poner en práctica los valores que han pervivido en los pueblos originarios, tomando en cuenta que su contribución funciona en todas las actividades sociales, económicas, organizacionales de la comunidad. En este sentido, **el principio de reciprocidad** opera como “umbral entre la naturaleza y la cultura”, por tanto, es una práctica simbólica que funda y dinamiza las relaciones humanas y la complementariedad con la naturaleza y el cosmos. Este principio se organiza en las siguientes categorías de valores:

1. **La reciprocidad**, como una forma de intercambio justo de bienes, colaboración mutua en fuerza de trabajo, apoyo moral y material entre dos o más personas y comunidades⁹⁴.
2. **La articulación**, como un conjunto de valores de relación recíproca y regulación armónica de la comunidad, en un trato de equidad y complementariedad que genera cohesión cíclica y consecutiva de las actividades en los ámbitos personales, institucionales y comunitarios⁹⁵.
3. **La contribución**, como aporte en el trabajo de manera voluntaria y consciente, con el fin de consolidar el sentido de pertenencia a la comunidad⁹⁶.

⁹³ En la Nueva Constitución Política del Estado (12/2007) se plantea que “el estado se sustenta en valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien” (Capítulo II, art. 8, p. 7).

⁹⁴ Entre las prácticas de reciprocidad se puede mencionar al ayni, mink'a, phayna...

⁹⁵ Entre las prácticas de articulación más importantes se puede mencionar a la arxatasña, tumpasiña, munasiña, yanapt'asiña...

⁹⁶ Entre sus prácticas se puede mencionar a la mit'a, apthapi, wilancha...

4. **La redistribución**, como forma de compartir los bienes con la familia y la comunidad, que abarca principalmente el disfrute comunitario⁹⁷.

Fundamentos sociológicos

El fundamento sociológico de la educación es sociocomunitario productivo, desde esta perspectiva, la finalidad de la propuesta educativa es formar personas que vivan y trabajen en comunidad. La pertenencia al grupo social es consubstancial a la existencia. En ese sentido, el principio de territorialidad es entendido como el lugar donde se habita y se convive, asociado al concepto de territorio, que es el soporte físico y simbólico de referencia para las comunidades⁹⁸.

La comunidad es la base de la actividad y desarrollo del hombre como **ser social**, con sus diversidades y particularidades. Constituye la unidad social más concreta de la vida, conformada por los seres humanos, las montañas, los bosques, los ríos, los lagos, las piedras, los animales, los ritos, las ofrendas, las fiestas y todo aquello que conforma las dimensiones del vivir bien.

En el desarrollo de la educación y vida comunitaria, se busca lograr una relación de convivencia, respeto, equilibrio y co-determinación entre los hombres, la sociedad y la naturaleza. En este sentido, el concepto de comunidad refleja una de las principales características de la organización social de los pueblos, que basan sus acciones en la reciprocidad, complementariedad, solidaridad, el trabajo comunitario y la búsqueda del vivir bien.

Asimismo, la educación tiende al desarrollo del compromiso social en la formación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos activos, portadores del acervo cultural y científico de su comunidad y de los avances científicos-técnicos de la época en que viven. Esto implica que el currículo propicie en los estudiantes el desarrollo de la sensibilidad ante los problemas de su entorno social comunitario, de la capacidad de identificarlos, de buscar soluciones a los mismos y transformar la realidad social.

Desde esta perspectiva, el fundamento sociológico de la educación contempla lo siguiente:

- El proceso de reafirmación y desarrollo de la identidad cultural propia, en particular de las culturas indígenas originarias.

⁹⁷ Entre las prácticas de redistribución están la jalxatasiña, liwxatasiña, iqanuqasiña...

⁹⁸ El concepto de territorio no se reduce a un espacio físico y geográfico, sino es el espacio que da el sentido de pertenencia a la comunidad. Para las comunidades el territorio no sólo involucra lo organizativo, sino también lo simbólico (rituales), lo jurídico (normativo) y lo tecnológico (sabiduría procesal).

- El desarrollo de las lenguas originarias como expresión genuina de la reafirmación y revalorización de las identidades nacionales.
- El desarrollo de la cultura comunitaria, como contexto privilegiado para el desarrollo del proceso educativo.
- El proceso de incorporación, enriquecimiento y desarrollo de todas las manifestaciones culturales de cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico del país.
- El proceso actual de transformaciones que vive el país a partir del ascenso al poder de fuerzas sociales históricamente excluidas.

A su vez, desde el punto de vista sociológico esta nueva propuesta de educación pretende formar personas que:

- Asuman el trabajo como el disfrute de la existencia, vinculando la teoría con la práctica productiva, para producir todas las dimensiones de la riqueza en armonía con la naturaleza.
- Desarrollen un pensamiento crítico, creativo y propositivo, que les permita actuar como agentes de transformación de los procesos socioeconómicos, políticos y culturales en beneficio de su entorno social.
- Desarrollen valores que permitan fortalecer las relaciones socio-comunitarias, con respeto a la dignidad humana y la diversidad cultural, libre de discriminación racial, étnica, cultural, de género y de todo tipo.

Fundamentos culturales y lingüísticos

La educación en una concepción sociocultural y lingüística, fortalece y reafirma la identidad de todas las culturas como parte del Estado Plurinacional, desde una perspectiva de diálogo, cooperación, complementación y entendimiento intercultural, cuyo horizonte es preservar la cultura propia en convivencia con la diversidad cultural dentro de un mismo territorio. Este entramado cultural exige de un currículo caracterizado a partir de los siguientes principios:

a) Educación intracultural

La educación intracultural promueve el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la cultura originaria, a través de la práctica, estudio y aplicación de los saberes, conocimientos y valores propios, contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural de los

pueblos indígenas originarios y de todo el entramado cultural del país.

b) Educación intercultural

La interculturalidad permite la convivencia e integración del país, porque permite que las culturas interactúen, compartan valores, se complementen y se reconozcan promoviendo relaciones igualitarias entre los seres humanos y los pueblos. Así entendida, la interculturalidad es una construcción opuesta al etnocentrismo, comprendido este último como aquella tendencia a explicar los comportamientos de otras culturas a partir de la cultura propia.

La educación intercultural propicia la generación y acceso a los saberes, conocimientos, valores, ciencia y tecnología de los pueblos y culturas que conforman el Estado Boliviano, en su más estrecho diálogo, respeto, intercambio y complementariedad con los conocimientos y saberes de las culturas del mundo. El conocimiento de los idiomas originarios, castellano y un extranjero constituyen un espacio de encuentro entre mundos diversos para la educación intercultural del país, a través de prácticas de interacción entre las culturas, desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo.

c) Educación plurilingüe

Históricamente, los movimientos sociales reivindicaron el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias como una forma de descolonización. El lenguaje en general y las lenguas en particular, ya no son abordados como un objeto de análisis gramatical, ni sólo como un instrumento de comunicación, sino a partir de una experiencia activa de uso y producción permanente de sentidos.

Por otra parte, educar en el lenguaje y a partir de las lenguas originarias, supone básicamente dos aspectos: la apropiación crítica y creativa de la lengua, y la práctica permanente de la lengua, reconociendo y valorando las diversas formas de pensar, significar y actuar, desarrolladas por las culturas; propiciando una relación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno, aspecto que permite a las personas proyectarse con identidad hacia otras culturas.

La educación plurilingüe es aquella que propicia y garantiza que todos los bolivianos se comuniquen correctamente en su lengua materna, dominen una segunda lengua (castellano u otra lengua originaria) y puedan comunicarse con fines profesionales o culturales en una lengua extranjera.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL NUEVO CURRÍCULO

La epistemología es entendida como una disciplina filosófica que se ocupa de la fundamentación de la ciencia y de los conceptos que la articulan. En ese sentido, los fundamentos epistemológicos son entendidos como teoría y crítica del conocimiento y sus usos sociales; como una discusión sobre los procesos de producción, transferencia, difusión y aplicación de conocimientos y sus interrelaciones, vistos como procesos sociales.

Desde esa perspectiva, la concepción epistémica no se reduce a una construcción de conocimientos a partir de la relación entre un sujeto que conoce y un objeto conocido. La operación del conocimiento, incorpora otros espacios y procesos que se articulan en la construcción de los saberes en el ámbito educativo. Mientras la escuela “formó” en una orientación reproductorista del conocimiento⁹⁹, esta nueva *episteme* del Sistema Educativo Plurinacional se construye a partir de la relación del ser humano con el cosmos, la naturaleza y la comunidad, y encuentra explicaciones y razones integrales para desarrollar una conciencia histórica, social y cultural propias.

En este sentido, la construcción de los conocimientos y los conceptos que lo articulan, se asumen desde una dimensión holística de la educación. Esto significa que el estudio del conocimiento se da en un contexto amplio que lo determina y da sentido, en una relación cíclica y complementaria de las dimensiones del **ser, conocer, hacer, decidir** para **vivir bien**.

En este contexto, la fundamentación epistemológica de la propuesta educativa es entendida a partir de la diferencia entre dos tipos de conocimientos:

- el empírico racionalista
- el holístico comunitario

A partir de lo anterior, el tratamiento del conocimiento en el currículo se basa en los aportes provenientes, por una parte, de la experiencia educativa no escolarizada de cada una de las culturas originarias de nuestro país; de las experiencias de la escuela ayllu de Warisata, donde el conocimiento es concebido como algo dinámico, inacabado, cambiante, pero que además se crea

⁹⁹ Los conocimientos científicos y tecnológicos producidos en occidente son utilizados en la mayoría de los casos para fines individuales y mercantilistas que conducen a la destrucción paulatina de la naturaleza y la humanidad⁹⁹.

en la vida y para la vida; y por otra parte, de los aportes provenientes del conocimiento universal a partir de sus diversas disciplinas. En otras palabras, el conocimiento en el currículo se organiza y construye desde:

- Las cosmovisiones, saberes, conocimientos, experiencias, valores y prácticas culturales de los pueblos indígenas originarios.
- La experiencia de la escuela ayllu de Warisata.
- Las diferentes concepciones científicas, sus límites, relaciones y procesos entre disciplinas.

Estos son los elementos a partir de los cuales se organiza la construcción curricular desde la perspectiva de sus fundamentos epistemológicos, de manera que se establezcan las distintas formas de generar y transmitir los conocimientos y sus distintas formas de recreación social, histórica y cultural. Desde esa perspectiva, el currículo entendido como sistema de conocimientos, debe desarrollar procesos de construcción cultural en el campo de la investigación, vinculados a la región, comunidad, producción e identidad cultural. En síntesis, los procesos educativos se orientan a encontrar espacios de interrelación y vínculo entre los conocimientos y el campo productivo, a partir de una concepción multidimensional de la realidad.

Como parte de los fundamentos epistemológicos del currículo se asume el desarrollo de los conocimientos como un **proceso integrador**. Esta propuesta integradora tiene su reflejo curricular en la necesidad de un enfoque multi, inter y transdisciplinarios¹⁰⁰ de los contenidos de enseñanza y de las actividades que se realizan con fines formativos, como condiciones necesarias para la preparación de estudiantes capaces de identificar y solucionar problemas complejos en su futura labor profesional.

La ciencia como sistema de conocimientos y saberes de la naturaleza, la sociedad y los hombres, constituye la herramienta para la selección de los contenidos curriculares conceptuales, instrumentales-procedimentales y valorativo-actitudinales.

Finalmente, los fundamentos epistemológicos del Sistema Educativo Plurinacional son concebidos como un proceso de construcción permanente, que necesariamente involucran

¹⁰⁰ Transdisciplinario entendido como nivel superior de la interdiscipliniedad, donde los límites entre las disciplinas desaparecen, para buscar un sistema total que sobrepase el plano de las relaciones e interacciones entre esas disciplinas. El ideal que se persigue en la transdiscipliniedad es la unificación en un sistema que lo comprenda todo.

procesos educativos que retroalimenten su autoconstrucción. En otras palabras, es imposible hacer teoría comunitaria sin la práctica de la educación comunitaria, y viceversa.

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DEL CURRÍCULO

Modelo educativo

El modelo educativo **sociocomunitario productivo** revaloriza y reafirma la unidad plurinacional del país, con identidad cultural; así como la descolonización de las prácticas sociales y productivas; los procesos históricos de los pueblos indígenas originarios y sectores que conforman el poder social.

Desde esa perspectiva, los espacios del proceso educativo se asumen como lugar de encuentro y disfrute comunitario para la vida humana y la cohesión social. De esta manera, la escuela, comunidad y su entorno se convierten en protagonistas del proceso educativo.

La educación y el trabajo son la fuente de los bienes materiales y espirituales que dispone el hombre para vivir bien. Así, la educación productiva articula la escuela y el entorno familiar-comunitario-productivo, logrando una educación integral de la vida y en la vida.

Las corrientes psicopedagógicas que sustentaron los diferentes modelos educativos del país, resultaron insuficientes para resolver los problemas educacionales. El conductismo y constructivismo no pudieron enraizarse en el pensamiento y el desempeño del maestro, menos aún con las necesidades e intereses del país, sus tradiciones, características multiétnicas y pluriculturales. Como respuesta a este desajuste teórico y práctico, la construcción del nuevo modelo educativo se sustenta más en la experiencia, que en fundamentos psicopedagógicos aislados. Por ello, el currículo asume como pilares básicos las siguientes prácticas educativas:

- Las experiencias educativas desarrolladas en el país, como genuinas expresiones de procesos educativos vinculados a la vida.
- Las tradiciones educativas desarrolladas en las comunidades originarias, de las cuales trascienden sus saberes, conocimientos y valores culturales en la educación, que se da como una categoría cíclica de la formación.

- La experiencia pedagógica descolonizadora de la escuela ayllu de Warisata, que trascendió en todo el continente americano y desarrolló una pedagogía desde la comunidad¹⁰¹, constituye el fundamento principal del nuevo currículo de la educación boliviana.
- Investigaciones de propuestas psicológicas y pedagógicas contemporáneas, que contribuyen a complementar los fundamentos científicos y pedagógicos del nuevo currículo.

A partir de estas prácticas, se establecen los siguientes fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos para el nuevo currículo:

La educación para vivir bien es un proceso de transformación humana en convivencia con la comunidad y posibilita el desarrollo integral en lo racional, afectivo y simbólico espiritual. En este sentido, la base del proceso educativo es el ser humano como parte sustancial de la comunidad.

Enfoque pedagógico

Las condiciones sociales y culturales con las que interactúa el ser humano, desde el momento de su concepción tienen un carácter biopsicosociocultural sobre las cuales se forma y desarrolla la personalidad y el ser social, desde la familia, la comunidad y la sociedad.

Por tanto, el nuevo paradigma educativo de carácter sociocomunitario productivo, se basa en un enfoque pedagógico **descolonizador, comunitario, productivo y liberador**, donde los procesos educativos son de carácter teórico-práctico-productivo, orientados a la formación de personas preparadas para desarrollarse en todas sus potencialidades y capacidades para vivir bien en comunidad.

Es **descolonizador**, porque los saberes y conocimientos se producen e intercambian social e individualmente en la experiencia comunitaria en complementariedad con la naturaleza y el cosmos, deconstruyendo las concepciones mentales postcoloniales mediante el reconocimiento, revalorización y fortalecimiento de las identidades culturales y comunitarias, para una nueva sociedad libre de toda discriminación y exclusión.

Es **comunitario**, porque se aprende de manera recíproca participativa y dialógica en las prácticas educativas comunitarias en una relación e interacción con la naturaleza. De esta manera, se logra

¹⁰¹ Esta tradición, interrumpida por el régimen oligárquico de entonces, se reencausa en el momento actual de cambio histórico, social y educativo que vive el país.

una apropiación social de los saberes y conocimientos con el fin de lograr una formación integral, que interactúe con otras culturas a partir de los valores propios.

Es **productivo**, porque el desarrollo de los saberes y conocimientos están en relación directa con el trabajo y la producción material e intelectual científico y tecnológico que son la base de la acción educativa, articulado a las unidades comunitarias productivas, vocaciones y cadenas productivas que garanticen la seguridad alimentaria y económica de la familia y el desarrollo productivo de la comunidad, región y el país para vivir bien.

Es **liberador**, porque desarrolla en los procesos educativos una conciencia comunitaria crítica y reflexiva ante su realidad que rompe esquemas neocoloniales internas y externas, reafirma la identidad cultural como un proceso de descolonización orientado a la reafirmación de la dignidad y soberanía para transformar la realidad económica, política, social y cultural.

En ese contexto, la escuela ayllu de Warista, al caracterizarse por una pedagogía productiva y liberadora, desarrolla una educación activa y de trabajo útil destinado al bien social. Permite pensar y actuar con ideología propia, orientada al desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y propositivo, dirigido a la producción de bienes materiales, intelectuales y espirituales.

En ese sentido, Warisata desarrolló la escuela de la vida, donde **saber bien** era la condición educativa del **vivir bien**; la sociedad en conjunto educa a la sociedad en su conjunto. En este sentido, la escuela pierde su dimensión de recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad, y se transforma en una institución de la vida que contribuye a la formación de un ser humano con potencialidades y capacidades para aprender y desarrollarse en la escuela de la vida del mundo de hoy.

La escuela promueve un trabajo potencial y creador, generando un espacio de intercambio e interacción dignificantes para el desarrollo individual y comunitario, donde la sociedad, la naturaleza y las cosmovisiones, reaparecen con todos sus pensamientos, aspiraciones, anhelos, conflictos, concepciones sociales y relaciones

Asimismo, la escuela se sustenta en los elementos y principales postulados de la teoría del aprendizaje **socio histórica cultural**, en la que se establece la interacción entre lo biológico, social y cultural en la formación y desarrollo de la personalidad, a través de instrumentos mediadores que regulan y orientan la relación con el mundo externo.

El acto educativo, como interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro y el entorno, se da desde una acción dialógica¹⁰² liberadora. Desde esta perspectiva la construcción y apropiación del conocimiento esta orientada a la transformación de la realidad y la lucha por la liberación de la conciencia, el trabajo libre, la desalienación y la afirmación de los seres humanos como personas en comunidad.

En ese marco, el enfoque pedagógico busca formar **seres humanos**¹⁰³ que interactuen y se apropien de la cultura, a partir de un proceso formativo, activo, reflexivo, crítico, integrador, mediante el cual se aprende de forma gradual, procedimientos, formas de actuar y pensar ligados al trabajo y la producción; y que además le permita actuar como agente descolonizador de la realidad en el ámbito socioeconómico, político y cultural de su comunidad y toda la sociedad.

En esta concepción, la **escuela-familia-comunidad-Estado** como institución de interacción con el entorno, es una condición de la configuración de los escenarios donde se desarrollan los procesos educativos. Por ello, la escuela de la vida, entendida en toda su amplitud, opera como un centro transformador de los agentes educativos que participan en la formación de los niños, jóvenes y adultos, incluyendo a estos mismos como agentes de auto desarrollo. De esta manera, la escuela es productiva, porque restituye al trabajo su condicionamiento social, haciéndolo productivo en relación a los requerimientos del ambiente, necesarios para el desarrollo de la comunidad y la humanidad.

Los **espacios productivos**¹⁰⁴ de enseñanza aprendizaje se integran y complementan; a partir de un sentido básico de desarrollo de iniciativas y esfuerzo, elementos de sociabilidad y responsabilidad. Los espacios productivos no forman y capacitan a las personas, ni utilizan los recursos del ambiente con fines utilitarios, donde no es lo mismo el objeto producido por un mecanismo de aprendizaje puro, que el objeto producido por una necesidad social. A su vez, el objeto producido repercute en la conciencia de su creador, la moviliza y la incrementa. Por consiguiente, su acción dinámica y creadora, es muy superior a las formas mecánicas resultantes del trabajo simple o de la actividad pura.

De esta manera, el **maestro** como agente educativo de cambio, juega un papel esencial en los procesos de interacción e integración entre la **escuela**, la familia y la comunidad, a fin de alcanzar

¹⁰² Para Paulo Freyre, el diálogo se convierte en un elemento esencial del proceso educativo, como práctica de libertad, "siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado", ya que esta situación, "no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes".

¹⁰³ Entendido como el sujeto del proceso educativo: persona, niño, adolescente, joven, adulto y adulto mayor.

¹⁰⁴ Constituidos por el aula, los talleres y el entorno en general.

una educación descolonizadora, productiva, comunitaria, pluricultural, plurilingüe y científico-técnica, tal como se plantea en el nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo.

Un proceso educativo con esas características, permite la formación de personas con identidad propia, conocimientos, saberes, habilidades para el trabajo y la producción, valores y normas de actuación, consecuentes con una perspectiva liberadora para desarrollarse en todos los contextos comunitarios.

Así, el currículo del nuevo modelo educativo es **único, diverso y flexible**, donde se combinan las exigencias generales para todos los bolivianos y bolivianas que establece la Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” y la flexibilidad necesaria para que el currículo pueda adaptarse a las particularidades y exigencias del desarrollo de cada una de las regiones, pueblos y culturas que integran el Estado Boliviano Plurinacional. Es en esencia, un currículo incluyente y diverso que con sabiduría asimile los conocimientos universales más avanzados del género humano, junto a la tradición cultural y educativa comunitaria del país.

LINEAMIENTOS DE LOS EJES ARTICULADORES DEL CURRÍCULO

Los ejes son saberes, conocimientos, actitudes y prácticas priorizados por la sociedad que se constituyen en articuladores del currículo y surgen de la necesidad de un cambio social, relacionado con el nuevo enfoque de la educación boliviana, destinado a lograr en las personas criterios de convivencia armónica con la sociedad, la naturaleza y el cosmos, para vivir bien.

El eje articulador se constituye en centro dinamizador, integral, holístico e interrelacionador, que surge para superar la parcelación y fragmentación de los saberes y conocimientos en los procesos educativos.

Asimismo, son instrumentos metodológicos que generan la articulación de **saberes y conocimientos** de los campos de conocimiento, áreas y disciplinas, con la realidad social, cultural, económica y política, en los procesos educativos de los subsistemas y niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional. Son de aplicación obligatoria y deben concretarse en la práctica, la teoría y la investigación.

Estos son:

- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

- Educación en valores socio comunitarios.
- Educación para la salud comunitaria.
- Educación para la convivencia con la naturaleza.
- Educación productiva.

Educación intracultural-intercultural y plurilingüe

El eje intra-intercultural y plurilingüe está orientado al desarrollo de los conocimientos y saberes propios de cada cultura, integrados a los conocimientos de las culturas nacionales y del mundo, en cada uno de los campos de conocimiento, áreas y disciplinas del currículo. En este sentido, el objetivo de este eje articulador es: “recuperar valorar y desarrollar las lenguas, saberes, sabidurías, conocimientos y valores, reconociendo la identidad y diversidad cultural de los pueblos”.

En esta perspectiva, la educación intra-intercultural y plurilingüe, permite la reconstrucción, construcción y reconfiguración de los contenidos del currículo, basado en los principios de relacionalidad, complementariedad y reciprocidad. De tal manera, las lenguas originarias, el castellano y una lengua extranjera, se constituyen en instrumentos de aprendizaje y comunicación obligatoria a lo largo de todo el Sistema Educativo Plurinacional.

Educación en valores socio comunitarios

La educación en valores socio-comunitarios, tiene importancia porque orienta y fortalece la convivencia armónica y complementaria de las personas con la naturaleza, la comunidad y el cosmos. El objetivo es desarrollar valores de reciprocidad, articulación, contribución, redistribución, respeto, justicia, libertad, solidaridad, paz, unidad, honestidad y otros, en articulación con los campos de conocimiento, áreas y disciplinas del currículo.

Educación productiva

La educación productiva como eje articulador, asume el trabajo como una necesidad vital para la existencia, vinculando la teoría con la práctica productiva. En este sentido, el objetivo de este eje articulador es desarrollar vocaciones socio productivas e inventivas emprendedoras, con pertinencia y sensibilidad social, para formar integralmente a las personas, mediante prácticas

educativas comunitarias, articulando saberes, conocimientos y prácticas productivas ancestrales con los conocimientos tecnológicos occidentales.

Educación para la salud comunitaria

La educación en salud comunitaria posibilita el desarrollo de estilos de vida saludables, a partir de la medicina natural complementada con la medicina occidental. De la misma manera, la sexualidad sana y responsable es asumida desde los valores y costumbres propios de cada cultura.

Educación para la convivencia con la naturaleza

Este eje articulador parte del respeto a las prácticas sociocomunitarias de convivencia, considerando la diversidad de las cosmovisiones según los contextos territoriales, en base a procesos de comprensión, apropiación y difusión de conocimientos y saberes sobre el desarrollo sostenible de la vida y en la vida para vivir bien en comunidad.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL CURRÍCULO

La estructura del currículo se organiza a partir de las siguientes categorías:

- Los campos de conocimiento.
- Las áreas de conocimiento.
- Las disciplinas curriculares.
- Los ejes articuladores.

En el ámbito curricular, los campos de conocimiento y los ejes articuladores generan los procesos teórico metodológico, intra-inter y transdisciplinarios, para el desarrollo de los contenidos de las áreas y disciplinas de manera coherente y gradual según las etapas y niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional.

Desde la perspectiva de la concreción pedagógica y didáctica, los saberes y conocimientos son trabajados de manera holística, ecléctica, dialógica y cíclica, a través de relaciones complementarias entre cada una de ellas para una educación de calidad.

Orientaciones metodológicas para los ejes articuladores

La implementación de los ejes articuladores en el currículo se da manera intra, inter y transdisciplinaria, en dos niveles:

- De manera vertical y secuencial en los subsistemas, niveles y etapas de formación.
- De manera horizontal en coherencia con los campos de conocimiento, áreas, disciplina y asignaturas.

Durante el proceso del desarrollo curricular, el nivel horizontal de los ejes articuladores genera la coherencia entre los contenidos de los campos, áreas y disciplinas. Y a nivel vertical, este mismo proceso se expresa en la secuencia de los contenidos, tomando en cuenta sus respectivas etapas y niveles de complejidad al interior de la estructura curricular.

Construcción de la identidad vs. Anteproyecto de Ley

Se trata de la construcción del proyecto post-capitalista y post colonial. De hecho cuando Gramsci se refiere a las condiciones de la construcción de la sociedad post-capitalista, habla de la importancia de una nueva cultura:

La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplinal del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida... el hombre es sobre todo espíritu, o sea creación histórica... toda evolución ha sido precedida por un intenso trabajo de crítica, de penetración cultural, de permeación de ideas a través de agregados humanos... El mismo fenómeno se repite hoy para el socialismo. La conciencia unitaria del proletariado se ha formado o se está formando a través de la crítica de la sociedad capitalista, y crítica que quiere decir cultura, y no ya evolución espontánea y naturalista. Crítica que quiere decir precisamente esta conciencia del yo que Novalis ponía como finalidad de la cultura. (Gramsci, 1970: 15-17)

La emancipación requiere de un proceso largo de lucha cultural y de transformación y auto-transformación que corresponde a concepciones antagónicas de la vida. Esta es una de las premisas fundamentales de las posiciones críticas, el papel de la crítica y la lucha cultural:

La crítica de De Sanctis es militante, no “frigidamente” estética: es la crítica de las luchas culturales, de pugnas entre concepciones antagónicas de la vida... Hay que hablar de lucha por una nueva cultura, o sea, por una nueva vida moral, que por fuerza estará íntimamente vinculada con una nueva intuición de vida, hasta que ésta llegue a ser un nuevo modo de sentir y de ver la realidad”. (Gramsci, 1970: 481-483).

Sobre la base de lo dicho y dentro de este horizonte de largo plazo pasamos a describir, más a mediano y corto plazo, algunos elementos de una visión crítica de la construcción identitaria. Existen tres temas centrales: Uno, la refundación del estado, por ende, un segundo tema será, si se refunda el estado hablamos de una democracia cualitativamente diferente a la democracia puramente liberal y representativa que, en la mayoría de los países de la región, ha sido y es el mecanismo fundamental de expropiación de la soberanía colectiva a través de una democracia pactada elites que manejan discrecionalmente el estado. Estados instrumentales llamaría René Zavaleta Mercado a estos Estados, pero además altamente aparentes. Esto nos plantea el debate de un nuevo tipo de constitucionalismo que es el tercer momento. Existen dos elementos más dentro de esta visión de transformación que son muy importantes: los derechos colectivos y las autonomías indígenas.

La refundación del Estado parte de la idea de que “el Estado no puede ser culturalmente neutro, por que si lo es favorece objetivamente a la cultura dominante” (Sousa Santos, 2007:32), pero este es solo el primer elemento fundamental de la cuestión de la refundación del Estado. Este primer paso debe estar acompañado de un tipo de reconocimiento de formas directas de ejercicio de la soberanía colectiva. Estamos hablando entonces del reconocimiento de formas de democracia directa y comunitaria como primer paso de un proceso más profundo de comunitarización de la política y, por lo tanto, de superación de las formas clásicas y típicas de las formas liberales de la política y el estado. Aparejado a los tres temas planteados líneas arriba, está la importancia fundamental del reconocimiento de los derechos colectivos y, como parte de ellos, las autonomías indígenas. En las sociedades latinoamericanas, no bastan los derechos individuales. Es aquí donde el ante-proyecto basa sus bases, fines y principios, pues para proyectar el proyecto en marcha, se debe avanzar en lo posible hacia amplias formas de derechos colectivos y a la des-mercantilización de la vida.

Este conjunto de transformaciones descrito, conduciría a un tipo totalmente diferente de constitucionalismo. El constitucionalismo ¹⁰⁵ moderno es monocultural y está únicamente enfocado en el ejercicio de los derechos individuales, en contraposición a esta se plantea un nuevo constitucionalismo, para fusionar la idea de estado y nación en una visión moderna.

En el transcurso del trabajo hemos pretendido mostrar, primero las teorías de las identidades sociales, contrastando con el ante-proyecto de ley educativa, que en el fondo no es más que una manera de reorganización y profundización de mecanismo de inclusión subordinada al proyecto, que anteriormente mediante los mecanismos de dominación cumplían la función política de apaciguar, desorientar, desorganizar y silenciar a los sujetos colectivos (movimientos sociales y movimiento indígena) que en más de una década en Latinoamérica no han parado de avanzar hacia una transformación profunda.

Mostramos que definir formalmente “la cultura” como eje central de la antropología, fue la mejor forma de simular que es una preocupación real, cuando solo es el pretexto para estudiar las formas de preservar los órdenes e instituciones de la sociedad en una visión funcionalista conservadora. A partir de esta preocupación fundamental, por la matriz de cultura única de las relaciones del capital, ha proliferado la obsesión de los interculturalista conservadores por plantear una visión vulgar y maniquea de interculturalidad, sólo para prevenirnos de una contradicción absoluta entre orden y caos, en la que la cultura (y por lo tanto la interculturalidad) es el mecanismo de mantención del orden social más importante.

Únicamente replanteando las instituciones liberales (entre ellas la escuela), desmontando las formas de dominación es que se puede hablar recién de crear un escenario mínimo para posibilitar la igualdad real de las cultura sometidas y las clases subalternas, y por lo tanto desmontar el orden del capital y el colonial.

La educación es la herramienta fundamental para sostener y profundizar la enajenación del ser humano, y legitimar los fetiches de los que vive las sociedades latinoamericanas para la preservación de las relaciones de dominación del capital y el orden colonial.

Una sociedad no adquiere sino los conocimientos que giran en torno a las preguntas que se hace como tal la sociedad. Pero la clase dominante no sólo no se hace preguntas verdaderas (salvo las que se refieren al

¹⁰⁵ La Nueva Constitución Política del Estado Boliviano, ha sido aprobada el mes de enero de 2009, mediante un referendo nacional, que tuvo una aprobación del 64% de los ciudadanos bolivianos. Esta constitución tiene un fuerte contenido político que “favorece” a las mayorías, indígenas.

perfeccionamiento de su dominación) sino que se dedica ya a organizar falsas respuestas, respuestas ideológicas. (Zavaleta, 1988:155).

Como se aprecia en la cita, las clases, grupos y castas dominantes no sólo transmiten al conjunto de instituciones y mecanismos de “educación” de la sociedad un desprecio por preguntas verdaderas y vitales para la preservación del mundo de la vida de las clases subalternas, sino de además, y esto es lo más importante, en conjunto de instituciones y mecanismos de la “educación” se dedica a organizar de forma sistemática y sostenida falsas respuestas, el topo de “conocimiento” y “educación” que sostiene y profundiza la justificación de sus privilegios y legitima la dominación, la explotación y las desigualdades. Esta es la función fundamental de la “educación” en sociedades multiculturalmente diversos.

El capital simbólico es la base y el fundamento de la violencia simbólica. Se construye cuando el prestigio, la fama o cualquier tipo de reconocimiento de un grupo específico provoca un “credito, una especie de anticipo que la creencia del grupo sólo concede a quienes mas garantías materiales y simbólicas les ofrece” (Bourdieu, 1995:45). La violencia simbólica es, un última instancia, una creencia, pero tiene un poder muy grande, el otorgar un poder suplementario a determinados individuos que han obtenido suficientes muestras de reconocimiento de un determinado poder (capital cultural, simbólico, político) y que solo con su presencia, mención o firma despiertan en el grupo fe y adhesión, sin que esto se vea como sumisión, obediencia y servilismo.

Consideraciones finales

Es por demás evidente que sobre la base de lo señalado, la educación debe plantearse cambios profundos para permitir en el corto plazo avanzar en comprensiones más complejas de la cultura y adecuadas a la realidad boliviana. La construcción de una cultura común o identidad única boliviana es inalcanzable, pues la condición de la población boliviana no lo permitirá, por sus diversas peculiaridades, en este camino es fundamental plantearse que la educación tome como lo fundamental las transformaciones políticas, sociales, culturales y simbólicas que vivimos hacia la construcción de estados plurinacionales, la construcción de otra democracia con amplios márgenes de tipos de democracia directa, autonomías indígenas y por lo tanto la transformación profunda abandonando el constitucionalismo liberal y neoliberal para dar paso a un nuevo paradigma de comprensión de los que hasta hoy de llamo “desarrollo”. Solo así se puede pensar un uso crítico de concepto de identidad.

Por otra parte podemos señalar los siguientes tópicos:

1. Desde la constitución de la República, y durante la historia de Bolivia, las Constituciones Políticas del Estado, no han privilegiado a la mayoría de la población, la cual es de descendencia indígena.
2. Los problemas de regionalismo, han desembocado en la conformación de dos, polos de poder, por un lado, Santa Cruz, con sus características propias, que actualmente es el pilar económico de Bolivia, y por otro, el otro polo, las regiones de occidente o altiplánicas, las cuales propugnan tener la legitimidad política y por lo tanto, deben detentar el poder.
3. Los problemas de identidad, han sido marcados por la relación económica que históricamente a dividido Bolivia, agravados por nociones diferentes de estado que han desembocado en un regionalismo y en muchos casos racismo entre ambas partes en conflicto.
4. El Proyecto de Ley, para la nueva educación boliviana, es un documento con grandes avances en torno a la concepción de un pluri-nacionalismo, sin embargo y como hemos apuntado, debe ser consensuado y debe por sobre todo responder a la diversidad regional y cultural de Bolivia.

Reynaldo Portillo Molina

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBO, Xavier, “**El retorno del indio**”, en Revista Andina, ano 9, num.2. 1991.

ABRUZZESE, Renzo, “**Santa Cruz de la Sierra**”, en *La Razón*, La Paz, 3 de octubre de 2006.

ANTELO, Sergio, Gutiérrez, **Los cruceños y su derecho de libre determinación**, Santa Cruz, Imprenta Landivar 2001.

ARNADE, Charles W, “**La Dramática Insurgencia de Bolivia**”, Ed. Librería La Juventud, La Paz, Bolivia 1982.

AUGÉ, Marc. **Los "no lugares". Una antropología de la sobremodernidad**. Barcelona, España, Gedisa. 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**, Trad. Carlos Alberto Medeiros, Río de Janeiro, Brasil. Jorge ZAHAR Editor, 2005.

BARTH. Frederick, **Grupos Étnicos**, Organización Social y diferenciación cultural. Londres 1969, Trad. J. Bengoa. Edit. Kapeluz, 1994.

BARTH, Frederik, 1976, **Los grupos étnicos y sus fronteras**, México, Fondo de Cultura Económica.

BLANCO,C. Federico, **El pensamiento pedagogico en Bolivia**, La Paz, Bolivia – Federación Departamental de Trabajadores de la Educación Urbana, 1987)

BOHAN, Mervin y su informe, **PNUD, Informe de desarrollo humano en Santa Cruz**, La Paz, Plural Editores, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Cosas dichas**. Gedisa: Buenos Aires. (1988a)

BOURDIEU, Pierre. **La distinción**. Taurus: Madrid. (1988b)

BORDIEU, Pierre. **Cosas dichas**. Buenos Aires, Argentina, GEDISA, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Editora Bertrand, Brasil S.A. 1989.

BOURDIEU, Pierre y **LOÏC** J. D. Wacquant (1995) **Respuestas. Por una antropología reflexiva**. México: Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre “**El espacio para los puntos de vista**”, Revista Proposiciones, núm. 29: Historias y relatos de vida. Investigación y práctica en las ciencias sociales, Santiago de Chile, Ediciones Sur, 1999.

DUNKERLEY, James, **Rebelión en las venas. La lucha política en Bolivia 1952-1982**. La Paz, Bolivia. Editorial Quipus, 1987.

DURKHEIM, Emile, "**Las Reglas del Método Sociológico**" Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

ELIAS, Norberth, "**Os Alemães: A luta pelo poder e a evolução dos habitus nos séculos XIX e XX**". Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1997.

ELIAS, Norberth, "**La sociedad cortesana**". FCE, México, 1996.

FINOT, Enrique, **Historia de pedagogía boliviana**. La Paz, Bolivia, 1917.

FLORES, M, Jose. **Legislación boliviana del Indio**. La Paz, Instituto Indigenista Boliviano, 1953

GALEANO, Eduardo. **Memorias de Fuego (III). El siglo del viento**. Ediciones el Chanchito. Uruguay. 1990.

GARCÍA, Canclini, Néstor. **Las culturas populares en el capitalismo**. México: Nueva Imagen. 1982.

GARCÍA, Canclini, Néstor. **Desigualdad cultural y poder simbólico**. México: Nueva Imagen. 1986.

GIMÉNEZ, Gilberto, **Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa**, in: Guillermo Bonfil Batalla, *Nuevas identidades culturales*, México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), 1993.

GIMÉNEZ, Gilberto, **La identidad social o el retorno del sujeto en sociología**, in: III Coloquio Paul Kirchhoff, *Identidad*, México D.F.: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.1996.

GOFFMAN, Erving, **Estigma. La identidad deteriorada**, Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1986.

GRAMSCI, *Antonio*. **Socialismo y Cultura**. En Gramsci. A. Antología. Madrid Siglo XXI

HABERMAS, Jürgen, **Teoría de la acción comunicativa**, Vol. I y II, Madrid: Taurus. 1987.

H.C.F. MASILLA. **Tradición Autoritaria y modernización imitativa**. Plural Editores. La Paz – Bolivia. Primera Edición 1997.

HARB, Benjamín Miguel, **MORENO**, M. Edgar, "**Constitución Política del Estado Reformada, Comentada, concordada**". Ley N° 1585 de 12 de agosto de 1994. Ed. Amigos del Libro, La Paz, Cochabamba, Bolivia, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica de la razón práctica** (1788)

MACLEAN. S, Allyn, **Cambas y Collas. Migración y desarrollo de Santa Cruz**, La Paz, Bolivia, Editorial La Juventud, 1987.

MARTÍNEZ Cobo, Juan, R., **Estudio sobre el problema de la discriminación de la población indígena**, Volumen V, Conclusiones, Propuestas y Recomendaciones, Nueva York, Naciones Unidas, 1987

MESA, José. **GISBERT**, Teresa, **GISBERT**, Carlos D. **Historia de Bolivia**. Segunda Edición. Editorial Gisbert. La Paz – Bolivia. 1998.

MELUCCI, Alberto, **El juego del yo. El cambio del si, en una sociedad**. Trad. Franco Angeli. Milán, (Italia):Taurus, 1991

MELUCCI, Alberto, **Identidad y acción colectiva**. Milán (Italia), Trad. Franco Angeli, Taurus. Madrid, 1985

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURAS. Ante Proyecto de Ley. Elizardo Perez – Avelino Sinani. Revisado por la Comision de Educacion de la Honorable Camrara de Diputados.

MOLINA, Carlos Hugo, **Cien anos de ideología en el Oriente boliviano**, Santa Cruz, Bolivia, Editorial EL DEBER, 2000.

MOLINA Carlos Hugo. **La encrucijada cambia**. “El destino de Bolivia se juega en Santa Cruz” (entrevista con Carlos Morales Pena), en LA PRENSA (La Paz) del 14 de marzo de 2004, suplemento DOMINGO.

MOSQUEIRA, Pablo Pinto, **La Nación Camba**, Fundamentos y desafíos, Santa Cruz: Bolivia, Editorial Oriente, 2003.

NAGEL, J. y C.M. **SNIPP**. **Reorganización Étnica.: La América indígena, social, económica, política y las estrategias culturales de sobre vivencia”** en Estudios Étnicos y Raciales, vol. 16, n. 2. Edit. Kapeluz, 1993.

PEREZ, Elizardo. **Warisata: La escuela – ayllu**. La Paz, Bolivia, 1962.

POLLINI, Gabriele, **Apariencia y identidad**, Milán (Italia): México: Nueva Imagen. 1987.

POLLINI, Gabriele, **Apariencia socio-territorial y mutamiento cultural**: México Nueva Imagen 1990.

REYEROS Rafael, **Historia de la educación en Bolivia. De la independencia a la revolucion Federal**. La Paz, Edit, Universo. 1952.

ROCA, José Luís, **Fisonomía del regionalismo boliviano**, La Paz, Bolivia Plural Editores, 1992.

ROCA, José Luís, **Economía y sociedad en el Oriente Boliviano. Siglos XVI – XX**, Santa Cruz, Bolivia COTAS 2001.

ROS José, **COMBES** Isabelle, **Los indígenas olvidados. Los guarani-chiriguano urbanos y peri-urbanos en Santa Cruz de la Sierra**. La Paz, Bolivia PIEB, 2003.

SALAZAR, M. Carlos. **Warista Mía y otros artículos polémicos**. La Paz, Bolivia, La Juventud. 1986.

SANABRIA, F, Hernando, **El Habla popular de Santa Cruz**, La Paz Editorial La Juventud, 1982.

SANDOVAL, Carmen Dunia, **Santa Cruz. Economía y Poder 1953-1993**, La Paz, Bolivia, EDOBOL, 2003.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Cap. II. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. 1985.

TOURAINÉ , Alain, en “**América en tiempos de Chávez**”, periódico Página/12, Buenos Aires, 8 de octubre de 2006, <http://www.pagina12.com.ar>.

TRIGO Félix, Ciro: “**Las Constituciones de Bolivia**”, Ed. Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1958.

ZAVALETA. Rene. **Clases Sociales y Conocimiento**. La Paz, Los Amigos del Libro. 1998.

ANEXOS

PROYECTO DE LEY NUEVA LEY DE EDUCACION “AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PEREZ”

TÍTULO I MARCO FILOSÓFICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA CAPÍTULO ÚNICO BASES, FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

Artículo 1° (Base) La base permanente de la educación es la sociedad.

Artículo 2° (Principios) Los principios de la educación boliviana son las siguientes:

1. Es la más alta función del Estado y la sociedad porque es un derecho humano fundamental; por tanto, tiene la obligación de financiarla, garantizarla, regularla y ejercer tuición a través del Sistema Educativo Plurinacional.
2. Es descolonizadora, liberadora, rechaza todo tipo de imperialismo y fascismo, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas; orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígenas originarias, afro boliviano y demás expresiones culturales del Estado Plurinacional boliviano.
3. Es comunitaria, democrática participativa y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas dentro del marco de la unidad en la diversidad.
4. Es integradora del territorio. Busca la seguridad, defensa y desarrollo integrando las expresiones de orden político, económico, social, cultural y militar del Estado Plurinacional.
5. Es laica, pluralista y espiritual porque respeta cada cultura y la libertad de creencias religiosas, promueve los valores propios y rechaza todo tipo de imposición dogmática religiosa.
6. Es universal, única y diversa. Universal porque atiende a todos los habitantes del Estado Plurinacional. Única en cuanto a calidad y contenido curricular básico. Diversa en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico.
7. La educación fiscal es gratuita en todo el Sistema Educativo y obligatoria en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación regular, con igualdad de oportunidades sin discriminación social, de género, cultural, lingüística ni económica.
8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un Sistema Educativo Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre: las culturas del Estado Plurinacional y del mundo.
9. Es productiva y territorial, orientada al trabajo creador y desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión y control territorial de los pueblos, naciones indígenas originarias y afro boliviano.

10. Es científica, técnica, tecnológica y artística, porque desarrolla los conocimientos y sabiduría desde la cosmovisión de las culturas milenarias en complementariedad con los avances de la ciencia, y la tecnología, para contribuir al desarrollo integral de la humanidad.
11. Es una educación en la vida y para la vida, porque interpreta las exigencias vitales del Estado Plurinacional en sus diversas zonas ecológicas, propicia una sociedad de unidad, de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza en lo individual y colectivo, para vivir bien, con dignidad y justicia social.

Artículo 3° (Fines) Los fines de la educación boliviana son:

1. Consolidar una educación descolonizada, como instrumento para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad digna, soberana y productiva.
2. Reafirmar la dignidad, la unidad e integridad territorial y la soberanía-, del Estado Plurinacional.
3. Garantizar la participación plena de los pueblos y naciones indígenas originarias, organizaciones sociales e instituciones del Estado Plurinacional en la educación.
4. Desarrollar principios de solidaridad y unidad internacional entre los pueblos que luchan por su soberanía económica, social, cultural y política.
5. Promover la amplia reciprocidad y solidaridad entre las naciones indígenas originarias y afroboliviana que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial.
6. Desarrollar una educación laica y pluralista que permita el conocimiento de historias religiosas universales, la espiritualidad de las naciones indígenas originarias y del pueblo boliviano y respete las creencias como base del derecho individual y comunitario.
7. Consolidar, potenciar y proyectar la identidad cultural de cada pueblo y nación indígena originaria, afro boliviana y otros sectores sociales, a partir de la ciencia, la técnica, el arte y la tecnología propia, en complementación con los conocimientos universales en la perspectiva de lograr la autoafirmación y autodeterminación del Estado Plurinacional boliviano.
8. Desarrollar la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilinguismo para la formación y realización plena del ser humano y la conformación de una sociedad armónica.
9. Desarrollar la conciencia de convivencia equilibrada del ser humano con la naturaleza, frente a toda acción depredadora de agentes internos y externos.
10. Desarrollar una educación ligada al proceso social de la producción uniendo teoría y práctica para generar procesos de producción propios, productiva, práctica-teórica para generar procesos de producción propios, como factores de una formación integral de hombres y mujeres creativos, emprendedores, comprometidos, con vocación de servicio a la comunidad y al Estado Plurinacional.
11. Formar integral y equitativamente a los habitantes; del Estado Plurinacional en función de sus necesidades mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas.
12. Desarrollar una educación cívica, humanística, técnica-tecnológica, cultural, artística y deportiva; a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación científica vinculada a la cosmovisión de los pueblos en complementariedad con los avances de la

ciencia y la tecnología universal en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 4° (Objetivos) Los objetivos de la educación boliviana son:

1. Promover la unidad del Estado Plurinacional boliviano respetando la diversidad en función de la independencia económica, soberanía política y Cultural frente al proceso de opresión imperialista.
2. Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de las organizaciones sociales, sindicales, populares, instituciones, naciones indígenas originarias y afro bolivianos en la formulación de políticas, planificación, organización, seguimiento y evaluación, del proceso educativo.
3. Contribuir al poder del Estado Plurinacional boliviano a través del potenciamiento de su seguridad, defensa y desarrollo.
4. Formar personas con identidad, conscientes de la diversidad territorial, social y cultural del país para lograr la cohesión del Estado Plurinacional.
5. Cultivar y fortalecer los valores éticos y morales basados en la vida comunitaria con la práctica de la complementariedad y reciprocidad, **sobre la base de una sólida formación de Derechos Humanos.**
6. Fomentar el respeto a los derechos humanos de los niños, niñas, adolescentes, hombres, mujeres y del adulto mayor en todos los ámbitos de la educación.
7. Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada entre el ser humano y la naturaleza.
8. Formular e implementar programas sociales específicos de apoyo en alimentación, internados, transporte estudiantil que garanticen una educación con igualdad de oportunidades, priorizando las áreas rurales y regiones fronterizas del país.
9. Formar y cultivar una conciencia productiva comunitaria, ecológica fomentando la producción y consumo de productos naturales para desarrollar bienestar social.
10. Desmercantilizar la educación en el Sistema Educativo Plurinacional.
11. Atender las necesidades de formación educativa integral sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas y espirituales.
12. Desarrollar políticas educativas de formación permanente y actualización, en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
13. Formular políticas educativas de diagnóstico y trabamiento de personas con necesidades educativas especiales y sensibilizar a la sociedad sobre su atención sin discriminación.
14. Universalizar los saberes y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.
15. Desarrollar planes y programas educativos pertinentes a las características de cada contexto sociocultural, ecológico y geográfico, sobre la base de contenidos curriculares básicos en el

marco de los procesos de la interculturalidad.

16. Establecer procesos de articulación y secuencialidad de los contenidos programáticos desde la educación en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional.
17. Desarrollar procesos permanentes de alfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe con espacios que permitan la continuidad de formación superior profesional.
18. Desarrollar una educación Plurinacional que con soberanía tome en cuenta parámetros internacionales de acreditación.
19. Desarrollar una educación científica humanística, técnica-tecnológica, cultural artística y deportiva.
20. Promover la investigación científica y **pedagógica** en todo el Sistema Educativo Plurinacional.
21. Promover la formación cívica en el sistema educativo plurinacional orientado al ejercicio pleno de deberes y derechos ciudadanos en el marco de la constitución política del estado y la declaración universal de los derechos humanos.

TITULO II

DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO ÚNICO

Artículo 5° (Educación privada) Se reconoce la vigencia de la educación privada en todos sus niveles, modalidades, se rige bajo el currículo básico, normas y políticas educativas del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 6° (Unidades educativas de convenio y convenios en educación) Los convenios en educación y las unidades educativas de convenio se reconocen y se sujetan al control y cumplimiento de las políticas educativas y **normativa administrativa** del Estado.

Artículo 7° (Escalafón del Magisterio Nacional) Se respeta y fortalece el **Reglamento** del Escalafón Nacional del Magisterio por ser el instrumento normativo **de vigencia plena** que garantiza la carrera docente, **administrativa, de servicio** del Sistema de Educación boliviana.

Las designaciones de autoridades educativas y cargos técnicos en todas las instancias administrativas, se realizaran en el marco exclusivo del Reglamento del Escalafón del Magisterio, quedando exentos del Estatuto del Funcionario Público los trabajadores del Sistema de Educación Plurinacional.

Artículo 8° (Inamovilidad funcionaría) Se respeta la inamovilidad funcionaría docente, **administrativa y de servicio** en concordancia con la presente Ley.

Artículo 9° (Sindicalización)

1. El Estado reconoce al magisterio el derecho a la sindicalización amparada en la ley correspondiente.
2. **El sindicato se organiza para su defensa profesional, su dignificación social y económica, respetando su participación activa en el mejoramiento de la educación.**

Artículo 10° (Derecho a la organización) El Estado reconoce a las organizaciones estudiantiles para la defensa de sus derechos. Se exceptúa de **este** derecho a los estudiantes de los institutos militares y policiales por encontrarse sujetos a régimen especial y normativa específica.

TITULO III

SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

Artículo 11° (Estructura) El Sistema. Educativo Plurinacional se organiza en:

1. Organización Curricular.
2. Administración y gestión de la educación.
3. De apoyo técnico, recursos y servicios.
4. Participación comunitaria popular.

CAPÍTULO I

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Artículo 12° (Organización curricular) Organiza los conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes indispensables para el desarrollo integral del ser humano, de acuerdo a la edad y a los requerimientos del entorno natural, social, cultural y productivo. Ordena el Sistema de la Educación en sus diversos subsistemas, niveles, modalidades y ámbitos.

Artículo 13° (Principios) Son principios de la organización curricular:

1. Impulsa el proceso de descolonización, del fortalecimiento y desarrollo de la heterogeneidad de las culturas en función a los requerimientos sociales.
2. Sustenta la complementariedad y complementación de saberes y conocimientos de los distintos actores educativos.
3. Es de construcción colectiva, con la participación de los distintos actores de la educación, instituciones y organizaciones de base, tomando en cuenta criterios territoriales, culturales, lingüísticos de carácter local, regional y nacional.
4. Contribuye al desarrollo equilibrado de las potencialidades y capacidades del educando.
5. Emerge de las necesidades de la vida y aprendizaje, tomando en cuenta los intereses de las personas y la colectividad orientada a su formación integral.
6. Es procesual, dialéctica, **histórica-cultural** e integradora orientada a los cambios estructurales.
7. Es científica, fomentando las actitudes críticas, creadoras y desarrolla las capacidades de investigación y solución de problemas.
8. Responde aun enfoque productivo **teórico-práctico**, que asegure la **formación integral** de las personas.
9. Fortalece las identidades culturales propias y construye la unidad y la identidad Plurinacional boliviana.
10. El Sistema de Educación Plurinacional tiene como base la formación trilingüe.
11. Es inclusiva a todos los sectores sociales sin discriminación alguna para que todos tengan las

mismas oportunidades de acceso, permanencia y transitabilidad en el marco del respeto a la diversidad.

12. Es promotora de la educación permanente, creando los espacios necesarios de movilidad educativa donde la persona pueda estudiar y desarrollarse a lo largo de la vida.
13. Es unificadora del Sistema Educativo Plurinacional sujeto a una normativa común, que garantice la unidad en la diversidad.
14. Propiciar una educación **sin violencia**, que respete la integridad física, psicológica, **social y sexual** de niños, niñas y jóvenes.

Artículo 14° (Objetivos) Sen objetivos de la organización curricular:

1. Proporcionar elementos indispensables a los estudiantes, para el desarrollo integral y equilibrado de todas las capacidades y potencialidades cognitivas, aptitudinales, afectivas, espirituales, artísticas, óticas, estéticas, técnica-tecnológicas, físicas y deportivas y formación cívica.
2. Satisfacer las necesidades de aprendizaje, en función de las exigencias fundamentales de la persona, la comunidad y la sociedad.
3. Fortalecer la educación Permanente, a través de mecanismos técnico -pedagógicos y legales de entrada y salida del Sistema Educativo en cualquier etapa de la vida.
4. Acreditar la experiencia y la sabiduría desarrollada en la práctica y vida cotidiana de las personas para el ejercicio pleno de sus facultades en beneficio de la educación y de la sociedad.
5. Recuperar, desarrollar, proteger y difundir la sabiduría de las naciones indígenas originarias y afro boliviano, mediante el diseño de currículos propios de acuerdo a su espacio territorial, cultural, lingüístico y productivo.
6. Desarrollar el enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional.
7. Desarrollar en los educandos experiencias de aprendizaje a partir de los conocimientos y saberes propios de la comunidad, las culturas **y el conocimiento universal**.
8. Facilitar el acceso irrestricto a la educación y la permanencia en los subsistemas, niveles y modalidades para todos los sectores sociales creando programas específicos de apoyo a los sectores menos favorecidos.
9. Implementar la educación ecológica a través de prácticas y experiencias ancestrales y otras que **neutralicen, cambien y eviten** los hábitos y costumbres que generan el deterioro y degradación del medio ambiente.
10. Implementar, fomentar y desarrollar la educación integral a partir de una estructura académica y equipamiento pertinente en todo el Sistema Educativo Plurinacional.
11. Implementar y fomentar una educación técnica-tecnológica con infraestructura y equipamiento pertinente que permita el desarrollo de las escuelas productivas.
12. **Incorporar** y desarrollar programas educativos de prevención y concientización contra el uso y consumo indebido de todo tipo de sustancias psicoactivas dañinas a la salud.
13. Implementar y fomentar programas de nutrición para crear hábitos adecuados de alimentación.
14. Recuperar y desarrollar una cultura de seguridad ciudadana.
15. Prestar atención inmediata y especial a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes abandonados y desamparados, implementando programas y centros educativos integrales.
16. **Fortalecer la información en Educación Sexual.**

SECCIÓN I DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Artículo 15° (Estrategias de uso de las lenguas) La educación debe iniciarse en la lengua materna, porque esta determina la estructura mental del ser humano y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación.

Por la diversidad lingüística que existe en el Estado Plurinacional, se adoptan las siguientes estrategias obligatorias de uso de las lenguas en el Sistema Educativo Plurinacional:

a) Enseñanza en y de las lenguas:

Lengua originaria como primera lengua (L1) y el castellano como segunda lengua (L2), en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria.

El castellano como primera, lengua (L1) y la originaria como segunda (L2), en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano.

En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los concejos comunitarios.

En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.

b) Enseñanza de lengua extranjera:

La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 16° (Desarrollo de la intraculturalidad e interculturalidad)

a) Intraculturalidad.

El desarrollo de la intraculturalidad promueve la cohesión y fortalecimiento de las naciones indígenas originarias, afro bolivianas y otras identidades, para la consolidación de un Estado Plurinacional basado en equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia.

Se incorporará en el currículo Del Sistema Educativo Plurinacional los saberes y conocimientos expresados en el desarrollo de la cosmovisión de los pueblos indígenas originarios y afro bolivianos y otras identidades.

b) Interculturalidad.

Es la inter-relación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo.

Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo, para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Artículo 17° (Sistema de Educación Plurinacional) El Sistema de Educación Plurinacional comprende los siguientes subsistemas:

- Subsistema de Educación Regular.
- Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

- Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

Artículo 18° (Formas de atención del Sistema Educativo) Las formas de atención son:

- De aprendizaje: Regular, Alternativa y especial.
- De lengua: Trilingüe.
- De docencia: Unidocente y pluridocente.
- De participación: Presencial, semipresencial, a distancia y virtual.

SECCION II SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR

Artículo 19° (Subsistema de Educación Regular) Es la educación integral sistemática/normada, obligatoria y procesual que se brinda a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, hasta su inserción en la educación superior de formación profesional y con una mentalidad orientada al trabajo creador.

Artículo 20° (Objetivos) Son objetivos del subsistema de Educación Regular:

1. Garantizar una formación integral a los educandos en el desarrollo cognitivo, afectivo, aptitudinal, ético, espiritual y artístico en el marco de la intraculturalidad e interculturalidad.
2. Proporcionar elementos históricos y culturales para consolidar la identidad cultural propia y desarrollar actitudes de relación intercultural.
3. Proporcionar conocimientos fundamentales biunívocos de carácter científico humanístico y técnico-tecnológico productivo para su desenvolvimiento en la vida y la continuidad de estudios en el subsistema de formación superior.
4. Lograr competencias comunicativas trilingües mediante el desarrollo de una lengua nativa, castellano y una lengua extranjera.

Artículo 21° (Estructura) La Educación Regular comprende:

1. Educación en familia comunitaria (inicial)
2. Educación comunitaria vocacional (primaria)
3. Educación comunitaria productiva (secundaria)

Artículo 22° (Educación en familia comunitaria) Abarca de 0 a 5 años de edad y comprende dos etapas:

- a)** Educación en familia, de 0 a 3 años.

Los objetivos de la educación en familia se orientan a la conservación de la salud del infante, a través de una buena nutrición y la estimulación temprana para su desarrollo sensorio motriz, efectivo, espiritual, cognitivo pertinente a su cultura, principalmente a través del amor materno, paterno y familiar. Es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado.

- b)** Educación en familia comunitaria, de 4 a 5 años.

Los objetivos de la educación en familia comunitaria son: Desarrollar las capacidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socioafectivas, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento

a través de la consolidación de las funciones simbólicas y la estructuración progresiva de las diversas operaciones lógico-matemáticas, lógico espacio temporales y otras.

Artículo 23° (Educación comunitaria vocacional) Con 8 años de duración.

Comprende la formación básica, cimiento de todo el proceso de formación posterior que tiene carácter, intracultural, intercultural y plurilingüe, donde los conocimientos y la formación cualitativa de los educandos **que culmina con la orientación de su vocación**, en el marco de su relación y afinidad con la ciencia, la cultura, la naturaleza y el trabajo creador.

Este nivel, brindará condiciones necesarias de permanencia y desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los educandos para su desarrollo integral. Comprende dos etapas:

a) Básica vocacional, de 5 años de duración.

Desarrolla las capacidades, habilidades y destrezas comunicativas, orales, de lectura comprensiva, producción escrita, ética-moral, espiritual, el razonamiento lógico matemático, formación técnica-tecnológica, educación física deportiva, artística y de experimentación.

b) Avanzada vocacional, de 3 años de duración.

Desarrolla principios y valores espirituales, ético-morales con pensamiento crítico, reflexivo y propositivo; capacidades y manejo adecuado de la comunicación oral, escrita y lingüística; destrezas y habilidades físicas, artísticas, técnicas y tecnológicas; conservación del medio ambiente y fomento de la producción ecológica; desarrollo del pensamiento lógico-matemático en relación con las actividades científicas y productivas, para identificar en los educandos vocaciones que les permitan continua:- estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas con pertinencia y sensibilidad social.

Artículo 24° (Educación comunitaria productiva) Tiene carácter científico y técnico tecnológico, con 4 años de duración.

Implica la articulación de la educación científica y técnica tecnológica con la producción. Además, es descolonizadora porque valoriza y legitima los conocimientos y saberes de las culturas indígenas originarias en diálogo intercultural con el conocimiento universal. Además incorporar **formación** cívica, seguridad ciudadana y comunitaria.

Fortalece la formación recibida en la educación comunitaria vocacional, porque es equilibrada, integral, científica humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética-moral, artística, deportiva, ciencias exactas, naturales, sociales y una formación productiva especializada orientada a obtener un grado técnico en:

a) Ciencias productivas tecnológicas.

- Educación agropecuaria y forestal.
- Educación comercial.
- Educación industrial.
- Educación en nuevas tecnologías de información y comunicación.

b) Ciencias de la salud.

- Nutrición.
- Medicina natural y tradicional.
- Primeros auxilios.

c) Ciencias artísticas, físicas y deportivas.

- Música
- Danza

- Teatro
- Artes plásticas
- Artesanías
- Educación física y disciplinas deportivas.
- Educación en seguridad ciudadana y **derechos humanos.**
- **Educación comunitaria moral y ética.**

d) Científico humanístico.

- Ciencias naturales.
- Ciencias exactas.
- Ciencias sociales y **formación cívica.**
- Ciencias humanísticas (Filosofía, Psicología, Antropología, Epistemología).
- Otras ciencias según necesidades del contexto.

Artículo 25° (Perfil del Bachiller) El perfil del bachiller se caracteriza por:

- **Formación integral humanística y manejo del pensamiento teórico y crítico que le permita poseer valores morales, éticos y cívicos en el marco del Estado Plurinacional.**
- Poseer valores espirituales, morales, éticos y civismo en el marco de la reciprocidad y la complementariedad.
- Tener visión intracultural, intercultural, trilingüe fortalecida en el manejo oral y escrito de una lengua originaria, castellano y una lengua extranjera.
- Conocer y practicar la cosmovisión intracultural e intercultural de su entorno.
- Conocer los diversos pensamientos sociopolítico local, regional, nacional y mundial que le permitan participar con sentido crítico sobre la realidad **para su transformación.**
- Tener capacidades, conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las condiciones productivas de su entorno **y del país.**
- Comprometerse con la problemática local, regional, nacional y mundial para contribuir en la generación de procesos de desarrollo.
- Manejar tecnologías tradicionales y modernas en todos los ámbitos.
- **Adquisición** de conocimientos científico humanísticos y habilidades técnicas en áreas productivas específicas **con manejo del pensamiento teórico y crítico.**
- El manejo de herramientas y tecnologías de información y comunicación.

Artículo 26° (Título de bachiller) A la culminación de los estudios del nivel de educación comunitaria productiva, el Ministerio de Educación y Culturas otorgará el Título de Bachiller gratuito de carácter científico técnico que acredita su formación productiva especializada habilitando la continuidad de sus estudios superiores.

Artículo 27° (Educación para la población desprotegida) Es la educación integral dirigida a la atención de niñas, niños, adolescentes, jóvenes trabajadores desprotegidos y en desventaja social para protegerlos del entorno mediante programas especiales de hogares abiertos con servicios integrales de salud, alimentación, educación y reinserción socio laboral.

SECCION III

SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Artículo 28° (Educación Alternativa) Es la educación destinada a satisfacer necesidades de aprendizaje de personas que por diversas causas no pudieron acceder al subsistema de Educación Regular o que tienen necesidades de formación permanente para la vida.

Artículo 29° (Conformación) Comprende la Educación Regular Alternativa y Educación Permanente que forman parte del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 30° (Objetivos) Son objetivos del subsistema de Educación Alternativa:

1. Garantizar la universalidad y gratuidad de la educación para la población que requiere este servicio, bajo la tuición del Estado.
2. Garantizar una educación pública, descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe de calidad para los participantes del subsistema de educación alternativa.
3. Implementar planes, programas y proyectos educativos con enfoque integral, orientados a satisfacer necesidades colectivas e individuales para la producción y la productividad, el desarrollo social y económico del Estado Plurinacional.
4. Incorporar y desarrollar las Tecnologías de Información y Comunicación como estrategias que garantizan la calidad en los aprendizajes en el marco de los valores culturales.
5. Fomentar la educación abierta; desarrollando diversas modalidades de atención: a distancia, semipresencial y virtual.

Artículo 31° (Educación, regular alternativa) Atiende a los jóvenes y adultos que por diversas razones no tuvieron la oportunidad de continuar sus estudios regulares; de acuerdo a sus necesidades de vida y de su entorno social, mediante procesos de enseñanza - aprendizaje permanente e integral, con el mismo nivel de calidad y pertinencia que en el subsistema regular.

Artículo 32° (Objetivo) Garantizar una educación de calidad a través de un currículo integral y diversificado que permita la transitabilidad y articulación en igualdad de condiciones a la educación superior, en modalidades de atención presencial, a distancia y virtual.

Artículo 33° (Sujetos de Educación Regular Alternativa) Son sujetos de la Educación Regular Alternativa:

Personas jóvenes, adultos y adultos mayores.

Artículo 34° (Niveles de atención) Los niveles de atención de Educación Regular Alternativa son:

1. Alfabetización bilingüe.
2. Educación comunitaria vocacional.
3. Educación comunitaria productiva.
4. Educación comunitaria artística.
5. Educación comunitaria técnica con una profesión de oficio.

Artículo 35° (Educación Permanente) Es un proceso educativo continuo a lo largo de la vida de manera abierta, destinada a satisfacer necesidades de aprendizaje de personas, familias y comunidades, bajo modalidades flexibles y prácticas con reconocimiento de experiencias previas.

Artículo 36° (Objetivos) Son los objetivos de Educación Permanente:

1. Desarrollar políticas educativas permanentes integrales de acuerdo a la realidad de cada contexto social, valores, principios y conocimientos de la ciencia, técnica, tecnología y culturas.
2. Ofertar planes, programas y proyectos educativos de calidad que respondan de forma flexible y abierta a las necesidades de formación permanente.
3. Reconocer los saberes, conocimientos y prácticas comunitarias para fortalecer y perfeccionar los conocimientos indígenas originarios y de otros sectores sociales en el ámbito educativo.

Artículo 37° (Ámbitos de la educación permanente) La educación permanente desarrolla sus acciones en los siguientes ámbitos:

1. Familiar Comunitaria: al interior de la familia y en espacios que brinda la comunidad.
2. Multi-sectorial: coordinada entre ministerios, parlamento y otros sectores, instancias de acuerdo a la emergencia de necesidades y demandas.
3. Educación abierta: realizada en cualquier espacio e instancia y sobre temas emergentes coyunturales o recurrentes.

Artículo 38° (Educación Especial) La educación especial, atiende a la población con necesidades educativas especiales, desde el momento de nacimiento hasta la edad adulta por la diferencia en sus capacidades psicológicas, intelectuales, físicas y sensoriales dentro del marco, de una educación nacional inclusiva, respetando sus habilidades y potencialidades particulares.

Artículo 39° (Objetivos) Son objetivos de la educación especial:

1. Educar a personas con, necesidades educativas especiales para que puedan alcanzar la realización personal, lograr el disfrute de la vida y su participación en las actividades intelectuales, sociales, laborales y culturales a favor de si mismo, la familia y la comunidad.
2. Integrar la educación especial al subsistema de educación regular a través de una infraestructura y materiales adecuados a las necesidades de atención individualizada y colectiva de los estudiantes.
3. Lograr el desarrollo psico-educativo del ser humano, apoyándose en el potencial de aprendizaje, antes que en las condiciones limitadas, para su independencia personal, comunicación, socialización y actividad productiva.
4. Concienciar, sensibilizar y capacitar: a la familia, comunidad y personal docente para la detección y tratamiento de las personas con necesidades educativas especiales y el reconocimiento de sus derechos.
5. Brindar una estimulación temprana e inicial en todas las áreas del desarrollo humano a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
6. Apoyar pedagógicamente a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas, especiales mediante el acceso al subsistema de educación regular.

7. Promover el acceso y vinculación de hombres y mujeres con necesidades educativas especiales a la educación técnica y universitaria.
8. Introducir en la educación el sistema braille, lenguaje de señas bolivianas, didáctica especial, dígito comunicación y otros; convirtiéndose en asignatura obligatoria dentro del currículo de los centros de formación docente.
9. Proveer los medios necesarios de comunicación tiflotécnicas y otros a todos los centros de educación regular y alternativa.
10. Promover y aplicar técnicas científicas para detectar y solucionar las diferencias capacidades cognitivas, físicas y sensoriales en el marco de una educación inclusiva.

Artículo 40° (Sujetos de la Educación Especial) Los sujetos de Educación Especial son las personas con:

1. Discapacidad intelectual.
2. Dificultades específicas de aprendizaje.
3. Discapacidad físico motora.
4. Discapacidad auditiva.
5. Disminución visual.
6. Multi discapacidad.
7. Talento superior.

Artículo 41° (Ámbitos de atención y servicio) Las modalidades de atención y servicio son las siguientes:

1. Integración educativa.
2. Aula especial.
3. Escuela especial.

SECCION IV SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Artículo 42° (Educación Superior de Formación Profesional) Es la Educación destinada a formar profesionales idóneos; con vocación de servicio, compromiso social, excelencia académica., con consciencia crítica de la realidad sociocultural, con la capacidad de crear, aplicar, transformar la ciencia y la tecnología universal en beneficio de los intereses del Estado Plurinacional boliviano.

Promueve la investigación científica, la interacción social y comprende la formación; técnica superior, militar, policial, universitaria Y de maestros.

Artículo 43° (Formación Técnica Superior y Artística) Es una educación integral, práctico-teórica orientada a la formación profesional de recursos humanos a nivel de técnico para el desarrollo productivo sostenible, sustentable y autogestionario desde una perspectiva científica y tecnológica, con identidad Plurinacional.

Artículo 44° (Objetivos) Son objetivos de Formación Técnica Superior y Artística:

1. Formar recursos humanos para el mundo del trabajo creador que respondan a las necesidades y características productivas y culturales de las regiones, según formas de organización territorial.
2. Recuperar, desarrollar, difundir y proteger las técnicas, tecnologías, artes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios y afro bolivianos por su importancia y significación política,

- cultural, pedagógica, ecológica y económica.
3. Crear e implementar infraestructura y equipamiento adecuados para brindar un servicio de educación productiva tecnológica acorde a las demandas y necesidades de la comunidad.
 4. Establecer parámetros de evaluación y certificación cualitativa de los recursos humanos, infraestructura, equipamiento y programas de estudio, como condición indispensable para el funcionamiento de los institutos superiores establecidos en el Estado Plurinacional.
 5. Sistematizar, reconocer y acreditar los saberes y conocimientos ancestrales, experiencias y oficios adquiridos en la vida cotidiana.

Artículo 45° (Ámbitos y niveles) Con carácter enunciativo la formación técnica y artística superior comprende:

Ámbitos:

- Técnico agropecuario.
- Técnico artesanal.
- Técnico informática.
- Técnico industrial.
- Técnico comercial.
- Técnico en comunicación.
- Técnico en estética.
- Técnico en bellas artes.
- Desarrollo social comunitario.
- Lengua cultura y turismo.
- Ecología y medio ambiente.
- Salud.
- Educación física y deportiva.

Niveles.

1. Técnico Medio.
2. Técnico Superior.

Artículo 46° (Currículo) El currículo de la formación técnica tecnológica y artística responde a las potencialidades productivas, al desarrollo del conocimiento, requerimiento socio-económico y desarrollo tecnológico del Estado Plurinacional y de las diferentes regiones» articulado a la formación universitaria.

Los actuales institutos técnicos (**industriales, comerciales, agropecuarios, artísticos y tecnológicos**) de carácter público, bajo reglamentación específica; se transforman en Institutos Superiores Técnico Tecnológicos y Artístico dependientes del Ministerio de Educación y Culturas.

Artículo 47° (Formación de Maestros) La formación de maestros en educación tiene el siguiente perfil:

- Forma profesionales críticos, autocríticos, con compromiso social, vocación de servicio y comprometidos con el Estado plurinacional, la democracia, las transformaciones sociales e inclusión plena de las culturas indígenas originarias.
- Forma a los nuevos profesionales en el marco de la educación comunitaria, productiva territorial, intracultural, intercultural y plurilingüe a partir de los saberes y conocimientos de las naciones indígenas originarias en complementariedad con los conocimientos universales.
- La formación de maestros, es única, fiscal, gratuita, continua y diversificada. Única en cuanto

a jerarquía profesional, calidad pedagógica: ética, moral y científica. Fiscal y gratuita porque el Estado asume esa responsabilidad. Diversificada porque responde a las características geográficas, económico productivas y socioculturales de las naciones indígenas originarias, afro boliviano y demás sectores sociales del Estado.

Artículo 48° (Objetivos) Formar maestros en educación con:

1. Vocación de servicio a la comunidad, con calidad y pertinencia pedagógica y científica, identidad cultural, actitud crítica, reflexiva y contextualizada a la realidad sociocultural.
2. Capacidad de desenvolverse en cualquier ámbito de la realidad sociocultural, lingüística y geográfica; en escuelas unidocentes y pluridocentes.
3. Capacidad de recuperar, recrear, desarrollar y difundir la tecnología, ciencia, arte, valores, espiritualidad, conocimientos y saberes de las naciones indígenas originarias, afro boliviano y otras culturas en el marco del proceso de descolonización.
4. Capacidad de comunicación en tres lenguas: el castellano, una originaria y una extranjera.
5. Conciencia productiva y capacidad de articular la educación al trabajo productivo de acuerdo a las necesidades locales.
6. Capacidad de promover e incentivar la construcción colectiva de la identidad y el liderazgo entre los estudiantes.
7. Actitud científica y capacidad en el manejo de metodologías y técnicas de investigación **en forma individual y comunitaria, aportando la creación de un pensamiento y una práctica pedagógica propia.**
8. Capacidad de incorporar el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación en educación.
9. Capacidad integral para descubrir, intervenir y brindar tratamiento especializado en la atención de estudiantes con necesidades de aprendizaje y enseñanza especiales.
10. Capacidad para identificar las vocaciones científicas, artísticas y productivas de los estudiantes.
11. Actitud democrática participativa y ética de respeto a la dignidad y derechos del ser humano e incentivo al amor a la Patria. **Defensa de la integridad y soberanía Nacional, los ecosistemas del país y los recursos naturales.**
- 12. Garantizar una sólida formación en las ciencias de la educación, ciencias sociales y en las áreas y disciplinas en las cuales el futuro docente se especializa.**

Artículo 49° (Escuelas Superiores de Formación de Maestros) Los Institutos Normales Superiores y otros Centros de Formación Docente, se transforman en Escuelas Superiores de Formación de Maestros de carácter público y bajo tuición del Ministerio de Educación y Culturas.

Artículo 50° (Título y tiempo de estudio) El Ministerio de Educación y Culturas otorgará el título de maestro en el grado de licenciatura con reconocimiento del Escalafón Nacional del Magisterio. El escalafón sólo reconoce a los formados en las Escuelas Superiores de Maestros. El

tiempo de estudio comprende cinco años para todos los niveles, arcos y modalidades del Sistema Educativo plurinacional.

Artículo 51° (Salario diferenciado) Se crea el salario diferenciado para el maestro único en ejercicio, que tome en cuenta criterios como: zonas de frontera, instancia, accesibilidad, formación académica y multiplicidad de funciones.

Artículo 52° (De los Consejos) Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Universidad Pedagógica de post-grado, están regidos por:

- El Consejo Nacional de Escuelas Superiores de Formación de Maestros, bajo tuición del Ministerio de Educación y Culturas, tiene carácter político institucional de acuerdo a los mecanismos de participación a nivel nacional, La composición, funciones y atribuciones del Consejo se establecen en un reglamento específico.
- Los Consejos Regionales de Escuelas Superiores de Formación de Maestros tienen carácter académico y son dependientes del Consejo Nacional de Escuelas Superiores de Formación de Maestros, encargados de regular la oferta de las carreras a través de un diagnóstico de necesidades y demandas.

Artículo 53° (Formación en niveles y especialidades) Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, forman docentes en los siguientes niveles y especialidades:

1. Educación en familia comunitaria (inicial).
2. Educación comunitaria vocacional (primaria).
3. Educación comunitaria productiva (secundaria).
4. Educación física y deportes.
5. Educación musical.
6. Educación en artes plásticas.
7. Educación artística comunitaria.
8. Educación alternativa y especial.
9. Educación técnica-tecnológica.
10. Educación en lenguas.

Artículo 54° (Universidad Pedagógica de Postgrado) Se crea la Universidad Pedagógica de post grado con subsedes en las regiones altiplano, valle, amazonia y oriente, bajo la administración del Ministerio de Educación y Culturas, orientada a promover la investigación científica educativa y la formación permanente de maestros del Estado Plurinacional. Esta universidad ofrece formación; de postgrado: cursos de diplomado, maestrías, doctorados y para maestros titulados a nivel de licenciatura.

Artículo 55° (Docentes y directivos) Los docentes y directivos de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y de las Universidades Pedagógicas de post grado, están conformados por profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior a la licenciatura en la especialidades o áreas correspondientes.

Artículo 56° (Inserción laboral) La inserción laboral de los egresados de las Escuelas Superiores de Maestros está garantizada por el Estado, de acuerdo a las necesidades de docencia de las diferentes regiones socioculturales del Estado y conforme, á las normas exigidas por la presente Ley.

Artículo 57° (Formación Militar y Policial)

1. La formación superior militar y policial debe ser articulado en los diferentes rangos jerárquicos, permitiendo el acceso y continuidad de estudios y ascensos a todos los estudiantes de las instituciones militares y policiales en igualdad de condiciones.
2. Eliminar toda forma de discriminación en la admisión y proceso de formación de los jóvenes estudiantes en los institutos de formación militar.

Artículo 58° (Espacios de formación) La formación militar y policial de carrera se realizará en centros educativos propios, en el marco de una visión y filosofía de respeto y valoración a todos los bolivianos especialmente a las naciones indígenas originarias, afro bolivianos y de sectores populares, defendiendo postulados de solidaridad, dignidad y soberanía.

Artículo 59° (Universidad Militar) La Universidad Militar de las Fuerzas Armadas que es parte del Sistema Educativo Plurinacional, está al servicio del Estado y del pueblo. Tiene carácter comunitario, científico, técnico-tecnológico, productivo, intracultural, intercultural y plurilingüe, estatal con régimen especial.

Artículo 60° (Objetivos) Son objetivos de la formación militar:

Impartir una formación militar con visión holística de Patria en todo el territorio Plurinacional que garantice:

1. La integridad territorial, defensa de la soberanía nacional y desarrollo integral del Estado.
2. EL respeto a la dignidad del ser humano en el marco de la ética y la moral en un contexto pluricultural y plurilingüe.

Artículo 61° (Niveles) Los niveles de formación militar comprenden:

Pre grado:

1. Técnico Medio
2. Técnico Superior en Ciencias y Arte Militar
3. Licenciatura en Ciencias y Arte Militar

Post grado:

1. Diplomado
2. Cursos de especialización y perfeccionamiento
3. Maestría en Ciencias y Arte Militar
4. Doctorado en Ciencias y Arte Militar

Artículo 62° (Espacios) La Universidad Militar de las Fuerzas Armadas es estatal y parte del Sistema Educativo plurinacional, di; régimen especial y tiene autonomía en la administración académica.

Artículo 63° (Universidad Policial) La Universidad Policial es de régimen especial y es parte del Sistema Educativo, Plurinacional, está encargada de formar profesionales a nivel técnico y superior con conocimientos necesarios para la seguridad ciudadana interna del país y con carácter comunitario, científico, técnico-tecnológico, productivo, intracultural, intercultural y plurilingüe.

Artículo 64° (Mecanismos) La formación policial como mecanismo de conjunción social del Estado Plurinacional, asume la igualdad de oportunidades como parte de su esencia para con todos los sectores y clases sociales, sin discriminación alguna, con autonomía en la administración académica.

Artículo 65° (Objetivos) Son objetivos de formación policial:

1. Impartir una formación policial con visión holística de Patria en todo el territorio Plurinacional.
2. Formar profesionales policías que cumplan su misión constitucional y funciones de auxilio, prevención e investigación, que protejan, respeten y garanticen los derechos humanos en observancia a la Constitución Política del Estado, su Ley Orgánica y Reglamentos.
3. Formar profesionales policías con valores éticos y morales, eficientes y honestos al servicio del Estado Plurinacional y del pueblo.

Desarrollar programas de capacitación permanente orientados a la profesionalización policial en todos los rangos para un servicio social eficiente.

Artículo 66° (Niveles) La formación policial comprende los siguientes niveles:

Pre grado:

1. Técnico Medio
2. Técnico Superior
3. Licenciatura en Ciencias Policiales

Post grado:

1. Cursos de especialización y pericia.
2. Diplomado
3. Maestría
4. Doctorado

Artículo 67° (Formación Superior Universitaria) La Formación Superior Universitaria es parte del Sistema Educativo Plurinacional. Promueve con pertinencia histórica cultural, la formación científica, ciencias exactas, técnica, tecnológica, artística y sociopolítica de profesionales altamente cualificados y con práctica de valores que contribuyan al desarrollo productivo e integral del Estado, desarrollando los conocimientos y saberes de las naciones indígenas originarias, de sectores sociales y populares, en complementariedad con la ciencia y tecnología universales.

Artículo 68° (Universidad pública) La universidad pública es autónoma con participación social y esta ni servicio del Estado Plurinacional.

Artículo 69° (Currículos de formación superior) Se establece la unicidad y universalidad en base a un plan de estudio básico de la formación superior a través del Consejo Académico Nacional de Educación Superior, desde técnico medio, técnico superior, hasta la licenciatura, para garantizar la transitabilidad de la profesionalización universitaria pública y privada.

Artículo 70° (Transitabilidad de estudiantes) Se garantiza la transitabilidad de estudiantes de formación técnica tecnológica y artística realizada en Institutos Técnicos y Superiores públicos, con reconocimiento al grado de formación que corresponda en las universidades públicas. De similar forma se realizará en las instituciones privadas.

Artículo 71° (Desconcentración de Unidades Académicas) El Estado fortalece a la universidad pública para la desconcentración sistemática de unidades académicas y la diversificación curricular, en correspondencia con las necesidades e intereses de las distintas regiones, naciones indígenas originarias, afro boliviano y sectores menos favorecidos, a través de un plan de educación superior con participación social.

Artículo 72° (Objetivos) Son objetivos de la Formación Superior Universitaria:

1. Formar profesionales científicos productivos con conocimientos que garanticen un desarrollo humano integral, capaces de articular la ciencia y la tecnología universal con los conocimientos y saberes locales.
2. Afirmar la formación universitaria como espacio de; participación y práctica intracultural e intercultural que coadyuve al mejoramiento del sistema educativo y al desarrollo del Estado Plurinacional.
3. Participar en la defensa de los recursos naturales, biodiversidad, producción intelectual, el patrimonio cultural, la soberanía y el carácter multisectorial, pluricultural y plurilingüe del Estado.
4. Promover convenios con instituciones y empresas públicas y privadas como centros de apoyo y adquisición de experiencia profesional para los estudiantes de educación superior.
5. Diseñar currículos desde la realidad pluricultural y plurilingüe orientada a generar relaciones interculturales.
6. Promover la investigación científica, técnica, tecnológica, artística y humanística a partir de un enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe.
7. Promover la articulación curricular académica de la universidad con todo el Sistema Educativo Plurinacional e Internacional.
8. Promover y coadyuvar en el registro de la propiedad intelectual y patentado de los recursos naturales, la biodiversidad, conocimientos y saberes de los pueblos indígenas originarios y afro boliviano.
9. Brindar estatus institucional y condiciones de desarrollo a los saberes, conocimientos y tecnologías indígenas como parte estructural del currículo universitario.
10. Desarrollar investigaciones aplicadas conjuntas entre el Estado, la universidad y la sociedad como fundamento e insumo para establecer políticas de gobierno.

Artículo 73° (Universidad Pública) Las 'universidades públicas autónomas, constituyen el Sistema de la Universidad Boliviana, cuentan con un organismo central de coordinación y su vigencia es regulada por la Constitución Política del Estado y leyes conexas.

Artículo 74° (Universidades Comunitarias) Las universidades comunitarias pluriculturales, responden a la realidad cultural, lingüística y requerimientos de las naciones originarias.

Artículo 75° (Universidades privadas) Las universidades privadas están sujetas a las disposiciones de la presente Ley, bajo reglamentación específica.

Artículo 76° (Consejo Académico Nacional de Educación Superior) Se crea el Consejo Académico Nacional de Educación Superior (CANES) de alto nivel, como instancia de coordinación académica, evaluación y acreditación permanente a las instituciones de educación superior en Bolivia.

Artículo 77° (Funciones y conformación) Las funciones que cumple el CANES son:

1. Realizar la coordinación académica, evaluar y acreditar la educación superior en todas sus instancias.
2. El funcionamiento del CANES será regido por un reglamento específico, aprobado mediante Decreto Supremo.

Conformación del CANES:

1. Está conformado por siete consejeros. La forma de selección de los consejeros será, uno elegido por el Ministerio de Educación y Culturas. Los otros seis seleccionados a través de una convocatoria pública realizada por la Cámara de Diputados a través de la Comisión de Desarrollo Humano en coordinación con el Ministerio de Educación y Culturas. Éste proceso está destinado a seleccionar profesionales idóneos de todo el país. Posteriormente, la comisión remitirá una nomina de evaluados al Congreso Nacional de la República para su designación oficial.
2. La consejería en el CANES tiene una duración de cuatro años y los consejeros no podrán ser reelegidos en la siguiente gestión.
3. La presidencia del CANES será rotativa entre los consejeros y tendrá la vigencia de un año calendario.

Artículo 78° (Del financiamiento) El CANES es una institución desconcentrada del Ministerio de Educación y Culturas y será financiada por el Estado.

Artículo 79° (Consejos sociales) Se constituyen consejos sociales como instancia de vinculación y proposición de políticas universitarias entre la comunidad, la universidad y las organizaciones sociales.

CAPÍTULO II ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LA EDUCACION

Artículo 80° (Administración y gestión de educación) Es la instancia que organiza y establece responsabilidades en -la administración y gestión educativa curricular: del Sistema Educativo Plurinacional boliviano, organizando el apoyo técnico de recursos y servicios.

Artículo 81° (Tuición) El Ministerio: de Educación y Culturas a través de la administración y gestión de la educación, tiene tuición, exclusiva sobre todo el Sistema Educativo Plurinacional. Las prefecturas y municipios apoyan a la gestión de infraestructura, equipamiento y participación prepositiva en todos los subsistemas de educación en el marco de la presente Ley.

Artículo 82° (Principios) Los principios de administración y gestión de la educación son los siguientes:

1. Es participativa y comunitaria en todo el Sistema Educativo, respetando las competencias específicas de los distintos actores de la educación.
2. Es horizontal en la toma de decisiones en el marco de las normas y atribuciones fijadas por Ley para cada nivel y ámbito del Sistema Educativo.
3. Es equitativa y complementaria, entre el campo y la ciudad, entre el centro y la periferia, entre las diferentes culturas; superando todo tipo de asimetrías y enfoques homogeneizadores.
4. Es transparente y vela por la legalidad en el desarrollo de sus funciones y atribuciones.
5. Es congruente con la gestión organizativa de las comunidades de diferentes culturas.

Artículo 83° (Objetivos) Son objetivos de la administración y gestión de la educación:

1. Lograr el buen funcionamiento del Sistema Educativo Plurinacional boliviano.
2. Planificar; organizar, monitorear y evaluar el proceso educativo en todos los subsistemas, niveles y modalidades con participación social.
3. Generar ambientes propicios y condiciones favorables de relación intercultural para que todos los actores de la educación cumplan y desempeñen su rol con eficiencia.
4. Garantizar la provisión de personal cualificado, infraestructura, recursos financieros y materiales de acuerdo a las necesidades de cada región.
5. Promover la participación social, a través de sus mecanismos propios en todo el Sistema Educativo Plurinacional.
6. Establecer la relación y coordinación, al interior del Sistema Educativo, intersectorial e interinstitucional.
7. Establecer un mecanismo de valoración y reconocimiento de labores destacadas y meritorias a actores en la educación.

Artículo 84° (Mecanismos) Los mecanismos de la gestión educativa se crean considerando los criterios de: área geográfica, piso ecológico, sociocultural, territorial, histórico y lingüístico y responden a las necesidades e intereses de cada contexto.

Artículo 85° (Estructura Administrativa y Gestión de la Educación) La estructura administrativa de gestión de la educación comprende:

1. Ministerio de Educación y Culturas.
2. Direcciones Generales de Educación Pluricultural.
3. Direcciones Departamental de Educación.
4. Direcciones de Zona.
5. Direcciones de Núcleo.
6. Direcciones de Unidades Educativas.

Artículo 86° (Competencias) Las competencias de esta estructura de gestión educativa abarcan todos los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 87° (desconcentración) La desconcentración de la educación se da bajo la tuición del Ministerio de Educación y Culturas en lo administrativo y económico en programas específicos, de acuerdo a las necesidades de cada contexto.

CAPITULO III APOYO TECNICO DE RECURSOS Y SERVICIOS

Artículo 88° (Apoyo Técnico de recursos y servicios) Es la parte sustancial de las estructuras de administración y gestión de la administración y organización curricular, y atiende a los requerimientos técnicos del Sistema Educativo, para la organización y funcionamiento de las diversas unidades de apoyo y de servicios.

Artículo 89° (Principios) El apoyo técnico de recursos y servicios tiene los siguientes principios:

1. Es estructural y se implementa en función de los objetivos del currículo.
2. Es integral, organizada por funciones de los subsistemas, niveles, modalidades y ámbitos para favorecer la coherencia en la aplicación del currículo.
3. Incorpora las adecuaciones correspondientes de acuerdo a las características y funciones de la estructura del nivel nacional, departamental, zonal, nuclear y Unidades Educativas.
4. Es coherente y funcional con las directivas de la gestión y administración del Sistema Educativo.
5. Es ágil y oportuno porque evita cualquier forma de burocratismo y desfase institucional.

Artículo 90° (Objetivos) Son objetivos de apoyo Técnico, Recursos y servicios:

5. Brindar apoyo técnico oportuno y de calidad a las autoridades administrativas y personal docente del sistema, de la jerarquía y la función directiva.
1. Potenciar la capacidad técnica del Sistema Educativo con personal de óptimo nivel profesional, con conocimiento y compromiso de la realidad sociocultural del Estado.
2. Administrar e implementar técnicamente recursos curriculares, didácticos, de infraestructura, equipamiento y financieros, en coordinación con las autoridades correspondientes.

Artículo 91° (Ámbito de acción) La estructura de Apoyo Técnico, Recursos y Servicios, abarca los siguientes niveles: Direcciones Generales, Departamentales, Zonales, Nucleares y Unidades Educativas. La estructura cuenta con un sistema de información apropiada.

Artículo 92° (Instituto de Investigación) Se crea el Instituto de Investigaciones Educativas; y Pedagógicas dependiente del Ministerio de Educación y Culturas, para desarrollar estrategias de apoyo a las políticas de transformación del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 93° (Financiamiento de la Educación) El Sistema Educativo cuenta con financiamiento del Tesoro General de la Nación, los ingresos municipales, prefecturales y los ingresos de impuestos de los hidrocarburos (IDH).

Artículo 94° (Recursos de cooperación) Los recursos de la cooperación internacional en educación, están enmarcados en el espíritu de la presente Ley con participación y fiscalización social.

CAPÍTULO IV PARTICIPACIÓN COMUNITARIA POPULAR

Artículo 95° (Participación Comunitaria Popular) Es la estructura- de participación de los actores básicos de la educación, orientada a coadyuvar en la gestión del proceso educativo.

Artículo 96° (Principios) Los principios de la participación comunitaria popular son:

1. Poder de decisión en el proceso educativo en todo el Sistema Educativo Plurinacional, de acuerdo a reglamentación.
2. Corresponsabilidad de todos los sectores y estamentos de la población con la educación recayendo en el Estado la responsabilidad de financiarla, sostenerla y controlarla en todos los niveles del Sistema Educativo.
3. Respeto a las competencias específicas: administrativo-jerárquico, técnico-docente, educativo-estudiantil, institucional-comunitario popular.
4. Carácter democratizador, involucra a todos los actores e instancias de la participación en la gestión educativa.
5. Espíritu consensuador en la búsqueda de acuerdos y coincidencias entre los diferentes actores de la educación.
6. Vocación de servicio, compromiso, reciprocidad y solidaridad que involucra a todos a afirmar la acción educativa con iniciativa y esfuerzo. Elimina todo tipo de agresión entre los actores de la educación.
7. Respeto a las identidades culturales y sus organizaciones para fortalecer el proceso de descolonización y afianzar el carácter Plurinacional, pluricultural y plurilingüe del Estado.
8. Legitimidad y representatividad de los actores en la participación comunitaria popular, evitando cualquier forma de suplantación arbitraria.
9. Territorialidad, que delimite claramente el ámbito geográfico de participación en el Estado Plurinacional.

Artículo 97 (Objetivos) Son objetivos de la Participación Comunitaria Popular:

1. Participar en la formulación y definición de políticas educativas en todo el Sistema Educativo, tornando en cuenta las prioridades del Estado Plurinacional boliviano.
2. Participar en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las competencias específicas de los actores.
3. Promover la articulación y el consenso entre los distintos actores de la educación en relación a las políticas educativas, planes, programas y proyectos.
4. Lograr la igualdad de oportunidades educativas, atendiendo de manera obligatoria y preferente a los sectores menos favorecidos y excluidos en todo el Sistema Educativo.
5. Contribuir a la calidad de la educación, haciéndola pertinente a las características socioculturales del Estado Plurinacional boliviano.
6. Contribuir al logro de la eficiencia administrativa a través de un control comunitario para optimizar el funcionamiento del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 98° (Mecanismos) Los mecanismos de participación comunitaria y popular en la educación, están conformados por los actores básicos del proceso-educativo son: los estudiantes, los docentes y padres de familia representados por **sus** organizaciones legítimamente constituidas y las organizaciones comunitarias, **sindicales** y populares de territorio existentes en el área de influencia del centro educativo y actúan de acuerdo a los objetivos previstos. Estos son:

1. **Los Concejos Comunitarios de Unidad Educativa (Con poder de decisión):** Su función es participar en la gestión del proceso educativo de la unidad educativa respectiva.

2. **Los Concejos Educativo Comunitarios de Núcleo (Con poder de decisión):** Su función es participar en la gestión educativa del Núcleo.
3. **Los Concejos Educativos Comunitarios Zonales (Con poder de decisión):** Su función es participar en la gestión educativa zonal.
4. **Concejos Educativos Comunitarios DEPARTAMENTALES (Con poder de decisión):** Su función es participar en la gestión del proceso educativo a nivel Departamental, en correspondencia con las políticas educativas Plurinacionales.
5. **Los Concejos Educativos de Pueblos Originarios (Con poder de decisión):** Tienen carácter nacional y transterritorial, están organizados en cada nación indígena originaria: Aymara, Quechua, Guaraní, Guarayo, Chiquitano, Mojeño, Uru, Amazónico multiétnico, Afroboliviano y otros. Su función es participar en la formulación de políticas educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe desde la planificación hasta la evaluación.
6. **Concejo Educativo Plurinacional:** Sus funciones son proponer proyectos de políticas educativas integrales, de consenso y vigilar el cumplimiento de las resoluciones del Congreso Plurinacional de Educación.
7. **Congreso Plurinacional de Educación:** Es la instancia máxima de definición de- la política nacional de educación que reúne a todos los sectores de la sociedad. Será convocado por el Concejo Educativo Plurinacional cada cinco años para procesos de seguimiento y evaluación.

**TITULO IV
DISPOSICIONES FINALES Y TRANSITORIAS
CAPÍTULO I
DISPOSICIONES FINALES**

Artículo 99° (Abrogación) Abróguese la Ley 1565 de Reforma Educativa, de fecha 07 de julio de 1994, en sus tres Títulos, catorce Capítulos y cincuenta y siete Artículos. Al igual que todas las Leyes, decretos; y disposiciones legales contrarias a la presente Ley.

Artículo 100° (Reglamentación) El Ministerio de: Educación y Culturas reglamentará la presente Ley en coordinación con las organizaciones e Instituciones sociales priorizando a los sectores directamente involucrados en el ámbito educativo para su aplicación progresiva.

**CAPITULO II
DISPOSICIONES TRANSITORIAS**

Artículo 101° (Evaluación) El sistema de evaluación de la educación será consignado en un reglamento específico de la presente Ley.

Artículo 102° (Escuelas de Frontera) Se brindará tratamiento especial y preferencia! a las escuelas de frontera a través de una adecuada selección de docentes, infraestructura y equipamiento.

Artículo 103° (Revisión, evaluación y certificación) Se determina el inicio obligatorio del proceso de revisión, evaluación y certificación institucional de las universidades, institutos, colegios y unidades educativas privadas, por el Ministerio de Educación y Culturas, a partir de la promulgación de la presente Ley.

Artículo 104° (Plan de Eficiencia) Se incorpora la gestión administrativa y financiera de la educación dentro la política de eficiencia del gobierno central.

Artículo 105° (Institucionalización PERIÓDICA) Se procede a la institucionalización periódica de los cargos del Ministerio de Educación y Culturas desde las direcciones generales correspondientes a la educación regular y alternativa hasta las direcciones de unidades educativas bajo un proceso transparente.

Artículo 106° (Reapertura ISE-T e ISE-LP) Se autoriza la reapertura del **Instituto Superior de Educación de Tarija e Instituto Superior de Educación La Paz** sujeto a la readecuación correspondiente.

Artículo 107° (Uniforme) Se prescindirá del uso obligatorio del uniforme único en todo el Sistema Educativo Plurinacional, pudiendo los estudiantes usar indumentaria adecuada conforme, a su identidad cultural y social.

Artículo 108° (Institutos y/o Escuelas de Bellas Artes) Se dispone que el Ministerio de Educación y Culturas proceda a una evaluación de los Institutos y/o Escuelas de Bellas Artes existentes en el país para instituir un sistema de certificación y acreditación de estudios hasta el nivel de la Educación Superior.