

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

TESIS DOCTORAL

**PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA**

CARMEN OSUNA NEVADO

Licenciada en Historia de América e
Historia de América II (Antropología de América)

MADRID, 2011

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA

TESIS DOCTORAL

**PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA**

Autora: CARMEN OSUNA NEVADO

Licenciada en Historia de América e
Historia de América II (Antropología de América)

Directora: Dra. MARGARITA DEL OLMO

Codirector: Dr. FERNANDO MONGE

Agradecimientos

La realización de esta tesis ha supuesto para mí mucho más que un trabajo de investigación. Ha sido un camino de aprendizajes y experiencias compartidas que comencé a recorrer incluso antes de iniciar oficialmente el Doctorado. En los años previos, tengo que agradecer a Pepa Iglesias que me pusiera en contacto con Margarita del Olmo, gran amiga y directora de esta tesis. A José Luis Laguna le agradezco profundamente el haber confiado ciegamente en mí y haberme incorporado a su equipo de trabajo en Bolivia. A él y a Priscilla les agradezco su apoyo y cariño durante todos estos años.

Comenzado el proceso oficial del Doctorado, quisiera agradecer en primer lugar a las instituciones que han confiado en mi proyecto y me han financiado a través de becas de investigación: el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la Fundación Carolina y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo. También quiero agradecer su colaboración a las instituciones que me han recibido: Archivo Nacional de La Paz e Instituto de Estudios Bolivianos de la UMSA, en la Paz, Bolivia y el Instituto de Estudios Indígenas de la UNACH en San Cristóbal de las Casas, México. Mi más profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron que mi estancia fuera grata e inolvidable. Gracias a Marta Irurozqui y Jesús Adánez por su apoyo durante mi trabajo de investigación para el DEA.

Gracias, también, a todas aquellas personas que me han prestado su apoyo y se han interesado por mi trabajo en diversas instituciones, especialmente al equipo de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del Ministerio de Educación y al personal del Consejo Educativo Aymara y del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. Gracias a Gloria y Luciana, encargadas de las bibliotecas del PROEIB-Andes y del Centro Integrado de Documentación e Información del Ministerio de Educación, respectivamente. Buscar material no hubiera sido lo mismo sin su asesoramiento y compañía.

Mi agradecimiento a los directores, personal administrativo y docentes de las escuelas donde he desarrollado mi etnografía. Sin vuestra apertura, amabilidad, predisposición e interés, esta tesis no hubiera sido posible. Gracias, especialmente, a todos aquellos con los que he compartido no sólo momentos en las aulas sino fuera de ellas.

A los padres y madres que se brindaron a compartir conmigo sus expectativas e inquietudes. Gracias muy especiales a aquellos que me abrieron las puertas de su hogar y compartieron su vida conmigo. A Dora y a Néstor les agradezco, además, su cariño y su cuidado.

A todos los niños y niñas de las escuelas que con sus experiencias y sabiduría hicieron este camino mucho más interesante, precioso y divertido. Gracias por vuestros abrazos y besos. Gracias por cuidarme cuando lo necesitaba. A Alexandra, Alex, Anabel y Lucía, gracias por los bonitos dibujos. Los he tomado prestados...

A mis compañeras del Grupo Inter de la UNED. Por estar siempre ahí. Gracias por abrirme tantos espacios y por permitirme aprender con vosotras. A Patricia, por la fuerza que me ha transmitido en esta última etapa.

A Adriana, Alicia, Ana, Anita, Aurora, Esperanza, Cristina, Mar, Marisol, Paca, Raquel, Rita, Ruth y Sandra. Por haberme acompañado, una vez más, en el camino. Gracias por haberos acomodado a mis horarios y a mis necesidades, por escucharme, comprenderme y animarme. Gracias, Ana, por esa semana de sol. A todos mis amigos de aquí y allí, gracias por estar siempre ahí.

A Fernando Monge, codirector de esta tesis, tengo muchísimo que agradecerle. Gracias por tus ánimos y palabras siempre amables y llenas de significado, por las revisiones, los geniales y agudos comentarios... Por tu constante acompañamiento y consejo, tanto en Bolivia como en Madrid. Por tu amistad.

A Margarita del Olmo. Gracias por acompañarme en todo momento, en todas las etapas y a través de todas mis crisis. Por motivarme, abrirme espacios y *empoderarme* de mil y una maneras. Gracias por ayudarme a dar vueltas a mis ideas, a revisar, a re-redactar... Por preocuparte de mí y por mis estados de ánimo... Y sobre todo, por no dudar de mí en ningún momento y respetar mi trabajo.

A toda mi familia. Por la alegría y calidez de los reencuentros. Por vuestro interés y por tantísimo cariño. Por lo bien que nos lo pasamos juntos y lo bien que cantamos...

Y, por último, a mis padres y hermanas que me han ayudado a culminar esta etapa. Gracias por ayudarme a no renunciar a mis sueños. Por comprender mi opción de vida y todos los vaivenes geográficos y emocionales que conlleva. Por permitirme tirar la toalla solamente para recogerla vosotros y dármele de nuevo. A mi padre le agradezco su infinita paciencia y comprensión, sus revisiones y su seguimiento continuo de cada uno de mis pasos. A mi madre su maravillosa manera de entender la vida y su inconfundible sentido del humor que me ha dejado sin argumentos cada vez que decía "no puedo más" o "qué difícil es esto". A los dos por haberme dado el espacio físico y emocional necesario en la última etapa. A mis hermanas: Bebes, Nuria y Aida, les agradezco ser irreductibles, luchadoras y un gran ejemplo para mí. Pablo, gracias por muchas cosas, sobre todo por las lentejas en Brasil. Jesús, gracias por sacarme del encierro para compartir un día muy especial. A mi abuela... "siempre positiva".

Gracias a todas las personas que me han acompañado consiguiendo que, en un camino solitario, nunca me sintiera sola.

Dedico este trabajo a todos los niños y niñas de *mis escuelas*. Y a Bebes, como no podía ser de otra manera...

Índice general

Agradecimientos.....	5
Lista de siglas y abreviaturas	10
Lista de tablas.....	12
Lista de ilustraciones	12
INTRODUCCIÓN.....	15
PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN	21
Capítulo 1. Educación intercultural	23
1.1. Cómo y por qué surge la educación intercultural	26
1.1.1. El contexto latinoamericano.....	26
1.1.2. El contexto español y europeo	29
1.2. Revisión de conceptos clave y políticas “culturales”	31
1.2.1. Movimientos multiculturales: los conceptos de cultura y etnicidad.	31
1.2.2. Lo multi y lo inter (cultural) en relación con la diversidad cultural.....	37
1.3. Los modelos de atención a la diversidad cultural en educación	45
1.3.1. Asimilación cultural	48
1.3.2. Valoración de las otras culturas	50
1.3.3. Educación bicultural.....	51
1.3.4. Enfoque socio-critico	51
1.4. Propuestas y miradas sobre la educación intercultural	53
1.4.1. Educación intercultural, diferencia y desigualdad.....	54
1.4.2. El enfoque intercultural en educación.....	57
Capítulo 2. Contexto histórico y legislativo	63
2.1. Desde el nacimiento de la república de Bolivia hasta el Código de Educación de 1955	66
2.1.1. Debate sobre lo indígena.....	66
2.1.2. Escuela Ayllu de Warisata.....	71
2.1.3. Transformación del indio en campesino	75
2.1.4. Reforma educativa y el Código de Educación de 1955.....	77

2.2. De los años sesenta a la reforma educativa de 1994.....	78
2.2.1. (Re)surge la conciencia étnica	78
2.2.2. Primeras experiencias y demandas en torno a la educación intercultural bilingüe	80
2.2.3. El proyecto intercultural bilingüe como antesala de la reforma educativa de 1994	84
2.2.4. Equipo técnico de asesoramiento a la reforma educativa: diseño de la propuesta	92
2.2.5. Ley No. 1565 de Reforma Educativa	94
2.3. Acontecimientos recientes: camino a la revolución democrática y cultural..	104
2.3.1. Elaboración del nuevo proyecto de ley educativa	108
2.3.2. Ley Educativa No. 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”	111
2.4. Sistema educativo en Bolivia	121
2.4.1. Estructura del sistema educativo.....	122
2.4.2. Sobre las instituciones educativas	124
2.4.3. Tres cambios educativos para el análisis.....	128
2.4.4. Educación intercultural en ámbito urbano	132
Capítulo 3. Metodología	143
3.1. Por qué Bolivia.....	147
3.2. Primeros contactos y negociaciones.....	150
3.3. Entrada y permanencia en las escuelas.....	156
3.4. Herramientas de investigación.....	168
SEGUNDA PARTE: LA PRÁCTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS	181
Capítulo 4. Discurso intercultural.....	187
4.1. Discurso intercultural de docentes y personal administrativo	189
4.2. El discurso intercultural de madres y padres de familia.....	206
4.3. El discurso intercultural de los estudiantes	222
Capítulo 5. Relaciones entre los agentes sociales.....	239
5.1. Relación docentes-estudiantes	242
5.2. Relaciones entre estudiantes.....	258
5.3. Participación de padres y madres de familia en la escuela.	275

5.4. Relaciones entre miembros del equipo docente y personal administrativo..	284
Capítulo 6. Procesos de enseñanza - aprendizaje.....	293
6.1. Metodologías de trabajo en el aula	296
6.2. ¿Qué quieren transmitir los docentes?.....	309
Capítulo 7. Aprendizaje de la ciudadanía.....	321
Capítulo 8. Discriminación y práctica educativa	341
8.1. ¿A quién y por qué se discrimina en las escuelas?.....	344
8.2. Situaciones y estrategias de y frente a la discriminación	348
Conclusiones	359
Bibliografía.....	367

Lista de siglas y abreviaturas

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo.
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico.
CEA	Consejo Educativo Aymara.
CEPOS	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios.
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
CNC	Comité Nacional de Coordinación.
COB	Central Obrera Boliviana.
CONALCAM	Coordinadora Nacional para el Cambio.
CONMERB	Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia.
CPE	Constitución Política del Estado.
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.
EIB	Educación Intercultural Bilingüe.
ERBOL	Educación Radiofónica de Bolivia.
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa.
GTZ	<i>Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.</i> Cooperación Técnica Alemana.
IEB	Instituto de Estudios Bolivianos.
IFIIE	Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
IIICAB	Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello.
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
MAS	Movimiento Al Socialismo.
MEyC	Ministerio de Educación y Culturas.

MECyD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
MNR	Movimiento Nacional Revolucionario.
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
ONG	Organización No Gubernamental.
ONU	Organización de las Naciones Unidas.
OPS	Organización Panamericana de la Salud.
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
PEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
PROEIB-Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
RAE	Real Academia Española.
RUDE	Registro Único de Estudiantes.
SEDUCA	Servicio Departamental de Educación.
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular.
UCM	Universidad Complutense de Madrid.
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés.
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas.
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
UNNIOS	Unidad Nacional de Naciones Indígenas Originarias.
UPIIP	Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües.
USAID	<i>United States Agency for International Development.</i> Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo.

Lista de tablas

Tabla 1. Sistema Educativo de Bolivia según la Ley 1565 de Reforma Educativa... 123
Tabla 2. Tabla de entrevistas dirigidas. 179

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Concentración frente al Congreso Nacional de Bolivia. En espera de la aprobación del Referéndum para la nueva Constitución Política del Estado. La Paz, 20 de octubre de 2008. 107
Ilustración 2. Otra perspectiva de la concentración frente al Congreso Nacional de Bolivia. 108
Ilustración 3. Cartel del Plan Nacional de Alfabetización en el Ministerio de Educación y Culturas. La Paz, noviembre de 2008. 111
Ilustración 4. Pintada sobre artículos de la Constitución Política del Estado. Tarabuco, Sucre. 116
Ilustración 5. <i>Árbol curricular.</i> Primer encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, 20 de noviembre de 2008. 120
Ilustración 6. Panorámica de la ciudad de La Paz. Centro de la ciudad y laderas... 135
Ilustración 7. Panorámica de la ciudad de La Paz desde una ladera..... 135
Ilustración 8. Calle en una villa de la ciudad de La Paz. 136
Ilustración 9. Villa en ladera. Vista desde el centro de la ciudad de La Paz. 136
Ilustración 10. Plaza del Estudiante. Centro de la ciudad de La Paz. 137
Ilustración 11. Paseo del Prado. Centro de la ciudad de La Paz. 137
Ilustración 12. Plaza del Pueblo. Centro de la ciudad de La Paz..... 138
Ilustración 13. Vista de la ciudad de La Paz. 138
Ilustración 14. Ciudad de El Alto. 139

Ilustración 15. Encharcamiento por falta de infraestructura. Ciudad de El Alto.....	139
Ilustración 16. Camino de la escuela privada.....	140
Ilustración 17. Entorno de la escuela privada.....	140
Ilustración 18. Vista de la comunidad. Entorno de la escuela privada.....	141
Ilustración 19. Escuela privada en la que desarrollé mi observación participante....	162
Ilustración 20. Aula de la escuela fiscal.....	168
Ilustración 21. Taller con padres y madres de familia en la escuela privada.....	207
Ilustración 22. Jornada de “aula abierta” en la escuela fiscal.....	216
Ilustración 23. Una niña de quinto de primaria dibujó así su aula.....	225
Ilustración 24. Dibujo en cuestionario. Dos niñas hablando en aymara.....	229
Ilustración 25. Dibujo de una niña en su cuestionario: “El cóndor y la pastorcita”....	238
Ilustración 26. Alumnas pidiendo a la maestra que revise y selle la tarea. Escuela fiscal.....	247
Ilustración 27. La profesora enseñándome un trabajo. Escuela fiscal.....	248
Ilustración 28. Festival folklórico de la escuela fiscal.....	265
Ilustración 29. Aula en la escuela fiscal.....	265
Ilustración 30. Teatro en la escuela privada. “Los orígenes según los Bantú”.	267
Ilustración 31. Trabajo en aula. Escuela privada.....	273
Ilustración 32. Otro rincón de trabajo en el aula. Escuela privada.....	273
Ilustración 33. Taller de formación con madres y padres. Escuela privada.....	278
Ilustración 34. Profesora y estudiantes atienden a la exposición de sus compañeros de aula. Escuela privada.....	298
Ilustración 35. Exposición de los aprendizajes adquiridos durante el “eje articulador” de Historia. Escuela privada.....	298
Ilustración 36. Jornada de “juegos matemáticos”. Escuela fiscal.....	307
Ilustración 37. Cestas con “desayuno escolar”. Escuela fiscal.....	308
Ilustración 38. Niñas y profesoras preparan el escenario para celebrar la “alegoría de la patria”. Escuela fiscal.....	314

Ilustración 39. Niñas bailando en homenaje a la patria y su diversidad cultural. Escuela fiscal.....	314
Ilustración 40. Escenificación de lavado del chuño durante un cierre de eje. Materia de aymara. Escuela privada.....	316
Ilustración 41. Mesa Ritual para la <i>Pachamama</i> : inicio. Escuela privada.	317
Ilustración 42. Mesa ritual para la <i>Pachamama</i> : final. Escuela privada.	318
Ilustración 43. <i>Apthapi</i> . Escuela privada.....	319
Ilustración 44. Preparándose para celebrar la “Hora Cívica”. Escuela fiscal.....	328
Ilustración 45. La “hora cívica”. La escuela fiscal.	328
Ilustración 46. Una niña limpiando sus zapatos para el desfile.....	329
Ilustración 47. Niñas “abanderadas” y “guaripoleras” durante el desfile del 6 de agosto.....	329
Ilustración 48. Mujeres esperando a que empiece el desfile del 6 de agosto en la comunidad de la escuela privada.....	333
Ilustración 49. Estudiantes y profesores desfilando con la bandera tricolor y la <i>wiphala</i> . Escuela privada.	334
Ilustración 50. Niña disfrazada de Simón Bolívar. Desfile del 6 de agosto.	334
Ilustración 51. Niños disfrazados de militares. Desfile del 6 de agosto.....	335
Ilustración 52. Docentes y estudiantes celebrando una asamblea general. Escuela privada.....	339
Ilustración 53. Estudiantes en asamblea de curso. Escuela privada.	340

Introducción

Bolivia se encuentra inmersa en lo que el actual Gobierno de Evo Morales ha denominado “Revolución Democrática y Cultural”, proceso en el que se contempla un cambio en la educación del país a través de la llamada “Revolución Educativa”. La interculturalidad se erige como uno de los pilares del cambio educativo. Sin embargo, este componente no es nuevo. En 1994, en un contexto de cambios sociales y políticos, se aprobó una ley educativa que contemplaba la interculturalidad como uno de sus ejes principales. Apenas doce años más tarde, en 2006, comenzaría un nuevo proceso de cambio que culminaría en diciembre de 2010 con la aprobación de una nueva ley educativa. ¿Qué procesos históricos y sociales han conducido a ambos cambios de orientación? ¿Cómo han influido o, están influyendo, estas transformaciones en el discurso y la práctica en las escuelas? ¿En qué medida coincide la interculturalidad, tal y como la entienden los agentes sociales en las escuelas, con lo que entienden por ella las políticas públicas? ¿Qué mecanismos establecen consciente e inconscientemente los agentes de las escuelas para que la práctica educativa esté basada en la “igualdad” en un contexto de diversidad “cultural”? ¿Qué consecuencias, esperadas o inesperadas, conllevan estas prácticas? Estas son algunas de las preguntas que me he propuesto contestar a lo largo de la presente tesis doctoral.

En octubre de 2008, y gracias a una beca MAEC-AECID concedida por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo, me trasladé a vivir a Bolivia durante dos años para desarrollar mi trabajo de campo. Este país, sin embargo, ya formaba parte de mi experiencia y trayectoria vital. Desde 2003 a 2005 trabajé fundamentalmente en La Paz y en el área de Santa Cruz de la Sierra para diversos organismos internacionales y nacionales en proyectos relacionados con pueblos indígenas, gracias a los cuales mantuve muchos contactos con dirigentes y líderes indígenas de diferentes organizaciones del país. En 2007, gracias a una beca concedida por la Fundación Carolina, disfruté de dos meses de estancia de investigación durante los cuales realicé las entrevistas fundamentales para la elaboración de mi trabajo de investigación para el DEA, titulado: “Liderazgo indígena en Bolivia. Aproximaciones desde una etnografía con dirigentes”, presentado en el Departamento de Historia de América II (Antropología Americana) de la Universidad Complutense de Madrid. Aunque tímidamente, ya en este trabajo tuve la oportunidad de analizar demandas educativas planteadas por parte de dirigentes indígenas.

Mi interés comenzó a centrarse fundamentalmente en la educación a finales de 2005 cuando, de manera paralela al inicio de los estudios de doctorado, empecé a trabajar con el Grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, lo que me obligó a reflexionar de manera más compleja y profunda sobre conceptos tan complicados y resbaladizos como diversidad cultural, interculturalidad y racismo.

Debido a mi experiencia profesional y académica, mi trabajo de campo en Bolivia se ha desarrollado entre dos perspectivas que han constituido lo que yo llamo “doble mirada” porque está sostenido en un constante diálogo entre premisas previas, a las que no he renunciado, y premisas que he aprendido y han ido cobrando sentido a lo largo de mi observación participante en las escuelas. Además, la educación intercultural no se entiende de la misma manera en Europa y en América Latina; los grupos “diana” cambian y también sus formas de implementación. Sin embargo, subyacen en ambos enfoques cuestiones comunes que tienen que ver con la esencialización de las culturas y que dan lugar a mecanismos de discriminación. Estas cuestiones comunes me han permitido trasladarme de un lado al otro y construir lo que constituye la tesis de esta tesis:

Que la educación intercultural, tal y como está planteada, fomenta un concepto muy rígido de cultura que se utiliza para legitimar diferencias, que se convierten en desigualdades, y deja de lado otras muchas cuestiones que subyacen a la relación entre personas, y que partiendo de estas premisas, por muy buenas intenciones que se tengan, se profundizan las diferencias y, por lo tanto, en última instancia, perjudican a los grupos diana. A lo largo de este texto voy a utilizar mi trabajo de campo para ilustrar y argumentar esta tesis. Mi propuesta final consiste en proponer un nuevo giro a los planteamientos de “desesencialización” de la cultura y la educación antirracista.

Con esta intención he dividido el texto en dos partes. La primera, a la que he llamado **Contextualización**, está organizada en tres capítulos. El primero, titulado *Educación intercultural*, constituye el marco teórico a partir del cual planteo una reflexión sobre el cómo y el porqué surge la educación intercultural y como esta perspectiva utiliza los conceptos de cultura, etnicidad y diversidad cultural. A partir de un análisis crítico concluyo en la necesidad de abordar la interculturalidad como un enfoque educativo, para lo que ofrezco una propuesta de definición. El segundo capítulo, *Contexto*

histórico y legislativo, propone un análisis de los principales acontecimientos históricos que, de una manera u otra, influyeron en la concepción e implementación de una educación intercultural en Bolivia. El análisis histórico está enriquecido con testimonios de entrevistas realizadas a los responsables actuales de la planificación de las políticas públicas, así como los de organismos que velan por su puesta en práctica. En la primera parte del capítulo me ocupé de los acontecimientos del proceso histórico y educativo que considero relacionados con los principales agentes sociales hacia los que se dirige la educación intercultural: los pueblos indígenas originarios de Bolivia. Continué con la exposición del surgimiento de los primeros proyectos que se comenzaron a poner en práctica en diversas áreas rurales del país y que constituyen el precedente de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. La exposición de estos acontecimientos es importante en la medida en que sus experiencias perviven en la memoria colectiva de muchas personas que pertenecen a organizaciones indígenas y, algunos de ellos, han inspirado la actual ley educativa. Incluyo un análisis de las principales leyes de educación y, para finalizar, me centro en el contexto de la actual “Revolución Democrática Cultural” y los principales cambios que se han introducido. Cambios que, en mayor o menor medida, analizaré en relación con las dos escuelas en las que he realizado mi trabajo de campo.

En el capítulo tercero de esta primera parte, referente a *Metodología*, presento cómo he realizado mi investigación, que se enmarca en un enfoque holista y de acuerdo al giro reflexivo por el que asumo la responsabilidad de lo observado, analizado e interpretado, y renuncio a la representatividad de la que la disciplina antropológica no pide cuentas. Este capítulo ha quedado dividido en cuatro epígrafes en los que explico por qué Bolivia es el escenario de mi trabajo de campo, los primeros contactos para desarrollar mi observación participante, el proceso de negociación para acceder y permanecer en las escuelas y, por último, las herramientas empleadas para la investigación que responden a los dos principales instrumentos que ofrece la antropología: observación participante y entrevistas dirigidas, complementados a través de otras herramientas. En este capítulo, además, explico cómo y por qué llegué a desarrollar mi trabajo de campo en dos escuelas, una en área urbana y otra en zona semi-rural, considerada área “diana” para comenzar a implementar la nueva ley educativa, según agentes sociales del Ministerio de Educación.

La segunda parte de la tesis, que he titulado ***Práctica educativa intercultural en las escuelas*** constituye la etnografía propiamente dicha. El capítulo 4, titulado *Discurso intercultural*, se ocupa de analizar qué entienden por interculturalidad los agentes sociales de las dos escuelas en las que he trabajado. Gracias a un prolongado trabajo de campo he podido incluir en mi estudio las opiniones e inquietudes de docentes y personal administrativo de ambas escuelas pero, además, de los propios estudiantes y de madres y padres de familia, cuyos discursos, percepciones y relaciones, pongo en diálogo a lo largo de toda la segunda parte de la tesis.

El capítulo 5, *Relaciones entre los agentes sociales*, reflexiona sobre las relaciones entre docentes y estudiantes, las de los estudiantes entre sí, la participación de madres y padres de familia en las escuelas y, por último, las que establecen entre sí los docentes y el personal administrativo.

En el capítulo 6, *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, analizo el qué y el cómo se enseña en las escuelas o, dicho de otro modo, las ideas que orientan los contenidos y las metodologías empleadas.

Los capítulos 7 y 8, *Aprendizaje de la ciudadanía* y *Discriminación y práctica educativa*, desarrollan en profundidad dos temas que, si bien podrían estar incluidos en el capítulo dedicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, he preferido abordar por separado por su importancia en el marco del enfoque intercultural que planteo para la educación.

Termino esta tesis doctoral con dos secciones, dedicadas a las principales conclusiones extraídas de la etnografía y a la bibliografía.

Primera parte:
CONTEXTUALIZACIÓN

A photograph of a wooden desk cluttered with school supplies. In the foreground, a white sheet of paper with a red pen resting on it is the central focus. To its right is a blue notebook and a small white card. Further back, there's a white cup, a small jar, and a paint palette. The background shows a wooden shelf with red binders and stacks of papers. The overall scene is a typical student workspace.

Capítulo 1

Educación intercultural

¿Y tu aula es intercultural?

Por un lado sí que creo que es intercultural si intercultural es lo que yo creo porque respetamos las reglas del colegio pero tenemos nuestras propias costumbres (...) tenemos una consentida y una raleadita¹ (a la que siempre le dan la palabra y a la que se la dan al final) estas son costumbres de nuestro curso.

Respuesta a cuestionario. Niña de sexto de primaria, once años. Noviembre de 2009.

La educación Intercultural se presenta como una alternativa educativa para afrontar la diversidad cultural característica de las sociedades occidentales democráticas (Aguado Odina, 1991). Si bien estoy de acuerdo, esta definición podría dejar fuera a Bolivia, país que no se reconoce como “occidente”² (o *no es reconocido* en los discursos de los principales actores responsables de la elaboración y planificación de las políticas educativas interculturales). No obstante, también la educación intercultural está presente en este país andino y es, además, centro de debates académicos³ y político-educativos: eje articulador de la reforma educativa de 1994 (Ley 1565) y una de las bases de la nueva ley educativa (art. 3.1).

La educación intercultural en España (o Europa “occidental”) y en América Latina (por delimitar mi marco de referencia) surge en momentos diferentes y se debe a distintas situaciones. Es mi intención, a lo largo de este marco teórico, abordar temas que considero importantes para la comprensión de mi tesis partiendo de que, estas diferencias, podrían resultar más cercanas de lo que parece en un principio.

¿Cuándo y por qué surge la educación intercultural? ¿De qué modelos hablamos? Y ¿qué implicaciones se encuentran? Por supuesto que comparar contextos como Europa y América Latina conlleva riesgos (se podría argumentar que nada tienen que ver los procesos histórico-sociales de ámbitos tan diferentes; que la realidad en las aulas poco puede compararse, que los propios puntos de partida marcan diferencias en la concepción de este enfoque...) pero los acepto si esto supone encontrar puntos

¹ “Raleadita” viene de la palabra “raleada” que en Bolivia se atribuye a personas que no son tomadas en cuenta, a las que no se hace caso, a las que se evita. Es un adjetivo “coyuntural”, es decir, todas las personas pueden ser –o sentirse- raleadas alguna vez o por sistema.

² Entrar en el debate de qué es Occidente y qué no, sería impropio para este trabajo pero es importante señalarlo brevemente puesto que algunos de los principales agentes sociales de la construcción de las políticas educativas actuales hablan de “conocimientos de occidente”, “la cultura occidental” desmarcándose a su vez y situándose en alteridad frente a estos conceptos.

³ Se han producido ingentes cantidades de artículos, capítulos de libro, libros, tesis doctorales sobre el tema intercultural. Sería imposible señalar todos, no obstante a lo largo del trabajo se irán citando los que considero más significativos. Señalo López (2005) como una obra indispensable para entender el proceso –hasta su fecha de publicación- de la educación intercultural en Bolivia.

de conexión entre propuestas, desafíos y obstáculos de la educación intercultural en diferentes contextos⁴. Mi trabajo se centra en Bolivia, en la ciudad de La Paz y alrededores, en dos escuelas. No pretendo concluir con datos “representativos”, tampoco me lo exige nuestra disciplina. Como ya apuntó Geertz:

Lo importante de los descubrimientos de los antropólogos es su compleja especificidad, su circunstancialidad (Geertz, 1973: 23, citado en Wolcott, 2007: 293).

Las aulas en Bolivia mantuvieron despierto mi interés durante un año y medio; no dejaron de sorprenderme ofreciendo cada día un espacio de aprendizaje y de nuevas sensaciones. Y sin embargo, algo en las aulas de estas dos escuelas me retrotrajo – durante mi observación participante- a otras aulas en España, a otras experiencias vividas y escuchadas. Este marco teórico es un intento de enmarcar tales sensaciones: la sorpresa ante lo desconocido y ese *déjà vu* –si es que eso es posible-.

1.1. Cómo y por qué surge la educación intercultural

1.1.1. El contexto latinoamericano

En 1983, haciendo referencia a la educación intercultural-, Mosonyi y Rengifo aventuraban:

“... No parece lejano el día en que todas o la mayoría de las naciones americanas y - ¿por qué no?- del mundo entero orienten sus políticas hacia los grupos étnicos existentes en los diversos países de acuerdo a lineamientos y principios similares, si bien adaptados a los requerimientos específicos de cada realidad”. (Mosonyi y Rengifo, 1983: 211).

Aunque no fuera su intención plantearlo de manera reduccionista sino como algo positivo, la educación intercultural termina convirtiéndose en una educación diferencial

⁴ Por supuesto que otros autores se han visto en el mismo dilema y han apuntado las coincidencias que – salvando las distancias- podemos encontrar entre los planteamientos en América Latina y en Europa e incluso Estados Unidos: López (2000: 9-11). Dietz et. al (2008: 8-11) y Tubino (2004 citado en Pulido Moyano, 2005:27) se hacen eco de la diferencia entre ambos contextos, afirmando (Tubino 2004, Citado en Pulido Moyano 2005: 27) que el problema de las relaciones interculturales no puede ser planteado de la misma manera en sociedades postcoloniales que en el interior de las grandes sociedades coloniales del pasado, como Europa. López (2007: 23-24) apunta sin embargo que “la diferencia contextual no fue óbice alguno para que desde uno y otro lado del Atlántico se asumiese un mismo concepto (...) con la misma intencionalidad: la búsqueda de la convivencia, la comprensión y el respeto mutuo en países y/o regiones con diversidad étnico-cultural y lingüística” (López, 2007: 23-24).

para grupos étnicos considerados “diferentes”: los “otros” del grupo hegemónico. Es decir, se puede decir que surge ante la presencia de “nuevos actores” en el campo educativo: los pueblos indígenas en América Latina –que, además, la invocan como demanda- y la llegada de niños “inmigrantes” a las aulas españolas (y europeas) que son objetivo de ciertas medidas en “atención” a su diversidad.

Fue Mosonyi el que junto con González Ñañez (1975) habló por primera vez de la “educación intercultural” en el contexto latinoamericano. Lo hicieron en el seno del *XXXIX Congreso Internacional de Americanistas* que se centraba aquel año⁵ en temas vinculados a la “Lingüística e indigenismo moderno de América” y se referían al proceso de “interculturación”:

“... consiste básicamente en el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (Mosonyi y González Ñañez, 1975: 307-308).

Como también explica López (2001), esta noción surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena en Venezuela. En la exposición de sus motivos recalcaron la necesidad de rescatar la lengua baré⁶ y otros elementos propios de la cultura de este pueblo indígena (Mosonyi y González Ñañez 1975:308). De esta manera, educación intercultural y bilingüismo quedarían unidos desde el inicio. También para Bolivia: esta unión se *legaliza* en la reforma educativa de 1994 donde se habla de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB); la preocupación de la lengua está presente en las actuales demandas de los pueblos indígenas pero lo que se quiere evitar es que –como hasta ahora- “lo bilingüe” acapare a lo intercultural:

“La EIB cayó en educación bilingüe nomás, pero la educación intercultural como tenían ellos de recuperar la identidad no se dio” (Entrevista, PREI_01.08⁷).

Pero vayamos por partes. Continuando con el surgimiento de la “educación intercultural –y bilingüe-” en el contexto latinoamericano en general y en Bolivia en

⁵ El Congreso se celebra en 1970 pero sus actas no son publicadas hasta 1975.

⁶ Pueblo indígena de América Latina. Se puede ver una explicación general de este pueblo en el “Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina” elaborado por UNICEF y FUNPROEIB-ANDES en 2009. Este Atlas ofrece, a su vez, una ficha completa del Pueblo Baré.

⁷ Este código (PREI_01.08) hace referencia al sistema de categorías que he establecido para las entrevistas y que se explica en el capítulo dedicado a la metodología.

particular, López (2001) explica que lo intercultural en relación con la educación surge ligado a un movimiento indígena, primero nacional y luego regional, que se enfrentó al mestizaje uniformador que marcó la literal exclusión de las sociedades indígenas en la construcción de las sociedades autodefinidas como nacionales⁸. En los años setenta apareció un modelo de educación bilingüe, el de mantenimiento y desarrollo, dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna y al aprendizaje de una segunda lengua, pasando así la escuela a ser un elemento de “*refuerzo de las lenguas ancestrales amenazadas por la glotofagia dominante*” (López, 2001:7). Esto conllevó, desde los años ochenta a la reflexión de profundizar los cambios e introducir otros saberes y conocimientos. De esta manera:

“... la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y comenzó a autodefinirse como educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe (EIB)” (López, 2001: 8).

Más tarde, la emergencia de la población indígena⁹ y la asunción de sus demandas por los gobiernos nacionales¹⁰, así como por las medidas internacionales dictadas por organismos como la Organización Internacional del Trabajo (Convenio 169 en 1989), y la ONU que proclama 1993 como “Año Internacional de las Poblaciones Indígenas” – entre otras- configuran un escenario apropiado para que la diversidad cultural y lingüística del continente americano fuera puesta “sobre el tapete” (López, 2001: 2). Este reconocimiento daría lugar a que los gobiernos de diferentes países se planteasen de facto, incluir esta diversidad en sus Constituciones Políticas y a que sus

⁸ Para el caso de Bolivia, tal y como indican Albó y Anaya (2004:26) algo debía estar mal en estas políticas “de asimilación” en tanto que todavía un 62% de la población nacional se autoidentifica como perteneciente a alguno de los 34 pueblos indígenas y originarios existentes en el país. Este tema se trata con más detenimiento en el capítulo dedicado al contexto socio-histórico y legislación educativa.

⁹ Stavenhagen (2005: 50) se refiere a la emergencia de movimientos indígenas como “un muy variado, muy importante, muy poderoso, muy articulado movimiento social y político de pueblos indígenas”. Para el caso de Bolivia, Patzi (2005: 64) remonta los “movimientos indígenas” al año 1780 en el que se produce el levantamiento de Túpak Katari a pesar de reconocer que no está unificado (Patzi, 2005: 70), idea que explica García Linera (2005: 76) al decir que estos movimientos dependen de sus “estructuras organizativas, de sus liderazgos, de sus objetivos, de su densidad demográfica y de su posición frente al Estado”.

¹⁰ Sichra atribuye el cambio del “asimilacionismo” al “reconocimiento” a la combinación de tres procesos: la ola de democratización en la región y el reconocimiento de los derechos humanos, la expansión de la economía del mercado y la aceptación del credo neoliberal, así como la aceleración del fenómeno de globalización (Sichra, Inge. *La educación intercultural bilingüe extendiendo sus fronteras*, exposición magistral en el Seminario Taller “Educación Intercultural Bilingüe en contextos rurales” celebrado en Buenos Aires, del 27 al 29 de noviembre de 2006).

políticas públicas comenzaran a enmarcarse en el reconocimiento de esta diversidad a través –entre otras- del reconocimiento de la educación intercultural y bilingüe.¹¹

La educación intercultural –y bilingüe- surge entonces como política de empoderamiento (*empowerment*) para –y desde- las poblaciones indígenas de América Latina de “redefinición de relaciones entre Estado y los pueblos indígenas” (Medina Melgarejo, 2007, citado en Dietz y Mateos Cortés, 2009: 51) con las implicaciones que esto haya podido acarrear. Aplico aquí (para “lo indígena”) las palabras de Dietz cuando habla de los movimientos multiculturalistas:

“... el afianzamiento normativo de estas nuevas identidades ha pasado por una fase de «reesencialización» (...) es sobre todo en el contexto de los estudios étnicos y culturales donde las diferencias «raciales», «étnicas» y/o «culturales» (...) se utilizan como argumentos en la lucha por el acceso a poderes fácticos” (Dietz, 2003:34).

1.1.2. El contexto español y europeo

Si bien este epígrafe podría no tener sentido en una tesis que se centra en Bolivia, creo necesario incluir una reflexión sobre los orígenes de la educación intercultural en España y en otros países europeos por dos razones: es mi intención poner sobre la mesa que si bien surge en un momento histórico, social y político (por no hablar del geográfico) totalmente diferente –con lo que esto conlleva-, no son pocas las situaciones en las que se pueden encontrar similitudes. Por otro lado, al haberme formado académicamente en España y haber desarrollado mi trabajo de campo en Bolivia, es inevitable que mi mirada esté permeada de enfoques, visiones y opiniones de ambos lados: el foco de mi mirada es múltiple, y por ello ha de serlo, también, el foco de este marco teórico.

Gil Jaurena (2008: 199-228) hace un “análisis exploratorio” de las imágenes, políticas y prácticas educativas que oficialmente se relacionan con el adjetivo intercultural. A partir de un interesante análisis de diversas fuentes, la autora muestra que en España la educación “intercultural” se refiere mayoritariamente a dos categorías: “inmigración” y “gitanos”¹². Por supuesto, esta imagen corresponde también a la gran mayoría de

¹¹ Para el caso boliviano ver (Muñoz Cruz, 1997) y el capítulo de esta tesis referido a la legislación.

¹² En relación con el reconocimiento a la “atención a la diversidad” en la Educación en España y basándose en la LOE (Ley Orgánica de Educación), Hernández añade otra categoría: “alumnos con Necesidades Educativas Especiales” que se encuentran incluidos también en otros análisis como

publicaciones e investigaciones llevadas a cabo sobre este tema. Al respecto, Gil Jaurena señala que:

Nos movemos pues en un terreno pantanoso que por un lado mantiene un discurso abierto y no categórico sobre la diversidad cultural y la educación intercultural, pero que por otro lado investiga en relación a grupos específicos, minorías (especialmente inmigrantes) y las actuaciones educativas a desarrollar con estos colectivos. (Gil Jaurena, 2008:177).

Pareciera así que, conceptos como diversidad cultural y educación intercultural pueden construirse sobre el molde de un embudo o sobre la base del juego de las muñecas “matrioska”: poco a poco se van depurando (quitando muñecas, afinándose el tubo) para llegar únicamente a cierto tipo de “población diana”.

La educación intercultural –por tanto- se asocia a la presencia de minorías en las aulas. Las alarmas comenzaron a sonar cuando apareció en las aulas “población «diferente» a la habitual” (García Castaño y Granados, 1999: 9). Alcalá del Olmo es menos sutil –o más categórica- y, en un capítulo en el que hace una aproximación a la educación intercultural habla de “avalancha de inmigrantes” y de las respuestas que los gobiernos autonómicos buscan para dar respuesta a la atención de nuevos alumnos que, en muchos casos, no conocen “el idioma del territorio” (Alcalá del Olmo, 2004: 92).

Esta asociación, no obstante, comienza a ser cuestionada por algunos antropólogos. Márquez Lepe y García-Cano Torrico (2004) reflexionan acerca de cómo la elección de un centro para un proyecto sobre educación intercultural estuvo mediada por la presencia de alumnado inmigrante. Esta toma de conciencia les permite reflexionar sobre la llamada “educación intercultural”. Los diferentes modelos de educación intercultural y sus implicaciones los reservo para los siguientes epígrafes. No obstante, queda patente que la aparición de la “preocupación intercultural” en el ámbito educativo en España no es una demanda, no es un “empoderamiento”; es una medida para encarar una “nueva realidad”.

“beneficiarios” de la educación intercultural (Hernández, 2009: 80). No en vano, en 1992 el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE, s/f) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), siguiendo una iniciativa de la Comisión Europea, impulsó la elaboración de un informe sobre “Educación Intercultural” que llevó a cabo el Colectivo Ioé en colaboración con la *Subdirección General de Educación Especial y Educación Compensatoria del MEC* (la cursiva es mía).

En cuanto a otros países europeos, el Grupo INTER de la UNED, coordinado por Teresa Aguado, elaboró en el marco de un proyecto “Sócrates Comenius” (2002-2005) un estudio cuyo resultado más llamativo es la “Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela”. Este proyecto se llevó adelante en colaboración con tres Universidades y Centros de Investigación de España (UCM, UH y CSIC) y con seis Universidades y Centros de Investigación de otros países europeos (Universiteit i Oslo, Noruega; Nottingham Trent University, Reino Unido; GLOBEA&Charles University, República Checa; Navreme Knowledge Development, Austria; Latvijas Universitate, Letonia; Universidad do Porto, Portugal). Esta guía se elaboró en base a un informe de necesidades sobre la educación intercultural (2003) realizado por el mismo grupo de investigación. En ambos documentos se explicita que la educación intercultural surge como política a seguir para tender a una “nueva diversidad” y que se dirige a ciertos “grupos diana”. Serrano Olmedo (2008) se apoya en Muñoz Sedano (1997) y ambos dejan bastante clara esta relación:

Antonio Muñoz Sedano resume muy bien las etapas que se han dado en el contexto europeo desde la óptica de la Educación Intercultural, a partir de los movimientos migratorios que siguieron a la segunda guerra mundial y la problemática suscitada por las relaciones entre la cultura y los sistemas escolares (Muñoz Sedano, 1997, en Serrano Olmedo, 2008).

1.2. Revisión de conceptos clave y políticas “culturales”

Aguado Odina y del Olmo (2009: 11) hablan del tema de la diversidad como “piedra angular del enfoque intercultural”. En los anteriores apartados se ha señalado que la educación intercultural surge ante la necesidad de atenderla. Pero ¿qué modelos existen para atender la diversidad? ¿Cuál es su relación con el enfoque intercultural? A lo largo de este epígrafe y de los siguientes, voy a abordar diferentes teorías que, además de exponer y analizar diferentes puntos de vista, son necesarias para entender mi propia perspectiva.

1.2.1. Movimientos multiculturales: los conceptos de cultura y etnicidad.

Quizá parezca extraño que de un modo tan abrupto, una los conceptos de cultura y etnicidad al de “movimiento multicultural” como si *le pertenecieran*; sin embargo creo

que constituye, para esta reflexión, un buen punto de partida. No es mi intención profundizar en el debate teórico sobre movimientos sociales especificados en movimientos multiculturales. No obstante, los movimientos indígenas se adscriben en este contexto global y, ya que se han conformado como principales protagonistas –al menos aparentemente- de la “Revolución Educativa”, es indispensable entrar mínimamente en esta discusión para llegar a otros conceptos y “problemáticas”.

En su análisis sobre “hegemonía y acción afirmativa”, Dietz señala que lo hegemónico es un proceso de “doble cara” por el que:

Los generadores y portadores de las prácticas culturales que conforman un determinado movimiento no son simples víctimas de imposiciones hegemónicas, sino que son, a la vez, artífices creativos de estas prácticas (Dietz, 2003:33).

Esto conlleva la generación de nuevas identidades que, para los movimientos multiculturalistas, pasan por una fase de “reesencialización”, y para Grillo implica categorizar y estereotipar tratando a los individuos como si estuvieran “esencialmente” definidos (Grillo, 1988: 196, citado en Dietz, 2003: 34). Así aparece una paradoja ante la que los antropólogos no podemos quedarnos impasibles: cuanto más éxito tuvieron (tienen) estos movimientos (indígenas en el caso que me ocupa), más se profundiza en una “noción estática y esencialista de la «cultura»” (Dietz, 2003:35)¹³. Pero debo decir que no entiendo a estos movimientos como únicos “culpables” de esta esencialización, sino que su reconocimiento, el reconocimiento de la diversidad y del carácter “multicultural” de determinada sociedad (pongamos a la boliviana y a sus reformas constitucionales de 1994 como ejemplo¹⁴) nos lleva a hacer un “mapa de diversidad cultural”¹⁵ en el que diferentes “culturas” conviven, pueden ser contabilizadas, descritas, analizadas y defendidas/atacadas como “entes” cosificados y *categorizables* a cuyo seno pertenecen individuos con (tal y como dice Vertovec, 1998: 37, citado en Márquez Lepe y García-Cano Torrico, 2004), la cultura grabada en los

¹³ Para López, Moya y Hamel (2009: 233) “las organizaciones indígenas contemporáneas asumen o reasumen los elementos de su cohesión identitaria ancestral, para poder insertarse en el diálogo o responder de manera más ventajosa a la lógica de la modernización” dentro de una estrategia flexible y ante situaciones coyunturales. No obstante, creo que faltaría analizar qué significa “cohesión identitaria ancestral” y, por otro lado, considero que estas estrategias –igual que la estrategia identitaria cotidiana, la “etnicidad como estrategia” (Escalona Victoria, 2009)- profundizan la noción estática de “cultura”, al emplear consciente o inconscientemente elementos que son considerados “culturales” bien por el individuo o grupo que desarrolla la estrategia, bien por el individuo o grupo al que se dirige la estrategia siendo la lógica: “si tu imagen sobre mí – “mi grupo”- es esta, jugaré con esa imagen en mi beneficio.

¹⁴ En 1994 Bolivia pasa de ser una “República unitaria” a ser además: “multiétnica y pluricultural”.

¹⁵ Tomo la expresión de Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito (2005: 46).

genes. Y, por ende esta misma lógica silencia y menosprecia el carácter negociado de las diferencias intraculturales (Dietz, 2003: 81).

Decía que los antropólogos no podemos quedarnos impasibles ante esto. La “cultura” es el *centro* de nuestra disciplina: qué es, qué significa, qué implica, qué conlleva, cómo se interpreta... Parece que cuanto más pensamos sobre ella, más la “repelemos”. Paradójico que, cuanto más la repelemos desde nuestro ámbito disciplinario, más presente está en el ámbito educativo¹⁶. Gil Jaurena (2008: 105) nos dice que un concepto de cultura muy citado en educación es el propuesto por Carmel Camilleri (1985):

Conjunto de significados (creencias, valores, cosmovisiones) compartidos por un grupo que conducen a interpretar la realidad y a comportarse de modos comúnmente valorados y que tienden a perpetuarse en el tiempo (Camilleri, 1985, citado en Gil Jaurena, 2008: 105).

Esta autora –que se adscribe al enfoque intercultural con el que me alinee en este trabajo- es crítica con este concepto, puesto que, a pesar de reconocer la influencia en los individuos de lo que llama “herencias culturales”, entiende a las personas como “creadoras o recreadoras” de los símbolos y significados que configuran sus “universos culturales” (Gil Jaurena, 2008: 107)¹⁷. Señalo aquí la idea de Sewell (2005:171-174, citado en Rockwell, 2007: 177) por la que no es posible suponer que las culturas poseen una coherencia inherente y esencial. La cultura –por tanto- no es una maleta que se puede transportar, es un proceso, es la organización de la diversidad (García Castaño y Granados, 1999: 124; 45)¹⁸. Pero aquí entramos en otra trampa: ¿a qué llamamos diversidad cultural? No puedo entrar en una reflexión sobre el concepto de cultura dada su complejidad y lo que ha “provocado”, pero creo que es tarea de toda la disciplina antropológica pensar en re-conceptualizar este término ya que como señala Hannerz:

¹⁶ El concepto y los usos del concepto de cultura, como veremos a continuación de modo muy esquemático, se han convertido en un territorio polémico de la antropología contemporánea. Aquellos interesados en estas cuestiones pueden leer: “Cultura, antropología y otras tonterías”, de Ángel Díaz de Rada (2010a).

¹⁷ También en esta línea se refieren al término “cultura” Baumgartl y Milojevi (2009: 92-93) anunciando que su postura es “ampliamente permisiva” en tanto que incluyen en su definición “distintas características en la medida que serían marcadas como culturales en cualquier contexto determinado” atribuyéndole, desde mi punto de vista, un protagonismo plenamente “emic” a su definición al decir: “... cultura es lo que nos define, o cómo nos definimos a nosotros mismos y con lo que nos identificamos” (Baumgartl y Milojevi, 2009: 93).

¹⁸ Sobre la “cosificación” de la cultura y los peligros que entraña ver también: la citada obra de Díaz de Rada (2010), Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996) y Stavenhagen (1999: 76).

De repente, la gente parece coincidir con nosotros, los antropólogos, en que la cultura está en todos lados (...) A pesar de esta racha de ganadores, y en parte precisamente por esta racha, el concepto de cultura parece aún más debatido, o debatible, que nunca (Hannerz, 1996: 30, citado en Dietz, 2003: 69).

Por tanto, el concepto de “cultura” que se convierte en el eje del reconocimiento de la “diversidad cultural” a través de los movimientos que buscan el derecho a la diferencia y al multiculturalismo se re-convierte en un elemento de anclaje de los individuos. Elemento que, a su vez y a través de la llamada (que no practicada)¹⁹ “educación intercultural” ayuda a disfrazar la desigualdad bajo el manto del reconocimiento a la diferencia “cultural”.

Giddens (2000: 278) entiende el concepto de “etnicidad” como “las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas” viéndose a ellos mismos como culturalmente diferentes y siendo percibidos por los otros de la misma manera. Ofrece la lengua, la historia, la ascendencia real o imaginaria, la religión y la forma de vestirse o adornarse como características habituales para distinguir a unos grupos étnicos de otros. Pero ¿cuándo surge la etnicidad? La diferencia cultural no se define necesariamente como étnica; la identidad étnica (“etnicidad”) surge cuando los grupos (o individuos adscritos a ciertos grupos) recalcan “supuestas raíces foráneas”²⁰ (Baud et al., 1996:11). Barth (1976) sostuvo –junto a otros autores- que la etnicidad se expresa con mayor “fluidez” y fuerza en contextos en los que la identidad está más amenazada, es decir: donde hay más contacto “cultural” entre diferentes grupos. En esos casos es en los que la “etnicidad es la ideología en la que toman forma las diferentes etnias” (Baud et. al, 1996: 18).

Tanto Baud et. al, (1996: 18) como Klor de Alva (1997:134-137) nos introducen en el debate de la “construcción de la etnicidad” desde dos postulados: los “primordialistas”²¹ y los “instrumentalistas”, cuya principal diferencia radica en el

¹⁹ Al decir “no practicada” me refiero a que la educación intercultural que esconde la desigualdad no merece –desde mi enfoque y mi propuesta teórica de educación intercultural- tal denominativo.

²⁰En el Capítulo dedicado al contexto socio-político de Bolivia, se verá como la “aimaridad” surge a partir del momento en el que unos cuantos líderes universitarios comienzan a sentirse “extranjeros en su propio país”. Smith (1981, citado en Baud et al., 1996:18) habla del *ethnic revival* como respuesta a la “ideología nacional”.

²¹ Degregori (1993:116) explica que el enfoque primordial tiende a extraer a los “pueblos originarios” de la historia y a ubicarlos allí donde el tiempo se encuentra “congelado”. Para apoyarse acude a la tesis “orientalista” de Said (1979) y su “versión andinista” de Starn (1993) para sustentar la visión exótica y esencialista que la antropología culturalista norteamericana ha mantenido de las “poblaciones andinas” (Degregori, 1993:116). Desde mi punto de vista y como iré explicando e introduciendo a lo largo de la

reconocimiento de características diferentes “históricamente demostrables” (los primeros) o la capacidad de manipulación e instrumentalización de la “etnicidad” (los segundos). Degregori (1993: 114-115) también se hace eco de este debate a través de autores como Geertz (1973) y Rex (1986). La clave se centra en que si bien Rex (1986: 27) coincide con Geertz (1973: 259) en que “uno se encuentra ligado *ipso facto* a sus parientes, vecinos, correligionarios (...) a causa de cierta importancia absoluta inexplicable, atribuida al vínculo mismo”, los seres humanos no permanecen para siempre en la infancia y no se puede sugerir que haya alguna misteriosa fuerza sobrenatural que siga controlando a los individuos. Es decir, que llegado el momento, las personas pueden –en mayor o menor medida- elegir si se siguen adhiriendo a un grupo étnico determinado. Klor de Alva llega a una “solución salomónica” al afirmar:

“... no es fácil sostener la idea de pureza de raza o sangre salvo como un «esencialismo estratégico» –como lo describió Gayatri Spivak (1988: 13-15)- que se usa para lograr alguna meta colectiva y se descarta cuando impide el progreso personal económico y social” (Klor de Alva, 1997: 137).

No obstante difiero del autor cuando habla del “descarte” de esta estrategia en pro de el progreso personal: ¿acaso esta estrategia no puede emplearse también como defensa a título personal en pro de algún beneficio? Este mecanismo respondería a la autoadscripción voluntaria del individuo a los estereotipos y esencializaciones que son “inherentes” (desde la propia mirada estratégica de su grupo o desde la del “otro”) a su “colectividad” o “grupo étnico”.

A este respecto, Baud et. al (1996: 18-19) nos llevan a la discusión entre lo “colectivo” y lo “individual” de la etnicidad. Estos autores traen a colación el debate entre Smith (1981) y Bentley (1987), en el que Smith defiende el resurgimiento étnico como un intento de mantener el pasado y de transformarlo en algo nuevo²² y, Bentley - basándose en Bordieu y su concepto de “habitus”- considera a la etnicidad como “parte de un conjunto de patrones de comportamiento socialmente determinados de los que los individuos apenas podrían liberarse”. En este sentido, Hobsbawm y Ranger (1983) introdujeron el concepto de *invention of tradition* por el que se explica la aparición relativamente reciente de costumbres aparentemente seculares, y que está

tesis, este “andinismo” está presente en el discurso de intelectuales y políticos bolivianos que se ocupan –a día de hoy- de temas relativos al ámbito educativo.

²² Smith adjudica a los intelectuales el papel de portavoces, lo que (para Baud et. al, 1996: 19) conduce a ideas anti-occidentales en el “Tercer Mundo”. Sobre el papel que cumplen los intelectuales en las ideas de resurgimiento étnico e identidad étnica, ver también: Esteva Fabregat (1997) y Gros (2000: 74-78).

directamente relacionado con el de “comunidades imaginadas” de Anderson (1983), que se acuña para explicar el nacimiento de la “nación”, y es utilizado por Bengoa (2009: 120-121) para anunciar el peligro de conflictos étnicos de diferentes “pueblos” bajo una misma “nación” (inventada) y por Gros (2000:105-106) quién nos advierte de cómo el Estado puede tomar parte y provecho de la creación de la “comunidad inventada”, homogeneizando a los grupos amparados bajo “lo indígena” que se visualizan a sí mismos –a su vez- más fácilmente²³.

Por supuesto que en este debate de la “etnicidad” no sólo está en juego la definición de características específicas que puedan diferenciarnos (o forzar diferencias) de “otros” sino que, como dice Degregori, permea y está presente en “dimensiones como la distribución del poder y la jerarquización entre diferentes grupos” (Degregori, 1993:115). Y en estas dimensiones lo educativo no se queda fuera en tanto que, la atención a las diferencias étnicas y culturales ha oscilado y oscila desde la negación, hasta su valoración como recurso educativo y social (Aguado Odina ed., 2006: 119). Los problemas pueden agudizarse (y se agudizan) en el momento en que además, estas diferencias “culturales o étnicas” se “esencialicen” (como hemos visto que no es difícil hacer), sirvan para legitimar desigualdades sociales, categorizaciones sociales, imágenes hipertrofiadas..., tanto en la teoría (políticas educativas), como en la práctica: aulas y escuelas. Volviendo a Barth (1976) la etnicidad puede convertirse en un “estigma”; y las asociaciones a dicha etnicidad también.

Si consideramos la etnicidad como “expresión identitaria” de “la cultura” (quizá como una de esas finas hebras que –parafraseando a Geertz (1990: 20)- estructuran la tela de araña de los significados) y teniendo en cuenta dos aspectos: las delicadas y ambiguas líneas de pertenencia a determinada “cultura” e “identidad étnica” por un lado, y la preeminencia “adultocéntrica” de las políticas educativas y de su práctica diaria, por otro, veremos que las niñas y niños se convierten en objetivo de políticas y prácticas que, basadas en una supuesta defensa de la diversidad, les autoadscriben unas características grupales y formas de ver la vida que les condicionan para que su

²³ Gros (1999: s/n; 2000: 105-106) dice: “Haciendo referencia a los «indígenas», a los «pueblos originarios» o a los «pueblos autóctonos», como si se tratara de un «todo» claramente diferenciado (como, por lo demás, hace cada uno de nosotros), y haciendo de ellos una categoría del derecho positivo, un grupo sometido a una misma ley y a una misma política, el Estado traza, por tanto reconoce, la presencia de una frontera objetiva que atraviesa la sociedad (...) La comunidad así «inventada» encima de la heterogeneidad y regulada y ratificada por el Estado, tiende a ser más fácilmente «imaginada» por los interesados”.

visión “primordial” pero aguda de la identidad²⁴ vaya perdiendo elasticidad y frescura hasta convertirse en un conjunto de ideas estáticas permeadas de prejuicios y estereotipos sobre ellos mismos y sobre los demás (tanto a nivel individual como colectivo), que les hará ver el mundo de una manera infinitamente más sencilla, a cambio de un precio extremadamente alto: la paulatina pérdida de la (auto)percepción caleidoscópica. Me introduzco así en el citado debate entre Geertz (1973) y Rex (1986), defendiendo la idea de que los individuos no tienen por qué “salir de la infancia” para adscribirse a unos grupos o a otros, para elegir en términos de *etnicidad* o *cultura*²⁵.

Decía al principio de este epígrafe que los movimientos indígenas se han erigido como actores principales en el proceso de “Revolución Educativa” que está teniendo lugar en Bolivia. De ahí la primera inmersión en el “multiculturalismo” y su relación con los conceptos de cultura y etnicidad, conceptos sobre los que, en un trabajo de esta naturaleza, era indispensable reflexionar.

Es ahora necesario seguir indagando en el análisis del “multiculturalismo”, así como en su relación con el “pluralismo cultural” y “lo intercultural,” haciéndome eco de la postura de Jiménez Naranjo por la que defiende que es importante separarlos en tanto que:

... definen tres dimensiones importantes sobre la vinculación que se establece entre diversidad cultural y políticas públicas (Jiménez Naranjo, 2005: 128).

1.2.2. Lo multi y lo inter (cultural) en relación con la diversidad cultural

En el anterior epígrafe he presentado la problemática existente en torno al término “cultura” y los *peligros* a los que nos puede llevar su simplificación. Sin embargo, tal y como dice Pulido Moyano:

Parece como si todos, teóricos, investigadores, educadores y demás productores de discurso, se hubiesen puesto de acuerdo en que, más o menos, todos entendemos con suficiente claridad qué es eso de la cultura (Pulido Moyano, 2005: 29).

²⁴ En mi trabajo de campo reuní información a través de unos cuestionarios que elaboré para tener respuestas por escrito de los niños y las niñas de las aulas donde realizaba mi observación. Una de las preguntas era acerca de su identidad: “¿Eres aymara? ¿Por qué?” Me sorprendió mucho la capacidad de algunas y algunos niños para hablar de su identidad de manera compleja.

²⁵ Ante la misma pregunta en el cuestionario, también me sorprendió la capacidad de autoadscripción a un grupo étnico u otro, de manera estática y sin resquicio posible.

Y así, se han producido (y se producen) ingentes cantidades de publicaciones, estudios, proyectos, tesis (como la que me ocupa) donde “lo cultural” toma protagonismo. La última obra en español que contribuye a esta polémica (hasta donde yo tengo noticia) es el libro de Ángel Díaz de Rada (2010a) titulado “Cultura, antropología y otras tonterías” donde afirma que, aunque “«cultura» es sólo una palabra (...) puede producir importantes efectos sociales” (Díaz de Rada, 2010: 25)²⁶. Teniendo esto en cuenta, podría parecer inadecuado hablar de “lo multicultural”, lo “pluricultural” y “lo intercultural” si no sabemos primero qué es “lo cultural” y sin embargo, como apuntan Dietz y Mateos Cortés (2009: 47-48), con respecto a lo multicultural e intercultural, “se han empezado a producir reflexiones e investigaciones de muy distinto tipo” que contribuyen al debate “nacional, internacional y crecientemente transnacional” de ambos conceptos.

En este sentido, hay autores que comienzan su análisis sobre los “términos derivados” para terminar en su “problematización” en torno al concepto raíz: cultura (García Castaño y García, 1999; Pulido Moyano, 2005). Hay autores, investigadores, educadores, consultores, políticos, escritores, etc., que hablan de estos conceptos, corrientes o teorías sin hacer mención al concepto “raíz”, como si lo que es “cultura” estuviera perfectamente claro (coincido –por tanto- con lo expuesto por Pulido Moyano).

En mi trabajo he querido primero dejar constancia de que cuando hablamos de “culturas” nos movemos en un terreno pantanoso que nos puede llevar a cometer imprudencias, generalizaciones, simplificaciones y –por tanto- a llegar a “consensos” como de los que habla Pulido Moyano (2005: 29). Esto me lleva a hacer una reflexión: si “la cultura”, “lo cultural”, es simple, si esa es la imagen que se traslada a través de discursos científicos, discursos mediáticos, políticos, etc., a la sociedad en general y a las escuelas en particular, entonces la “diversidad cultural” pasa a ser un problema porque lo simple lleva a generalizaciones y las generalizaciones a la homogeneización y a las categorías estereotipadas. Para Teodoro (1996: 26, citado en Jiménez Naranjo, 2005: 124) no existen modelos educativos “no neutrales sobre la diversidad cultural”. Teniendo esto en cuenta, considero que en el contexto de las generalizaciones y categorizaciones puede resultar más sencillo hablar de “diversidad cultural” y generar

²⁶ Recomiendo además Fox (1999) y Brumann (1999) donde se puede consultar un interesante debate sobre el término cultura y sus implicaciones.

modelos de atención a dicha diversidad (modelos que situamos bajo el manto de la llamada “educación multicultural” o “educación intercultural”) para atender a “grupos específicos”. Del mismo modo, a su vez resulta más fácil negar la existencia de la diversidad cultural (basada en una serie de ideas estereotipadas) y, por tanto, generar modelos educativos (o prácticas educativas) que, por omisión “atentan” contra la diversidad latente entre los estudiantes²⁷.

Desde un punto de vista antropológico, en el que el término cultura es tan discutido y al que se le asume un carácter dinámico, no puede sino afirmarse que la diversidad cultural “siempre ha estado presente de forma más o menos visible en todo grupo humano” (Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito, 2005: 19) o, como dice Pulido Moyano (2005: 24), “la historia de la multiculturalidad equivale a la historia de la humanidad”. Sin embargo, como ya señalé en el anterior epígrafe, la educación multicultural o intercultural surge para dar respuesta a “nuevas situaciones” (independientemente de la “multiculturalidad” existente con anterioridad en una u otra sociedad²⁸). Si bien la multiculturalidad es innata a la humanidad, su construcción y teorización (el multiculturalismo) es mucho más reciente (Pulido Moyano, 2005: 24)²⁹. Delgado Ruiz (2005: 62) define la multiculturalidad como “la pluralidad reunida de estilos de hacer, de pensar y decir” y el multiculturalismo como “un diálogo permanente entre maneras de ser y de estar que reconocen mutuamente la parte universal que todas ellas contienen y, por tanto, lo que tienen en común”. Veremos que no todos los modelos de atención a la diversidad cultural a través de la educación multicultural o intercultural responden a tan idílica definición basada en una teoría por la que lo universal y lo particular no deberían ser contrarios sino retroalimentarse.

²⁷ Hago aquí referencia a un trabajo etnográfico que realicé en un aula de bachillerato y sobre el que escribí un artículo al que titulé “La diversidad negada. Factores de inclusión y exclusión en un aula de bachillerato” (Osuna Nevado, 2009a).

²⁸ Para el caso de España hay afirmaciones tan categóricas como la siguiente: “España, en estos momentos, cuenta con un 6,26% de extranjeros. Así lo establecen las cifras del último padrón oficial, que revelan que la inmigración fue determinante en la fuerte subida de la población en los últimos cuatro años (...) Como comprobamos por estos datos, la sociedad multicultural es ya un hecho consumado e irreversible” (Fernández García y G. Molina, 2005: 13). Para América Latina, Reygadas dice al respecto: “En la mayoría de los países [en América Latina] hay un reconocimiento constitucional de la multiculturalidad y se han creado instituciones específicas para la promoción y atención de los derechos de indígenas, afrodescendientes y mujeres” (Reygadas, 2008: 310). En el caso de Bolivia, ya he señalado que en 1994 la Constitución Política del Estado reconoce por primera vez el carácter “multiétnico y pluricultural” del país.

²⁹ No obstante deja abierta una interesante reflexión: “cuanto la teoría (el –ismo) es parte de la propia realidad (la –idad) cuando no creadora de la misma.

¿A qué me refiero cuando hablo de “lo universal y lo particular”? Para el contexto boliviano, puedo afirmar que esta dicotomía es sinónima de la que Ursula Klesing-Rempel (1999) presenta a través de la compilación de artículos de diferentes autores en su obra: “Lo propio y lo ajeno” que analiza las aristas de la sociedad multicultural a través del caso mexicano y con la educación “intercultural”³⁰ como hilo conductor y con varios retos a conseguir, entre ellos:

“... pensar en el derecho a la particularidad cultural que no se contraponga a la universalidad, tratando de buscar lo común dentro de la diversidad de una sociedad civil”. (Klesing-Rempel, 1999: 10)

Para Bolivia, “lo propio y lo ajeno”, lo “universal y lo particular” –o lo particular y lo universal según se asocie “la pertenencia” y quién se asocie-³¹ se traduce al debate entre “conocimientos universales y conocimientos indígenas”. Uno de los actores principales en la gestión de la nueva política educativa me decía:

“... el conocimiento de un pueblo indígena tiene que estar igual que el conocimiento universal y están obligados a que tanto el sistema educativo en general tenga que incorporarlo”. (Entrevista, PREI_09.09).

Desde un punto -primero crítico y luego explicativo-, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (2008) expresan esta oposición dual así:

“... se sostiene que los saberes y los conocimientos de los pueblos y de las naciones indígenas originarias no son válidos para estos tiempos caracterizados por el conocimiento y el avance, a paso de gigante, de la ciencia y la tecnología”. (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, 2008: 11-12).

“... el currículo busca establecer una relación complementaria y recíproca entre los conocimientos y los saberes propios de los pueblos indígenas originarios y aquellos

³⁰ Las comillas son mías y no son casuales; si bien respeto el discurso y no resto el adjetivo “intercultural” de enfoques o modelos que no comparto, sí me permito ponerlo entre comillas para mostrar mi desacuerdo. En este caso, la reflexión surge a partir del debate entre organizaciones no gubernamentales e indígenas (Klesing-Rempel 1999: 9) sobre la concepción de los proyectos destinados a poblaciones indígenas, enfoque –desde mi punto de vista- reduccionista si bien ajustado a lo que –también en Bolivia- se entendió (¿entiende?) durante mucho tiempo por educación intercultural: educación diferencial destinada a los indígenas.

³¹ Desde luego si nos paramos a analizar esto con detenimiento, considero que la misma denominación no deja de ser una herramienta de discriminación: lo propio como lo particular frente a lo “universal” (a pesar de preguntarlo insistentemente nunca obtuve una definición no ambigua de este término), nos sitúa en una escala de “estatus del conocimiento” donde lo particular ha sido “subalternizado” pero que también, en los discursos de empoderamiento (*empowerment*) –para el caso boliviano- de hoy en día, se *autositúa* por debajo. De ahí mi interrogante ¿qué es lo universal, qué lo particular? Quizá esta sea la excepción a lo “etnocéntrico” puesto que lo “universal” (que nos lleva a pensar en lógica de aceptación global) hace referencia (aunque ambiguamente) a lo considerado “occidental” y a los contenidos transmitidos por un currículum educativo no regionalizado ni contextualizado. Y, por otra parte, ¿qué es lo propio y qué es lo ajeno?... ¿no implica, esta distinción, una concepción estática de la cultura, donde “nada permea nada”? Como se pregunta Hamel (1999: 154): “¿Qué es lo ajeno? (...) ¿... cuáles son las fronteras, quién las construye, modifica, deconstruye?”

que pertenecen al conocimiento universalizado” (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, 2008: 27).

Díaz Polanco (1999: 205-206) también habla de la contradicción *cultural*³² que se da “entre la particularidad étnica y la «universalidad»” y nos lleva a “la interpretación de las culturas” de Geertz (1990, 208 y s.), en el que se presentan dos “impulsos”: el *esencialista* (que empuja hacia la herencia del pasado” y el *epocalista* (hacia el “espíritu de la época”). Para Giménez (2002: 58, citado en Jiménez Naranjo, 2005: 131) esto forma parte de procesos identitarios en los que se exalta la diferencia y que son leídos por algunos autores como antídotos frente al proceso de globalización, pero que alimentan, a su vez, la segregación cultural y la esencialización identitaria.

El debate entre lo particular y lo universal, lo propio y lo ajeno, surge en el seno del reconocimiento de la multiculturalidad y de la reflexión y análisis sobre el “multiculturalismo”³³.

¿Y la interculturalidad? Malgesini y Giménez (2000) opinan que la aparición de este término surge “motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para reflejar la dinámica social” que más bien reflejarían, como si de una fotografía se tratara, una “situación estática social” de coexistencia de “distintas culturas”. Estos autores hablan de la validez –en los años sesenta y setenta- de “la expresión multicultural como sinónima de pluricultural”. Por tanto, presentan en plano de sinonimia ambos términos, si bien Jiménez Naranjo (2005: 124-128) nos introduce en el debate de si los términos “multicultural, pluricultural e intercultural” deben ser considerados sinónimos o afines. A través del análisis de estos conceptos en las políticas de diferencia, Jiménez Naranjo (2005: 124) sitúa al multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad³⁴ en antagonismo con la asimilación, integración, segregación y monoculturalismo para, seguidamente, alinearse con Hamel (2003: 131ss., citado en Jiménez Naranjo, 2005: 126) en su postura de la relación afín entre

³² La cursiva es del autor.

³³ Tal y como dice González Pérez (2007: 12-13): “La discusión en torno a la multiculturalidad está relacionada con el fenómeno de la globalización”. Por otro lado, Pulido Moyano (2005: 20-24) nos introduce en un debate en torno a la utilización de multiculturalidad o multiculturalismo en el que, alineándose con Provansal (2000) concluye que el primer término haría referencia a una «realidad social compleja» mientras el que el segundo sería una «teoría de la diversidad y gestión política de la misma». Esta reflexión está inscrita en una más amplia que incluye al término interculturalidad (2005)

³⁴ Pulido Moyano (2005: 25) hablaría de “interculturalismo”.

los términos que me ocupan³⁵. Por lo que, si el monoculturalismo niega toda diversidad cultural:

- El multiculturalismo la reconoce *de facto* pero no hace nada al respecto³⁶ (lo que nos lleva a la metáfora de la fotografía empleada por Malgesini y Giménez, (2000).
- El pluralismo cultural, considera la necesidad de realizar reformas legislativas para la constitución de estados pluriétnicos o plurinacionales³⁷.

Jiménez Naranjo (2005: 127) relata cómo la interculturalidad es vista (en relación afín) como diversos modelos que se implantan dentro de los marcos jurídicos y filosóficos que defienden el pluralismo cultural y, para Sichra (2009: 99), no puede ser entendida haciendo “caso omiso a las relaciones de poder desiguales, históricamente planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores”, de manera que “la interculturalidad como proyecto político y postura individual” permitiría la transformación del mundo al priorizar relaciones basadas en respeto y reconocimiento a la diferencia. En este mismo sentido, Gil Jaurena (2008: 56) habla de la interculturalidad como propuesta sociopolítica ambiciosa que pretende conciliar derechos y libertades individuales y convivencia social. Y precisamente es esta “pretensión” en la que Malgesini y Giménez hacen hincapié al advertirnos de que la interacción se produce casi siempre en plano de desigualdad, dominio y jerarquías etnoraciales. (Malgesini y Giménez, 2002: 258, citado en Pulido Moyano, 2005: 27).

Bello (2009: 63) señala, haciéndose eco de las palabras de Albó y Barrios (2006), que la interculturalidad se refiere, ante todo, a la “relación entre personas y grupos de personas con identidades culturales distintas” asumiendo, a su vez, la relación establecida por los sujetos con elementos “de otras culturas” y, “en un nivel ulterior

³⁵ Otro tipo de relación es su tratamiento como sinónimos donde es fundamental señalar la diferencia entre el “argot anglosajón” más tendente a lo multicultural y el “argot europeo y latinoamericano” que muestran preferencia por lo inter y lo pluri, siendo sus prácticas muy parecidas (Jiménez Naranjo 2005: 126).

³⁶ Estermann (2010: 27) lo ejemplifica así: “Hasta la sociedad racista del *apartheid* sudafricano era «multicultural»”.

³⁷ Para el caso de América Latina, Díaz-Couder (1998) habla de pluralismo cultural en términos de “multiculturalismo pluralista”, que se diferencia del multiculturalismo “liberal” en el “reconocimiento del derecho de grupos o pueblos culturalmente distintos a tener un estatuto político diferenciado dentro de la nación”, lo que significa que “el mantenimiento de las culturas e idiomas nativos no es solamente una cuestión de interés público, sino que se les reconoce el estatuto de **sujetos de derecho público**” (la negrita es del autor). En Bolivia esto se ve claramente en el cambio de concepción del Estado-Nación que pasa a ser “Plurinacional” y ya no “multiétnico”.

más abstracto, las comparaciones y combinaciones entre dos o más sistemas culturales” (Albó y Barrios, 2006: 51, citado en Bello, 2009: 63). Estermann (2010: 33) dice que la interculturalidad “describe relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a [una] mayor plenitud humana”.

Por su parte, Fernández Enguita indica que “el interculturalismo es un proyecto (...) [que] hace un esfuerzo por comprender al otro y por tomar lo mejor de él” (Fernández Enguita, 2001, citado en Gil Jaurena, 2008:126) Para Tubino la interculturalidad “es una manera de comportarse (...) una propuesta ética” (Tubino, 2004, citado en Pulido Moyano, 2005: 25). Baumgartl y Milojevi (2009: 91) hablan de la interculturalidad como una “habilidad necesaria en el siglo XXI”, en el sentido de que permite “hacer frente a la multiculturalidad de una manera constructiva” (Baumgartl y Milojevi, 2009: 96). En esta misma línea, Schmelkes (2001) afirma que una sociedad multicultural debe transitar a la interculturalidad y asumir la interacción entre las culturas como proceso de enriquecimiento si quiere llegar a ser verdaderamente democrática (Schmelkes, 2001, citado en Pulido Moyano, 2005: 25).

Por lo tanto y para recapitular, la multiculturalidad es la coexistencia de “culturas” con una política (multiculturalismo) que reconoce la diferencia pero no hace nada al respecto, y la interculturalidad (interculturalismo), en vista de todas las aportaciones aquí señaladas, sería un modelo constructivo y democrático al que apuntar como meta, casi como utopía.

¿Son las utopías totalmente imposibles de alcanzar?... Appadurai dice:

... pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de regularidades euclidianas (Appadurai, 1992, citado en Aguado Odina, 2009: 20).

Reflexionando sobre esta cita, Aguado Odina afirma que:

Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente de lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural (Aguado Odina, 2009: 20).

¿Son estos espacios sociales utópicos? Desde mi punto de vista, generar nuevos espacios con normas de negociación y creatividad conjuntas supone la eliminación de las jerarquías sociales y “culturales” y, en cierto sentido, de la premisa racista por la que una de las principales finalidades del racismo es la preservación de las jerarquías y privilegios. (del Olmo 2009; Grupo INTER, 2007).

Y siguiendo con utopías, en Bolivia, donde algunos actores políticos e investigadores han puesto lo intercultural en jaque por haber sido pieza clave de anteriores “gobiernos neoliberales”, Viaña (2009: 156) dice que mientras mantenga su noción conservadora (y, por tanto, no emancipadora), la interculturalidad “seguirá siendo lamentablemente una utopía irrealizable”. Y es que, como dice Gorski: (2008) “las buenas intenciones, no son suficientes³⁸”.

Malgesini y Giménez (2000) señalan que las primeras formulaciones de la interculturalidad como propuesta de actuación surgieron vinculadas al campo educativo. De hecho, ya vimos cómo la primera vez que surge el término en el contexto latinoamericano se refiere a un proyecto educativo desarrollado en la Amazonía. Para el caso Boliviano, es interesante –y fundamental en esta tesis– señalar que en la nueva Constitución Política del Estado (CPE), la “interculturalidad” es tratada, como “principio fundamental” (en el art. 1) y como “derecho educativo” (en los artículos 17 y 30.12). A continuación una brevísima, pero necesaria, explicación: esta Constitución, aprobada en enero de 2009, define a Bolivia como “intercultural” (art. 1.); defiende el derecho de toda persona a recibir una educación –entre otras cosas– intercultural (art. 17); enfatiza el derecho a una educación intercultural de las “naciones y pueblos indígena originario campesinos” (art. 30.12); dedica el Capítulo Sexto a: “Educación, Interculturalidad y Derechos culturales” y dice:

La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones (CPE Bolivia, Capítulo Sexto, Sección III. Art. 98).

Según lo expuesto en el artículo 98, la diversidad cultural es “base esencial” en Bolivia y debe ser tratada a través de un “instrumento para la cohesión y convivencia armónica”: la interculturalidad o, en su expresión educativa, la educación intercultural

³⁸ Del original *Good intentions are not enough*. La traducción del inglés es mía.

(intracultural y plurilingüe). Bolivia apuesta entonces por la interculturalidad como modelo educativo para afrontar la diversidad cultural³⁹. Para profundizar en esta idea, es necesario analizar antes los diferentes modelos de “atención a la diversidad” existentes desde un punto de vista teórico: educación multicultural/intercultural, sus diferentes modelos, enfoques y obstáculos y desafíos.

Por lo tanto, me permito contestar a una pregunta que yo misma dejé en el aire y sin respuesta: ¿a qué llamamos diversidad cultural? Y para ello me apoyo en Dietz y Mateos Cortés:

La diversidad cultural, [es] concebida convencionalmente como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes⁴⁰ en el seno de los “clásicos” Estados-naciones de cuño europeo (Dietz y Mateos Cortés, 2009: 49).

Veamos, entonces, qué modelos educativos destacan en el tratamiento y atención a esta diversidad cultural “conformada por grupos visibles y categorizables”.

1.3. Los modelos de atención a la diversidad cultural en educación

La Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (1977), nos habla de “Revolución” en los siguientes términos:

...intento de realizar un cambio radical en el sistema de gobierno (...) puede significar también cualquier nuevo cambio fundamental (...) prácticamente en cualquier campo del esfuerzo humano (...) [Tiene que conllevar] cambio radical en el orden social.

El Gobierno de Evo Morales se ha propuesto llevar adelante una “Revolución Educativa” porque:

... de lo contrario será imposible pensar responder a la esperanza del pueblo por una educación que mejore la calidad de vida de todos los ciudadanos⁴¹.

³⁹ La nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez se analiza con más detenimiento en el capítulo dedicado a la legislación.

⁴⁰ Para el caso latinoamericano, Moya (2009: 31-32) habla de los indígenas como “migrantes forzosos”.

⁴¹ Extracto de noticia de la Organización de Estados Iberoamericanos sobre la “Revolución Educativa” de Bolivia. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8409>, consultada 31 de marzo 2011.

Esta revolución se apoya en una nueva ley educativa (ver capítulo dedicado a legislación) que, en su artículo 69 referente a la Organización Curricular, busca garantizar “el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia”. En esta Nueva Ley (igual que en la Constitución), la interculturalidad toma un papel protagonista, puesto que se convierte en “base, fin y objetivo” (ver articulado), a la vez que es definida como característica fundamental de la educación por “mandato constitucional”. Por supuesto que la nueva ley educativa de Bolivia es un estudio de caso –estudio principal y fundamental en el desarrollo de esta tesis-. Y para todo estudio de caso, es necesario apoyarse en teorías más generales, debates científicos en torno a ellas y las conclusiones o implicaciones que de estos resulten. En el anterior epígrafe veíamos lo multi-, pluri- e intercultural desde una dimensión más política o relacionada con el Estado-nación. Este epígrafe constituye una *vuelta de rosca* más en el acercamiento a lo concreto (Bolivia) desde lo general: el de los diferentes modelos educativos a los que responde el tratamiento multi-, pluri- e intercultural de la diversidad cultural.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) dice en su articulado:

... toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. (Art. 5).

Y el Anexo II, referido a las Orientaciones para la aplicación de la Declaración:

Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad. (Punto 6).

Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes. (Punto 7).

Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber. (Punto 8).

Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de los pueblos indígenas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales, en

particular por lo que respecta a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.(Punto 14).

Es decir, se atribuye a la educación un rol protagonista en la puesta en práctica de “principios, normas y prácticas” que contribuyan a la valoración positiva y al mantenimiento de la diversidad cultural. Precisamente, hemos visto cómo la educación multicultural (intercultural para el contexto latinoamericano que nos ocupa) aparece en el intento de defender y promover esta diversidad (con todos –y a pesar de- los “peligros” que entraña el término “cultural”). De alguna manera, estos principios y orientaciones de la Declaración de la UNESCO se reconocen entre los paradigmas que –como respuesta a los movimientos multiculturales de revitalización étnica- formularon y conceptualizaron autores como Bataalan (1983), Banks y Lynch (1986)⁴² (en Aguado Odina, 1991), también destacan los paradigmas de Grant y Sleeter⁴³ (1989) y los análisis de Sonia Nieto (1996)⁴⁴ (en Gil Jaurena, 2008).

Basándose en estos y otros autores, Inés Gil Jaurena (2008: 71-103) y García Castaño y Granados (1999: 47-81)⁴⁵ se acercan a la diversidad cultural y a su tratamiento en el ámbito educativo formal desde dos disciplinas: Ciencias de la Educación, la primera, y Antropología de la Educación, los segundos. Me baso principalmente en ellos –pero también en otros autores indispensables- para presentar a continuación una serie de enfoques y modelos que resultan de interés para la comprensión del marco educativo en Bolivia. Veremos, más adelante –pero también en este epígrafe a través de breves apuntes- que algunos de estos modelos se

⁴² Paradigmas de Banks: 1. Aditividad étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículo escolar; 2. Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas; 3. Compensación de privaciones culturales; 4. Enseñanza de las lenguas de origen; 5. Lucha contra el racismo; 6. Crítica radical que busca la reforma de la estructura social; 7. Remedios para las dificultades genéticas; 8. Promoción del pluralismo cultural; 9. Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje; 10. Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria (en Gil Jaurena, 2008: 75 y Aguado Odina, 1991).

⁴³ Concepciones de Grant y Sleeter: 1. De compensación; 2. De atención separada de grupos concretos; 3. De relaciones humanas entre los diferentes grupos; 4. De educación multicultural. 5. De reconstrucción social. Estos modelos son entendidos como un continuum desde una educación especial para grupos diversos a una educación multicultural cuyo fin sería la reconstrucción social. (en Gil Jaurena, 2008: 75; 84).

⁴⁴ Sonia Nieto habla de cuatro niveles de educación multicultural tras presentar la educación monocultural como paso previo. Estos cuatro niveles son: tolerancia, aceptación, respeto y solidaridad crítica. (en Gil Jaurena, 2008: 84).

⁴⁵ Sobre el mismo tema ver del mismo autor: García Castaño et al. (1997), y García Castaño, Gómez Rubio y Soto Páez (2007: 196-203). No obstante, me refiero a la obra publicada en 1999 tanto para facilitar la lectura del texto como por englobarse en un estudio más amplio –y por tanto detallado- que la publicación de 2007.

corresponden con puntos principales, tanto de las leyes educativas, como de las prácticas y los discursos de los agentes sociales y las escuelas con los que (y en las que) he realizado mi trabajo etnográfico.

1.3.1. Asimilación cultural

En el anterior epígrafe, señalaba cómo Jiménez Naranjo (2005: 124) sitúa al multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en antagonismo con la asimilación, integración, segregación y monoculturalismo. Pues bien, tanto Gil Jaurena (2008: 77), como García Castaño y Granados (1999: 50) sitúan la “asimilación cultural” como primer punto en el que recalcar si de educación multicultural hablamos⁴⁶. Este enfoque que para Gil Jaurena (2008: 77), engloba los modelos: asimilacionista, segregacionista y programas de educación compensatorias busca “igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes” (García Castaño y Granados, 1999: 50). De esta manera, se puede buscar:

- Que los estudiantes pertenecientes a minorías se asimilen totalmente a la “cultura dominante” para evitar tensiones étnicas y retraso en su desarrollo académico.
- Reagrupar a los estudiantes por cociente intelectual, dado que se entiende que los pertenecientes a minorías tienen más dificultades de aprendizaje. Una vez superadas las teorías de la deficiencia fisiológica se pasó a programas compensatorios por los que,
- Se trata el déficit cultural (puesto que los estudiantes de minorías sufren de déficit sociocultural) a través de programas compensatorios para nivelar su “deprivación cultural”.

El fin último de este enfoque sería:

... el ajuste del “recién llegado” a la cultura nueva (dominante), facilitar su transición a ésta (Cheng 1989), y para ello no se escatiman esfuerzos ni fondos económicos, como los destinados a la enseñanza de la lengua dominante, cuyo manejo por parte de los

⁴⁶ Estos autores (Gil Jaurena, 2008: 77; García Castaño y Granados, 1999: 52) nos recuerdan que se basan en los paradigmas y concepciones de Banks (1986) y Grant y Sleeter de acuerdo a la asimilación, compensación y privación cultural.

niños inmigrantes⁴⁷, se considera condición *sine que non*⁴⁸ para el ajuste mencionado (Ashworth, 1977). (García Castaño y Granados, 1999: 51).

Para el caso de América Latina, Hirmas (2008) lo expresa así:

Desde el nacimiento de las repúblicas y hasta muy entrado el siglo XX, prevaleció una política estatal “asimilacionista”, que consideraba las lenguas y las costumbres de los pueblos originarios y afrodescendientes como obstáculos para su incorporación a los procesos de modernización nacionales. Las diferencias culturales, lingüísticas y raciales con que los niños ingresaban al sistema educativo eran consideradas una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y posterior integración a la sociedad (Hirmas, 2008: 21).

En este enfoque, por tanto, se entiende que “el fracaso escolar” se debe a los propios estudiantes, su desventaja cultural y económica. Si bien esta idea de déficit “genético” y deprivación cultural ha sido desechada por etnocentrista, se encuentra todavía reflejada en políticas o programas como la educación compensatoria, basada en que cierto alumnado necesita ser compensado de la deprivación (genética, cultural o lingüística) y alcanzar la norma representada por la mayoría (Gil Jaurena, 2008: 61) que el “déficit” (en una escuela de La Paz) puede ser todavía hoy visto como algo a “corregir” para el buen desenvolvimiento de interculturalidad⁴⁹.

John Ogbu (1993 [1981])⁵⁰, rebatió de manera brillante la teoría del déficit al demostrar que las diferencias culturales, por sí mismas, no son suficientes para explicar la situación de las minorías en la escuela, sino que es indispensable analizar el valor que la sociedad dominante otorga a estas diferencias a través de la historia de contactos entre ambos grupos y las respuestas colectivas que la minoría ha ido creando ante estas relaciones.

⁴⁷ Esta conclusión se refiere claramente a contextos en los que se comienza a pensar en la educación multicultural a partir de la llegada de inmigrantes. Lo reproduzco en el estudio porque creo que responde con gran exactitud a lo que sucedía (sucede) en Bolivia en tiempos del Código de la Educación Boliviana de 1955 cuando se decide “universalizar” la educación y tomar parte activa en la “educación indígenal”.

⁴⁸ Énfasis del original.

⁴⁹ En una entrevista, esto es lo que me decía el personal administrativo de una de las escuelas donde desarrollé mi etnografía: “[Interculturalidad] es el que podamos primero conocer la cultura del otro, entenderla, respetarla y en base a eso tratar de modificarla o adecuarla a la realidad en la que vivimos” (Entrevista, PAD_2.09).

⁵⁰ Para profundizar en la teoría de Ogbu, ver: Ogbu (1974); Ogbu (2003); Gibson M. y J. Ogbu (1991).

1.3.2. Valoración de las otras culturas

Este enfoque guarda relación con el paradigma de la promoción del pluralismo cultural de Banks, de manera que en el marco de sus modelos, se comienza a hacer algo con respecto a la diversidad cultural, aunque sea tímidamente. Gil Jaurena (2008: 75) nos habla de diferentes modelos como el de incluir contenidos étnicos al currículum (aunque sin más pretensión); el modelo correspondiente a la promoción del pluralismo, que parte de que la diversidad cultural es un valor y, por tanto, como señalan García Castaño y Granados (1999: 53) “hay que aprender acerca de los diversos grupos culturales desde la apreciación de las diferencias”; otro modelo de orientación multicultural para favorecer el “autoconcepto” de los alumnos de minorías étnicas y; un último modelo de educación antirracista que, aunque importante, es insuficiente, puesto que el racismo se observa desde una perspectiva individual y no desde la institucional (Gil Jaurena, 2008: 78-80). Para facilitar el análisis voy a omitir la adscripción de los rasgos a los modelos, es decir: selecciono las ideas que considero de interés para mi estudio. Así, dentro de este enfoque y a través de sus diferentes modelos:

1. Los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos, e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (Gil Jaurena, 2008: 79).
2. La propia escuela debe reflejar el pluralismo cultural, por ejemplo en la composición del profesorado que debe ser consciente, a su vez, de que “no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, y de las necesidades, deseos y aspiraciones de estos grupos” (García Castaño y Granados, 1999:56).

Con relación a Bolivia, estos dos puntos están conectados con la nueva ley educativa en tanto que:

[La Educación] Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones (Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Capítulo II, Art. 3.7).

3. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial: se ve como algo positivo y no como rémora.
4. Se incluye el paradigma del “autoconcepto” de Banks por el que: se considera que la inclusión de contenidos étnicos ayudará al autoconcepto de los estudiantes de las minorías étnicas.

Es muy interesante cómo nos conduce este paradigma, en el caso Boliviano, a la “intraculturalidad” que se constituye como Base de la Educación de la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (art. 3.8) y que se refieren, tanto a la introducción de contenidos “identitarios” en el currículum, como a su misión de elevar el autoconcepto (o autoestima) de los estudiantes (indígenas):

... por ejemplo espiritualidad, un maestro podría colocar el tema del *ajayu* [en aymara: alma, espíritu] (...) lo intra significa también que esto que ha sido ignorado tienen que conocer ahora nuestros niños (Entrevista, PREI_09.09)

... hay que recuperar que el hermano campesino sienta que es igual que el otro y si recuperamos la identidad primero con la intraculturalidad entonces podrán hablar de igual a igual pero si no será peor el trauma, peor... (Entrevista, PREI_10.09).

1.3.3. Educación bicultural

Enfoque por el que la enseñanza multicultural debe producir sujetos competentes en dos culturas diferentes de manera que los miembros del grupo minoritario no tengan que perder su identidad cultural o su lengua (García Castaño et. al 2007: 200). A pesar de que como indica Hirmas (2008: 22) se le atribuye a este enfoque la “compartimentación de las culturas, la ausencia de intercambios [y] el aislamiento cultural”, esta idea de competencia en dos culturas está -todavía hoy- presente en algunos de los discursos educativos en Bolivia, esencializando las diferencias entre “ambas culturas”: la “andina” y la “occidental”.

1.3.4. Enfoque socio-critico

Así denominado por Gil Jaurena (2008: 80) y entendido dentro del enfoque intercultural por García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez (2007: 201), responde a

los modelos antirracista y radical. Este enfoque promueve la construcción de una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social y política. De acuerdo con el modelo radical, se considera a la escuela como mecanismo de control social que educa a los estudiantes para que acepten su estatus y reproduzcan la estratificación social (Gil Jaurena, 2008: 81) por lo que hay que desarrollar los niveles de consciencia sobre las condiciones sociales de las minorías con objeto de capacitarles para “la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad” (García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez, 2007: 201). Esta perspectiva también contempla la educación antirracista, entendiendo el racismo como un proceso complejo y estructural debiendo la escuela luchar contra el racismo institucional a través de diferentes medidas (Gil Jaurena, 2008: 81).

A este enfoque corresponde la teoría educativa de la construcción cognitiva del aprendizaje de Vigotsky (1997) que cobra importancia en el actual proceso educativo de Bolivia (o, al menos, en mi interpretación) y por la que es la experiencia directa en el aprendizaje la que contribuye a generar conocimientos (García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez, 2007: 201-202). Reproduzco un fragmento de entrevista que se refiere a los fundamentos curriculares del nuevo sistema educativo:

... tres son las bases de nuestro currículo, el sustento teórico de nuestras propuestas, uno es las experiencias educativas de nuestros pueblos indígenas originarios, dos es la experiencia de Warisata y tres son las teorías críticas, ¿no? Las teorías socio-críticas que ha generado el saber a nivel mundial digamos (...) Freire y Vigotsky (...) las ideas de estos dos pensadores están sustentando nuestra propuesta (Entrevista, PREI_10.09).

Podría seguir ahondando en el “maremágnum de enfoques y modelos” (Gil Jaurena, 2008: 100) pero, sin embargo, considero que con las ideas hasta aquí expuestas, y junto con el siguiente epígrafe, reúno la información pertinente e importante para esta tesis doctoral. Concluyo este epígrafe con una idea fundamental: los enfoques, los modelos, y sus contenidos no son compartimentos estancos. Las denominaciones multicultural e intercultural muchas veces se utilizan de forma indistinta y, por tanto, sin significados claramente diferenciados entre una y otra. Para decirlo de otra manera: hasta en modelos “anti-interculturales” podemos encontrar –como señalaré en el análisis de mi trabajo de campo- prácticas interculturales y entiendo, por lo tanto, que la educación intercultural podría alimentarse de ideas de diferentes modelos y enfoques, junto con nuevas dimensiones y/o prácticas no tenidas antes en cuenta.

Puede ser que la educación intercultural sea más fácil de atender –y entender- si, como dice Pulido Moyano (2005: 33) se comienza a ver a los estudiantes más como “individuos” que como miembros de “culturas”.

1.4. Propuestas y miradas sobre la educación intercultural

Batallán y Campani (2007: 160) señalan que el respeto a la diversidad trajo consigo tanto principios renovadores como “el incuestionado paradigma de la alteridad que lo sustentaba, concomitante a un concepto esencialista de cultura”. Gorski refleja su inmersión en la educación intercultural, de una manera divertida y brillante al comenzar un artículo con su experiencia personal:

A few weeks later my parents and I, along with a couple of hundred other parents, teachers, students, and administrators crowded into the cafeteria for Guilford Elementary School's annual Taco Night (...) Granted, not a single Mexican or Mexican American student attended Guilford at the time. Although I do recall Ms Manning asking Adolfo, a classmate whose family had immigrated from Guatemala, whether the Taco Night tacos were 'authentic.' He answered with a shrug (...) three critical and clarifying lessons: (1) Mexican culture is synonymous with tacos; (2) 'Mexican' and 'Guatemalan' are synonymous, and by extension, all Latino people are the same, and by further extension, all Latino people are synonymous with tacos (as well as sombreros and dancing *cucarachas*); and (3) white people really like tacos, especially the kind in those hard, crunchy shells, which, I learned later, nobody eats in Mexico. Thus began my intercultural education: my introduction to the clearly identifiable 'other.'

And I could hardly wait until Pizza Night. (Gorski, 2008: 515-516)⁵¹.

Si me he permitido reproducir este fragmento es porque creo que ilustra de manera ejemplar una práctica que muchas veces es considerada como “intercultural” pero que crea, legítima y reproduce, con mucha eficacia, estereotipos y que, además, responde

⁵¹ Unas semanas más tarde, mis padres y yo, junto con otra centena de padres, profesores, estudiantes y personal administrativo, llenamos la cafetería de Guilford, escuela de primaria, para celebrar la “noche anual del taco” (...) Estaba garantizado por aquel entonces el hecho de que no fuera a asistir al evento ningún estudiante mexicano (ni siquiera de origen mexicano) porque en aquella época no había ninguno en Guilford. Sin embargo me acuerdo de la Sra. Manning preguntándole a Adolfo, un compañero de clase cuya familia había migrado desde Guatemala, si los tacos de la noche de los tacos eran “auténticos”. Adolfo contestó encogiendo los hombros (...) Tres lecciones clarificadoras: (1) la cultura mexicana es sinónimo de tacos; (2) “mexicano” y “guatemalteco” son sinónimos entre, por extensión todos los latinoamericanos son lo mismo y, llevando la extensión un paso más allá, todos los latinos son sinónimos de tacos (y de sombreros mexicanos y de bailes de *la cucaracha*) y 3) a los blancos les gustan los tacos, especialmente los de tipo duro y crujiente que, más tarde aprendería, nadie come en México. Así empezó mi educación intercultural, mi introducción al otro claramente identificable. Y no podía esperar a que llegara la Noche de la Pizza. (Gorski, 2008: 515-516). Traducción propia.

a una actividad planteada por la escuela como institución⁵². En el enfoque sociocrítico de atención a la diversidad cultural se propone luchar contra el racismo desde una mirada estructural. Y sin embargo, esta práctica (como tantas otras que se desarrollan en escuelas tanto de España como de Bolivia (por acotar geográficamente) son denominadas “interculturales”. ¿Qué está fallando? ¿O es que el término no hace la práctica?

Al hacer su análisis teórico sobre la atención a la diversidad cultural, Gil Jaurena habla de “modelos de atención a la diversidad cultural” cuando no los considera interculturales, si no “merecen el calificativo «intercultural»” (Gil Jaurena, 2008: 71). A pesar de que al final de capítulo plantearé mi propia propuesta, quiero señalar que no voy a restar el término “intercultural” de los discursos, prácticas y teorías con los que voy a entablar diálogo a lo largo del análisis de mi trabajo de campo. Esto se debe, tanto a mi formación antropológica que debe respeto al discurso de los agentes sociales con los que trabaja, como a la convicción, ya señalada, de que incluso en espacios educativos de asimilación cultural, se pueden dar maravillosas prácticas propias del enfoque intercultural.

1.4.1. Educación intercultural, diferencia y desigualdad

Ya he señalado aquí la problemática en torno al tema cultura e incluso la pregunta de ¿a qué llamamos, entonces, diversidad cultural? Aguado Odina et. al (2006: 120-122) plantean una serie de puntos a tener en cuenta para un tratamiento adecuado de la diversidad cultural en Educación. Esta autora, enfatiza la necesidad de: *evitar una visión superficial o frívola de la cultura*⁵³, tener en cuenta otro tipo de diversidades más allá de las “tradicionales” como son grupos étnicos, lingüísticos, etc., tener en cuenta la vivencia específica de cada persona en torno a “su cultura”, considerar las *diferencias culturales*⁵⁴ como constructos dinámicos, en vez de como características estáticas, reconocer a la educación como “intercambio cultural permanente en el que se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actividades y comportamientos” y, por

⁵² Esto no significa que fuera intencionado, porque tal y como Gorski (2008: 516) apunta: *I am certain (...) that they did not intend to inflate the stereotype about Chicana/os and Latina/os.* (“Estoy seguro (...) de que no pretendían inflar el estereotipo sobre los chicanos y latinos”. Traducción propia).

⁵³ El énfasis es del original.

⁵⁴ Énfasis del original.

último, señala que la cultura no “dicta conducta” sino que la influye de manera que puede afectar a las estrategias que se utilizan y la forma en la que se interactúa.

Me interesa en este momento hacer hincapié en la idea de las diferencias culturales. Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito (2005: 20) defienden que la escuela debe atender a las diferencias culturales de los estudiantes, tanto por coherencia con los principios de la sociedad democrática, como porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales. Sin embargo, la “atención a la diferencia” es una de las aristas de la educación intercultural puesto que, bajo el manto del respeto a la diferencia cultural, se esconde la justificación y no-acción ante las desigualdades. Esto, desde luego, no es nuevo. Bourdieu y Passeron ([1970] 2001) ya hablaban de la escuela como aparato de reproducción de procesos de poder y por tanto de desigualdad social; pero si la educación intercultural es un tratamiento “adecuado” de la diversidad cultural, resulta chocante que se convierta en el vehículo de “desplazamiento y ocultación de realidades de desigualdad social” (Carrasco 2003, en Márquez Lepe y García-Cano, 2007) porque peligrosamente, se puede achacar las desigualdades a las diferencias “naturales” –ni siquiera construidas-. Y este peligro alcanza al tan elogiado “diálogo intercultural” que se entiende como intercambio entre personas de diferentes “culturas”, presuponiendo que todos los participantes tienen el mismo acceso al capital cultural y, contradictoriamente, puede reforzar la hegemonía de un grupo sobre otro (Gorski, 2008: 519-520).

Por supuesto que, cuando hablo de desigualdades, me refiero tanto a sociales y económicas, como a las que se producen en el proceso de aprendizaje, porque en este proceso casi siempre se contribuye a reforzar el papel de la escuela como espacio arbitrario de valoración del capital cultural. Es decir: ¿está la solución en ofrecer una educación “diferente” en base a diferencias “culturales”? Esto, por mucho que se haga en el contexto de políticas llamadas “interculturales”, puede estar reforzando estereotipos y afectando el “autoconcepto” (para volver a Banks) del estudiante. Porque, tal y como dice el Grup La Font:

Si el sistema educativo decide colocar a determinados estudiantes en clases, programas o modelos diferentes por su pertenencia a determinados grupos de referencia (nacionalidad, lengua, religión, clase social, etc.) o porque no tienen “base suficiente” o porque no tienen “competencias instrumentales” o no “cubren niveles mínimos” se corre el riesgo de penalizar, de estigmatizar al estudiante antes incluso de

ofrecerle la oportunidad de aprender. (Grup La Font, 2006, citado en Aguado Odina, 2009: 22-23).

Si una de las finalidades de la educación intercultural es apuntar, en el marco de la convivencia, a propiciar mecanismos y normas de participación efectivas, colaborativas y solidarias (Hirmas, 2008: 17), es lógico pensar que políticas educativas que fomenten la separación o estigmatización no pueden ser llamadas “interculturales” y, sin embargo, para algunos lo son: para el contexto español destaco el ejemplo de las llamadas Aulas de Enlace⁵⁵ que son vistas por profesores y agentes educativos como medidas de integración que únicamente pueden funcionar desde “perspectivas interculturales” (Del Olmo, 2010: 9). Para el caso latinoamericano, ya he señalado cómo la educación intercultural (y bilingüe) se entiende como educación “por y para” los pueblos indígenas. En el caso boliviano, la implementación –en lo que a educación intercultural y bilingüe se refiere- de la Ley de Reforma Educativa 1565 de 1994 se llevó adelante únicamente en escuelas rurales de áreas indígenas. Incluso hoy en día, tanto en el contexto latinoamericano como en Bolivia es impensable -¿imposible?- pensar en educación intercultural sin adscribirla directamente a las poblaciones indígenas⁵⁶ y, por tanto, sea cual sea su finalidad, se presentan políticas de “diferencia” que puede legitimar y justificar, de nuevo, la desigualdad. Tan visible es esta distinción que Sichra apunta:

La interculturalidad desde la perspectiva de los no-indígenas no ha recibido aún tanta atención en Latinoamérica como aquella desde la perspectiva de los indígenas (Sichra, 2009: 99-100).

Como señalé al principio del epígrafe y al hilo de estas “políticas de la diferencia”, en nombre de la educación intercultural cabe preguntarse si esta educación es *deseable*,

⁵⁵ Sobre las Aulas de Enlace, véase del Olmo (2007: 187-203).

⁵⁶ En el desarrollo del “Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural” celebrado en la ciudad de La Paz los días 9, 10 y 11 de marzo de 2010 y organizado por el Instituto de Integración Educativa y el Convenio Andrés Bello, se reservó una sesión para la “Exposición por países de Experiencias en Educación Intercultural” siendo uno de sus objetivos específicos recuperar experiencias con la finalidad de convertirlas en fuente de aprendizaje práctico y criterios de conceptualización (<http://www.iiicab.org.bo/sie.htm>, consultada el 30 de marzo de 2011) Participaron: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador y España. Todos los países latinoamericanos (excepto Cuba) hablaron única y exclusivamente de temas relacionados con población indígena. La representante de España comenzó con un acercamiento global si bien terminó dando datos estadísticos de la población inmigrante y sus respectivas nacionalidades en las aulas de España. El representante de Cuba comenzó su exposición pidiendo disculpas puesto que él no podía aportar datos referentes a la educación intercultural desde que, en Cuba, no hay población indígena (Notas de mi diario de campo). No obstante, la propia “Justificación” del Congreso respalda este enfoque por el que, cuando se habla de interculturalidad, se habla de población indígena (<http://www.iiicab.org.bo/sie.htm>, consultada el 30 de marzo de 2011)

siempre y cuando no afecte al orden sociopolítico existente y no problematice ni cuestione los privilegios de los grupos dominantes (Gorski, 2008: 516). Es decir, cuando no afecte a las relaciones de poder entre grupos, algo que cobra importancia en el contexto latinoamericano y boliviano en particular en el que se aboga por una educación –además de intercultural- “descolonizadora”:

[La Educación] Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez, art. 3.1).

¿Es la educación intercultural insuficiente? A la vista de esta “Base fundamental” de la Educación Boliviana y del discurso de algunos agentes sociales relacionados con la educación en Bolivia, así lo parece:

La figura de lo intercultural te decía que hay que ir con mucho cuidado, ¿no? Porque esa idea de la tolerancia también ha ido frenando procesos político sociales muy importantes ¿no? Con la idea de que todos somos hermanitos y no pasa nada ¿no? Y ese es un discurso que han ido utilizando muchos gobiernos con la idea de la interculturalidad (Entrevista, PAD_01.09).

1.4.2. El enfoque intercultural en educación

Una de las principales críticas que ha recibido la educación intercultural ha sido precisamente, su falta de potencial transformador, al haber descuidado la atención a las desigualdades estructurales y a las situaciones cada vez más apremiantes de exclusión (Bartolomé Pina, 2002: 20), situaciones que han sido definidas por Boaventura do Santos (2007, en Mata, 2009: 32) como las “cuestiones fuertes” de nuestra época. Y se le recrimina –también- que los conflictos racistas siguen creciendo sin que la educación intercultural ofrezca una solución auténtica (Sleeter, 1991; McCarthy, 1995; citados en Bartolomé Pina, 2002: 20).

¿Pero podemos hablar de soluciones auténticas? El problema de hacerlo es que las “soluciones auténticas” exigen medidas “auténticas”, acreditadas y que funcionen. Quizá uno de los grandes peligros de la educación intercultural es que se entiende como “receta mágica” del qué hacer para enfrentarse a la práctica diaria (García Castaño y Granados, 1999: 101) y, como anuncia el Grupo Inter (2006: 2), la

educación intercultural no es buscar recetas para cuestiones específicas, tampoco –añado- busca “soluciones auténticas”. Quizá esa sea la diferencia entre la “educación intercultural” –con intercultural como adjetivo⁵⁷- y El enfoque intercultural –como mirada holística- en educación.

Sobre el enfoque intercultural en educación, Aguado Odina (1996; 2003) y Gil Jaurena (2008: 104-120) exponen algunas bases teórico-conceptuales que –desde su punto de vista- responden a esta manera de atención a la diversidad cultural. Así, retoman la idea de cultura (y todo lo que su re-conceptualización implica) y del relativismo cultural, la idea de escuela como agente social y transformador (representada en el enfoque socio-crítico), el pluralismo cultural, los modelos cognitivos de Psicología Social referidos a los procesos discriminatorios (Allport, 1979), el paradigma histórico-cultural de Luria (1985) y Vigotsky (1997), por el que se establece que en los contextos en los que hay diversidad reconocida son escenarios idóneos para aprendizajes valiosos y que están ligados a la idea de “aprendizaje significativo”, apuntada desde la Pedagogía, y que se define como partir de las experiencias y el nivel de conocimiento de los estudiantes; el enfoque socioafectivo que facilita la comprensión y el posicionamiento frente a los objetos de aprendizaje y las teorías constructivistas de la Psicología, que parten de que construimos nuestra comprensión del mundo a través de nuestras experiencias.

Este enfoque exige además –o, por tanto- tomar postura contra la exclusión, dominación y sus mecanismos de apoyo (Mata, 2009: 44). Basándonos en la aportación de Allport (1979, en Gil Jaurena, 2008: 112) de que los prejuicios y estereotipos se aprenden, el enfoque intercultural toma entonces protagonismo en el proceso de des-aprendizaje de (o de reflexión ante) conductas racistas. De esta manera, el enfoque intercultural en Educación puede coadyuvar a ser conscientes de nuestro papel en el complejo proceso del racismo (del Olmo, 2009; Grupo INTER, 2007). Y todo esto cobra importancia en el concepto de “ciudadanía”.

La Educación tiene un papel fundamental que jugar tanto en la construcción y revisión constante del significado de la ciudadanía como en la extensión de la misma (Mata, 2009:42) y, por supuesto, la educación intercultural (el enfoque intercultural en

⁵⁷ Según el Diccionario de la Lengua Española la palabra adjetivo significa: “Que califica o determina *a*/sustantivo”. Pero también: “Accidental, secundario, no esencial” (RAE, 1992).

educación) toma parte en este proceso. Cabrera Rodríguez (2002: 79-104) nos conduce, en su análisis, por diferentes y nuevas concepciones de ciudadanía, una vez que el concepto tradicional ha entrado en crisis por la aparición de nuevos fenómenos sociales que denuncian su “estrechez y rigidez”. Entre el abanico de “ciudadanías” que ofrece, se encuentra la propuesta de Cortina (1996) de ciudadanía intercultural, en la que destacan las siguientes dimensiones: diálogo entre culturas; no recrearse en las diferencias; respeto a las diferencias, pero reconocimiento de que no todas [las diferencias culturales] son respetables; comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia (Cabrera Rodríguez, 2002: 85-86). En esta propuesta un tanto “blanda” y poco crítica, me preocupa ante todo el tema de que no todas las diferencias son respetables porque, si bien el relativismo no está de moda y últimamente parece asociarse a conceptos y valores negativos, no hay que perder de vista que cualquier tema relacionado con el relativismo cultural topa con los valores universales favoritos de Occidente (Monge, 2009: 105) o, en su defecto, del grupo dominante. Por lo tanto: ¿quién decide qué diferencias son o no son aceptables y en base a qué criterios?

En un análisis sobre ciudadanía y educación intercultural, Mata (2009: 44) señala que la educación intercultural promueve la transformación educativa y social hacia la construcción de una ciudadanía activa y una sociedad intercultural, relacionada con un proceso de aprendizaje lento y constante, basado en la *reflexión, la toma de conciencia, la revisión crítica de nuestras ideas y de nuestras prácticas*⁵⁸ (Martinelli, 2000, en Mata, 2009: 44).

Por lo tanto, desde mi punto de vista, la educación intercultural (el enfoque intercultural) cobraría sentido a través de la reflexión de una nueva dimensión: el cuestionamiento del “yo”, de mi posición, de mis referentes, de la situación que esos referentes me dan en un sistema social jerarquizado, y de las herramientas de las que dispongo –y por qué dispongo de ellas- para hacer frente a contextos y escenarios diversos. Como dice Gorski (2008: 524), hay que comenzar reflexionando sobre el contexto sociopolítico que nos rodea y las consecuencias de nuestras propias prácticas.

⁵⁸ La cursiva es mía.

Quiero finalizar esta exposición con dos definiciones sobre educación intercultural. La primera, es de Aguado Odina y la reproduzco porque es la que ha guiado –y sigue guiando- mis reflexiones. La segunda, una propuesta personal de acercamiento a la educación intercultural.

Aguado Odina et. al (2006: 125) ofrecen la siguiente definición:

Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales (Aguado, 1995).

Pero antes de exponer mi propia definición, elaborada a partir de la de Aguado Odina (1995) y de los postulados que implica (Aguado Odina et. al, 2006: 125-126), así como de mi trabajo de campo, me permito volver al fragmento de la respuesta de un cuestionario, con el que comencé este marco teórico:

¿Y tu aula es intercultural?

Por un lado sí que creo que es intercultural si intercultural es lo que yo creo porque respetamos las reglas del colegio pero tenemos nuestras propias costumbres (...) tenemos una consentida y una raleadita⁵⁹ (a la que siempre le dan la palabra y a la que se la dan al final) estas son costumbres de nuestro curso.

Considero que la respuesta de esta niña refleja de un modo contundente y simple los componentes fundamentales de prácticas que se consideran interculturales y sus implicaciones. Para comenzar, plantea la dicotomía: colegio-aula como si de “cultura vs. cultura” “lo global vs. lo particular” “lo ajeno vs. lo propio” se tratara. Y, para continuar con el análisis, me permito desgranarla: en la clase hay dos niñas diversas – culturalmente- (una consentida/una raleadita), a las que se aplican políticas diferentes (siempre se le da la palabra/no se les da la palabra), pero eso no implica desigualdad, porque es una costumbre del curso (se deriva de la “natural diferencia”) porque, lo más interesante es que al preguntarle más tarde, una vez que había leído su respuesta, si eso le parecía discriminación, se encogió de hombros y me dijo: “no sé...”.

⁵⁹ “Raleadita” viene de la palabra “raleada” que en Bolivia se atribuye a personas que no son tomadas en cuenta, a las que no se hace caso, a las que se evita. Es un adjetivo “coyuntural” es decir, todas las personas pueden ser –o sentirse- raleadas alguna vez o por sistema.

Esta respuesta me ayudó a comprender algo que ya sabía teóricamente: cómo los niños y niñas viven a diario en contextos desiguales y discriminatorios que les enseñan, desde pequeños, a naturalizar sus privilegios y las diferencias. Pero también me hizo pensar en el universo infinito de formas de discriminación invisibles que se pueden presentar en situaciones cotidianas en el contexto educativo. Si las situaciones son tantas y tan diversas ¿es realista una educación que apunte a superar la discriminación? (Aguado, 1995, en Aguado Odina et. al, 2006: 125) ¿o sería más plausible una educación dirigida a dotar a los estudiantes de herramientas para identificar, cuestionar y desafiar –desde un elevado autoconcepto y nunca desde la culpabilidad- las manifestaciones del racismo y la discriminación? En este sentido, Kailin (2002: 205-206) habla de la importancia no sólo de sensibilizar a las personas sobre el racismo sino de proveer de herramientas interpretativas que ayuden a entender las causas estructurales de las desigualdades para un mejor tratamiento de las tensiones que surgen en el día a día.

Partiendo de lo anterior, ofrezco a continuación una de educación intercultural elaborada a partir de puntos que considero fundamentales. La educación intercultural debe entenderse como un enfoque holístico en Educación de manera que, “intercultural” no sea un adjetivo sino un “todo” que debería permear toda práctica y sistema educativo. En este enfoque se debería:

- Valorar la diversidad cultural de la sociedad en su conjunto y de la comunidad educativa en particular, teniendo en cuenta a todos sus actores sociales: personal del centro, estudiantes, padres y madres de familia, personas que quieran acercarse al colegio... Porque...
- Se concibe el espacio educativo como un espacio abierto a la comunidad y no restrictivo, en el que la participación y el trabajo colaborativo sean fundamentales para construir un espacio democrático en una escuela en la que...
- Se desarrolle y fomente el pensamiento crítico y reflexivo en torno a la diversidad y las diferencias que se atribuyen, de manera que...
- Se “desesencialice” la cultura y se deje de percibir como un objeto que se puede cosificar y relacionar equivocadamente con ciertos comportamientos, actitudes, aspiraciones... que clasifican a las personas (en general), y a los

estudiantes en el aula y el centro (en particular), en conceptos rígidos de identidad. Esto significa una Educación en la que...

- Se reflexione críticamente sobre cómo se construyen las diferencias y qué valor se les atribuye en el contexto socio-histórico y actual, de manera que...
- Se formen ciudadanos críticos que desarrollen habilidades y competencias para comunicarse y desenvolverse en diferentes contextos, conscientes del juego de relaciones de poder y de privilegios que pueden surgir en espacios que son, por definición, de conflicto (en mayor o menor grado). Por lo que...
- El enfoque intercultural contemplaría de manera prioritaria el tratamiento del racismo y la discriminación como tema transversal en el currículo, no con aspiraciones a superarlo que, desde mi punto de vista, es utópico, sino con la finalidad de sensibilizar, debatir y ser conscientes del mecanismo racista⁶⁰ desde una postura que evite disfrazar todo tipo de desigualdades y apueste por generar espacios abiertos y de diálogo en los que, desde el fomento de la autoestima y del respeto, se ofrezcan herramientas para que los niños y niñas sepan *con qué cartas juegan* en el sistema social, político y económico en el que están creciendo y que, dadas las desigualdades estructurales atribuidas a diferencias naturalizadas, les ofrece y les ofrecerá ventajas, desventajas y toda una serie de adscripciones identitarias no siempre voluntariamente elegidas o aceptadas.

⁶⁰ En 2006 participé en la elaboración conjunta de una guía para trabajar sobre racismo en la escuela en cuyo proceso, llegamos a ciertos acuerdos en ideas fundamentales entre las que quiero destacar la de que el racismo sirve para legitimar las desigualdades entre las personas y que sólo a través de “un proceso continuo de reeducación podemos aprender a estar en guardia y a desarrollar una actitud crítica” en vez de asumir, sin más, ciertas ideas que ayudan a perpetuar relaciones de poder (Grupo INTER, 2007: 4).



Capítulo 2

Contexto histórico y legislativo

Quiero decirles, para que sepa la prensa internacional, a los primeros aymaras, quechuas que aprendieron a leer y escribir, les sacaron los ojos, cortaron las manos para que nunca más aprendan a leer, escribir. Hemos sido sometidos, ahora estamos buscando cómo resolver ese problema histórico.

Evo Morales Ayma. Discurso de Investidura, 22 de enero de 2006¹.

La elección de este pequeño fragmento del discurso del acto de Toma de Investidura del actual Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia no es casual. Desde que llegara al poder, Evo Morales colocó a Bolivia en la primera plana de los periódicos de todo el mundo. Con estas palabras quiero llevarles directamente al final de este capítulo: a través de un análisis de la historia boliviana –desde sus hitos educativos- me propongo llegar al proceso que, conocido como “Revolución Democrática y Cultural” con su correspondiente “Revolución Educativa”, está teniendo lugar -al menos en lo que a producción normativa y terminológica se refiere- en Bolivia:

Las palabras de Evo Morales enmarcan también a los principales actores sociales de los que voy a hablar a lo largo de este capítulo: las *naciones y pueblos indígena originario campesinos*² de Bolivia que, desde los albores de la República³ fueron –y siguen siendo- foco de atención de las políticas públicas educativas y de los debates sobre identidad que dichas políticas suscitan.

El tema de la propiedad de la tierra es, para muchos historiadores, el detonante de los levantamientos indígenas y de su participación en diferentes enfrentamientos entre los principales partidos políticos de la Bolivia republicana del siglo XIX: conservadores y liberales⁴. Otra cosa es la lectura que se hace de esta participación, y de las consecuencias que todo esto tendría para la población indígena y –centrándome en el tema de interés en este trabajo- las políticas educativas.

Incluyendo aspectos de las diferentes visiones y centrándome en puntos que considero de interés e importantes para entender el actual debate educativo en Bolivia (y lo que pasa en las [dos] escuelas), analizo a continuación los primeros debates en

¹ Fragmento del discurso de Toma de Investidura de Evo Morales Ayma, disponible en: <http://www.presidencia.gob.bo/discursos1.php?cod=9>, consultada el 15 de marzo de 2011.

² Nombre con el que se reconoce en la Nueva Constitución Política del Estado al “colectivo” que normalmente se denomina “pueblos indígenas” o “indios”.

³ Hasta el 25 de enero de 2009, día en el que se aprobó la nueva Constitución Política del Estado, el nombre del país era “República de Bolivia” por lo que respeto esta denominación para los periodos anteriores a esta fecha.

⁴Rivera (1986:28); Irurozqui (1994; 2005); Barragán (1999).

cuanto al “problema” indio, las políticas educativas al respecto y otras cuestiones educativas que si bien se dieron y ocurrieron “entre bambalinas”, conforman hitos y ayudan a entender un panorama ambiguo y complejo en el que se conjugan luchas e identidades.

2.1. Desde el nacimiento de la república de Bolivia hasta el Código de Educación de 1955

En 1825 “nace” la República de Bolivia. La élite criolla no tardaría en darse cuenta de que la gran mayoría de las tierras estaban en manos de las comunidades indígenas y pronto comenzaría un debate sobre el tema de la tierra y del “problema del indio”⁵ que tendría uno de sus máximos exponentes en la Ley de Exvinculación de 1874 que significó que las comunidades indígenas pasaran a ser consideradas como “excomunidades sin defensa jurídica” (Choque y Quisbert 2006: 52) por lo que podían ser parceladas y vendidas. Hay que tener en cuenta que, según la mentalidad liberal imperante en la élite criolla de la época, la naturaleza comunal del *ayllu*⁶ obstruía el progreso nacional (Brienen, 2005a: 326). Los avatares políticos del país no dejaron que estas leyes se desarrollaran con “normalidad”. Los enfrentamientos con las nuevas repúblicas vecinas por un lado y las sublevaciones de los indígenas por otro, evitarían que la desvinculación agraria se hiciera con celeridad.

2.1.1. Debate sobre lo indígena

Este proceso es analizado por Irurozqui (1994:84-89) que plantea el debate político y las diferentes implicaciones que se manejaban al convertir al indio en propietario o en colono respectivamente. Parte de la hipótesis que este debate nunca tuvo como principal foco el hacer del indio un “igual” o mejorar su situación sino que lo que realmente estaba sobre la palestra era definir el juego de jerarquías. El debate se centraba, además, en el tema de la ciudadanía, la Constitución de 1880 negaba la

⁵ Simón Bolívar empieza el “debate” al comenzar a dictar decretos sobre las tierras de comunidad y tierras de los caciques en 1824. Entendía que, para su mejor distribución, estas tierras tenían que ser parceladas y repartidas individualmente. (Choque, 2005:21-22)

⁶ El *ayllu* es una unidad de organización político-territorial propia de los pueblos andinos que reúne a un número de comunidades. Un grupo de *ayllus* conforman, a su vez, una *marka*.

condición de ciudadano a todo aquél que trabajara como sirviente. De esta manera, los indios colonos no tendrían acceso a dicha condición.

Pilar Mendieta (2005), en referencia a la “ciudadanía” presenta las visiones encontradas de Tristan Platt y Marta Irurozqui, introduciendo en el debate los puntos de vista de los propios indígenas. Platt (1982, 1987, en Mendieta, 2005) defiende que los indígenas buscaban una “ciudadanía tributaria” entendida como un status híbrido por el que: 1) como “ciudadanos” podían demandar ilustración, educación y protección legal al Estado y, 2) como “tributarios” podían demandar el reconocimiento estatal de los títulos coloniales de sus comunidades⁷. Irurozqui (2000, en Mendieta, 2005) por su parte, defiende que si bien existía una relación entre las comunidades indígenas y el Estado a partir del pacto, ésta no impidió que los indígenas lucharan, además, por su reconocimiento como futuros ciudadanos –dentro del Estado liberal- a partir de sus demandas educativas, su participación en la vida política nacional y sus conocimientos del funcionamiento de lo público. Mendieta aporta una hipótesis intermedia, según la cual, querer mantenerse como indios no implicaba el desconocimiento de lo público y su deseo de convertirse también en ciudadanos bolivianos, siendo los caciques “apoderados”⁸ los encargados de la lucha comunal por sus tierras en las instituciones públicas republicanas.

Ya fuera por mantener su identidad “india” al margen del nuevo Estado o por luchar por su reconocimiento dentro del sistema, lo cierto es que el levantamiento indígena no se hizo esperar cuando, en 1866, aparece un decreto por el que se permite la venta de tierras comunarias, siendo la consecuencia inmediata la expoliación y despojo de tierras a los indígenas comunarios, principalmente en las zonas productivas⁹.

En 1899 se desencadenó la Guerra Federal, por la que los conservadores serían derrocados y los liberales, formarían el nuevo gobierno de la República. Los pueblos indígenas no se quedaron al margen de este gran enfrentamiento. El hecho histórico

⁷ Para una comprensión más profunda sobre el argumento de Platt, ver 1982 (94-111).

⁸ Los caciques apoderados fueron dirigentes indígenas letrados que actuaron como intermediarios entre las comunidades y el Estado. Se ocuparon, entre otras cosas, de gestionar ante las autoridades de gobierno la instalación de escuelas indígenas, de denunciar los abusos y defender las tierras comunales. Algunos de ellos lideraron sublevaciones indígenas. Ver: Rivera (1986:38); Ticona y Albó (1997:146-148); Mendieta (2005).

⁹ Irurozqui (1994:93) ofrece cifras para la década de los ochenta del siglo XIX, indicando que las más afectadas de la parcelación fueron aquellas comunidades cercanas a la ciudad de La Paz. Rivera (1986: 31-32) da cifras para los veinte años del liberalismo (1900-1920) indicando el beneficio que las ventas supuso para destacadas figuras públicas.

conocido como “la masacre de Mohoza” y el apresamiento de los principales líderes indígenas participantes en la contienda, sería el punto de partida para la demonización total de los indígenas y de su naturaleza, para iniciar una campaña de desacreditación y para diseñar, por tanto, políticas públicas educativas conducentes a su regeneración:

En Bolivia donde se atribuía la culpa del retraso, en comparación con las naciones civilizadas, al elemento indígena mayoritario, regenerar el pueblo boliviano significaba desindianizarlo, incorporándolo al sistema de valores de la clase dominante. (Martínez, 1999: 384).

Es decir, puesto que no parecía que los indios fueran a desaparecer y porque se temía un enfrentamiento, se hizo imperioso el anhelo de unidad nacional mediante una instrucción unificada que facilitaría que las masas indígenas adoptaran el sistema normativo de la oligarquía blanca en el poder sirviendo, por tanto, al doble objetivo de unidad y modernización nacional. El sistema educativo institucional sería el catalizador por antonomasia de la “regeneración nacional” (Martínez, 1998: 67).

A finales del siglo XIX principios del XX el sistema educativo se caracterizaba por ser privilegio de la élite, por un lado, y caótico, por otro, puesto que en el área indígena rural eran la Iglesia y los poderes locales municipales los que manejaban, sin control del Estado, la educación (Brienen, 2005a: 326-333). Este panorama dividido era, precisamente, contra el que quería luchar el Estado liberal. Irurozqui (1994) presenta esta lucha de unificación en clave de poder: cada fracción de la élite (políticos en el poder, Iglesia, terratenientes) quería ser reconocida como la única capaz de convertir al indio en un sujeto no agresivo y proclive a trabajar “por la nación” (Irurozqui, 1994:152-153)¹⁰. En el marco de esta lucha, y en lo tocante a la educación, el Estado emprendió la unificación escolar del país bajo la premisa de que no se podía esperar un arranque nacional gracias a la educación mientras ésta no fuera, en absoluto, nacional (Martínez, 1998: 68)¹¹.

¹⁰ Para Irurozqui, estas facciones de poder comenzaron una campaña de propaganda “sucia” entre ellas para mantener sus privilegios. Terratenientes, curas y corregidores querían conservar su derecho de explotación al indígena e interpretaron las medidas tomadas por el Estado de unificación –unido a su postura de considerar el servilismo como anacrónico- como una estrategia para quedarse con todos los beneficios sustraídos de los indios (Irurozqui, 1994: 153).

¹¹ En este mismo artículo, Martínez (1998) hace un repaso histórico de lo que fueron, como ella misma ha llamado “los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar”. Aquí, ejemplifica el enfrentamiento Estado-Iglesia con el caso del “Colegio Seminario de Cochabamba”, demostrando cómo éste se tornaría en un enfrentamiento –nuevamente- entre los dos partidos políticos: liberales y conservadores. Este enfrentamiento terminó con la “victoria” del Estado Liberal, que se erigió como el único autorizado para –

Desde el “punto de vista indio” Choque (2005) afirma que:

Para el indígena, la escuela representaba un mecanismo o instrumento de liberación coadyuvante a su preparación intelectual para la lucha contra sus explotadores¹²; aunque algunos comunarios se resistían al sistema escolar e incluso veían en ello otra forma de explotación”. (Choque, 2005: 73).

En el marco de estas políticas unificadoras, destaca un grupo de intelectuales que a partir de sus obras, analizaron la situación social boliviana y la “naturaleza” de sus colectivos: indios, mestizos y blancos. Además, se preguntaban cómo construir una futura nación boliviana a partir de dichos grupos. En este análisis, hago hincapié en dos autores: Alcides Arguedas, que insistió en la decadencia indígena y en su papel de lastre social ([1909]1988), y Franz Tamayo, que en su “Pedagogía Nacional” afirmaba que la figura del indígena era la clave de la “energía nacional” ([1910] 1996: 58)¹³.

En medio de tanto debate y tanta retórica oficial, Brienén (2005a: 339) afirma que, sin embargo, el Estado no había llevado a cabo la construcción activa de escuelas en comunidades indígenas. No obstante, a finales del siglo XIX y principios del XX sí se puede hablar de la “construcción” de escuelas ambulantes, de la primera Escuela Normal –formación de maestros- fundada en Sucre y de la creación de escuelas normales rurales, donde los maestros serían capacitados para esas escuelas¹⁴. Como explican Choque y Quisbert (2006: 90), se pensaba que las escuelas urbanas y rurales no podían –ni debían- ofrecer el mismo tipo de instrucción debido a que el medio en el que se iban a desenvolver los estudiantes era totalmente diferente. La diferencia,

a través de las Universidades y situando a éstas por encima de cualquier autoridad municipal u otras-vigilar la instrucción en su conjunto y en todo el país.

¹² Rivera (1986: 59) también señala que asumieron como tarea aprender el lenguaje del opresor y se valieron de la escuela como medio de lucha y resistencia.

¹³ Esta elección se basa en dos entrevistas realizadas, la primera a una de las profesoras de una escuela donde realicé mi observación participante y en la que afirmaba: “... tenemos que volver a la pedagogía de Franz Tamayo” (MST_03.09). La segunda a un profesional relacionado con la educación intercultural y que se expresaba así: “... en Bolivia Franz Tamayo, ¿qué pensaba de los indios? Que éramos unos burros... entonces Arguedas el autor del pueblo enfermo, Alcides Arguedas, ¿no? Dice que el culpable para que Bolivia sea corrupto es el indio, ¿no? Por su atavío cultural, por su mirada esquiva dice, ¿no?” (PREI_10.09).

¹⁴ Brienén cuenta que, debido a las duras condiciones de vida y falta de salario, “la vida del maestro rural era considerada más como un ejercicio de autoflagelación ante el altar de la patria que como una opción profesional viable” (Brienén, 2005: 337). Es interesante señalar que en el Código de la Educación Boliviana de 1955 (Artículo 101) especifica que los maestros egresados de las escuelas normales del Estado prestarán servicios en escuelas de áreas fronterizas o provincias por un tiempo no menor de dos años, mientras que los egresados de escuelas normales rurales tienen la obligación de servir en área rural “cuatro años forzosos”. Como los adjetivos raramente son gratuitos, es remarcable el empleo de un término tan rudo que denota una resistencia de base. Confieso que la primera vez que lo leí, anoté a su lado en lápiz: “como en las galeras”.

según explican, se centraba en que en el área rural no se instruía con la posibilidad de acceder a estudios superiores porque limitaban las aspiraciones de los estudiantes a las labores agropecuarias. Al parecer, en las escuelas urbanas no se hacía distinción, educándoles para la compleja vida que la ciudad ofrecía, lo que no impedía que hubiera escuelas destinadas para niños blancos, otras para mestizos e indígenas y una escuela nocturna específicamente para niños indígenas.

Para Brienen (2005a: 336; 345) tal vez la experiencia más reveladora fue la creación de las escuelas ambulantes, considerada como el primer intento del Estado de crear escuelas específicas para la población indígena. Fueron los propios indígenas los que en muchas ocasiones tomaron las riendas de la educación de sus hijos en sus propias comunidades, probando que tenían capacidad de organizarse y de conseguir beneficios públicos hasta en las localidades en las que la resistencia de los hacendados y las autoridades era más fuerte.

En 1905, el gobierno promulgó una ley que establecía las escuelas ambulantes para las comunidades indígenas. Brienen (2005b: 135-136) explica que se toman del modelo de las escuelas de las reservas indígenas de los Estados Unidos y que su idea era introducir, al menos, algo de educación en las comunidades indígenas, puesto que las escuelas fijas no se consideraban factibles ni oportunas, teniendo en cuenta la naturaleza dispersa de las comunidades y la capacidad cerebral de los indígenas, que no podría absorber el conocimiento aportado por un maestro “a tiempo completo”. Por tanto, estas escuelas toman su nombre de su “vocación” nómada: un mismo maestro recorría diferentes comunidades y *ayllus* para llevar la instrucción a la población indígena. Los maestros debían enseñar los rudimentos de la lectura y la escritura, además de lecciones prácticas de moral y religión. Asimismo, se estipuló que para abrir una escuela en comunidades indígenas, cualquier individuo con un mínimo de requisitos podía pedir una autorización oficial para ser recompensado financieramente, recibir apoyo material y ser reconocido como maestro oficial (interino)¹⁵. Hay evidencias que demuestran que las comunidades requerían dichas autorizaciones para crear escuelas. La emergencia de las escuelas indígenas abrió nuevos canales de comunicación entre las comunidades y el Estado, ya que permitió que los maestros

¹⁵El problema de los profesores interinos continúa en la actualidad y su resolución es una de las reivindicaciones de algunos pueblos indígenas de la Amazonía. He desarrollado este tema en Osuna Nevado (2011).

podiesen dar a conocer los múltiples abusos sufridos por los indígenas de manos de los hacendados. Martínez (1997, en Brienen 2005b: 136) señala, de hecho, cómo el mayor de los obstáculos al que se enfrentaron estas escuelas, fue la actitud de las autoridades locales, que oscilaba entre la absoluta falta de interés y la obstrucción y oposición activas a través del hostigamiento a los profesores y a los que tomaban parte de los cursos, que fueron amenazados, maltratados físicamente o, de una manera u otra, disuadidos de participar en este proyecto.

No obstante –o precisamente debido a esto-, hay quién ve en estas escuelas “indigenales” una forma de resistencia comunitaria, puesto que la búsqueda de apropiarse de la lectura, la escritura y el idioma castellano estaba ligada a la defensa de sus tierras (López, 2005: 63). Muchas de estas escuelas, además, fueron iniciativa de familias que sustentaron con su propio peculio el desarrollo de la educación de sus hijos; a estas escuelas se les denomina “clandestinas” (Conde, 1994, en López, 2005: 66).

2.1.2. Escuela Ayllu de Warisata

La escuela-ayllu de Warisata es un episodio del capítulo educativo boliviano “cargado emocionalmente” (Brienen, 2005b:138). Pero la razón por la que elijo incluirla tiene un sentido “doblemente actual”, una de las profesoras de la escuela privada donde hice mi observación me dijo: “... un amigo siempre dice «ellos se han inspirado en Warisata»... eso es bastante exagerado porque somos todos admiradores de Warisata pero jamás me atrevería a decir que tratamos de imitar, porque lo de Warisata trascendió a la historia” (MST_04.09). Por otro lado, un profesional relacionado con la educación intercultural y cercano a la generación de políticas públicas me dijo: “... tres son las bases de nuestro currículo, el sustento teórico de nuestras propuestas: uno es las experiencias educativas de nuestros pueblos indígenas originarios, dos es la experiencia de Warisata y tres son las teorías críticas, ¿no? Las teorías socio-críticas que ha generado el saber a nivel mundial digamos (...) Freire y Vigotsky (...) las ideas de estos dos pensadores están sustentando nuestra propuesta” (PREI_10.09).

La experiencia de Warisata comienza en 1931 y termina –por diversos factores- en 1940. Si bien su “vida” fue corta, ha dejado huella en la historia y en el imaginario

educativo colectivo de Bolivia. Hasta ahora, persiste en el ideario nacional como una de las mejores experiencias de educación indígena surgidas e implementadas “desde abajo” (López, 2005: 77) y es presentada como la personificación de la educación indígena desde la perspectiva indígena (Brienen, 2005b: 139).

Para Claire (1989), las funciones sociales de las escuelas indígenas estaban directamente relacionadas con la reproducción de la vida de la comunidad indígena y la revalorización de la cultura andina. Puesto que Warisata desarrolló un currículum y una estructura organizativa al servicio y, en concordancia, con la comunidad, esta autora cristaliza en esta experiencia la idea de resistencia contra la instrumentalización de las escuelas estatales. Salazar destaca que “el fruto más notable” de Warisata fue la revitalización de la forma de gobierno comunal porque:

Los campesinos empezaban a ser los constructores de su propio destino (Salazar, 1943 [1992]:23).

Este mismo autor (y maestro de Warisata) señala:

“Warisata nació defendiendo al campesino. Su vida se desarrollaría defendiéndolo, y había de perecer en plena lucha (...) nosotros empezábamos por reconocer el derecho del indio a la igualdad social, cimentada en sus reivindicaciones económicas. Y yendo más lejos, creíamos en su ineludible sino histórico de normar nuestro desenvolvimiento biológico y cultural” (Salazar, 1943 [1992]:20).

Sin deslegitimar la importancia discursiva de uno de los actores principales de un proceso histórico que ha quedado en la memoria colectiva, quisiera centrarme –para profundizar en el debate histórico- en las lecturas -un tanto críticas- que tanto López (1995: 68-79) como Brienen (2005b) hacen de una imagen “ideal” que dejaría de lado características y consecuencias inesperadas y paradójicas. En ambos autores destacan dos puntos de análisis: el currículum y la estructura organizativa.

En cuanto al currículum, López reconoce que la propuesta educativa de Warisata introdujo contenidos y actividades relacionados con la organización social aymara si bien, a su vez, identifica una vocación hacia el mestizaje, que se traduciría en el deseo de incorporar al indígena al mercado (López 2005; 69-70). Por su parte, Brienen señala que éste no dista mucho del olvidado *Estatuto para la educación de la raza indígena* de 1919 en el que se estipulaba una división oficial entre el currículum

urbano y el indígena, enfocándose el último en agricultura, arte y artesanías aplicadas y omitiendo materias académicas, como la filosofía y la literatura¹⁶.

Sobre la estructura organizativa de Warisata, cabe decir que a medida que la escuela crecía, se le incorporaron otras escuelas más pequeñas en los alrededores. Es decir, fue dividida en una escuela principal que incluía un internado, y un número considerable de escuelas más pequeñas, las escuelas *seccionales*. En principio, las seccionales proporcionaban una educación más rudimentaria a los estudiantes más jóvenes, que luego se trasladaban al internado de la central donde se concentraban todos los profesores calificados disponibles de manera que atendían al mayor número posible de estudiantes, a la vez que supervisaban el trabajo de los interinos de las escuelas seccionales (Brienen 2005b: 139-140). A través de las escuelas seccionales, se intentaba llegar hasta las comunidades indígenas en las que antes no había escuelas, al menos para ofrecer los primeros tramos de la educación primaria. La escuela principal, estaba equipada con talleres para trascender la alfabetización y ofrecer la educación técnica por la que optó Warisata (López, 2005:73).

Este sistema, llamado “nuclear”, fue reconocido oficialmente en 1936¹⁷. Sobre sus consecuencias López (2005: 73-74) señala la contribución de este sistema al pensamiento educativo boliviano y latinoamericano, puesto que años más tarde sería establecido en zonas rurales de Perú, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y México y, por supuesto, en otras regiones rurales de Bolivia. Brienen (2005b), por su parte, recuerda la gran ironía de que fue Warisata (la escuela “liberadora”) la que con su sistema, facilitó al Estado el control de comunidades a las que dada su debilidad, jamás hubiera llegado por sus propios medios. Es decir, las escuelas clandestinas que fueron sacadas adelante por propia iniciativa indígena -a pesar de las posibles

¹⁶ Ambas críticas pueden reflejarse en los siguientes fragmentos extraídos tras el análisis de la Declaración de Principios de Warisata:

“(…) Tiende la escuela a la formación de hombres prácticos capaces de bastarse a sí mismos (...) dentro y para el radio económico en que deben desarrollar su existencia. Esto quiere decir que el indio será educado para vivir en el agro, cultivarlo, impulsarlo, enriquecerlo, llevarlo a la expresión máxima de riqueza” (Principio nº 2, 1992: 169).

“Todo núcleo escolar debe tener una economía aislada, propia, emergente de su sistema educativo (...) Nuestro ideal es que (...) se conviertan en grandes centros fabriles, que reemplacen a la pequeña industria indígena y subviertan de este modo al primitivismo de la vida aborígen por la introducción de medios modernos de comodidad y estética (...) Así podremos, con el andar del tiempo, llamar un día a nuestras escuelas: no la escuela de Caiza o Vacas, sino: el núcleo escolar de la madera, o el núcleo escolar de las papas, chuño, ocas, cebada, quinua, trigo, etc.” (Principio nº 4, 1992: 170).

¹⁷ Años más tarde, el Código de Educación Boliviana de 1955 establecería la Educación fundamental campesina en torno a este sistema (Art. 122).

amenazas y enfrentamientos- cayeron en las redes de una organización “nuclear” que, aprovechada por el Estado, extendió sus tentáculos para conseguir sus propios fines de homogeneización y “civilización”.

El sistema nuclear, sin embargo, tiene otra lectura más generalizada: aquella que sostiene que se correspondía con el sistema social aymara de la *marka* y los *ayllus*. Es decir: así como la *marka* reunía a varios *ayllus*, el núcleo escolar debía también reunir a escuelas ubicadas en cada uno de estos *ayllus*. Es por ello que fue considerada como una “verdadera escuela de indios”, que además de haber sido erigida por ellos, estaba incorporada al tejido social tradicional de las comunidades y conectada a su organización administrativa (López 2005: 70-71)

Warisata “cae” en 1940 debido a diversos factores entre los que destacan la Guerra del Chaco por la que muchos indígenas fueron reclutados para el frente, o la oposición de los latifundistas. No obstante, en los lugares donde se extendió la experiencia de Warisata se abrieron, más tarde, escuelas normales para formar maestros rurales indígenas para estudiantes indígenas¹⁸ (López, 2005: 72-73).

Para finalizar este epígrafe quisiera, por un lado, introducir un nuevo elemento y, por otro, una reflexión que se revela como un enfoque y una idea que sigue vigente.

El nuevo elemento hace referencia al nuevo miedo que, para Brienen (2005b: 140), aparece previo a la experiencia de Warisata: el miedo de las élites criollas y *mestizas* urbanas al creciente flujo de migrantes rurales, los cuales estaban lentamente transformando las ciudades en bastiones de cultura *chola/indígena*¹⁹. Warisata, quizá sin quererlo, se haría eco de este miedo y con su currículum diferenciado contribuyó a frenar la migración. Por otro lado, López señala que en 1945 Bolivia y Perú trabajaron juntos en la educación rural con la finalidad de arraigar al campesino en su medio ambiente para evitar el despoblamiento del campo y la sobrepoblación en las ciudades. Este trabajo se reflejó en el Primer Reglamento de Warisata (López, 2005: 74). Estas impresiones pueden verse reflejadas en uno de los principios de la Declaración de Warisata:

¹⁸ Por su valor simbólico Warista fue elegida por el Gobierno de Evo Morales como sede de la Universidad Indígena Tupac Katari.

¹⁹ Las cursivas son del autor.

...la escuela para indios debe fundarse en el campo y no en las aldeas (...) porque las aldeas son los contrafuertes del gamonalismo²⁰, reductos de todas las herencias de la colonia, y el indio ve en ellas la animación urbana de su esclavitud. Las escuelas deben establecerse en el campo, nunca a menos de dos leguas de todo núcleo urbano (Principio nº 7, 1992: 171).

2.1.3. Transformación del indio en campesino

El periodo que comprende desde el inicio de la Guerra del Chaco en 1932, hasta la Revolución Nacional que tuvo lugar en 1952, es convulso y portador de grandes cambios en el seno de la sociedad y el rumbo político. Por esta razón, no puedo dejar de incluir, aunque sea brevemente, este período que explica cambios de mentalidad, de identidad y de políticas educativas.

Choque (2005: 95) destaca que la guerra fue una oportunidad para los hacendados, que vieron la posibilidad de enviar contingentes de indígenas rebeldes hacia el frente, lo que les permitía no sólo recuperar el control sobre las tierras, sino refrenar los brotes de sublevación. Teniendo esto en cuenta, Albó y Ticona (1997: 154-155) hablan del desarrollo de dos guerras internas, una contra el reclutamiento hacia el Chaco y otra como consecuencia de la sistemática expoliación de tierras comunales (algo que sucedía hace mucho tiempo y que se agravó al dejarse muchas tierras vacías por consecuencia directa del reclutamiento).

La Guerra del Chaco terminó con una derrota catastrófica para Bolivia, que pervive todavía en la memoria colectiva. Sin embargo, como explica Rivera, el prologando contacto en las trincheras entre combatientes indios y reclutas de origen mestizo-criollo reforzó la conciencia crítica y social sobre la situación del país (Rivera, 1986: 55). Choque (2005: 98-101) lo explica así: “Cuando terminó la contienda del Chaco, tanto los explotadores como los explotados, no podían volver a la anterior situación social y política”, de manera que la sociedad se dividió entre los que habían luchado en la guerra y los que no. Para la población indígena esto significó que hubo quien no quiso volver a la situación de sus comunidades (o haciendas) y se quedaron en las ciudades en búsqueda de nuevas y mejores perspectivas y aquellos que volvieron “con mucho orgullo y a reclamar sus derechos ciudadanos (...) Todos los indígenas

²⁰ El término “gamonalismo” hace referencia a un sistema de poder basado en la figura del “gamonal”, propietarios de grandes extensiones de tierra (conseguidas a través de la expropiación) y que extendían su poder como caciques.

que tuvieron una amarga experiencia, por no saber leer y escribir, lucharon luego por el establecimiento de escuelas en sus comunidades y haciendas para la educación de sus hijos". Las comunidades originarias se centraron en promover el establecimiento de escuelas y en la lucha por ocupar cargos públicos. No obstante, como continuaron bajo la explotación de los hacendados, buscaron nuevas estrategias de lucha: el sindicalismo.

Por otro lado, la Guerra del Chaco propició que una generación de jóvenes oficiales ingresaran en la arena política, reivindicando cambios en el país que no podían llevarse a cabo desde el sistema político tradicional. Uno de los objetivos era devolver la dignidad a los trabajadores y, por primera vez, se comenzó a vislumbrar al campesinado indio y mestizo de las principales zonas agrícolas del país como una potencial cualidad política (Rivera, 1986:53-65).

En 1943 asumió la presidencia Villarroel, llamado *tata*²¹ por los indígenas por ser el primer presidente que los reconocería como interlocutores válidos en el ámbito social y político (Rivera, 1986: 53-65). En mayo de 1945 el gobierno de Villarroel apoyó la realización del Primer Congreso Nacional Indígena en la ciudad de La Paz²². La agenda de este Congreso tocaba cuatro puntos fundamentales: 1. Supresión de servicios gratuitos; 2. Educación indigenal, cultura agraria y social; 3. Reglamentación del trabajo agrario y; 4. Organización de la policía rural. (Choque, 2005: 113). Los delegados campesinos presentaron gran cantidad de ponencias, listas de abusos y proyectos de resoluciones (Dandler y Torrico, 1984:157-158), entre las que destaco la relativa a la educación indigenal, instando a la ampliación de la cobertura educativa, y haciendo referencia al Decreto Supremo de 1936 por el que se había decretado el establecimiento de escuelas en el área rural.

En 1947, tras el derrocamiento de Villarroel, los nuevos gobiernos se darían a la labor de "campesinizar" a los indios a través del control sindical (Rivera, 1986: 70-75). Y es que, como dice Platt (1982):

... la palabra indio no era sino una mera supervivencia «feudal», originada por la conquista española. El mestizaje racial era de tal naturaleza, según ellos [caudillos del MNR], que el país debía admitir su propio mestizaje. No habría indios ni blancos (...)

²¹ En aymara: padre. Se utiliza también como muestra de respeto.

²² Para profundizar en las vicisitudes de este Congreso ver Choque (2005: 105-117). Por su parte, Dandler y Torrico (1984) ofrecen testimonios y experiencias personales sobre este evento, recogidos en trabajo de campo en diversas localidades de la región de Cochabamba.

los indios se convertirían en «campesinos». ¿Acaso no eran «trabajadores del campo»? Así, en el MNR una corriente de pensamiento «racista pequeño-burguesa», intentaba resolver un problema eminentemente cultural por simple negación (Platt, 1982: 18-19)

2.1.4. Reforma educativa y el Código de Educación de 1955

En 1952 tiene lugar un proceso conocido como “Revolución Nacional” por el que se llevarían a cabo importantes reformas en el seno la organización social y política de Bolivia: 1. Nacionalización de las minas; 2. Reforma agraria; 3. Voto universal y; 4. Reforma educativa.

Este proceso enfatizó la creación de una nación homogénea y, por tanto, la incorporación del indígena a la vida nacional, haciendo hincapié en el mestizaje y en sus virtudes²³. El indígena tenía que tecnificarse, convertirse en campesino, aprender a ser un buen trabajador agropecuario y, de esta manera, contribuir al desarrollo económico y social del país alcanzando, a su vez, la ciudadanía. Para este propósito, la educación tenía un papel decisivo (López, 2005: 83). Muchos piensan que la historia contemporánea de Bolivia en el ámbito educativo debe leerse a partir de esta reforma. Lo demás son antecedentes y consecuencias de la misma (IIICAB, 2008: 12). López (2005: 85) explica que estudios recientes han demostrado que el Código de la Educación de 1955 elaborado a raíz de esta Reforma, no llegó a implementarse en profundidad, si bien el discurso reformista de entonces y el articulado del código tuvieron un impacto decisivo en la ideología magisterial y en la visión que muchos educadores desarrollaron de la educación²⁴. En la elaboración de este Código participaron: la Central Obrera Boliviana, la Iglesia Católica, las escuelas públicas y privadas, el magisterio organizado y la Universidad Autónoma. A continuación, hago un repaso de aspectos que considero fundamentales en el desarrollo de este análisis.

En su artículo 116, el Código sienta las bases de división de la educación regular en: 1) el sistema escolar urbano y 2) el sistema escolar campesino (respondiendo así a la

²³ Una mujer que trabajó en un puesto importante del Ministerio de Educación en la década de los noventa me decía en entrevista abierta: “... la gente [haciendo referencia a los aymaras] se ha mestizado, eso mucho ha mejorado la población, ahora por ejemplo, la relación con las empleadas es fenomenal, yo a veces me quedo en casa, tomo té con la empleada y nos charlamos... ¡y tanto que ha sufrido mi mamá con eso!... terribles eran antes, ahora la gente ha mejorado”. (Entrevista, PREI_07.09)

²⁴ Mi trabajo de campo en una escuela fiscal durante un tiempo constante y prologando me ha permitido observar cómo ciertos aspectos de este Código permearon la conciencia de los maestros y de los formadores de maestros.

tendencia de “campesinización” del indígena). López (2005: 83) argumenta que si bien esta división existía, se propugnaba una educación uniforme y homogeneizadora que únicamente prestara atención a una condición de clase: el carácter campesino de los educandos de las zonas rurales.

Albó y Anaya (2004: 22-26) hacen un balance de esta política y de sus consecuencias. De la educación –según afirman- los comunarios esperaban que sus hijos aprendieran castellano “para que ya no sufran como nosotros”, vista así la escuela sería como una vía para abrirse paso hacia la cultura dominante del país (puesto que de su propia cultura ya se ocuparían ellos y la comunidad). La permanencia en el campo se debía más a una incapacidad de salir de él que a un deseo de permanecer en su condición. Esta política acarrea una perversa disyuntiva: seguir siendo “indio” y, por tanto, pobre y despreciado o, superarse, castellanizarse y llegar finalmente a ser pleno ciudadano boliviano al coste de perder su identidad. No obstante, estos autores argumentan que algo salió mal puesto que, cincuenta años después, un 62% de la población todavía se autoidentifica como perteneciente a algún grupo indígena u originario²⁵.

Por otro lado, me gustaría señalar que a partir de 1955 comenzaron a desarrollarse las primeras experiencias de una educación bilingüe sistemática de la mano de los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano, que centraron su atención en las poblaciones indígenas del Oriente (López, 2005: 88-89).

2.2. De los años sesenta a la reforma educativa de 1994

2.2.1. (Re)surge la conciencia étnica

En 1964 y tras 12 años de “revolución nacional”, un golpe de Estado llevaría a Bolivia a vivir catorce años casi ininterrumpidos de dictaduras militares. Es en este contexto en el que Albó y Ticona (1997: 249-250) sitúan el surgimiento del Katarismo, movimiento aymara que empieza a plantearse y a expresar públicamente que los

²⁵El autor hace referencia al Censo de 2001, el último –hasta la fecha- realizado en Bolivia. Disponible en: <http://www.ine.gob.bo/cgi-bin/Redatam/RG4WebEngine.exe/PortalAction> , consultada el 23 de mayo de 2011

indígenas se sienten “extranjeros en su propio país” y reivindican la recuperación y reelaboración del conocimiento histórico del pasado indio. En 1973 el katarismo “era ya un movimiento amplio que aglutinaba diversas organizaciones de las ciudades de La Paz y Oruro, a partir de una sólida base de estudiantes universitarios que reivindicaban su aimaridad” (López, 2005: 106) y en ese año lanzan el primer documento público: “El Manifiesto de Tiwanaku”–firmado por varias organizaciones tanto urbanas como rurales- en el que se defendía que la opresión hacia los indígenas tenía raíces no sólo económicas y políticas, sino también –fundamentalmente- culturales e ideológicas (Albó y Ticona, 1997: 250):

Nosotros los campesinos quechuas y aymaras, lo mismo que los de otras culturas autóctonas del país (...) Nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación, habiendo permanecido nosotros en el estrato más bajo y explotado de esta pirámide (Manifiesto de Tiwanaku, en López, 2005: 107)

En cuanto al tema educativo, en este Manifiesto se veía la práctica de la educación oficial como alienante y discriminadora. En López (2005: 107) se reproducen estos fragmentos para ilustrarlo:

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

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

De este movimiento me interesa rescatar la idea de que buscaban el reconocimiento de la larga lucha anticolonial de los pueblos originarios del país con la recuperación de la memoria de figuras como Tupaj Katari y Bartolina Sisa, que lideraron un movimiento de resistencia en 1781, que era lo mismo que decir que los cambios de la revolución nacional de 1952 no habían conseguido romper la raíz colonial de la opresión aymara (Albó y Ticona, 1997: 250). Estas dos figuras históricas se han recuperado recientemente desde el Ministerio de Educación. Sus vidas son descritas en un libro sobre personajes históricos cuyas ideas y vidas inspiran el actual proceso de cambio educativo en el país (ME; VESFP, 2010). Del mismo modo quisiera destacar que las ideas sobre la “asimilación a la cultura occidental” y que “no se ha respetado nuestra propia visión del mundo” son fundamentales en el proceso de cambio educativo que se quiere implantar actualmente en Bolivia. En este proceso se entiende que la

interculturalidad pasa por el reconocimiento y la revalorización de los saberes y conocimientos “indígena originario campesinos”, en diálogo con los conocimientos occidentales que, a decir de los actuales gestores de políticas públicas educativas, han imperado durante tanto tiempo en la concepción educativa del país.

2.2.2. Primeras experiencias y demandas en torno a la educación intercultural bilingüe

Mientras tanto, en el ámbito educativo comenzaban a gestarse nuevas demandas y proyectos. López (2005:105-123) hace un estudio exhaustivo sobre los diversos proyectos que se llevaron a cabo al margen de políticas oficiales y como experiencias netamente “bilingües”. Proyectos y propuestas gubernamentales y populares que sentarían, primero, ideales de interculturalidad y bilingüismo y hablarían claramente, después, de la necesidad de una educación intercultural bilingüe. Choque y Quisbert lo expresan así:

El proceso de cambio de la mentalidad de los educadores, lingüistas, dirigentes campesinos e intelectuales aymaras desde los años 70 y 80 fue un factor importante para cuestionar al sistema educativo implantado que orientaba la educación rural y urbana hacia una línea incorporativa en detrimento de las culturas indígenas (Choque y Quisbert, 2006:190).

Entre 1971 y 1973 se celebró un congreso y varios seminarios –con participación de académicos, pedagogos, representantes “de base”- en los que se llegó a conclusiones muy relevantes: 1) cambiar las políticas hacia las lenguas nativas, 2) introducir una educación bilingüe, 3) valorar y respetar las culturas nativas y 4) incluir en el futuro censo la situación lingüística (Albó y Anaya, 2004: 27-28). Además, entre 1975 y 1979, la Comisión Episcopal de Educación recopiló un conjunto de testimonios a favor de una “educación bilingüe respetuosa de las culturas originarias”, discurso que ya estaba permeando las resoluciones de diversos congresos y diferentes organizaciones indígenas y campesinas (Albó y Anaya, 2004: 28-29).

En este contexto el Gobierno boliviano, a través del Ministerio de Educación, inició dos proyectos: **El Proyecto Educativo Rural I** (1976-1981) por medio de un convenio con USAID (United States Agency for International Development) y, el **Proyecto Educativo Integrado del Altiplano** (1978-1980), que se desarrollaban en escuelas

quechuas y aymaras respectivamente. Sin embargo, estos proyectos no obtuvieron grandes resultados, bien por falta de interés por parte de las autoridades educativas²⁶ (Albó y Anaya, 2004: 33), bien por la “ausencia de reivindicaciones de los sectores sociales que deberían interesarse en este tipo de educación” (López, 2005: 103). Paralelamente, la difusión de las lenguas originarias a través de las ondas radiofónicas²⁷ contribuyó a la generación de un “ambiente masivo favorable al uso de estas lenguas y a la participación pública de sus hablantes y organizaciones” (Albó y Anaya, 2004: 26-27).

En 1982 y después de un periodo de dictaduras militares, la democratización trajo a Bolivia “un vigoroso rebrote de la conciencia étnica” (Albó y Anaya, 2004: 34), con un replanteamiento del carácter plural y heterogéneo del país (López, 2005: 105). Así, en 1983, surgió el proyecto “estrella” de esta época: el **SENALEP** (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez”) por el que:

Se movilizó a la población indígena y campesina en torno a su lengua y cultura, con lo que, consiguientemente, en el país se inició un cambio en materia de política lingüística y cultural que hasta hoy marca el quehacer nacional (López, 2005: 111).

Este proyecto, en el que se contó con la participación de organizaciones indígenas, campesinas y sindicales del magisterio (Choque, 1997²⁸), se desarrolló además con el apoyo internacional de UNICEF y de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), dato que no es de extrañar si tenemos en cuenta que fue en esa época cuando se elaboró el Proyecto Principal de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe²⁹.

²⁶Según Albó y Anaya: “Al parecer, se toleraban estas innovaciones sobre todo por los millones de dólares, infraestructura y otras ventajas laterales que reportaban, pero en el fondo las autoridades no acababan de aceptar el enfoque, por mucho que se limitara todavía a un bilingüismo de simple transición al castellano” (Albó y Anaya, 2004: 33).

²⁷Principalmente a través de la red ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia) creada en 1967 para “impulsar el trabajo de alfabetización por radio” y que, hoy en día, cuenta con otras redes descentralizadas “con los objetivos de valorar el trabajo informativo regional e indígena” (Erbol, 2011). <http://www.erbol.com.bo/institucional.php?seccion=nosotros>, consultada el 25 de mayo de 2011.

²⁸ Choque, Celestino. “La diversidad cultural y lingüística en Bolivia” ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Innovadores e Investigación en Educación, celebrado en Cochabamba, Bolivia del 20 al 23 de mayo de 1997.

²⁹El Proyecto Principal de Educación (1980-2000) “orientó las políticas educativas de los países de América Latina y el Caribe durante veinte años” (UNESCO, 2011) y señalaba tres grandes objetivos: 1. Eliminación o erradicación total del analfabetismo; 2. Consolidación de la educación primaria; 3. Elevación de la calidad educativa (CEA, 2003: 70-71).

El SENALEP es considerado como un hito fundamental hacia el “reconocimiento estatal de la realidad multicultural y plurilingüe” de Bolivia y como “pionero en subrayar la participación popular en una propuesta educativa estatal” (Anaya y Albó, 2004: 35). Como ya señalé, López (2005: 109) apunta que, a partir de este momento, se instalaron en los discursos políticos bolivianos los ideales de interculturalidad y bilingüismo.

Pero ésta no fue la única experiencia relevante de este periodo. También surgieron propuestas de otras organizaciones entre las que destacan: 1) La propuesta de la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) en 1983; 2) Varias propuestas gubernamentales: Libro Blanco (1987) y Libro Rosado (1988); y 3) la propuesta de la Confederación Obrera Boliviana (COB) en 1989.

1) Sobre la propuesta de la CONMERB, lo más significativo es que plantearon “la necesidad de adoptar enfoques diferenciados según situaciones sociolingüísticas. El Plan Nacional de Educación, aprobado al año siguiente por el Gobierno, adoptaba por primera vez a nivel oficial el desarrollo de programas educativos con enfoque intercultural bilingüe, reiterando el “desarrollo de cada lengua y cultura como parte de un nuevo estilo de país” (Albó y Anaya, 2004:36). Esta idea se ha recuperado en el actual proceso de cambio educativo a través de los “currículos regionalizados” cuyos contenidos estarán en relación con las especificidades de cada “región sociolingüística” de Bolivia y complementarán al Currículo Base Nacional.

2) Por su parte, las propuestas gubernamentales recogidas en el “Libro Blanco” y el “Libro Rosado” reconocían que la pluralidad cultural no había sido objeto del merecido reconocimiento por parte de las políticas educativas y señalaban la necesidad de generar comunidades educativas, de mejorar la infraestructura³⁰ y de elevar la calidad educativa en Bolivia (MEC, 1987; 1988).

3) En cuanto a la propuesta educativa de la Central Obrera Boliviana, presentada en el marco del Congreso Nacional de Educación de 1989, destaco el siguiente fragmento:

³⁰En 1964, este problema de infraestructura ya se hacía patente en un discurso en el Congreso y que hacía hincapié en el perjuicio que esto provoca a la calidad educativa: “... la falta de edificios escolares ha determinado la adopción del llamado horario continuo, que reduce a no más de 4 horas la duración del día escolar (...) los efectos de esta medida se manifiestan en el deterioro que ha sufrido la educación general y que ha influido naturalmente en el bajo rendimiento de la educación pública”. (Serrate, 1964: 20). La escuela fiscal (pública) en la que llevé a cabo mi etnografía compartía, como ya indiqué, infraestructura con dos escuelas más: una diurna y otra nocturna. Su turno era el de tarde. La falta de infraestructura es, por tanto, asignatura pendiente del sistema educativo boliviano.

Frente a la educación colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos (...) propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorizar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país (COB, 1989, en Albó y Anaya, 2004: 37).

Antes de continuar con el análisis más específicamente educativo, quisiera destacar dos acontecimientos que considero importantes para entender los cambios que, en este sentido, tendrían lugar en la década de los noventa del siglo XX: la *Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad* (Bolivia, 1990) y, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* celebrada en Jomtiem (Tailandia, 1990).

En cuanto a la *Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad* fue iniciativa de los pueblos indígenas del Norte Amazónico, pero fue secundada por el resto de los pueblos indígenas del país; se pedía el reconocimiento de sus territorios y que fueran respetados sus derechos como ciudadanos, la educación entre ellos. Sichra et. al (2007) consideran que esto marcó un punto de inflexión sobre la participación de los pueblos indígenas en el panorama político, consiguiendo que se les reconociesen derechos territoriales de carácter colectivo, se ratificaran leyes como el Convenio 169 de la OIT³¹ y se aprobara la reforma educativa. Este proceso culminó con la introducción de cambios en la Constitución Política del Estado que, en 1994, reconoce a Bolivia como país multiétnico y pluricultural.

En cuanto a la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* celebrada en Jomtiem, me interesa remarcar que, a nivel internacional, se estipuló: "... que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo" (Declaración Mundial de Educación para Todos, 1991: 180). A esta Conferencia Mundial asistieron "autoridades bolivianas" que tomaron nota de "algunas iniciativas de reforma en curso" (López, 2005: 197). Un año más tarde, en 1991, se conformaría en Bolivia el Equipo Técnico de Asesoramiento a la Reforma Educativa (ETARE) que se encargó de elaborar la Ley 1565, aprobada en 1994 y que ha estado vigente hasta el 20 de diciembre de 2010, día en el que se aprobó la nueva ley educativa. Durante el tiempo en el que desarrollé mi trabajo de campo, me moví entre

³¹ Convenio en el que la Organización Internacional del Trabajo sentó las bases sobre el reconocimiento de los pueblos indígenas. Ver: www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml, consultada el 27 de mayo de 2011.

el discurso y la práctica de estas dos leyes: por un lado, oficialmente era la ley de 1994 la que estaba vigente pero, por otro, el discurso de la nueva ley ya estaba muy presente en el panorama social y político del país. Hay que tener en cuenta que el anteproyecto de ley se elaboró en 2006 por lo que, cuando llegué a Bolivia (octubre de 2008) los postulados del “cambio educativo” ya permeaban el discurso oficial del Ministerio de Educación, el discurso de algunos profesores (que ya tenían una opinión formada, o en formación, sobre estos cambios) y tertulias en programas de radio y televisión de actualidad política y social.

2.2.3. El proyecto intercultural bilingüe como antesala de la reforma educativa de 1994

En 1988 comienza en Bolivia la etapa de preparación del **Proyecto Intercultural Bilingüe** (conocido como **PEIB**)³², que fue posible gracias a un convenio entre UNICEF y el Ministerio de Educación de Bolivia para iniciar “acciones educativas innovadoras con niños indígenas en algunas escuelas piloto de las regiones quechua, aymara y guaraní de Bolivia” (López, 2005: 128).

Como explica Nucinkis (2006: 26) este proyecto se aplicó entre 1988 y 1994 “en 114 escuelas quechuas, aimaras y guaraníes”. Además de este proyecto, Contreras y Talavera (2005: 48) nos hablan de otras “experiencias innovadoras” entre las que se encuentran las escuelas Fe y Alegría que, tal y como se lee en su página web³³, son un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social”, fundado en Venezuela por un jesuita y “cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social”.³⁴

Los fines de este proyecto eran:

El fortalecimiento de las identidades indígenas, el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades [...] ; la articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional; [y] el fortalecimiento del autodesarrollo

³²Me voy a extender en el análisis de este proyecto porque es el referente fundamental de las personas que han elaborado la nueva ley educativa y sus reglamentos.

³³www.feyalegria.org, consultada el 27 de mayo de 2011.

³⁴Destaco esta experiencia (que constituye un conjunto de escuelas muy fuerte y estructurado en Bolivia) porque en mi etapa de búsqueda de escuelas, hubo quién me recomendó (insistentemente) hacer observación en alguna escuela dirigida por este movimiento.

económico, social y cultural de las nacionalidades; y la revalorización [...] de las lenguas indígenas (López, 2005: 137).

En cuanto a los objetivos, se estableció lo siguiente:

El objetivo educativo es prioritario, pretende cambiar la educación tradicional basada en conocimientos, repetición, memorización y verticalismo (...) se busca (...) proporcionar una educación que permita al niño/a ser el sujeto de su aprendizaje, y donde más que conocimientos ya hechos se trabajan en la reflexión crítica, la resolución de problemas, la creatividad. (...)

El objetivo lingüístico surge de la necesidad de encarar el conflicto lingüístico en la sociedad diglósica [...] se propone el tratamiento igualitario de los idiomas en el proceso educativo. El idioma propio es utilizado, por ejemplo, para el aprendizaje de los mecanismos de la lecto-escritura, las ciencias sociales y naturales, el desarrollo del lenguaje, mientras que el castellano se aprende como segunda lengua, de modo que el niño/a pueda desenvolverse en ambos idiomas tanto en la vida escolar como en la real.

El objetivo intercultural parte de la necesidad de reconocer y aprovechar la pluriculturalidad del país. Es también una propuesta contra hegemónica, pues frente a la tendencia unificadora occidentalizante plantea la articulación de la diversidad (Informe Anual de Actividades PEIB, 1992: 2, en López, 2005: 138).

Me gustaría destacar que el proyecto considera el objetivo intercultural como un componente acotado y estanco en relación con otros aspectos de la educación. Esta compartimentación de lo que se considera "intercultural" permea todos los proyectos posteriores hasta la ley actual. Sin embargo, en mi opinión (y en la de otras personas), y de acuerdo con la definición de educación intercultural que he ofrecido en el capítulo dedicado al marco teórico, la educación Intercultural abarca todos los aspectos del proceso educativo y, por lo tanto, incluye también el resto de los objetivos que el PEIB no considera interculturales, así como otras dimensiones de la Educación que yo incluyo dentro de mi análisis.

Sobre sus principales propuestas, el PEIB apostó por un currículum bilingüe, intercultural y comunitario:

... Será bilingüe en la medida en que en el proceso educativo se empleen dos lenguas, la lengua indígena, como primera lengua, y el castellano, como segunda lengua (...)

Será intercultural y, por tanto abierto, en tanto y en cuanto parta de la afirmación de la identidad cultural y social de los educandos y en la medida en que tienda a la consolidación de la cultura propia del niño, para, paulatinamente, ir incorporando otros elementos de los diversos horizontes culturales que coexisten en el país (...)

Será comunitario en la medida en que la acción educativa sea vista como parte de una dimensión política y como tal permitir que los niños y padres de familia de las comunidades indígenas, discutan e interpreten sus problemas socioeconómicos, culturales y políticos dentro de la problemática nacional y mundial (ETN, 1990: 12-14 en Machaca, 2007: 18).

Por último, algo que diferentes autores señalan como un hecho remarcable es la inclusión de la “participación comunitaria” en la gestión educativa (Muñoz Cruz, 1997: 112; López, 2005: 145; Machaca Benito, 2007: 19):

Con el PEIB se promovió la participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones en los temas referidos a la educación formal. Los padres de familia, y no sólo los dirigentes escolares, participaron en eventos de socialización del proyecto; se realizó una efectiva coordinación y toma de decisiones permanente entre docentes y padres de familia respecto a temas de gestión educativa (Machaca Benito, 2007: 19).

Tal vez el hecho más decisivo de la historia presente del proyecto de educación intercultural bilingüe sea la actitud favorable y convergente de las comunidades étnicas correspondientes (...) La relación verticalista entre maestros y padres comienza a transitar hacia una fase de participación gestiva ¿Preámbulo de control comunitario de la educación pública? (Muñoz Cruz, 1997: 112).

A modo de resumen, destaco lo que, desde mi punto de vista, este proyecto entiende como educación intercultural:

- Es una educación destinada a la población indígena con fines de empoderamiento y de revalorización cultural.
- Adopta la pedagogía constructivista por la que el niño o niña (indígena) se convierte en el centro de aprendizaje, fomentando la reflexión crítica. Este tipo de pedagogía está directamente relacionada con las teorías de Vigotsky (1995, en Gil Jaurena, 2008: 112) por las que se puede deducir que “el contexto cultural en el que se desarrolla el aprendizaje cobra un papel primordial, y tiene entonces sentido considerar que los contextos en los que hay diversidad reconocida explícitamente, son escenarios idóneos para obtener aprendizajes valiosos y enriquecidos” (Gil Jaurena, 2008: 112).
- El punto anterior, enlaza directamente con los objetivos “contra hegemónicos”, del currículo bilingüe (en contextos de lengua originaria), intercultural (reforzando la “identidad cultural” del niño enfatizando así la pluriculturalidad del país) y participativo en tanto que se entiende a la escuela como una extensión de la vida en comunidad.

Para llevar el PEIB adelante se contó con equipos técnicos y una diversa gama de actividades. López (2005: 129) cuenta cómo se celebraron varios talleres de capacitación con maestros rurales (que hablaban, casi todos, una lengua originaria) y cómo, algunos de ellos fueron becados para “cursar estudios de especialización en lingüística andina y educación bilingüe” en la ciudad de Puno, Perú. Asimismo, se realizaron estudios para seleccionar los núcleos educativos en los que desarrollar la experiencia, tanto desde criterios técnicos, como por “otras consideraciones no menos importantes producto de la negociación con algunos de los actores e instituciones involucrados en el proceso” (López, 2005: 129).

Algunas de las personas a las que entrevisté en mi trabajo de campo y que hoy en día son gestores fundamentales de las nuevas políticas públicas educativas, fueron protagonistas directos de esta experiencia al ser maestros rurales seleccionados para convertirse en parte de la implementación del PEIB. Reproduzco a continuación las palabras de uno de ellos:

... esta Educación, la Educación Bilingüe que se llamaba PEIB se ha dado en el marco de un convenio entre UNICEF y el Ministerio de Educación, pero no es solamente interés de estas instituciones pero fundamentalmente de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia que en 1983 saca un documento de un evento nacional que se llama Plan Global de Reestructuración de Educación Rural y ya plantea en ese documento que los niños deben recibir una educación en su lengua y en su cultura, entonces ellos han insistido al Ministerio (...) y se inicia ese proceso (...) Yo estuve (...) como técnico departamental y mis autoridades decían “¿qué están haciendo? que es un retroceso de 500 años...” y ese tipo de cosas y no solo ellos, también las comunidades, claro no estaban entendiendo la real dimensión de que los niños puedan aprender mejor en su lengua y si yo no hubiera hecho esa experiencia de aula quizá hasta ahora no hubiera estado convencido del cambio. Como te digo, 8 años he trabajado castellanizando a los niños pero jamás recibí crítica de los chicos, siempre la respuesta fue sí o no, pero cuando trabajas en su lengua... no es que los niños vengan como dicen con la mente en blanco y hay que meterles conocimiento, no es verdad, los niños en su cultura con lo que hace su comunidad se la sabe bien (...) Después tuve la oportunidad de hacer el posgrado en Educación Intercultural en Puno, Perú y después he estado retornando un tanto en mi tierra, trabajando. Después me han convocado aquí a nivel nacional y en ese proceso elaboramos materiales para enseñar aymara como primera lengua y castellano como segunda lengua (...) Ese proceso de primero a cinco años ha sido interesante: íbamos a visitar a las unidades educativas, qué estaba pasando, capacitación cada periodo de vacación, a medio año, una semana intensa de capacitación y al finalizar una evaluación y planificación para siguiente gestión, eso hacíamos cada año digamos. Y... a ver, estas evaluaciones se hacía a nivel longitudinal que se llamaba y se hacía con un consultor. Los resultados eran positivos, veíamos que los chicos escribían en aymara, escribían en castellano también, pero no siempre en todos, ¿verdad? También había dificultades ¿verdad? También depende mucho del compromiso, del maestro... cuando el maestro tiene compromiso hace funcionar y era interesante ir a las escuelas y ver cómo los niños escribían en su lengua y eso pasaba en todas las regiones. Eso se ha dado en tres lenguas, aymara

quechua y guaraní. Entonces finalmente se hace una evaluación externa (...) y escribe su texto de proyecto a política de Estado³⁵ y es interesante también, se nos critica los errores que hemos cometido... Entonces eso ha sido la primera etapa, ¿no? Se ha logrado de primero a quinto año de escolaridad y ahí viene la reforma educativa, la 1565, lamentablemente ahí ha terminado nuestra función como técnicos del Ministerio de Educación y hemos sido reubicados en nuestros departamentos pero nosotros planteamos que en estos núcleos se dé continuidad. Nos reubican porque siempre pasó eso aquí, cuando hay cambio de gobierno siempre hay cambios en lo personal ¿no? Eso pasó entonces ¿no? Pero tuvimos la oportunidad de volver, ¿ya? Con otras características digamos, ¿no? Entonces se ha constituido un equipo del pueblo aymara, era interesante también, ¿no? Otro grupo de profesionales guaraníes, quechuas... Pero ya no tomaron en cuenta la experiencia que se ha dado, ¿no? Y como estábamos también un tiempo, muchos hemos tenido la oportunidad de volver y exigimos a las autoridades de la 1565 de que se dé continuidad en esos núcleos, ¿no? O sea... sexto, séptimo y superiores, pero no lo entendieron así y la educación bilingüe quedó en 5 años de escolaridad y luego los chicos lo estudiaban todo en castellano (...) había tres núcleos en La Paz, tres en Oruro pero en total casi ciento cincuenta unidades educativas en las tres secciones. Las autoridades de entonces no entendieron y eso provocó una reacción de las comunidades: "entonces para qué nos han traído [la educación intercultural bilingüe] ¿para no dar continuidad?" (Entrevista, PREI_12.10).

He elegido estas palabras por una razón muy específica, centrar mi análisis. Si bien habría muchos puntos sobre los que reflexionar, no es la naturaleza de este trabajo profundizar en lo que este Proyecto significó en toda su magnitud. Sin embargo, es evidente que constituye un claro e importante antecedente de lo que constituye la educación intercultural hoy en Bolivia. Por esta razón, y partiendo de la importancia que otorgo al discurso de las personas a las que pude entrevistar (y con las que entablé una relación más o menos fluida) he seleccionado las palabras de este actor social para que estructuren los diferentes niveles de análisis del PEIB y de su relación con la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994.

El primer tema que señalo, hace referencia a la pertenencia al "equipo técnico del Ministerio de Educación". López (2005:129-130) explica que se conformaron dos:

El Equipo Técnico Nacional del PEIB, en el seno de la Dirección General de Educación Rural del Ministerio de Educación, para el caso de atención a las poblaciones aimara [sic] y quechua y de un Equipo Técnico Guaraní, en alianza con una ONG ligada a la Iglesia Católica pionera de la EIB en esa región (López, 2005: 129-130).

Estos equipos, tal y como cuenta la persona entrevistada (PREI_12.10), y especifica López (2005: 131) en su texto, fueron los encargados de la elaboración de textos en "lenguas originarias y castellano", así como de la capacitación a profesores de las

³⁵Hace referencia al libro de Muñoz Cruz (1997): "De Proyecto a Política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993".

escuelas seleccionadas sobre “fundamentos teóricos y los enfoques metodológicos de la EIB” y la capacitación de “un equipo responsable” para la aplicación del sistema de evaluación (López, 2005: 131).

A lo largo de su discurso, la persona entrevistada (PREI_12.10) habla de la relación inicial entre el Proyecto con actores principales del proceso, tanto autoridades indígenas, como padres y madres de familia de las comunidades en cuyos núcleos educativos se iba a implementar, y con los maestros con los que se contaba para su desarrollo en aula. Destaca el estupor inicial de los beneficiarios, al ser considerada (la educación bilingüe) como un retroceso y, habla también, de la importancia del nivel de compromiso de los maestros y maestras en la implementación de las nuevas propuestas. En su balance del PEIB, Muñoz Cruz (1997: 105-110) dijo que se sabía muy poco del discurso del maestro en torno a sus experiencias con la EIB pero que el estudio sobre el impacto del Proyecto había dejado ver que, tanto los maestros, como los padres y madres de familia, habían “reformulado el sentido de la propuesta PEIB” y que por tanto había diferentes “proyectos reales” solapándose con el peligro de conflicto que esto podía significar (Muñoz Cruz, 1997: 110), si bien alaba la impronta participativa del Proyecto (Muñoz Cruz, 1997: 112).

Estos factores (aceptación y percepciones de padres y madres de familia, de maestros, de la comunidad...) pueden convertirse en obstáculos que están, todavía hoy (en pleno proceso de “Revolución Educativa”) presentes. Esto me decía uno de los trabajadores del Consejo Educativo Aymara:

En esta escuelita de la plaza se nos negaron [la entrada] por la lengua, sus papás son hablantes aymaras y migrantes del campo, unos piensan que la lengua es un atraso y los maestros también (Entrevista, PREI_18.10)

Este tema de la aceptación (o no) de la enseñanza de una lengua originaria en la escuela y las percepciones e intereses que esto suscita, lo trataré más adelante puesto que fue uno de los aspectos sobre los que me interesé a lo largo de la investigación en Bolivia. No obstante, me parece importante señalar en este punto cómo los obstáculos que para un proceso que se llevó a cabo de 1988 a 1994, siguen siendo hoy preocupación fundamental de gestores e “implementadores” de la educación intercultural. Es evidente, por tanto, que es un tema no resuelto.

Por otro lado, la misma entrevista (PREI_12.10) hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la importancia de tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Este tema se relaciona de nuevo con el constructivismo y el “aprendizaje significativo”, postulado incluido en el enfoque intercultural con el que me alinee en este trabajo, que señalan Aguado (1996, 2003), Gil Jaurena (2008: 104-120) y que también apunta Gorski (2010) al decir:

Education must become more fully student-centered and inclusive of the voices and experiences of the students (Gorski, 2010)³⁶.

Este punto es importante porque constituye una parte fundamental de la educación intercultural: que los maestros conozcan a sus estudiantes. Quiero destacar aquí la estrategia de una de las maestras con las que más he compartido durante mi estancia en Bolivia. La señalo por dos razones; la primera, porque –desde mi punto de vista– constituye una práctica educativa extraordinaria. La segunda, porque esta maestra afirmaba no poder hablarme de “educación intercultural” y todo su empeño era “estudiar la nueva ley” para poder hablar conmigo del tema:

Les doy una hoja y les digo que escriban su biografía, entonces eso me sirve mucho para conocerles porque me cuentan cosas que quizá verbalmente nunca me cuenten y a través de la escritura ellos cuentan su vivencia que en muchos casos es como ver una película, como una novela, algo que no se puede creer, como ficción... (Entrevista, MST_03.09).

Fui testigo de esta práctica y de otras relacionadas en las que los estudiantes podían desahogarse, escribir lo que sentían e incluso tenían la confianza para transmitir a esta maestra lo que no transmitían a otros. Hay que tener en cuenta que la profesora aquí hace referencia a estudiantes con situaciones personales especialmente complicadas y, sin embargo, es una práctica importante para que cualquier niño o niña pueda expresarse y abrir sus canales de comunicación. Ya he señalado que, para mí, uno de los aprendizajes de esta tesis es que podemos encontrar prácticas de educación intercultural en lugares aparentemente muy restrictivos. Esta es una pequeña muestra de experiencias que analizaré más adelante y con más detenimiento, de lo mucho que se puede hacer y de la importancia de los docentes en la apuesta por un enfoque intercultural.

³⁶ La Educación debe centrarse más en los estudiantes y ser más inclusiva con respecto a sus voces y sus experiencias (Gorski, 2010). Traducción propia.

Siguiendo con la entrevista citada anteriormente de uno de los gestores de la política educativa (PREI_12.10), otro de los temas que señala es el de seguimiento y evaluación al proyecto. Elogia el sistema de evaluación por partir tanto del seguimiento del equipo técnico a las escuelas, como del punto de vista externo de consultores contratados para tal propósito. López (2005: 178-187) y Albó y Anaya (2004: 44-58) hablan de las evaluaciones y resultados del PEIB. Destacan mayor participación oral como resultado del uso de la lengua materna, atmósfera abierta y positiva, mejor rendimiento, reafirmación identitaria, mayor nivel de autoestima y más capacidad ante la frustración (López, 2005: 180-181).

Héctor Muñoz Cruz (uno de los consultores externos) dice:

Tuvo [en el PEIB] una trascendencia histórica y ejemplar el hecho de que permitió concluir el ciclo de primaria completo para una generación pluriétnica de alumnos, habiendo cumplido programáticamente un modelo académico de política educativa bilingüe para un sector prioritario de la población indígena de Bolivia. En 1994 se rompió así la casi axiomática imposibilidad histórica de aplicar exhaustivamente una modalidad de educación bilingüe, en los contextos latinoamericanos de discriminación y desigualdad sociolingüística. Los logros profundos, las enseñanzas fundamentales de esta experiencia ameritan la sistematización con el mayor rigor científico y en el marco de un proyecto emancipador y democratizante. (Muñoz Cruz, 1997: 165).

De este párrafo destaco varias ideas. En primer lugar, la importancia otorgada al factor del bilingüismo por encima de la interculturalidad, como si fueran no sólo compartimentos separados sino, también (y paradójicamente) inseparables. Es decir, ¿la asociación de educación intercultural a poblaciones indígenas significa, entonces, que no hay educación intercultural sin el componente bilingüe? ¿Es el proyecto más “emancipador y democratizante” si se cuenta con la lengua materna? Esto me decía una persona muy relacionada, tanto a nivel personal como profesional, con la educación intercultural bilingüe en Bolivia:

No puedes evitar la rama bilingüe para poder entender la interculturalidad a secas en tanto como que la mayoría de la población es indígena (...) cuesta todavía separar lo uno de lo otro, aunque te confieso que cada vez que pienso más en el tema, pienso que son inseparables, porque la lengua sigue siendo el referente por excelencia de la cultura y puede permitir ingresar al mundo de la cultura con mayor facilidad (PREI_14.10).

Esta asociación me lleva a varias reflexiones: Si se defiende que la lengua es necesaria para el desenvolvimiento de una educación intercultural, ¿se defiende entonces que en contextos monolingües no se puede desarrollar una educación

intercultural? Para Bolivia, hoy en día se habla de introducir la obligatoriedad de aprender una lengua originaria en la escuela pero ¿aprender una lengua garantiza el aprendizaje de competencias comunicativas interculturales? No es este epígrafe el momento para profundizar en estas reflexiones pero, sin embargo, sí he considerado importante señalarlo al menos para explicitar una relación que analizaré desde la Nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez y, desde la práctica y discurso en las escuelas.

En segundo lugar, se destaca también, el carácter “emancipador, democratizante” de este Proyecto en contextos de discriminación y desigualdad “sociolingüística” que hace referencia directa a las tres regiones sociolingüísticas donde se desarrolló el PEIB: aymara, quechua y guaraní. En otro momento, este mismo autor afirma que uno de los principales logros de este Proyecto fue la “resemantización de la escuela rural bilingüe” y su papel en las acciones reivindicativas que habían ido tomando forma en un contexto de necesidades y “postergaciones socioeconómicas” (Muñoz Cruz, 1997: 112). Esto, está directamente relacionado con el modelo que Dietz (2003) nos presenta como “educar para empoderar” que, se basa en Freire y su estrategia de “concienciar (...) a los grupos oprimidos acerca de sus posibilidades de transformación” (Dietz, 2003: 163-164). El propio Freire ([1970] 2009: 63-64) lo dice así:

Prática pedagógica em que o método deixa de ser (...) instrumento do educador (...) com o qual manipula os educandos (no caso os oprimidos) (...) Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade (...) a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (Freire [1970], 2009: 63-64)³⁷.

2.2.4. Equipo técnico de asesoramiento a la reforma educativa: diseño de la propuesta

De manera paralela al PEIB, en 1991 se conformó el ETARE (Equipo Técnico de Asesoramiento a la Reforma Educativa) encargado de diseñar el Programa de reforma educativa que se plasmó en la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994 y que debía

³⁷ Prática pedagógica en la que el método deja de ser (...) instrumento del educador (...) con el que manipula a los educandos (en este caso, los oprimidos) porque ya es la propia consciencia (...) Porque es así, la educación que practican los líderes revolucionarios implica cointencionalidad (...) la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que pseudoparticipación, es lo que debe ser: compromiso. (Freire [1970], 2009: 63-64). Traducción propia.

poner en vigencia las nuevas disposiciones legales. Este equipo fue creado a instancias de diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial y, más adelante, el Banco Interamericano de Desarrollo (Anaya, 1995: 12)³⁸ en el seno del Ministerio de Planeamiento. Anaya (1995) cuenta cómo la conformación del ETARE fue labor del Ministerio de Planeamiento y no del Ministerio de Educación porque los organismos internacionales desconfiaban de su capacidad de gestión para “responsabilizarse de la reforma educativa” (Anaya, 1995: 10). Me interesa resaltar este tipo de datos puesto que una de las principales críticas que hoy en día se hace a esta reforma es que siempre fue pensada desde fuera y por consultores externos. Como me decían en una entrevista, fue una reforma: “bancomundialista” (Entrevista, PREI_09.09).

En todo caso, y para no perderme en el los vaivenes de gestión y conformación de este Equipo Técnico, sólo quisiera destacar lo siguiente:

... la importancia que el Banco Mundial asigna a la educación como factor de crecimiento económico a raíz de estudios realizados en los últimos años por sus propios analistas y por universidades de organismos diversos de Europa y Estados Unidos. Por esta razón y porque el Banco Mundial es un organismo donde la institucionalidad se impone a las personas, los tres Vicepresidentes para América Latina y el Caribe (...) así como los jefes de las distintas divisiones y funcionarios de menor jerarquía, tenían a la reforma educativa boliviana como una prioridad del programa global de cooperación con nuestro país (...) El Banco Mundial no fue ni el primero ni el último que intentó persuadir a las autoridades bolivianas sobre la necesidad de prestar atención a la educación nacional, pero sí el más influyente (...) Es importante destacar que en los 22 meses durante los cuales se diseñó la Reforma (...) se contó con el asesoramiento técnico de doce consultores extranjeros, mientras que los profesionales nacionales que realizaron distintos trabajos en y con el ETARE en ese mismo periodo sobrepasaron la centena (Anaya, 1995: 13-18)³⁹

Este conjunto de ideas demuestra la importancia de la participación de organismos internacionales (y de su financiación) en el proceso de elaboración y gestión de la reforma educativa. A pesar del intento de Anaya (1995: 18) de plasmar que el número de profesionales nacionales superó, con mucho, a los extranjeros, la idea generalizada que muchas personas comparten hoy en día de aquella Reforma es que fue pensada y elaborada desde esquemas “occidentales” que nada tienen que ver con Bolivia. Una

³⁸ Anaya, A. 1995. *Gestación y diseño de la Reforma Educativa boliviana. Una visión desde adentro*. Documento de trabajo.

³⁹ Anaya (1995) explica este proceso detenidamente. No hay que olvidar que fue principal protagonista del proceso al haber dirigido al ETARE en su segunda etapa de gestión por lo que, su explicación, debe entenderse desde un punto de vista de “defensa” al trabajo del ETARE. Por su parte, Contreras y Talavera (2005: 44-47) presentan los desacuerdos y conflictos internos que se dieron en el seno del ETARE.

de las personas a las que entrevisté y, que había participado en el proceso de la Reforma, lo expresa así:

... el pecado de la reforma no es orientación ni contenidos, sino el pecado original por el cual cayó es por haber sido financiada por organismos de la cooperación internacional y, en particular, por el Banco Mundial y el BID (Entrevista, PREI_14.10).

Además, destaco las siguientes opiniones extraídas de conversaciones informales citadas en mi diario de campo:

El tema de los consultores es un lío porque no hay continuidad, elaboran y listo, (...) además es problemático porque no conocen nuestra realidad... (Conversación informal. Diario de campo, 7 de noviembre de 2008).

El problema de los consultores es que no están involucrados... soy pesimista porque no arrojan los resultados que deberían, porque se quedan en el plano superficial... (Conversación informal. Diario de campo, 15 de diciembre de 2008).

2.2.5. Ley No. 1565 de Reforma Educativa

El 7 de julio de 1994, el Honorable Consejo Nacional de Bolivia, sancionó la **Ley No. 1565, Ley de Reforma Educativa** que derogó el Código de la Educación aprobado en 1955. Esta nueva ley hizo de la interculturalidad y la participación popular⁴⁰ sus dos “ejes vertebradores” en reconocimiento y valoración, por un lado, “de la diversidad étnica, cultural y lingüística” de la sociedad boliviana y, por otro, de la “necesidad de democratizar la gestión educativa” (Albó y Anaya, 2004: 73).

2.2.5.1. Interculturalidad

En cuanto al eje de la “interculturalidad”, para López (2005: 203-204) esta ley vio la diversidad como una “ventaja comparativa” impulsando una educación intercultural “no sólo para los educandos indígenas” sino para toda la población en general. La propia Ley 1565 lo expresa así:

⁴⁰ El 20 de abril de 1994, dentro del “paquete de reforma del Gobierno”, se promulga la Ley 1551 de Participación Popular por la que, entre otras cosas, “las formas de organización social de los pueblos indígenas” adquirieron, por primera vez, “un reconocimiento jurídico, así como determinados derechos de participación a nivel local”. (Ströbele-Gregor, 1999: 134)

[La Educación boliviana] Es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres (Título I, Cap. Único, Art.1, inciso 5).

Y sin embargo, Albó y Anaya (2004: 193) señalan que “el punto más débil de la Reforma” constituyó que, en la práctica, “el esfuerzo por abrir a la interculturalidad” se concentró únicamente en las áreas rurales alimentando “la imagen no pretendida de que la EIB es algo «sólo para indios»”. Uno de los actuales artífices de la nueva política educativa no es tan benevolente al afirmar:

Entonces lo que la reforma hace es plantearnos (...) una interculturalidad en contra de las culturas minoritarias y desfavorecidas, directamente en contra de las culturas indígenas (...) se dan Normales bilingües para los indios y monolingües para los ciudadanos (...) pero en las bilingües que están en aéreas rurales para los indios ahí se obligatorio, eso es discriminación porque si decimos educación bilingüe es para todos, entonces ahí se distorsiona totalmente ¿no? Debería ser para todos no solamente para los conceptos indígenas ¿no? (...) Nos enfrentamos con la barrera de la comunidad porque el padre no quiere que su hijo aprenda en aymara entonces el maestro retrocede en su intención porque encuentra esa barrera, entonces eso es que ha sido intencional porque quieras o no (...) La reforma educativa ha sido planificada por muchos expertos con formación científica etcétera, entonces es como mandar a la guerra al soldado sin armas y entonces obviamente va a ser derrotado y no nos ha dado estos instrumentos teóricos, psicopedagógicos, pedagógicos, lingüísticos (...) Ahora, si no nos han dado estas teorías... ¿cómo fundamentar ante el padre de familia sobre necesidad de educación bilingüe? (...) estaba destinado incluso a la desaparición de nuestras lenguas ¿no? Era como una justificación incluso (Entrevista, PREI_10.09).

En una entrevista dirigida, al preguntar sobre la “interculturalidad en el marco de la Reforma 1565”, la persona con la que hablaba (gestor de dicha Ley y una de las más renombradas en Bolivia en lo que a EIB se refiere) me dijo:

Hay un viejo textito de la reforma que se llama “Dinamización curricular” y eso es fundamental para entender la reforma y lo intercultural (Entrevista, PREI_14.10).

Es por tanto de este texto del que extraigo una serie de ideas para comprender desde dónde se partía en cuanto a diversidad e interculturalidad en educación. Así, en su epígrafe sobre “la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe boliviana y el desarrollo de la interculturalidad y bilingüismo” (ETARE, 1993: 8-12) se puede leer:

Bolivia es en América Latina un país plural y heterogéneo por excelencia, en el cual por lo menos el 63% de la población es hablante de una de las 32 lenguas originarias del país. En Bolivia, sólo el 37% de la población es monolingüe castellanohablante, aunque es probable que, por razones de prestigio social y de autodesconocimiento deseado o involuntario, tras ese porcentaje se esconda incluso un buen número de bilingües de lengua vernácula y castellano⁴¹ (...) la riqueza lingüística boliviana no es sino el reflejo

⁴¹Esto hace referencia a la idea de que algunas personas esconden conscientemente el hecho de que hablan una lengua indígena para no ser identificados como indígenas. Creo que esta idea se refleja

de la multiétnicidad, de la pluriculturalidad y del multilingüismo históricos de su sociedad (...) En este marco, Bolivia tiene ante sí el reto histórico de buscar unidad en la diversidad (...) el país ha llegado a comprender que **unidad**⁴² no supone de manera alguna **uniformidad** ni **uniformización** (...) el sistema educativo debe abandonar, definitivamente, ese discurso homogeneizador y contribuir a la construcción de un sentimiento autónomo tanto en los sujetos como en las sociedades y pueblos campesinos y/o indígenas, de forma tal que estén en capacidad de retomar el control sobre su patrimonio cultural y lingüístico en un marco de interculturalidad, en el que todos los bolivianos se reconozcan a sí mismos y desarrollen una autoimagen positiva (...) Para responder a una situación tal de heterogeneidad lingüística y cultural, el currículum (...) debe estimular (...) [que] todos los educandos del país vean asegurado su derecho a preservar y desarrollar su lengua y cultura maternas, sea el castellano y una cultura de corte occidental o una lengua originaria y una cultura de matriz indígena (...) La apertura frente a la diversidad y la necesidad de comprender a los demás, suponen también fomentar el aprendizaje de otros idiomas nacionales y promover la apropiación del castellano... (ETARE, 1993: 8-11).

En el mismo texto y entre los aspectos a cambiar en el panorama educativo, el ETARE (1993: 7) señaló, entre otros, “tomar como ejes centrales del currículum la interculturalidad y el bilingüismo para (...) responder a la pluriculturalidad del país” y, “configurar un sistema educativo único, dejando atrás la (...) separación de los sistemas urbano y rural”. En el anterior fragmento del texto de “Dinamización curricular” queda explícito que la diversidad, pluralidad y atención a la interculturalidad en el sistema educativo se asocian directamente a las poblaciones indígenas y al componente de la lengua. ¿Qué pasó con el deseo de unificar el sistema educativo más allá de la división campo/ciudad? En el fragmento de entrevista anteriormente reproducido (PREI_10.09) se acusaba a la Reforma, precisamente, de haber mantenido un sistema de separación entre los contextos bilingües y monolingües para la implementación de una EIB: “se dan Normales bilingües para los indios y monolingües para los ciudadanos” (Entrevista, PREI_10.09).

Para terminar con el eje “intercultural” y siguiendo con el texto de “Dinamización Curricular”, quisiera por último señalar cómo contemplaba el ETARE la “articulación de los componentes curriculares a través de un enfoque de interculturalidad” (ETARE, 1993: 58-72). Me interesa destacar una serie de ideas. La interculturalidad se constituyó como “una de las más importantes fuentes del currículum” que debía

fácilmente en el siguiente fragmento extraído de una de mis entrevistas: “Quienes empezaron en la ciudad a hacer algo [sobre EIB] fueron colegios de élite particulares, nunca fiscales porque van a tender a que no les confundan (...) ese problema no lo tienen los de élite, no tienen vergüenza porque es un lujo que se dan, la lengua es un objeto de estudio, es una... no es la identidad la que está en juego. Son blancos, son clase media y se pueden dar el lujo, a ellos no les van a confundir o tratar de cholos o indios” (Entrevista, PREI_16.10).

⁴²La negrita es del original

permear “todos los niveles y modalidades del sistema”, es decir, independientemente de que la modalidad fuera: “educación intercultural en castellano” o “educación intercultural bilingüe”. Esto haría posible, “concebir la pluriculturalidad del país” puesto que “si algo identifica a Bolivia (...) no es la síntesis de lo diverso, sino la heterogeneidad de formas de vida y la pluralidad de lenguajes hablados en el país” (ETARE, 1993: 59-60; 66). “La adopción de la interculturalidad en el sistema educativo boliviano” haría posible que los niños se reconocieran “en los contenidos, en los textos y en los demás recursos pedagógicos utilizados por sus maestros” para llegar así a darse cuenta de que “los seres humanos somos diferentes, que tenemos modos de vida diferentes, racionalidades diferentes, idiomas diferentes, pero que (...) es posible compartir espacios y escenarios sobre la base de la tolerancia y el respeto mutuos” (ETARE, 1993: 60) y, en este sentido, el ETARE hizo hincapié en la idea de “la actitud profundamente intercultural de las sociedades indígenas latinoamericanas que, pese a estar ya frente a quinientos años del quiebre profundo de los sistemas sociales y culturales que les daban sentido, sobreviven y, en algunos casos, retoman fuerza y aliento para asegurar su continuidad como pueblos diferenciados” (ETARE, 1993: 63), para llegar a la conclusión de que: “Lo que necesitan los campesinos e indígenas es un conocimiento adecuado a sus condiciones de vida y de producción” (ETARE, 1993: 64). El currículum del sistema educativo boliviano sería intercultural para todos “a través de contenidos, valores y actitudes representativos de los diversos pueblos que conforman el país y de aquéllos que constituyen patrimonio universal” (ETARE, 1993: 65). ¿Cómo se concretaría este currículum? Entre otras iniciativas, se debía “acrecentar los conocimientos sobre diversidad cultural (...) promoviendo el desarrollo de investigaciones sobre diversos aspectos de la vida social y cultural de los pueblos indígenas que puedan alimentar la definición de programas de estudio de carácter intercultural, particularmente en cuanto a patrones de crianza y socialización, historias locales y regionales, saberes, conocimientos y tecnologías indígenas”, refiriéndose, el resto de iniciativas a ampliar la cobertura de EIB en las zonas donde ya existía (recordemos que gracias al PEIB ya se implementaba en regiones aymaras, quechuas y guaraníes), promover su implementación en pueblos de la Amazonía boliviana y a su vez, enfatizar el desarrollo del bilingüismo en el país.

Si he destacado esta serie de ideas es porque las considero necesarias para reflexionar sobre el tema de la “educación intercultural en castellano”. El mero nombre

de esta “modalidad” ya nos indica que la educación intercultural está totalmente ligada al tema de la lengua. Es el resto de ideas sobre cómo articular el currículo intercultural lo que me permite inferir que la educación intercultural no se entiende sin las poblaciones indígenas y que “lo intercultural” en la educación se refiere, únicamente, a las características adscritas a estas poblaciones y su correspondiente reflejo en los contenidos curriculares y en la adopción de la lengua materna como lengua vehicular del aula en contextos “indígenas”. Para la reforma educativa, en fin, el concepto de interculturalidad se ve reflejado en este ejemplo que la Secretaría Nacional de Educación volcó en un documento de trabajo⁴³:

- Toma la valoración de lo propio desarrollando el sentido de la *identidad cultural*, aquello que nos permite afirmar con orgullo: “Yo soy «Weenhayek⁴⁴»”.
- Reconoce de la existencia de otras culturas y de sus propios valores.

2.2.5.2. Participación popular

Por su parte, el eje de “participación popular”, respondía al siguiente requerimiento:

El Estado da dinero para financiar la educación, pero no puede controlar si está siendo bien utilizado. Mientras más alejada está la escuela del lugar en el que funciona la administración [sic] estatal, mucho menor control habrá sobre las acciones del personal educativo. Por eso se plantea que la sociedad se haga co responsable del proceso educativo y que ejerza plenamente su derecho a participar en el destino de la escuela. Sugiere entonces que los padres se organicen en consejos que acompañen las actividades de cada establecimiento, distrito o departamento. Estos grupos de personas se encargarían de formular el proyecto anual de cada escuela, revisar el contenido de lo que se enseña, emitir opiniones sobre el trabajo de los maestros y elevar sus quejas sobre el desempeño de autoridades y educadores⁴⁵ (ETARE, 1993b: 11).

Para este fin, el ETARE sugirió la formación de cinco tipos de consejos: escolar, local, distrital, departamental, nacional y de culturas originarias (ETARE, 1993b: 11). En lo que respecta al desarrollo de mi trabajo, me interesan dos en particular: el consejo escolar y los consejos de culturas originarias. En su artículo 6 (referente a los

⁴³ Secretaría Nacional de Educación, Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Unidad Nacional de Servicios Técnicos-Pedagógicos. 1997. *Bases y Fundamentos de la Reforma Educativa*. Documento de Trabajo.

⁴⁴ Una de las “naciones y pueblos indígena originario campesinos” reconocidos por la Constitución Política del Estado de Bolivia y cuya lengua es idioma oficial del Estado (Título I, Cap. Primero, art.5, inciso I).

⁴⁵ El subrayado es del original.

mecanismos de Participación Popular en Educación) la Ley 1565 explicita lo siguiente con respecto a estos dos consejos:

Las Juntas Escolares, que serán conformadas por las Organizaciones Territoriales de Base⁴⁶, tomando en cuenta la representación equitativa de hombres y mujeres de la comunidad (Título II, Cap. 3, art. 6, inciso 1).

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymará, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo (Título II, Cap. 3, art. 6, inciso 5).

En cuanto al mecanismo de las Juntas Escolares, Comboni y Juárez (2001) destacan su papel de recoger las directrices dadas en el ámbito nacional y local y de articularlas con las necesidades particulares de cada ámbito escolar satisfaciendo, así, la práctica diaria en aula. En las escuelas en las que hice mi trabajo etnográfico, la participación de padres y madres de familia se concebía de manera muy diferente. Sin embargo, esta participación suscitaba problemas, bien por falta de la misma, bien por exceso:

Yo siempre he sido una mamá bien activa (...) En el colegio donde ahora están mis hijas no dejan ingresar a los papás (...) rara vez voy, más les apoyo aquí en tareas, en lo que tienen que hacer en lo que yo pueda, pero en el colegio sólo yendo a reuniones que llaman una o dos veces al año (Entrevista, MPF_01.09)⁴⁷.

En el momento en que hay que pagar multa por no venir pierde el sentido (...) Es el sistema de las juntas vecinales y al final terminas haciendo cosas con las que no estás de acuerdo pero que son lo que funcionan para el sistema (...) hay veces en la vida que realmente no puedes porque tienes otro compromiso y bueno, la vida es compleja no es que estemos todo sin trabajar y viendo la naturaleza y lo que pasa es que pierde sentido porque (...) terminas renegando y diciendo pues cómo se están poniendo... no lo haces como algo positivo, algo que nazca de ti porque al final se te evalúa y si no puedes te cobran multa... (Entrevista, MPF_14.10).

En una entrevista abierta, me dijeron que “los maestros urbanos (...) quieren hacer desaparecer la participación” (Entrevista, PREI_15.10). Casi al final de mi estancia en

⁴⁶ Según el Decreto Supremo 23858 de 1994, se entiende por Organización Territorial de Base: “la unidad básica de carácter comunitario o vecinal que ocupa un espacio territorial determinado, comprende una población sin diferenciación de grado de instrucción, ocupación, edad, sexo o religión y guarda una relación principal con los órganos públicos del Estado a través del Gobierno Municipal de la jurisdicción donde está ubicada”. Son Organizaciones Territoriales de Base: “a. Pueblo Indígena (...) b. Comunidad Campesina (...) c. Junta Vecinal” (Honorable Consejo de Bolivia, en MECyD, 1999: 195).

⁴⁷ Una profesora de esta misma escuela me dijo sobre la participación de padres y madres de familia: “Es pésima. Les inscriben y nunca más vuelven, son chicas que trabajan mucho, van al mercado antes y después de la escuela, ni tiempo de hacer la tarea tienen y sus padres también trabajan. En el colegio hay espacios pero no vienen (Entrevista, MST_05.09).

Bolivia y después de varios intentos, conseguí cita para hacer una entrevista a una de las principales dirigentes de la Federación de Maestros Urbanos. Aprovechando la oportunidad, le pregunté al respecto y me contestó articulando el tema de la participación de los padres y madres de familia de la Ley 1565 con el que presenta la Nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Por tanto, quisiera destacar que este fragmento debe leerse en clave combinada y de comparación entre ambas leyes⁴⁸:

Los padres de familia van a tener mucha inserción a través de la llamada participación popular, muchas atribuciones y facultades. El padre de familia organizado en junta escolar va a poder supervisar todo el trabajo desde la planificación hasta la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces va a actuar como control social al interior de las escuelas y esta experiencia ya la hemos vivido y es que actúan como gendarmes (...) policiales, y han actuado como en los hechos reales, el gobierno siempre se ha valido de estas juntas para romper las huelgas. Interesante sería (...) es una necesidad pedagógica el poder coordinar con los padres de familia y con toda la comunidad educativa, que la educación es un problema de todos, no solamente de los maestros, creemos que la relación padre-maestro-alumno es una necesidad pero el gobierno ha distorsionado y en la 1565 ya le daba muchas atribuciones a las juntas escolares y ya la han utilizado como gendarmes de las escuelas y este gobierno [de Evo Morales] además amplía esas facultades de control, porque la 1565 por lo menos simplemente era que estaban los padres de familia en la escuela, controlaban la generalidad pero no se metían para nada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, separaba la vida pedagógica que era una atribución de maestro, director y todas las otras instancias. Ahora no, este gobierno [de Evo Morales] le otorga la facultad de la supervisión pedagógica de principio a fin (...) ¿Quiénes conforman estas juntas escolares? La 1565 decía que había que ser padre de familia obligatoriamente, con la Ley Avelino-Siñani no es necesario que seas padre de familia, simplemente tienes que ser un miembro de la comunidad, un vecino puede entrar a la escuela y también cuestionar ¿no es cierto? Lo amplía (...) le da la facultad al padre de familia a que pueda hacer una evaluación del maestro a fin de año. Aquí viene el gran problema y es que el padre de familia considera buen maestro al que no ha acatado las huelgas del sindicato y ha roto la huelga y ha pasado clases, el que ha tragado al sindicato, el que ha conflictuado un poco la escuela es mal maestro y se va, es decir que le faculta al padre de familia qué maestro se queda y cuál se va. Con eso se está prácticamente rompiendo la inamovilidad funcionaria (Entrevista, PREI_19.10).

De este discurso solo quisiera destacar la importancia que la denostación hacia la participación popular en las escuelas por parte de la dirigencia del Sindicato pudo tener (y puede tener hoy en día) en la percepción de dicha medida por parte de algunos maestros urbanos.

En cuanto a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, me interesa su función en tanto que a lo largo de mi trabajo de campo he tenido contacto más o menos estable y fluido con actores sociales de algunos de ellos, con los que he podido

⁴⁸ No voy a entrar en el análisis sobre si lo que dice es exactamente lo que fijan las leyes o no, puesto que su discurso refleja una interpretación de las mismas que es, finalmente, lo que me interesa.

entablar conversaciones, incluso entrevistar y he participado, además, en algunas de sus reuniones y talleres⁴⁹. El Decreto Supremo 23949 sobre el Reglamento de Órganos de Participación Popular, menciona específicamente sus atribuciones (Honorable Consejo de Bolivia, en MECyD, 1999: 69-78). Los CEPOs constituyen hoy en día uno de los principales organismos de participación en la elaboración de las nuevas políticas educativas. Para centrarme en el Consejo Educativo Aymara (CEA) al que corresponde el “área socio-lingüística” en el que he realizado mi trabajo de campo, reproduzco un fragmento de entrevista en el que, uno de sus principales agentes sociales, relata sus funciones y campos de acción:

Mi función específica es, a ver... aquí hay tres objetivos de acuerdo al plan operativo anual, de acuerdo a los objetivos es “gestionar, negociar, concertar y hacer seguimiento en la definición de políticas y normas educativas” que se desarrollan en el área lingüística aymara. De la misma, coordinar con otras instancias, fundamentalmente con el Ministerio de Educación y en el país existen ocho consejos⁵⁰, entonces con el resto de los consejos estamos realizando los trabajos para eso... Tenemos un proyecto de Educación que desde el 2006 no se ha plasmado y esa es otra de las tareas que tenemos que exigir, y estamos en reuniones permanentes para que esta ley pueda promulgarse⁵¹, entonces vamos a tener mucha actividad porque la idea es transformar el nuevo sistema educativo con respecto al tradicional (Entrevista, PREI_20.10).

Interculturalidad y participación fueron los ejes vertebradores de esta reforma educativa. No obstante, siguiendo a Contreras y Talavera (2005: 51-52), el paquete global de la reforma abarcaba: cambiar el sistema educativo de los grados, ampliar el acceso a los puestos de enseñanza para incluir a todos los profesionales con títulos universitarios⁵², formar a los maestros tanto con un cambio a través de la reforma de las veintiséis Normales como por la “capacitación en servicio” a través de una figura conocida como “asesores pedagógicos” y que levantó mucho escepticismo y rechazo⁵³, la adopción de un enfoque constructivista “centrado en el alumno y

⁴⁹En particular he asistido a reuniones y talleres del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM) y del Consejo Educativo Aymara (CEA) así como a una reunión general de todos los CEPOs.

⁵⁰ En el momento de su creación sólo existían cuatro.

⁵¹ Se refiere a la Ley Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

⁵²Esto también generó (y sigue generando) un fuerte rechazo entre la dirigencia de la Federación de Maestros Urbanos de La Paz: “Le hemos impuesto al Gobierno el hecho de que sí o sí maestro sale de la Normal (...) Los egresados cuando salen tienen asegurada una fuente de trabajo, eso también es una carga pesada para el Estado y por lo tanto quiere declararnos profesionales libres como cualquier profesional, que nos vayamos al mercado laboral y nos consigamos trabajo como sea (...) incorporar a licenciados y doctores y además a licenciados de todas universidades privadas y estatales (...) Licenciados, ¡vayan pues a sus áreas! investigación...” (Entrevista, PREI_19.10).

⁵³Sobre esta figura, una persona que trabaja en un Organismo Internacional y que hace muchos años está vinculada al tema de la educación intercultural en Bolivia me dijo: “Fueron formados con este enfoque, estaban dentro de una escuela nuclear y tenían que apoyar a todas las escuelas que estaban en

enfocado en el aprendizaje interactivo”, la modernización del currículum proporcionando guías para el maestro y nuevos textos para el estudiante, fomentar la educación intercultural bilingüe, el desarrollo institucional rediseñando “las funciones y estructura administrativa y organizacional del MEC”, las pruebas de logro educativo, para medir tanto el aprendizaje estudiantil como la capacidad de los maestros y su desarrollo profesional y, por último, la participación ciudadana y descentralización).

Nucinkis (2004: 79), señala que hasta la gestión del año 2001, la ejecución presupuestaria acumulada era de aproximadamente 210 millones de dólares y, según Contreras y Talavera (2005: 51-52), casi dos tercios de los costos eran absorbidos por aspectos pedagógicos (entre los que se encontraba la elaboración del material⁵⁴). En relación con esta afirmación, relato una anécdota registrada en mi diario de campo y que hace referencia al empleo de los materiales educativos de la Reforma en una de las escuelas en las que desarrollé mi etnografía:

Quería ver el tema de los módulos (...) he bajado a la zona “prohibida” en busca de más libros (...) Salen unas gradas hacia abajo dónde es la vivienda de los porteros, mezclada con depósitos de la escuela y productos del tenderete que montan al lado de la puerta para que las niñas compren recreo. De debajo de la grada sale una puerta (...) mugrienta, oscura... ha tenido [mi acompañante] que coger una vela para ver dentro; entre ollas y otros objetos no identificables había unas cajas: “¡estos son señorita!” me ha dicho (...) ¡¡¡madre mía!!! los libros que han costado miles y miles de dólares y esfuerzo de consultores, el producto de toda una reforma educativa, en sus respectivos empaquetamientos plásticos (por módulo) dentro de una mugrienta caja de cartón en un agujero aún más mugriento rodeado de objetos y ollas... también mugrientas. Las profes de [nombre de materias] no han utilizado esos libros ni sabían de su existencia en el cole, es más: la profe [nombre] ha dicho que era, literalmente, la primera vez que los veía (Diario de campo, 10 de marzo de 2010).

2.2.5.3. La reforma educativa de 1994 en el discurso actual

La reforma educativa de 1994 es rechazada hoy en día por la mayoría de los principales actores que se encargan de la elaboración de las nuevas políticas públicas y educativas, si bien rescatan factores tales como la participación popular y la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Esta ley tampoco es popular

este núcleo, pero ha habido errores, sobre todo con los primeros que eran nombramientos más políticos y no los mejores... y luego los sueldos de los asesores eran más altos que de los directores y había muchas pugnas y después se canceló esta figura” (Entrevista, PREI_23.10).

⁵⁴En una conversación informal, un trabajador del Ministerio de Educación me dijo: “El gran logro de la Reforma del 94, de la 1565, fue la producción de material, es una belleza... libros en quechua, en guaraní, con fotos increíbles... hay más de cuatro millones y medio de ejemplares en los depósitos del Ministerio y me temo que su destino va a ser la basura” (Conversación informal. Diario de Campo, 9 de junio de 2009).

entre muchos maestros y maestras porque consideran que no tuvo en cuenta la realidad de las aulas, ni el papel de los maestros en las mismas. En una de las escuelas en las que desarrollé mi etnografía me llegaron a decir sobre la reforma:

Lo rescato todo, es muy interesante todo lo que plantea pero no se contó con los docentes para nada y por lo tanto nunca lo ha visto poner en práctica en ninguna escuela (Entrevista, MST_04.09).

Sea como fuere, lo cierto es que una reforma que costó más de doscientos millones de dólares es, a día de hoy (apenas dieciséis años más tarde), cuestionada. Son muchas las voces que no le otorgan ningún crédito o validez:

La reforma educativa que empezó más menos por el año 87 y hubo cambios hasta el ... yo diría hasta el 97-98, después tengo mis serias dudas de que hubiera mejoramiento, tengo realmente mis serias dudas porque después se convirtió en una máquina de contratación de consultores para pagarles y lo efectivo no se dio (Entrevista, PREI_07.09).

Muchas cosas ha propuesto la 1565 pero estarán en el papel, no ha podido concretizar (...) nosotros la hemos aplastado a la 1565 [risas] Desde el 55 hasta el día de hoy tenemos el Código... La Ley 1565 no está, no está en práctica, ha fracasado (Entrevista, PREI_19.10).

...transformaciones que lamentablemente todavía no veo las consecuencias (Entrevista, MST_02.09).

No he visto ningún cambio aunque los hubiese en los planes (Entrevista, MST_12.10).

... bueno no sé hasta qué punto la Reforma del 94 se ha llevado a cabo la verdad (...) no me enteré mucho de la Reforma hasta que un día llegaron un montón de libros de ciencias, matemáticas, en quechua y ves que es de la Reforma y no, no eran útiles la verdad...(Entrevista, MPF_13.10).

No obstante, existen publicaciones sobre resultados de la implementación de la reforma educativa de 1994. En un encuentro informal, uno de los actuales gestores de las políticas educativas en Bolivia me dijo: "Tengo algo para ti" y me regaló dos libros que según él, me serían de gran utilidad. Ambos (MEC y UNICEF, 2002; PROEIB-Andes; Tantanakuy, 2004) reflejan la situación de la EIB en Bolivia para principios de del siglo XXI y se centran en las regiones sociolingüísticas en las que la modalidad de EIB era más o menos efectiva. En una entrevista, esta misma persona me dijo:

Toda la aplicación de la reforma educativa tiene que ser una lección aprendida, qué cosas funcionó y qué cosas no funcionó (...) hay cosas han sido avanzadas (...) en pro

de una educación más diversa y ahorita hay que ir corrigiendo esos errores (...) y ahí funciona ¿no? Miraremos atrás, miraremos hacia delante y luego demos pasos más seguros (Entrevista, PREI_09.09).

Lo que me interesa de estos estudios y de sus palabras es, precisamente, los aspectos positivos que presentan, en confrontación directa con el profundo cambio educativo que se quiere implementar en Bolivia y que es conocido como “Revolución Educativa”, ¿por qué el cambio? Desde principios del siglo XXI, Bolivia se ha visto convulsionada por diversos acontecimientos que han ido alterando el orden establecido y que pusieron en duda “la vigencia misma de la Ley” (López y Murillo, 2006: 12), entre los que destacan los acontecimientos de Octubre de 2003 y la Asamblea Constituyente y, sin los cuales, no se podría entender el proceso actual de cambio educativo.

2.3. Acontecimientos recientes: camino a la revolución democrática y cultural

En octubre de 2003 se desencadenó un levantamiento social que pasaría a la historia con el nombre de “Octubre Negro” y que marcó un punto de inflexión en la historia boliviana, inaugurando un nuevo periodo marcado por la “apertura de un foro social”, con el fin de generar un debate sobre un nuevo proyecto de país y para el diseño de los cambios estructurales que debían perfilarlo. Este foro sería denominado “Asamblea Constituyente” (Orellana, 2005: 53) y su finalidad sería, por tanto, la “refundación del país”. La Asamblea Constituyente se conformó en el Gobierno de Evo Morales quién en su Discurso de Toma de Investidura dijo:

El pedido clamoroso del pueblo boliviano, que es la Asamblea Constituyente, una refundación de Bolivia que reclaman los hermanos indígenas de todo el país, el movimiento popular. Todos los sectores, queremos una Asamblea Constituyente de refundación, y no una simple reforma constitucional. Una Asamblea Constituyente para unir a los bolivianos, una Asamblea Constituyente donde se respete la diversidad. Digo esto porque es verdad que somos diversos (Evo Morales Ayma, 22 de enero de 2006).

La Asamblea Constituyente es el eje principal de los vaivenes sociales y políticos que ha vivido Bolivia en los últimos tiempos; es el eje, también, de los cambios

educativos⁵⁵. En 2004, una serie de organizaciones indígenas y campesinas de Bolivia, celebraron el “I Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios” en el que elaboraron un documento educativo (conocido como “Libro Verde”) donde recogían “el pensamiento, las demandas y las proyecciones de las naciones indígenas originarias para transformar la aplicación, seguimiento y el control de las políticas educativas de Bolivia” (UNNIOs, 2004: 6). Destaco este documento porque la mayoría de las personas relacionadas con la elaboración de las nuevas políticas educativas a los que he entrevistado me han hablado del mismo en directa relación con la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” aprobada en diciembre de 2010:

Por ejemplo para la Avelino Siñani, los pueblos que han hecho en 2003 un libro verde, con todos los aportes de todas las organizaciones sociales y los CEPOs han liderizado, han recogido propuestas, han hecho un libro (PREI_18.10).

A continuación, señalo lo que este documento dice sobre la educación intercultural y bilingüe:

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que planteamos está orientada a generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y sociedad boliviana, mediante el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres, ya que éstas nacieron como planeamientos y conquistas de las naciones indígenas originarias (...) en la década de los ochenta.

Esta propuesta se constituye en una alternativa de cambio profundo al actual sistema educativo del país. Esta transformación implica la fundación de un nuevo Estado a partir del reconocimiento pleno de nuestra plurinacionalidad, la profundización de la democracia comunitaria, la recuperación de los usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía comunitaria y de gestión de recursos naturales (UNNIOs, 2004: 6).

En el año 2006, fue conformada la “Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana” que se encargó de la redacción de nuevas políticas educativas (MEyC, 2008a: 18). Para ese entonces, Evo Morales ya había ganado las elecciones (celebradas en diciembre de 2005) y había sido investido. Una vez más, tomo

⁵⁵ En este sentido, hay quién habla de “*pachakuti* educativo” (CSUTCB, 2005; Mamani, 2007: 103). Pachakuti es un vocablo compuesto aymara (en el que pacha es “tiempo” y kuti es “retorno”) y que podría traducirse como “la vuelta del tiempo”, que hace referencia a la concepción cíclica del tiempo en el mundo andino y que, para Choque Quispe alude al “ingreso al Sexto Sol (...) en la tarea de construir el sujeto histórico, la vuelta del tiempo, para el ejercicio pleno de nuestros derechos” en el que “los pueblos indígenas, a la cabeza de sus líderes y autoridades, protagonizan el retorno al camino propio (...) que contacta, a su vez con la memoria del pasado” (Choque Quispe, 2006: 2-3).

prestadas sus palabras que explican, por sí mismas, el cambio estructural que, en el marco de sus políticas, señala para Bolivia:

Los pueblos indígenas (...) históricamente hemos sido marginados, humillados, odiados, despreciados, condenados a la extinción. Esa es nuestra historia (...) siendo que estos pueblos son dueños absolutos de esta noble tierra, de sus recursos naturales (...) Estamos acá para decir, basta a la resistencia. De la resistencia de 500 años a la toma del poder para 500 años, indígenas, obreros, todos los sectores para acabar con esa injusticia, para acabar con esa desigualdad, para acabar sobre todo con la discriminación, opresión donde hemos sido sometidos como aymarás, quechuas, guaraníes (...) Todos tenemos derecho a vivir en esta vida, en esta tierra, y este resultado de las elecciones nacionales es, justamente, la combinación de la conciencia social con la capacidad profesional. Ahí pueden ver que el movimiento indígena originario no es excluyente (...) esta revolución cultural democrática, es parte de la lucha de nuestros antepasados (...) creo que es importante cambiar nuestra historia, cambiar nuestra Bolivia, nuestra Latinoamérica (...) ¿Y por qué hablamos de cambiar ese estado colonial?, tenemos que acabar con el estado colonial. Imagínense: después de 180 años de la vida democrática republicana recién podemos llegar acá, podemos estar en el Parlamento, podemos estar en la presidencia, en las alcaldías. Antes no teníamos derecho (...) Ahí estaba el estado colonial, y aún todavía sigue vigente ese estado colonial (...) Para cambiar ese estado colonial habrá espacios, debates, diálogos. Estamos en la obligación, como bolivianos, de entendernos para cambiar esta forma de discriminar a los pueblos (...) Pero lo vamos a hacer sin expulsar a nadie, no somos vengativos, no somos rencorosos, no vamos a someter a nadie. Acá deben mandar razones, razones por el pueblo, razones por los pobres, razones por los pueblos indígenas que son la mayoría nacional de nuestro país (Evo Morales Ayma, 22 de enero de 2006)⁵⁶.

Habiendo leído estos fragmentos del discurso de Toma de Investidura de Evo Morales, quizá cobren más sentido estas palabras extraídas de la entrevista que hice a uno de los principales gestores de la nueva política educativa:

Nuestro presidente sacó todas esas direcciones, viceministerios donde se le colocaba como a bichos raros, Ministerio de Asuntos Campesinos, o Viceministerio de Atención para Pueblos Diversos, unas cositas para atender a los pueblos indígenas, donde lo veían mas como objeto y no sujeto. Ahorita ya no, nuestro Presidente dijo "hay que apoderarse de los ministerios"... Cuando dijimos "queremos un Vice ministerio de Educación Intercultural", [contestó] ¿Por qué pero?, ¿Por qué no se agarran el Ministerio? Entonces este es el desafío mayor (Entrevista, PREI_09.09).

Bolivia entraba en una etapa de "descolonización" que quedaba así plasmada en la Nueva Constitución política del Estado aprobada por Referéndum el 25 de enero de 2009:

⁵⁶ Fragmentos del discurso de Toma de Investidura, disponible en: <http://www.presidencia.gob.bo/discursos1.php?cod=9>, consultada el 23 de mayo de 2011.

Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario... (Preámbulo de la CPE, 2009).



Ilustración 1⁵⁷. Concentración frente al Congreso Nacional de Bolivia. En espera de la aprobación del Referéndum para la nueva Constitución Política del Estado. La Paz, 20 de octubre de 2008.

⁵⁷ Todas las fotografías incluidas en esta tesis las tomé durante mi trabajo de campo, desde octubre de 2008 a noviembre de 2010.



Ilustración 2. Otra perspectiva de la concentración frente al Congreso Nacional de Bolivia.

2.3.1. Elaboración del nuevo proyecto de ley educativa

¿Qué relación tiene esto con la Educación? López y Murillo (2006: 33) se hacen eco de las palabras de “nuevas autoridades del sector” (educativo) para señalar que la nueva educación debía (debe) “caracterizarse por una perspectiva descolonizadora, a fin de contribuir a la lucha contra el racismo y la discriminación aún vigentes en muchos sectores de la sociedad boliviana”⁵⁸. Como ya he anunciado, en 2006 se conformó la “Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana” encargada de la redacción de nuevas políticas educativas y cuyos resultados fueron presentados, ese mismo año, en el II Congreso Nacional de Educación celebrado en julio en la ciudad de Sucre y en el que participaron treinta y tres organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil⁵⁹. De estas reuniones surgió el proyecto de Ley

⁵⁸ En este sentido, Walsh (2007: 85) afirma que la descolonización puede llevar a la “edificación de sociedades más equitativas y justas”.

⁵⁹ Este Congreso, no obstante, no estuvo falto de problemas, puesto que siete organizaciones convocadas abandonaron aduciendo que sus propuestas no habían sido tomadas en cuenta. Sin embargo, el congreso siguió adelante y, tras cinco días de reunión, aprobaron el proyecto de Ley (MEyC, 2006).

“Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (MEyC, 2008a: 18) que sería aprobada, no sin muchos problemas de por medio, el 20 de diciembre de 2010. Una vez aprobado el proyecto de Ley, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, se dispusieron a “recopilar y sistematizar los saberes y conocimientos de cada pueblo” (CNC-CEPOs, 2008: 8) que han sido publicados y que, a su vez, apoyan la elaboración de currículos regionalizados que servirán de complemento a un currículo nacional que, a día de hoy⁶⁰, sigue en elaboración.

Reproduzco a continuación, testimonios de mis entrevistas que reflejan los entresijos de la elaboración de este proyecto de Ley y del currículo nacional. Puesto que no es este el momento de analizar todo el proceso de elaboración de la Ley, lo hago con la intención de dejar constancia de los puntos que según algunos de los protagonistas merece la pena destacar:

Primero estos eventos de evaluación de la reforma, después mesas temáticas en cada departamento y ya vemos por donde tomar para reestructurar la educación, parte filosófica y fundamentos es un grupo; otro grupo es educación primaria, secundaria... Toda la parte curricular; otra la de gestión administrativa, formación docente... hacen esas discusión temáticas en cada Departamento. Ahí, en esas mesas ya van representantes de diferentes sectores, magisterio, Ministerio de Educación, de pueblos indígenas... y van con propuestas, pero lamentablemente no todas y especialmente el magisterio no lleva propuestas, no tiene nada contundente como otros, también las universidades fueron ausentes, la iglesia que en un tiempo tuvo un rol muy importante y también en parte los colegios privados no asistieron. Pero antes de eso se iban reuniendo sectorialmente para elaborar sus propuestas, entonces era como encuentro de propuestas. Luego después de las reuniones temáticas se planificaban los congresos departamentales, con más participación, se valoran documentos... (...) Para el congreso hubo cuatro bloques (...) había bloque estatal, popular, social, indígena. En estatal estaba el gobierno con todas sus representaciones, en popular el magisterio y la COB..., en social ONG's, Iglesia en parte y en Bloque Indígena todas las Naciones Indígenas más los CEPOs. Así se llega a los congresos, pugna de poderes siempre, para elaborar las tendencias finales que daban línea a la nueva ley (Entrevista, PREI_15.10).

Llamamos “Revolución Educativa” en el marco de lo que se llama “Revolución Democrática y Cultural” que el presidente Evo Morales ha anunciado varias veces. Esta “Revolución Educativa” se inició con el trabajo de transformación de la malla curricular, el currículum base plurinacional. Este documento ha sido trabajado con gente del Ministerio y expertos y se ha socializado el año pasado en el Círculo de Oficiales de La Paz y se ha determinado el marco político, económico, social y cultural, epistemológico del Sistema Educativo Plurinacional. Con base a esto, este año 2009 se ha contratado a sesenta consultores entre los cuales se encontraban sabios indígena originaria campesinos, gente entendida en currículum etc. Estos sesenta profesionales han esbozado una malla curricular más completa (...) Ese documento este año hemos socializado con diferentes actores sociales (...) Entonces eso ya se ha ido trabajando

⁶⁰ En junio de 2011.

en siete de los nueve departamentos [de Bolivia]. Ahora (...) nos toca trabajar en esta malla curricular, seguir perfeccionando e ir socializando con segmentos sociales. Tenemos programado hacer talleres con pueblos indígenas, con docentes tanto del área urbana y rural, incluso socializar con empresarios para que conozcan el contenido del sistema educativo (...) Además queremos, y es la voluntad de nuestro Presidente, que tiene que ser trabajado con participación del pueblo, no puede ser trabajado solamente por sectores privilegiados o por los “terios”... Ministerio y magisterios, sino que tienen que entrar papás, estudiantes, empresarios, sectores gremiales, etc., etc., etc., la idea es que vamos a llevar una malla curricular en el marco de Revolución Democrática, una malla que sea consenso de la población en general, obviamente no de todos pero la gran mayoría. Entonces ese es el desafío que tenemos para la transformación del currículum y entonces estamos trabajando por ejemplo cuánto de interculturalidad está en la malla, dónde está flaco, en qué áreas o en qué subsistemas está, no está clarito el tema de la interculturalidad (Entrevista, PREI_09.09)-

Sí bueno... cuando entró este gobierno al poder, hace creo que tres años ehhh era la expectativa, qué va a hacer, los indígenas en el poder, qué van a hacer, había mucho miedo por la socialización de la educación, que no iba a haber colegios privados, que nadie iba a poder tener más de dos casas, que era una socialización total. Pero en el transcurso del tiempo se ha ido viendo que no, que ha sido más moderada la cosa, que la gente sigue teniendo más de una casa, alquila otra... y también la educación no ha cambiado hasta el momento, ya son tres años en los cuales sin embargo se ha ido haciendo algunos estudios para cambiar la educación, la organización curricular y, sobre todo, el enfoque... entonces eh... de esa manera, nosotros, los consultores que se llaman de ahora, que son desde octubre hasta marzo, estamos terminando, hemos llegado y hemos tenido ya insumos como llaman, documentos preparados previamente por otros consultores (...) En total somos setenta o sesenta y algo consultores en todas las áreas, incluso hay consultores que están netamente en el área curricular, que son especialistas en hacer curriculums, horarios de clase, esa es su especialidad y... estamos de historia, geografía, biología, antropología eh... (...) O sea la base de la educación ahora es que tienen unos ejes que les llaman “educación en comunidad”, pero no es la comunidad de estudio, son que esa comunidad significa la participación de los padres, de los vecinos, de los concejales... (...) educación sociocomunitaria productiva se llama, es entre todos la comunidad y tienen que producir (Entrevista, PREI_06.09).

Uno de los problemas con los que está chocando la sociabilización de este proyecto que data de cinco años atrás es el encuentro cultural que tienen las naciones dentro de una nación, como Estado Plurinacional donde se reconocen todas las identidades, creencias, culturas... (...) se trata no de remitirse al modelo occidental sino de conseguir una educación con identidad propia, pero son varias naciones reconocidas dentro del mismo espacio boliviano, cada una tiene su propia filosofía, concepción... (Entrevista, PREI_17.10).

En este proceso de “transformación educativa” cabe destacar, además, otra serie de medidas como la puesta en marcha de un plan nacional de alfabetización de adultos⁶¹, cambios iniciales en las políticas de educación docente y, anuncios relativos a la descolonización de la educación, la extensión de la EIB a las áreas urbanas (López y Murillo, 2006: 34).

⁶¹ Evo Morales declaró a Bolivia “libre de analfabetismo” el 20 de diciembre de 2008.



Ilustración 3. Cartel del Plan Nacional de Alfabetización en el Ministerio de Educación y Culturas. La Paz, noviembre de 2008.

De esta manera llego al análisis de la última Ley Educativa aprobada en Bolivia y que, hasta nuevo aviso, debe normar y permear los reglamentos y prácticas educativas de todos el Sistema Educativo del Estado Plurinacional, la Ley Educativa No. 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

2.3.2. Ley Educativa No. 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”

El Ministerio de Educación y Culturas (MEyC, 2008a: 21), explica que el “nuevo modelo educativo” se basa en las siguientes experiencias educativas: las desarrolladas en las comunidades originarias, de las cuales trascienden sus saberes, conocimientos y valores culturales; la experiencia pedagógica de la escuela ayllu de Warisata que se convierte en el “fundamento principal del nuevo currículo de la educación boliviana”; y “propuestas psicológicas y pedagógicas contemporáneas” tales como el enfoque histórico-cultural y la pedagogía liberadora.

En cuanto a la interculturalidad, expongo a continuación lo que la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez señala al respecto en cuanto a los “mandatos, bases, fines y objetivos” de la Nueva Ley:

En el Título I, Capítulo I, Artículo 1 dedicado a los mandatos constitucionales de la educación, se lee:

Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles⁶² de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación (Cap. 1, art. 1, inciso 1).

En el Título I, Capítulo II, Artículo 3, dedicado a las bases de la educación, dice:

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas (Cap. 2, art. 3, inciso 8).

En el Título I, Capítulo II, Artículo 4, dedicado a los fines de la educación, se lee:

Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales (Cap. 2, art. 4, inciso 4).

Por último, en el Título I, Capítulo II, Artículo 5, dedicado a los objetivos de la educación, dice:

Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional (Cap. 2, art. 5, inciso 3).

Cultivar y fortalecer el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos, morales y estéticos basados en la vida comunitaria y el respeto a los derechos fundamentales individuales y colectivos (Cap. 2, art. 5, inciso 8).

Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural (Cap. 2, art. 5, inciso 5).

⁶² Esta ley amplía la obligatoriedad de la educación desde la primaria (Ley 1565) al nivel de Secundaria.

En la lectura de estos artículos se puede advertir que, en la mayoría de los casos, “lo intercultural” viene acompañado de un nuevo componente: “la intraculturalidad”. Por tanto, antes de entrar al análisis de lo que en el nuevo modelo educativo se entiende por “educación intercultural” creo conveniente explicar este nuevo término a partir del análisis de diferentes discursos.

El Acta de la 16ª Sesión Ordinaria de la Cámara de Senadores de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, con fecha 26 de abril de 2010, recoge el “Informe Oral del Ministro de Educación Roberto Aguilar” que, ante diversas preguntas en las que debía dar cuenta del “Avance en el proyecto de la ley Avelino Siñani” dijo sobre la intraculturalidad:

... es uno de los mayores avances en el nuevo modelo educativo que deja de lado el hecho de que los pueblos originarios dejan de ser objeto de estudio e investigación y se constituyen en actores directos y protagonistas de la construcción de sus propios modelos educativos y pedagógicos. Este nuevo modelo recupera, incorpora, preserva, fortalece y proyecta todos los aspectos vinculados a la Cosmovisión de los pueblos y naciones indígena-originarios en el ámbito de la Educación (Informe Oral del Ministro de Educación, 26 de abril de 2010).

Por otro lado reproduzco fragmentos de entrevistas en los que, personas relacionadas con las nuevas políticas educativas y con la educación en general, me hablaban sobre la educación intracultural que, en todos los casos, relacionan directamente con la educación intercultural:

Algunos dicen que lo intracultural está dentro lo intercultural, pero es que si no sabes quién eres, cuál es tu origen, tu conocimiento, sabiduría, tu historia, eres presa fácil de ser aculturado, ¿no ve? En cambio, si sabes cuál es tu origen, cultura, conocimiento, valores, pensamientos etc., etc... entonces sí se puede dar una interculturalidad porque ya sabes de dónde vienes y dónde estás y de ahí puedes mirar también hacia dónde vas (...) Lo intracultural te permite ver quién eres y lo intercultural relacionarte en igualdad de condiciones y lo plurilingüe te permite relacionarte pero además en diferentes lenguas, las lenguas se convierten ya no solamente en un instrumento mero de comunicación sino también de construcción de conocimientos que es distinto, en ese sentido es que nosotros estamos trabajando (Entrevista, PREI_09.09).

Primero hay que trabajar la autoestima, la personalidad, hay que recuperar la cuestión psicológica que nos han causado con desprecios, discriminación... por eso ahora se plantea también la intraculturalidad (...) primero hay que trabajar nuestra identidad, nosotros somos igual que la otra cultura solamente que tenemos algunas diferencias (Entrevista, PREI_10.09).

Cuando hablamos de intraculturalidad, justamente estamos hablando de recuperar esta filosofía del Vivir Bien, que sea parte de nuestro sistema educativo. Por eso es intracultural, debemos partir de los saberes, conocimientos, valores, espiritualidad,

filosofía, cosmovisiones de los mismos pueblos y, a partir de lo propio, construimos lo otro, aprendemos de los otros, ahí estamos hablando de interculturalidad (Entrevista, PREI_12.10).

El último fragmento de entrevista (PREI_12.10) introduce un concepto que considero muy importante aclarar para el contexto histórico social que vive Bolivia: el “Vivir Bien”. En el Capítulo Segundo (destinado a los “principios, valores y fines del Estado”) de la Constitución Política del Estado se lee:

El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), *suma qamaña* (vivir bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi marei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble) (Cap. II, artículo 8, inciso 1).

Este concepto del “vivir bien” no es nuevo. Tortosa (2009: 1) habla de él como alternativa al fracaso de los “proyectos desarrollistas” que se venían implantando (y todavía se implantan) en los países latinoamericanos. En una publicación de la GTZ (Cooperación Técnica Alemana) sobre el “Suma Qamaña”, Meinert (2001) reflexiona sobre cómo la lucha contra la pobreza y la exclusión ya no pasa, únicamente, por “mejorar la base económica y el acceso a los servicios públicos” sino que las desigualdades sociales y culturales también deben ser tenidas en cuenta en un contexto en el que “las intenciones de superar el desprestigio de lo tradicional y revalorizar lo autóctono a menudo quedan muy limitados”. En la misma publicación, Medina (2001: 31-36) habla de una contraposición “radical” entre el modelo “occidental” y el de los Andes, de manera que, en el modelo occidental el “buen vivir” lo alcanza únicamente una minoría mientras que, en el modelo andino “no se excluye a nadie” (Medina, 2001: 33). Puesto que este concepto está tan ligado a la intraculturalidad, nuevo componente de la Educación en Bolivia, quise consultar al respecto a una de las personas que trabaja en la elaboración de las nuevas propuestas educativas. Reflejo a continuación un fragmento de entrevista para enmarcar este concepto y estas ideas dentro de la nueva ley educativa:

El vivir bien es un concepto muy propio de las culturas originarias, fundamentalmente aymara. Y el vivir bien viene del concepto Suma Qamaña. Nosotros como aymaras siempre hemos hablado del Suma Qamaña pero como término y hemos estado indagando con las personas mayores, abuelos, qué realmente significa. Y casi todos las personas que se han consultado nos dice el Suma Qamaña significa *takhekunasa poqah qamaña* que en traducción significaría “tener todo lo necesario para vivir en todos los ámbitos”. ¿Qué significa eso de tener todo lo necesario? Se dividiría en cuatro dimensiones, el primero: el hombre y su relación con la madre tierra, de sujeto a sujeto, de ser vivo a ser vivo. Entonces ese vivir bien, uno de los necesarios para vivir bien es su tierra y su territorio: donde está su vivienda, donde hacen sus productos, donde pastan sus ganados (...) Y esto implica el trabajo, la actividad productiva pero de

manera comunitaria, ¿no es cierto? (...) El segundo es la práctica de los valores comunitarios, son totalmente diferentes a los valores universales que también los conocemos ¿no es cierto? Se establecen más o menos cuatro valores: uno de ellos la reciprocidad (...). El otro es la redistribución (...) la articulación (...) y contribución (...) El tercero es el ejercicio de autoridad, que en nuestro pueblo es definitivamente de servicio al pueblo (...) Y finalmente es la relación que creo que ya me adelanté algo, es la relación con el Pacha, la relación del sujeto a sujeto con la Naturaleza, Pacha Mama, pero no solo eso, sino con el cosmos en su conjunto (...) Este es de manera general lo que nosotros llamamos Suma Qamaña, tener todo lo necesario para vivir está involucrado lo económico, sociocomunitario, político y cultural filosófico; no es algo que nos estamos inventando sino que hemos intentado preguntar a los ancianos y hemos sistematizado todo (...) Ahora entramos en la parte educativa... queremos que se estudie esto como parte de conocimiento de nuestros pueblos pero también estudiamos los conocimientos de otros pueblos y el conocimiento universal como tal. Y ahí podemos entrar en ese diálogo de saberes y conocimientos (Entrevista, PREI_12.10).

Enlazado con esta idea, y en relación con la “Educación intracultural, intercultural y plurilingüe”, el Ministerio de Educación y Culturas afirma que esta Educación articula el sistema educativo:

... desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propias de las naciones originarias, con las culturas mestizas y afro bolivianos, promoviendo la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades. Asimismo, se interrelaciona con otras culturas de Latinoamérica y el mundo, rescatando los avances de la humanidad (MEyC, 2008a: 23).

¿Qué significa “rescatando los avances de la humanidad”? el nuevo sistema educativo de Bolivia plantea una dicotomía entre “lo propio y lo ajeno” que se traduce en “conocimientos propios” y “conocimientos occidentales o universales”. Tal y como se explica en el siguiente fragmento de entrevista:

... vamos prácticamente recién comprendiendo de cómo puede ser esa relación de equidad, de aceptación, sobre todo de aceptarnos entre todos que somos diversos en el país. La incorporación de la cultura y la lengua valió la pena dentro de la Constitución que tenemos nosotros. Eso mismo está incorporado en la propuesta de la ley educativa (...) la visión occidental, así llamamos nosotros, la visión europea..., hemos tenido así el enfoque, las corrientes pedagógicas, eso ha venido de Europa, tuvimos la escuela francesa, belga, española por qué no decir también norteamericana, se ha plasmado como una visión ajena a la realidad y hoy estamos buscando lo propio. Un enfoque, un modelo educativo propiamente nacida de estas entrañas culturales de pueblo aymara, quechua, guaraní. Estamos en ese trance y a ese nivel vamos manejando lo intercultural e intracultural (Entrevista, PREI_21.10).



Ilustración 4. Pintada sobre artículos de la Constitución Política del Estado. Tarabuco, Sucre.

El nuevo sistema educativo es intracultural, intercultural y plurilingüe. Una vez visto el componente “intracultural” considero ahora el momento de pasar a reflexionar sobre qué significa, en el nuevo modelo, lo intercultural. En todas las entrevistas que pude realizar a personas involucradas activamente en la formulación y socialización de la nueva política educativa, hice la misma pregunta: ¿qué cambios se han introducido en cuanto a la interculturalidad? ¿Qué ha cambiado en relación con la 1565? Y es que, cuando llegué a Bolivia, eran bastantes las voces que opinaban, igual que Miranda Córdova (2006: 31), que el anteproyecto de Ley de Educación apenas había logrado superar la Ley 1565. Ante mi pregunta, destaco por un lado, tres fragmentos de respuesta y, por otro, unas notas de mi diario de campo. Todas estas fuentes recogen cambios que considero fundamentales, tanto en el sistema educativo, como en el contexto social de Bolivia:

Se manejaba [en la Ley 1565] un concepto de interculturalidad muy ideal digamos, vida armónica entre diferentes, pero en realidad esa vida armónica no se daba ni en el mismo Ministerio de Educación y todavía hasta ahora continúa, entonces eso es un proceso, no se va a lograr de la noche a la mañana. Ahora, la interculturalidad pensamos lograr primero a partir del reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas y originarios. Si una parte de la sociedad boliviana no acepta, no reconoce

que los bolivianos como dicen en la Constitución seamos bilingües, hablemos una lengua originaria y el castellano yo creo que no podemos hablar de interculturalidad y ahora pensamos, además, de que la interculturalidad tiene que darse como práctica en el aula (...). Hemos discutido algunos temas al respecto que además tendría relación también con la descolonización ¿verdad? Cuando te estoy planteando el reconocimiento de los saberes de los pueblos te estoy planteando cómo te digo, de que esto sea parte del sistema educativo. Ahora... lo importante creo que es la interculturalidad más entendida en el sentido de que ahora todos tengamos las mismas oportunidades ¿no es cierto? Hasta ahora por ejemplo, el colegio militar un indígena no podíamos entrar al colegio militar, ¿no? Entonces ahí estaba en juego no sé si es racismo o... pero alguna vez ha entrado algún Mamani, algún Condori al colegio militar pero cambiando su apellido, un Mamani es un Maismann por ejemplo, pero ahora consideramos que a partir de la nueva concepción de interculturalidad no exista esa discriminación a los pueblos indígenas, tengamos la oportunidad también nosotros como indígenas, tener la posibilidad de entrar al colegio militar⁶³. Con el ascenso a la presidencia de Evo Morales ha habido concesiones, cupos a los indígenas para el colegio militar, ¿por qué esos cupos? No tiene que ser un cupo por ser indígena, tendría que ser un derecho de todos, por ese lado habría que pensar en idear un concepto nuevo que no sea nuevo ni para nosotros ni para ellos, que todos tengamos las mismas oportunidades en todos los espacios (Entrevista, PREI_12.10).

Respecto al tema interculturalidad si vemos primero el punto de vista de la lengua, el planteamiento de la 1565 era unidireccional, solo bilingüe para hermanos del campo y monolingüe para los de ciudad, si querían podían aprender, si querían... Ahora va a ser bilingüismo bidireccional, que ambos sujetos empiecen a hablar las dos lenguas de acuerdo a cuál es su lengua materna. Respecto al tema del currículum para tocar interculturalidad (...) Ahora planteamos que se hable de currículum intercultural no tanto de ramas, eso implica que nuestros saberes no estén en las ramitas decorativas y que lo occidental sigue siendo raíz y tronco y lo nuestro se tome como folklore. Queremos que lo nuestro se desarrolle también desde las raíces, ambos saberes. Otra cuestión importante es que se incorpora el tema de la territorialidad, que no estaba en la Ley 1565; la productividad, educación productiva. Pero aquí quiero hacer énfasis: no es pensar únicamente en la cuestión del mercado, en microempresas como el Estado en ese entonces estaba empeñado; una filosofía que (...) genera dependencia económica pero que también es contraproducente a sus modos de vida, hemos leído eso como un peligro, hay que ver esos desequilibrios, sigue fomentando la migración... por eso territorialidad y productividad está muy ligado. En realidad la palabra interculturalidad está dividido, el enfoque general no deja de ser una mirada intercultural, tenemos que ampliarla a toda la cuestión de gestión, de la filosofía misma, no quedarse en un artículo... ¿esto es inter y eso no? No, tiene que ser la mirada: cómo operativizar la interculturalidad en términos productivos, económicos, territoriales... (Entrevista, PREI_15.10).

Garantizar dentro del sistema educativo cómo permea la intra-inter-pluri en la educación descolonizadora, comunitaria, territorial y todo lo demás que está mencionado en la constitución, esa es la misión principal asignada (...) Cuando te digo que garantiza significa trabajar en dos áreas grandes, la transformación curricular y la

⁶³Mamani y Condori son apellidos de origen aymara. La persona entrevistada explica cómo hay quién cambia su apellido para ocultar este origen y acceder a puestos "vetados" para la población indígena, tales como la Academia Militar. El 1 de marzo de 2010 el Gobierno, a través del Viceministerio de Defensa y de Cooperación al Desarrollo Integral, inauguró el "Programa Igualdad de Oportunidades" que "consolida la inclusión de originarios e indígenas en los institutos militares". En <http://www.mindef.gob.bo/mindef/node/195>, consultada el 29 de agosto de 2011.

transformación institucional. Esto llamamos “Revolución Educativa” en el marco de lo que se llama Revolución Democrática y Cultural (...). El tema de la interculturalidad tienes que verlos desde diferentes ángulos, inicialmente el pueblo indígena originario había aceptado un concepto de interculturalidad pero a medida que pasa el tiempo va acomodando la interculturalidad a sus necesidades e intereses que tiene. Por ejemplo, en la primera etapa, es relación, diálogo entre dos o más culturas pero ahora ya trasciende esa concepción y es mucho más amplio, ya tiene una mirada más política, por eso se habla de que sí nos vamos a relacionar, vamos a coordinar pero en términos de igualdad y para eso necesitamos ciertas condiciones (...) desde nuestra Unidad, la interculturalidad es este instrumento que nos permite, que nos tiene que permitir la cohesión, la unidad en esta diversidad, además de instrumento lo queremos convertir en un valor que nos permita convivir entre diferentes en igualdad de condiciones respetando diferencias (...) no se trata de que una cultura somete a otra (...) se está trabajando en eso... la malla curricular se está comenzando ahora (...) está tomando forma y dentro de esto nosotros estamos viendo las actitudes que tienen que diferenciar, la interculturalidad tiene que pasar del discurso a la actitud práctica (...) eso significa que la escuela, los contenidos tienen que ser inter-intraculturales (Entrevista, PREI_09.09).

La lengua solo está presente en la EIB pero ¿qué estamos haciendo a la práctica? ¿Lo vemos en la alcaldía, en otras instancias? Si no hacemos algo va a ser saludo a la bandera (...) ahora va a ser requisito para ser funcionario, hablar lengua indígena. Pero si es gradual, ¿eso qué significa? (...) si queremos atacar a la cultura hegemónica también tenemos que hacer algo nosotros, porque le damos continuidad (...) La relación entre el indígena y no indígena no pasa por una imposición, sino por decir “yo le quiero enseñar mi lengua por esto por esto y por esto, hay que tener la capacidad de convencer. Hay mucha gente que quiere hablar lenguas indígenas (Diario de campo, 27 de marzo de 2010)⁶⁴.

De estos testimonios y notas extraigo las siguientes ideas generales:

- Se pretende que la interculturalidad pase de ser un componente aislado en la Educación a permea todo el sistema educativo boliviano desde una mirada más política que alcance no sólo la Educación, sino la concepción misma del Estado, afirmando la “plurinacionalidad del país con identidad cultural” (MeyC: 2008a: 20)
- Esta interculturalidad, no sería ya un hipotético diálogo armónico entre iguales, sino un instrumento de cohesión en un país pluricultural en el que la lucha contra la discriminación histórica a los pueblos indígenas toma un papel preponderante en una Educación que se enmarca en un contexto de descolonización.
- Un proceso de descolonización que, en relación con la interculturalidad, exige el reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas y originarios para

⁶⁴Discurso de un funcionario del Ministerio de Educación y Culturas a maestros rurales en la sede del Consejo Educativo Aymara, en el marco de unas Jornadas sobre “Normalización de las lenguas en el marco de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe”.

poder establecer un diálogo con aquellos considerados “universales”. Saberes que engloban no sólo la lengua, que se mira desde un componente “plurilingüe” (en reconocimiento a lenguas originarias, castellano y otras lenguas extranjeras como instrumentos de comunicación y generación de conocimiento), sino aspectos filosóficos y de cosmovisión que implican entender “lo intercultural” como elemento que permea la vida en términos productivos, económicos y territoriales.

- Elementos que, aplicados a la educación en el seno del “nuevo modelo sociocomunitario productivo”, promuevan un “desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión territorial de los pueblos, naciones indígena originarias, mestizos y afro” (MEyC. 2008a: 23), de manera que se respeten las especificidades de cada territorio, insertando la educación en el contexto “sociocomunitario productivo” apropiado para cada caso. Esta educación “productiva y territorial” apunta a evitar la dependencia y desequilibrio económico que no hacen otra cosa que fomentar la migración hacia las áreas urbanas y otros países⁶⁵.
- Una interculturalidad que potencia los saberes, conocimientos y lenguas de los pueblos indígenas y que, junto con la intraculturalidad, se convierte en el elemento *sine qua non* curricular del sistema educativo, renunciando al estatus “decorativo, folklórico” y en diálogo con “otras culturas” para fortalecer “la identidad cultural de los pueblos indígenas originarios y de todo el entramado cultural del país” (MEyC, 2008a: 23). Tal y como indica la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”:

La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados⁶⁶ y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo

⁶⁵ La educación “productiva y territorial” cobra sentido en el marco de la Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez” del diecisiete de julio de 2010 que, garantiza la “libre determinación de los pueblos y naciones indígena originario campesinos del país” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

⁶⁶ El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad (Título III, Capítulo 1, art. 70, inciso 1 de la Ley Educativa Avelino Siñani Elizardo Pérez).

Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. (Título III, Capítulo 1, art. 69, inciso 2).



Ilustración 5. *Árbol curricular.* Primer encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, 20 de noviembre de 2008.

La revalorización, en fin, de “lo indígena” de “lo originario” toma sentido en un contexto en el que la “refundación del país” se entiende desde un plano de lucha contra el racismo en un país en el que, desde mi punto de vista, la discriminación contra los pueblos indígenas es endémica⁶⁷. En este contexto es en el que fue aprobada el 8 de octubre de 2010, no sin mucha polémica, la *Ley N° 045 contra el Racismo y toda forma de Discriminación* que tiene, como primer principio general, la interculturalidad (Capítulo 1, art. 2, inciso a) y que, en relación con el ámbito educativo (Capítulo II, art. 6, inciso 1) postula:

⁶⁷ En una entrevista, una persona que no se autoidentifica como indígena pero que sí afirma estar sensibilizada con “el tema” y con la necesidad de cambio en Bolivia me dijo: “Las relaciones siempre han sido asimétricas, desde el principio de opresión, aplastamiento y discriminación hacia los indígenas, por eso es que ahora cobra tanta fuerza en las últimas... de valorizar última década si queremos ¿no? el tema lo indígena, que los indígenas quieran mostrarse como son” (Entrevista, PREI_04.09). Para el tema del racismo en Bolivia en el actual contexto socio-histórico que atraviesa, remito a un artículo que escribí sobre el tema en el proceso de cambio constitucional en Bolivia (Osuna Nevado, 2009b).

- a) Promover el diseño e implementación de políticas institucionales de prevención y lucha contra el racismo y la discriminación en las Universidades, Institutos Normales Superiores Nacionales públicos y privados, Sistema Educativo Nacional en los niveles preescolar, primario y secundario.
- b) Diseñar y poner en marcha políticas educativas, culturales, comunicacionales y de diálogo intercultural, que ataquen las causas estructurales del racismo y toda forma de discriminación; que reconozcan y respeten los beneficios de la diversidad y la plurinacionalidad y que incluyan en sus contenidos la historia y los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y el pueblo afroboliviano (Capítulo II, art. 6, inciso 1.b)
- c) Promover la implementación de procesos de formación y educación en derechos humanos y en valores, tanto en los programas de educación formal, como no formal, apropiados a todos los niveles del proceso educativo, basados en los principios señalados en la presente Ley, para modificar actitudes y comportamientos fundados en el racismo y la discriminación; promover el respeto a la diversidad; y contrarrestar el sexismo, prejuicios, estereotipos y toda la práctica de racismo y/o discriminación.

Con estas ideas sobre la lucha contra el racismo y la discriminación en el ámbito educativo, termino el análisis sobre el contexto socio-político de Bolivia y sus leyes educativas. Teniendo en cuenta todo lo expuesto y en diálogo con los diferentes aspectos que he destacado a lo largo del capítulo realizaré, más adelante, el análisis de la práctica educativa desarrollada en las dos escuelas en las que realicé mi etnografía.

2.4. Sistema educativo en Bolivia

Antes de introducirme en el análisis de mi etnografía, considero imprescindible presentar el sistema educativo de Bolivia a través de su estructura organizacional, las instituciones educativas que imparten educación obligatoria y algunos cambios educativos que se han introducido en consonancia con la llamada “Revolución Educativa”. La presentación de estos aspectos no es meramente normativa sino que incluye elementos para el análisis que retomaré a lo largo de los siguientes capítulos.

También me parece imprescindible hacer referencia a la educación intercultural en el área urbana. Puesto que mi etnografía se ha desarrollado en este área⁶⁸ he creído conveniente desgranar algunas cuestiones de mi ámbito general de estudio.

⁶⁸ La escuela privada está ubicada en un área semi-rural. No obstante, me tomo la licencia de atribuir a mi etnografía el ámbito “urbano” puesto que más de la mitad de los estudiantes de este colegio provenían de la ciudad y un alto porcentaje del personal docente y administrativo, también.

Finalizo este capítulo con una serie de fotografías que ilustran la ciudad de La Paz, la ciudad de El Alto y las zonas en las que están ubicadas las escuelas de mi etnografía

2.4.1. Estructura del sistema educativo⁶⁹

Para la presentación del sistema educativo he elaborado una tabla organizada en tres columnas: niveles, ciclos y observaciones. Las dos primeras recogen la estructura organizacional del sistema y la tercera (observaciones) recoge comentarios que clarifican o puntualizan la información.

SISTEMA EDUCATIVO DE BOLIVIA, LEY 1656 DE 1994		
NIVELES	CICLOS POR NIVEL	OBSERVACIONES
1. Educación Preescolar (Inicial) de 0 a 6 años	1.1 Ciclo de estimulación y desarrollo temprano, de 0 a 5 años. No formal y no escolarizado	-----
	1.2 Ciclo de preparación, de un año de duración y obligatorio para niños de 5 años de edad.	No obstante, el Nivel de Educación Primaria “atiende a todos los educandos (...) hayan o no cursado estudios en el nivel de educación pre-escolar” (Art.29, DS 23950).
2. Educación Primaria ⁷⁰ : de ocho años de duración, obligatoria y gratuita en todos los establecimientos fiscales (públicos).	2.1 Ciclo de educación básica: de cinco años de duración	Comboni y Juárez (1997: 40) explican que, con la reforma educativa de 1994, estos ciclos se unificarían para constituir un nivel de ocho años de duración dividido en tres ciclos: los dos primeros de tres años de duración (en promedio) y el tercero de dos años.
	2.2 Ciclo de Educación intermedia: de tres años de duración.	Sin embargo, esta nueva división no se efectuó en la escuela fiscal en la que desarrollé mi observación. En esta, se impartía desde sexto de primaria (primer año del ciclo de educación intermedia) a cuarto de secundaria (ultimo año de este nivel).

⁶⁹ En el epígrafe reproduzco el sistema educativo según la ley 1565 de 1994 porque en el momento de desarrollar mi etnografía era el vigente. Todavía lo es en tanto que, el currículo nacional base del nuevo sistema plurinacional, no está listo (julio de 2011).

⁷⁰ Comprende dos modalidades escolarizadas: la de menores y la de adultos. No lo especifico en la tabla por no considerarlo necesario.

<p>3. Educación Secundaria⁷¹: no obligatoria y de cuatro años de duración.</p>	<p>3.1 Ciclo de Aprendizajes Tecnológicos: común para todos los estudiantes y de dos años de duración</p>	<p>La escuela fiscal en la que hice mi observación se orientaba hacia el Ciclo de “Aprendizajes Científico-Humanísticos” (es decir, hacia la continuación de los estudios en áreas universitarias o de formación docente).</p> <p>En la escuela privada, la elaboración del currículo de secundaria estaba “en construcción”, si bien alegaban ofrecer un modelo “mixto” al uso del que defiende la nueva ley educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez.</p>
	<p>3.2.Ciclo de Aprendizajes Diferenciados: de dos años de duración (promedio) y que ofrece dos opciones:</p> <p>3.2.1 Aprendizajes Técnicos Medios: profundiza en competencias necesarias para incorporarse al mundo laboral.</p> <p>3.2.2 Aprendizajes Científico-Humanísticos: profundizando en competencias necesarias para seguir estudios universitarios o de formación docente.</p>	
<p>4. Educación Superior: se imparte en escuelas e instituciones de estudios superiores no universitarios, centros de postgrado y universidades</p>	<p>-----</p>	<p>Me interesa destacar que bajo esta Ley se pautó la conversión de las Escuelas Normales (de formación de maestros) en Institutos Normales Superiores con la posibilidad de ser adscritos a las Universidades “mediante convenios para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente” (Art. 15).</p>

Tabla 1. Sistema Educativo de Bolivia según la Ley 1565 de Reforma Educativa.⁷².

⁷¹ Comprende dos modalidades: la de menores y la de adultos. El servicio es escolarizado aunque existe la modalidad escolarizada y a distancia, únicamente para adolescentes mayores de 15 años que se inscriben en Educación Juvenil Alternativa.

⁷² Elaboración propia a partir de la Ley 1565 de Reforma Educativa; DS. 23950, Reglamento sobre Organización Curricular; Juárez y Comboni (1997).

2.4.2. Sobre las instituciones educativas

Según la Constitución Política del Estado Plurinacional (aprobada en 2009), el sistema educativo está compuesto por instituciones fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio⁷³ (art.77.III). Teniendo en cuenta que mi etnografía no se ha desarrollado en ninguna escuela de convenio, voy a centrar este breve análisis que se compone de dos partes en las escuelas fiscales y privadas⁷⁴. Este análisis se compone de dos partes. En la primera cuestiono datos que sustentan la diferencia entre escuelas fiscales y privadas; en la segunda me centraré más concretamente en la organización del nivel primario, puesto que mi etnografía se centró principalmente en este nivel.

2.4.2.1. Escuelas fiscales vs. escuelas privadas

Según datos facilitados por personal de la Alcaldía de La Paz⁷⁵, más de un 70% de los niños y niñas del municipio acuden a escuelas fiscales (o públicas). A través de un estudio basado en metodologías cuantitativas sobre las desigualdades entre escuela privada y pública, Ocampo y Foronda (2008) determinan que “el retorno” en términos de capital es mayor para aquellas familias que han invertido en educación privada para sus hijos, lo que –entre otras cosas- reflejaría una mayor desigualdad entre ambos tipos de escuela y la urgente necesidad de “re-evaluar la calidad de la educación escolar pública” (Ocampo y Foronda, 2008: 22). Sin deslegitimar este estudio y desde mi desconocimiento de metodologías cuantitativas, entiendo que se podría estar dejando de lado capitales simbólicos que van más allá de datos cuantitativos. La “calidad educativa” a veces se mide en términos inesperados.

En una conversación informal, una mujer que se considera de clase media me dijo que como en su familia no estaban “bien de plata” se le había ocurrido plantear que su nieta fuera matriculada en una escuela fiscal. Según me contó, su entorno familiar se

⁷³ Este dato es interesante puesto que algunos sectores alimentaban dudas sobre el mantenimiento de las escuelas privadas y de convenio con la llegada de Evo Morales al poder. Una de las personas que entrevisté me decía: “... cuando entró este gobierno al poder, hace creo que tres años ehhh era la expectativa, qué va a hacer, los indígenas en el poder, qué van a hacer, había mucho miedo por la socialización de la educación, que no iba a haber colegios privados, que nadie iba a poder tener más de dos casas, que era una socialización total” (Entrevista, PREI_06.09).

⁷⁴ Cuando hablo de escuelas privadas no son (necesariamente) escuelas “de élite” en las que se pagan mensualidades muy altas.

⁷⁵ De acuerdo al “Diagnóstico del Plan Municipal de la ciudad” (2009-2010).

había negado rotundamente puesto que no sólo se va a la escuela a aprender, sino a relacionarse, y que las amistades de la escuela son muy importantes para el futuro. En primera instancia estas razones me resultaron desproporcionadas y sin lógica... estábamos hablando de una niña de 5 años. Sin embargo, en mi trabajo de campo hubo padres y madres de familia que también me hablaron de la elección de uno u otro centro porque les gustaban las “relaciones sociales” que sus hijos podían establecer y las habilidades que relacionarse con “diferentes” les podía transferir de cara al futuro; no sólo en la escuela privada, sino también en la escuela pública.

Los estudios cuantitativos del tipo que he citado también podrían estar dejando de lado el hecho de que no por ser públicas todas las escuelas son iguales; tampoco por ser privadas. En una entrevista, una madre de familia del colegio fiscal me dijo:

Acá [en la ladera⁷⁶] hay colegios que no enseñan bien... Aquí casi no hay casi buenos colegios, generalmente me han dicho que los particulares son buenos pero tampoco y en la escuela se han retrasado. El [nombre de escuela] es bueno, tengo sobrinas que han salido de ahí y en la universidad están rindiendo bien (...) [en la ladera] no les da la gana de enseñar bien (...) lo hacen por dinero y qué me importa (...) por eso las mandé ahí abajo, a comparación de otros colegios está buenísimo (Entrevista, MPF_02.09).

Tiempo más tarde y hablando sobre la diferencia entre las escuelas, una investigadora en Educación me dijo algo que complementa las palabras citadas de la madre de familia:

Es *vox populi* que la categoría uno es en la ciudad y la dos en el campo, eso en grande y chico... En ciudad la categoría uno es la zona urbana pura, y la categoría dos, la zona periurbana, lo más cerca a lo rural baja de categoría y eso se refleja en varias cosas: la plata que se le da a esa dirección, gestión mucho menos eficiente, hay aspectos objetivos que te hace entender que hay una discriminación muy grande. Antes que eso hay que decir que la educación privada es obviamente la categoría “uno plus” (...) los padres reaccionan: aunque la escuela se esté cayendo prefieren que sus hijos estén el centro de la ciudad, aunque sea infraestructura nueva en la periferia, ellos quieren urbano-central porque es *vox populi* (Entrevista, PREI_16.10).

¿A qué puede deberse esta discriminación? Desconozco los mecanismos de decisión que funcionan a la hora de repartir el presupuesto entre las escuelas, por lo que hablar de “racismo institucional” podría ser atrevido y falto de argumento. Lo que sí puedo afirmar, después de mi etnografía, es que las expectativas volcadas en los y las estudiantes tienen mucho que ver, de manera que la impresión que se tenga de ellos y

⁷⁶ Nombre con el que se conoce a los barrios que crecen de manera un tanto desordenada en las laderas del cerro que enmarca la ciudad de La Paz. También se conocen como “villas” puesto que además, sus nombres oficiales en muchas ocasiones se componen de “villa” y otra palabra (Villa Fátima por ejemplo).

de sus familias, puede reflejarse en el interés que se ponga (a su vez) en su educación. Para concretar esta idea, reproduzco el testimonio de una directora de cierta Unidad Educativa donde no llegué a desarrollar mi observación:

Me ha dicho que me recomendaba unidades educativas de la periferia, como donde ella era antes directora porque había niños hijos de aymaras que a duras penas hablaban español (...) De pronto me ha dicho que no sabía si yo lo había contemplado pero que podía pensar que los turnos de tarde siempre son más interesantes en ese sentido porque por la mañana van “los hijos de los papás que se preocupan más por su educación y por la tarde los que hasta por ahí nomás, entonces van estos niños” [refiriéndose a los niños hijos de aymaras] (Diario de campo, 2 de abril de 2009).

La escuela fiscal donde realicé mi observación estaba ubicada en el centro urbano de La Paz y la mayoría de las niñas provenían de barrios periféricos y de la Ciudad de El Alto⁷⁷. En cierto sentido también era diferente porque, al ser un “liceo” o “colegio para señoritas”, estaba mucho más valorado por los padres y madres de familia que veían en este sistema, un plus de seguridad para sus hijas⁷⁸.

Por su parte, la escuela privada tiene un elemento (entre muchos) que la hace distinta desde el inicio: un sistema de pensiones en el que la mensualidad varía dependiendo de las posibilidades económicas de cada familia. Además, se puede pagar en productos y complementar la diferencia de pago con trabajo en el colegio, especialmente en la cocina. Este sistema, sin duda loable y poco común, no está exento de problemas y de lógicas que, sin quererlo, pueden llegar a reforzar imágenes y desigualdades.

2.4.2.2. Organización del nivel de primaria

A pesar de que con la Reforma de 1994 los dos ciclos del nivel primario (de cinco y tres años respectivamente) debían ser sustituidos por tres ciclos, la escuela fiscal en la que desarrollé mi etnografía mantenía el antiguo sistema. Es usual, también, que las mismas infraestructuras educativas sirvan de base para diferentes escuelas o unidades educativas:

⁷⁷ La ciudad de El Alto está situada al lado de la ciudad de La Paz. Originalmente era un barrio de esta ciudad pero la creciente población (debido principalmente a la migración desde otras regiones del país) hicieron que se convirtiera en ciudad independiente en 1986.

⁷⁸ No obstante, todos los colegios públicos deben ser (por ley) mixtos, de manera que ya se está comenzando a abrir la oferta para niños.

- Unidades Educativas que imparten desde primero a quinto de primaria (primer ciclo)
- Unidades Educativas que imparten desde sexto de primaria a cuarto de secundaria (segundo ciclo de primaria y secundaria).

Por lo tanto, es muy normal que el mismo edificio sirva para ofertar todos los niveles divididos, a su vez, en dos escuelas o unidades educativas fiscales: en turno de mañana la escuela “x” imparte de primero a quinto de primaria; en turno de tarde, la escuela “y” imparte de sexto de primaria a cuarto de secundaria. En la unidad educativa fiscal en la que desarrollé mi etnografía se impartía de sexto de primaria a cuarto de secundaria en turno de tarde.

También es común que unidades educativas privadas impartan clase en el turno de mañana. En algunas ocasiones, ceden su infraestructura para convertirse, en turno de tarde, en escuelas fiscales.

Estas cuestiones imponían tres consecuencias directas en la escuela fiscal en la que desarrollé mi observación:

1. La mayoría de los maestros y maestras (incluso personal administrativo) combinaba su trabajo en esta escuela (de tarde) con otro en el turno de mañana: docencia en la mayoría de los casos (en escuelas privadas) pero también otro tipo de empleo, como el ejercicio de la abogacía.
2. La infraestructura de la escuela era empleada por triple partida: una escuela fiscal por la mañana (de primer ciclo de primaria); una escuela fiscal por la tarde y; una escuela de formación técnica “nocturna”.
3. Las niñas de sexto de primaria (nivel en el que se desarrolló principalmente mi observación participante) eran nuevas en la escuela. No estaban familiarizadas con los profesores, el personal administrativo y la propia escuela: sus espacios y sus normas.

Por su parte, y respondiendo a un principio metodológico, la escuela privada en la que trabajé estaba organizada en cursos “multigrado” y se impartía en turno de mañana (clases regulares) y en turno de tarde: dos veces por semana, a los estudiantes de tercero de primaria en adelante atendiendo a diversos “talleres de expresión y creatividad”. La infraestructura servía únicamente como sede de esta escuela. No

obstante, algunos de sus profesores también estaban pluriempleados a través de la docencia en otros centros o con diversas actividades.

En los primeros visos de reforma educativa, el Ministerio de Educación de Bolivia (1987: 10) expuso que entre los principales problemas de la educación en el país se encontraba el bajo salario de los maestros⁷⁹ que, “con la finalidad muy comprensible, de procurarse un complemento a sus magros ingresos económicos” buscan otros empleos con el detrimento que esto le supone a la calidad educativa⁸⁰. Si bien estoy de acuerdo en que el hecho de que un maestro imparta clase en dos y hasta tres escuelas diferentes puede afectar su ritmo y dedicación en su trabajo y atención a los estudiantes, no creo que sea el único factor determinante en el rendimiento y desempeño de su profesión. Considero que factores como el clima escolar o la percepción que los maestros y maestras tengan de los y las estudiantes (las expectativas volcadas tanto en ellos como en sus familias) también son importantes a la hora de incidir en la calidad educativa más allá de un salario justo y/o equilibrado.

2.4.3. Tres cambios educativos para el análisis

Para contextualizar el contenido de este epígrafe, quisiera recordar que el cambio concreto de ley educativa responde al cambio global conocido como “Revolución Educativa” que busca “respaldar el cambio en la estructura de la nación” y “contribuir a la socialización de una nueva forma de ser boliviano, el pluricultural y plurinacional” (MEyC, 2009: 13). Todo lo que recoge esta ley está también respaldado por la Constitución Política del Estado aprobada en 2009 que, en el Capítulo Sexto, recoge todo lo relativo a “Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales” a través de tres

⁷⁹ Este salario está fijado por el llamado “Escala-fón” de acuerdo con el Reglamento Nacional del Servicio de Educación que data de 1957 (Ocampo y Foronda, 2008: 8). Muchos de los enfrentamientos de las federaciones de maestros con los Gobiernos han venido dados por la intención de suprimir dicho escala-fón. Desde la Federación de Maestros Urbanos de La Paz me plantearon el tema: “Es un escala-fón muy privilegiado y beneficioso en comparación con la miseria generalizada que hay en el país, porque si uno objetivamente estudia ese escala-fón no es nada del otro mundo, no ganamos “el dinero” es un salario miserable, yo estoy en categoría al mérito y gano 2400 bolivianos, son 300 dólares... entonces no es el gran escala-fón, pero como la miseria es tan generalizada parecería que los maestros tenemos la plata. Entonces este tipo de escala-fón y sobre todo esa última categoría de 150% el Gobierno lo tiene entre ceja y ceja porque le significa una carga social muy pesada y se ha propuesto en consecuencia... ya la 1565 y este Gobierno peor, destruir o debilitar este escala-fón” (Entrevista, PREI_19.10).

⁸⁰ Esta situación (explicación) no es exclusiva de Bolivia. Para el caso chileno y sobre la inserción laboral de los maestros, Avalos (2009) habla de la necesidad de emplearse en dos y hasta tres establecimientos educativos para conseguir un buen salario.

Secciones: Sección I “Educación” artículos 77 a 90; Sección II “Educación Superior” artículos 91 a 97 y; Sección III “Culturas” artículos 98 a 102.

Centro mi atención en tres “cambios” que se han introducido a lo largo de la gestión de los gobiernos de Evo Morales⁸¹: el Bono Juancito Pinto, el Registro Único de Estudiantes (RUDE) y la ampliación de la obligatoriedad de la escolarización.

En primer lugar, el Bono Juancito Pinto⁸² fue creado después de la nacionalización de los hidrocarburos para “incentivar el ingreso, permanencia y culminación de niños y niñas en las escuelas, especialmente en el área rural y periferia de la ciudades, en la lucha contra la deserción escolar” para los estudiantes hasta quinto de primaria (MEyC, 2008b: 25). Consiste en el pago de doscientos bolivianos al año a los tutores legales de los niños y niñas que acuden a las escuelas fiscales. En 2008 la cobertura de este Bono se amplió vía decreto supremo⁸³ y pasó a pagarse hasta “octavo curso de primaria, incluidos los alumnos(as) de Educación Especial y Educación Juvenil Alternativa” (DS. 29652). En 2007 y mediante Resolución Ministerial (703/07) se constituyó el Control Social para el pago del Bono, por el que se establecieron los requisitos para garantizar la transparencia. Dicho pago se hace en las escuelas, con la presencia de los padres y madres de familia (o tutores de los estudiantes) y a través de las Fuerzas Armadas de Bolivia, dado que su cobertura nacional es mayor que la del sistema financiero (MEyC: 2009: 30). El Bono Juancito Pinto se ha constituido, además de en incentivo para evitar la deserción escolar, en fuente de polémica y de justificación de ciertas actitudes. A lo largo del análisis etnográfico será imprescindible hacer alusiones a esta medida.

En cuanto al Registro Único de Estudiantes (RUDE) fue creado mediante la Resolución Ministerial 311/2006 y se trata de un padrón escolar de seguimiento y control del estudiante para garantizar “el acceso y permanencia del estudiante en las unidades educativas” y “formular políticas y programas educativas acorde a la realidad”. En una noticia relativa a la creación de este registro, el periódico boliviano

⁸¹ Cinco años de duración por gestión. Primera Gestión: 2006-2009 (se adelantaron las elecciones generales). Segunda gestión (2009- sin fecha).

⁸²El nombre de Juancito Pinto hace referencia al de un niño que, según cuenta la historia, murió defendiendo el pendón boliviano en la llamada “Guerra del Pacífico” en la que Bolivia perdió contra Chile su salida al mar (1879-1883).

⁸³ El Bono Juancito Pinto se crea el 26 de octubre de 2006 vía Decreto Supremo (28899) y fue ampliado el 23 de julio de 2008 por el Decreto Supremo 29652.

“El Diario” recogió unas declaraciones del entonces Ministro de Educación Félix Patzi por las que:

El registro pretende conocer cuántos y quiénes son los estudiantes de primaria y secundaria, para proyectar la construcción de internados, infraestructura educativa, institutos tecnológicos, centros de formación docente, además de transporte municipal, distancias que recorren entre sus viviendas y la escuela, y la instalación de telecentros comunitarios. Además, con el Rude [sic] buscamos disminuir la deserción escolar, pues permitirá al Estado brindar a las familias de escasos recursos económicos, porque hasta ahora el gobierno no conoce cuántos hermanos estudian en una unidad educativa y cuáles son sus necesidades (...) Los datos consolidados facilitarán la formulación de políticas y programas educativos, además de identificar el aspecto socio-económico del estudiante para mejorar su situación económica. Permitirá al estudiante recibir un código en el sistema informático para conocer (...) su historial desde la educación inicial hasta el bachillerato, facilitará a los estudiantes la obtención de certificados de nacimiento y cédulas de identidad; para el efecto se coordinará con la Corte Nacional Electoral, Registro Civil, Instituto Nacional de Estadística (INE) y Dirección Nacional de Identificación. También, mejorará la asignación de los recursos materiales y humanos en función a las necesidades reales de las unidades educativas. Facilitará información del estudiante, disponible en línea para estudiantes y organizaciones de apoyo a la educación (El Diario, 24 de octubre de 2006)⁸⁴.

Estas declaraciones parecen estar en consonancia con la Constitución Política del Estado que en su artículo 82. II, promueve el apoyo prioritario a estudiantes con dificultades económicas a través de recursos financieros, programas de alimentación, transporte, vestimenta, material e incluso residencias estudiantiles en áreas más dispersas.

No obstante, el RUDE apareció rodeado de una gran polémica ya que dadas las preguntas del cuestionario, los partidos políticos en la oposición afirmaron que vulneraba varios artículos de la Constitución entonces vigente⁸⁵. Entre estas preguntas destacan: la “adscripción étnica”, la lengua materna, lenguas que habla, la dirección de vivienda, el acceso a servicios básicos, el medio de transporte empleado para acceder a la escuela. El Registro Único es obligatorio en todas las Unidades Educativas (fiscales, privadas y de convenio). Este registro me servirá, en diversas ocasiones, como herramienta de investigación en el análisis de mi etnografía.

Por último, en cuanto a la ampliación de la etapa de educación obligatoria, la Ley 1565 de 1994 establecía la obligatoriedad hasta concluir el ciclo de primaria, mientras que la

⁸⁴ http://www.eldiario.net/noticias/2006/2006_10/nt061024/4scd.php?pag=4_05scd.html consultada el 30 de junio de 2011.

⁸⁵ Artículos 7 y 23 de la Constitución Política del Estado vigente hasta 2009 en los que se habla del derecho a la intimidad.

nueva Ley de Educación (aprobada en diciembre de 2010) establece que también la etapa de educación secundaria es obligatoria siendo su finalidad: “la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional” (Art. 14. II de la Ley Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez).

Desde mi punto de vista, esta ampliación responde igualmente a los principios del cambio que se quiere implantar en el país y que responden (entre otras muchas cosas) a una educación “productiva” y está ligada al componente “territorial” (Art. 78.III de la CPE; Art.3.9 de la Ley Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez). Este principio responde también al Plan de Desarrollo Nacional de Bolivia, ya que uno de sus “lineamientos estratégicos”, es una “Bolivia Productiva” con el fin de realizar un cambio en los sectores productivos que influirá en conseguir el reto fundamental: una Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien. (Ministerio de Planificación del Desarrollo, 2006).

Como ejemplo de experiencia “productiva” en Educación se plantea la Escuela Ayllu Warisata⁸⁶ haciendo hincapié en su mérito de autoabastecimiento, el trabajo desarrollado en talleres productivos o en sus fábricas de tejas y de alfombras (MEyC)

Este componente (productivo) se plantea tanto “en el campo como en la ciudad”:

Eso tiene que ver no solamente en el campo sino también en ciudad y nosotros estamos pensando en producción material, intelectual... Entonces incorporamos todo aquello tanto para los de la provincia, el campo como para ciudad (Entrevista, PREI_21.10).

No obstante, el fin último de la educación “productiva” sería evitar la dependencia y el desequilibrio económico que fomenta la migración hacia el área urbana a través del fortalecimiento de los procesos productivos de cada región. Según explicaba un funcionario del Ministerio de Educación en el *I Encuentro Pedagógico Plurinacional*, las “vocaciones y potencialidades productivas” en Bolivia son: “Salar de Uyuni; zona

⁸⁶ Experiencia educativa liderada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani en la década de los treinta del siglo XX y que es hoy en día recordada como la primera gran experiencia de “educación indígena” del país.

lechera; zona de producción de quinua; zona maderera; zona castañera; zona soyera⁸⁷; zona minera; zona de producción de artesanías”⁸⁸.

¿Puede la “vocación productiva” y el “autoabastecimiento” apoyar indirectamente el proceso de esencialización de los “pueblos” (y de los individuos) y sus posibles aspiraciones y/o funciones en el campo social? La educación “productiva y territorial” cobra sentido en el marco de la Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Babiáñez” del diecisiete de julio de 2010 que garantiza la “libre determinación de los pueblos y naciones indígena originario campesinos del país” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010). No olvido que mi etnografía se ha desarrollado en dos escuelas de “ámbito urbano” por lo que se puede pensar que la “educación productiva” no tiene sentido en el contexto de este trabajo. En el análisis de la etnografía haré referencia a este tema argumentando que prácticas (o discursos) apoyados en este nuevo giro, podrían profundizar los estereotipos y agudizar el empeño en “la diferencia”.

2.4.4. Educación intercultural en ámbito urbano

Soy consciente de que, anteriormente, he afirmado que la EIB sólo había sido efectiva en algunas escuelas del área rural. No obstante, es ahora momento de especificar que la Reforma de 1994 se ejecutó a través de dos programas: el *Programa de Transformación* y el *Programa de Mejoramiento*:

- En cuanto al Programa de Transformación, se orientaba a la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de “la orientación intercultural de los contenidos, la enseñanza bilingüe y la innovación curricular”, además de otros aspectos como la reorganización de la aulas en los llamados “rincones de aprendizaje”, el cambio de mentalidad de los maestros en el trato con los estudiantes, el aprendizaje colectivo y colaborativo y el recurso de nuevos métodos pedagógicos⁸⁹ (Juárez, 1995: 33).

⁸⁷ Zona de producción de soja.

⁸⁸ Información extraída de la presentación en *Power Point* titulada “Educación Productiva. Sistema Productivo Plurinacional”. Material distribuido por el Ministerio de Educación y Culturas en el I Congreso Pedagógico Plurinacional. La Paz, 17-21 de noviembre de 2008

⁸⁹ De nuevo vemos la separación “por componentes” de todos aquellos aspectos que, en conjunto, estarían directamente relacionados con el enfoque intercultural en educación que yo manejo mientras

- Por su parte, el Programa de Mejoramiento estaba orientado a mejorar las condiciones de aprendizaje a través de acciones parciales como son el equipamiento escolar, la capacitación docente, la dotación de materiales para docentes y alumnos, fortalecimiento de proyectos educativos exitosos, etc. (Juárez, 1995: 37). Es decir, era una especie de “«sala de espera»” (Gottret, 1999: 34).

La mayoría de las escuelas se beneficiaron del Programa de Mejoramiento, a través de bibliotecas escolares y material didáctico⁹⁰. Además, hubo una serie de escuelas urbanas que fueron seleccionadas para el Programa de Transformación aunque Albó cuenta como anécdota personal:

... tenía interés específico en ir a visitar escuelas de transformación urbanas (...) me dijeron que no perdiera el tiempo, pues no pasaba nada en lo referente a lo intercultural bilingüe (Albó, 1999: 21).

En todo caso, ¿qué tipo de escuelas fueron objetivo de este Programa? Speiser habla de la importancia del eje de la interculturalidad en contextos urbanos dado que, los estudiantes de sus centros educativos “a menudo reflejan la composición compleja en términos étnicos, culturales y lingüísticos del mismo espacio urbano” hablando así, de “ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural” (Speiser, 1999: 72). En este sentido, los espacios urbanos con mayor “diversidad cultural” en La Paz son identificados como las zonas periféricas⁹¹ que Mengoa (1999) define como zonas “urbano populares”. Para Sapiains y Zuleta (2001) estas áreas se caracterizan por la pobreza y la privación respecto a bienes y servicios. Además, siguiendo datos de Mengoa (1999: 11-20) se puede sumar a esta definición, el componente “cultural”: niños y niñas de “origen cultural” indígena.

En relación con este tema quisiera recordar que, cuando proponía analizar procesos de educación intercultural en áreas urbanas, la tendencia inicial era aconsejarme escuelas de la periferia o de la ciudad de El Alto⁹², aduciendo dos razones: la primera,

que, la Reforma de 1994, entendía la educación intercultural desde contenidos orientados a los pueblos indígenas y al empleo de su lengua materna.

⁹⁰ Como los módulos educativos (libros) que encontré en cajas, todavía sin abrir, en la escuela fiscal donde realicé mi observación.

⁹¹ Albó dice: “También fui a Fe y Alegría para ver qué pasaba ahí. *Aunque se concentran en las periferias urbanas*, ahí tampoco ocurre nada [en relación con EIB]” (Albó, 1999: 21). El énfasis es mío.

⁹² El reciente Informe Nacional de Desarrollo Humano en Bolivia elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), hace alusión a un seminario celebrado en esta ciudad y al

que en el resto de las escuelas urbanas no se había hecho nada respecto a la educación intercultural; la segunda, que en las áreas urbanas los niños y niñas estaban perdiendo, ya habían perdido, o estaban avergonzados de “su identidad” y por lo tanto, no habría nada que investigar.

De ahí mi sorpresa cuando, al preguntar en la escuela fiscal, el personal administrativo me dijo que por supuesto que era intercultural y diversa. No obstante, no faltó quién de nuevo, me instó a irme a “barrios más marginales” porque las niñas en este colegio eran “muy homogéneas”. La contradicción fue el mejor acicate de mi interés.

La escuela privada en la que realice el trabajo de campo, se autoidentifica en su proyecto educativo institucional⁹³ como intercultural por lo que el interés se explica por sí mismo. No obstante esta declaración tampoco resultó sencilla. No todos los que en su día redactaron este proyecto y que siguen en el colegio, están de acuerdo ni con el término ni con lo que implica.

Sobre los motivos de identificar a estas escuelas (o no) como interculturales, y el significado de la interculturalidad en este contexto, reflexionaré en los siguientes capítulos.

Finalizo este capítulo con una serie de fotografías que ilustran por un lado las zonas o barrios “urbano-populares” y, por otro, las zonas en las que están ubicadas las escuelas de mi etnografía.

que se llamó: “Qué es El Alto, una ciudad o una red de ayllus y markas andinas del Qullana-suyu? [sic]” aludiendo a la respuesta de un intelectual aymara en cuya opinión: “El Alto es un escenario urbano en el que coinciden elementos de ambos universos”, para concluir que sea como sea, los habitantes de esta ciudad tienen, en general, un “vértice común: aymaridad y pobreza”. (Paz Auraco (coord.), 2010: 228). Según Rossel y Rojas en El Alto “tres de cada cuatro habitantes se declara aymara” (Rossel y Rojas, 2006, en Paz Auraco (coord.), 2010: 229).

⁹³ Documento facilitado por el propio colegio. A día de hoy este Proyecto Educativo Institucional está siendo modificado. Sería interesante observar si se menciona el término “interculturalidad”. En un artículo escrito por el propio personal de esta escuela (y que no especifico en la bibliografía por motivos de anonimato) el término no aparece ni una sola vez.



Ilustración 6. Panorámica de la ciudad de La Paz. Centro de la ciudad y laderas.



Ilustración 7. Panorámica de la ciudad de La Paz desde una ladera.



Ilustración 8. Calle en una villa de la ciudad de La Paz.



Ilustración 9. Villa en ladera. Vista desde el centro de la ciudad de La Paz.



Ilustración 10. Plaza del Estudiante. Centro de la ciudad de La Paz.



Ilustración 11. Paseo del Prado. Centro de la ciudad de La Paz.



Ilustración 12. Plaza del Pueblo. Centro de la ciudad de La Paz.



Ilustración 13. Vista de la ciudad de La Paz.



Ilustración 14. Ciudad de El Alto.



Ilustración 15. Encharcamiento por falta de infraestructura. Ciudad de El Alto.



Ilustración 16. Camino de la escuela privada.



Ilustración 17. Entorno de la escuela privada.



Ilustración 18. Vista de la comunidad. Entorno de la escuela privada.

23-06-09

CARMEN Y ALEXANDRA



El sol y la luna

Capítulo 3 Metodología



Ethnographic data derive, firstly, from a comparison of meanings construed by anthropologists outside the field with those inside, and secondly, from a comparison of their own meanings with those they learn from their informants.
(Rapport, 2001: 195)¹.

Con esta argumentación, Rapport me ofrece la posibilidad de introducir los elementos que quiero presentar en este capítulo dedicado a la Metodología. Mi etnografía se ha basado en las dos principales herramientas de investigación de la Antropología: observación participante y entrevistas dirigidas. Pero no llegué vacía de significaciones y percepciones a Bolivia ni a mi trabajo de campo. Tal y como indica Rapport, comencé mi observación con conocimientos previamente construidos que se fueron transformando, en la medida en que mi trabajo de campo fluía y me abría paso a un nuevo mundo de significados², aquellos que yo misma construía a través de mi observación y aquellos que me fueron transmitidos por otras personas: ¿informantes? También Rapport me ofrece la clave para reflexionar en este capítulo sobre la relación con las personas con las que conviví durante dos años (y más) de mi vida. Cómo accedí a ellas, cómo entré a las escuelas, cómo mantuve la relación, el proceso de mi investigación, y ante todo, cómo me enfrenté a todas estas variables. En el momento en que sitúo mi tesis en el paradigma interpretativo, con la etnografía reflexiva como marco epistemológico, el “yo” forma parte fundamental del proceso de investigación y del análisis e interpretación de la información. Tal y como reflejaría gráficamente Rabinow (1977), el antropólogo(a) difícilmente puede desligarse de la investigación y de su inevitable presencia en el transcurrir del trabajo de campo (y por tanto, de su mirada sobre él); el positivismo, por lo tanto, no ha sido tomado como referente en el desarrollo de esta tesis.

El proceso de inmersión durante mi trabajo de campo fue total; tanto que a ratos, casi olvidaba que estaba haciendo el doctorado. Tanto, que a veces opté por abandonar y disfrutar el día a día porque estaba “muy harta y muy cansada³” del proceso de la investigación (madrugones, escribir minuciosamente el diario, entrevistas truncadas...)

¹ Los datos etnográficos proceden, en primer lugar, de la comparación entre los significados construidos por los antropólogos fuera del campo con los que se han construido el propio campo y, en segundo lugar, comparando sus propios sentidos con los que han aprendido de sus informantes (Rapport, 2001: 195). Traducción propia.

² Basados en el “extrañamiento” que Hernández sitúa como uno de los principales axiomas (junto la comparación y la perspectiva holística) de la Antropología (Hernández, 2010: 35).

³ Copiado literalmente de mi diario de campo.

¿Quedan todos estos procesos fuera de los aspectos sobre los que ahora reflexiono? Creo que no... ¿los habría escrito en el diario si así fuera? Considero que los procesos de *crisis personal* son normales y hasta “sanos” en un trabajo de campo prolongado; sin ellos, la observación no sería la misma y la relación con las personas con las que se convive, tampoco. Y es que creo que los momentos de crisis –en una etnografía– son tan necesarios como los momentos de estabilidad (no existen unos sin otros). Durante dos años realicé mi trabajo de campo en Bolivia. Mucho tiempo para atravesar momentos emocionales, personales y profesionales de muy diferente naturaleza (desde la euforia hasta la profunda tristeza), estados de ánimo que no siempre era fácil ocultar y que provocaron alejamientos o acercamientos a personas (¿informantes?) importantes en mi trabajo de campo. Me he enfrentado a dilemas de los que no siempre salí airosa; hubo decisiones que yo no tomé: me tomaron ellas a mí y la sensación de zozobra que esto produce no siempre es fácil de manejar. La sospechosa sensación de “todo va demasiado bien”, tampoco.

A través de este capítulo expondré cómo hice mi trabajo de campo desde las siguientes *ventanas*: 1) por qué Bolivia; 2) primeros contactos y negociaciones; 3) entrada y permanencia en las escuelas; y 4) herramientas de investigación. Estas *ventanas* no son estancas y se interrelacionan constantemente entre ellas; además, me llevarán a nuevas y diversas reflexiones. No obstante, considero necesario poner orden, aunque sea a través de epígrafes, en el desarrollo y análisis de un trabajo de campo que me ha dejado “la vida «empantanada»” (del Olmo, 2008: 85) y en el que sigo inmersa, a través de lazos emocionales con personas importantes en mi vida y a través de (des)aprendizajes intelectuales, prácticos y emocionales que, de alguna manera, tal y como explica de manera brillante López Rodríguez-Gironés “me impide[n] salir del campo” (López Rodríguez-Gironés, 2010: 250). Dicho de otra manera, Elsie Rockwell asegura que “el etnógrafo debe dejar el campo transformado en otro ser humano” (Rockwell, 2008: 91). Escribo esta etnografía sabiendo que todavía no he dejado mi campo; esperando no hacerlo nunca. Son muchos los lazos que me siguen uniendo al tiempo vivido en Bolivia, muchas las relaciones que sigo manteniendo a través de diferentes vías con personas que se han convertido en parte importante de mi vida y de las que espero noticias cada cierto tiempo para saber que están bien. Recibo correos electrónicos que me cuentan el día a día en las escuelas y cómo se sienten las personas que me escriben en relación con las novedades, a los

problemas, a las alegrías del centro...; las redes sociales me permiten estar en contacto con niñas y niños de las aulas y, con algunos, incluso “chateo” y –como si todavía estuviera allí- me cuentan de su vida y me preguntan por la mía. ¿Es posible “dejar el campo” en estas circunstancias?

3.1. Por qué Bolivia

En diciembre de 2003 y a través de un contrato en prácticas de la GTZ (*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*)⁴ comencé a trabajar como asistente técnico en proyectos relacionados con pueblos indígenas de América Latina. Mi “escritorio” estaba situado en la ciudad de La Paz, Bolivia. El gran grueso de mi trabajo lo desarrollaba en “el campo”: áreas rurales de la región del Chaco. Viajé para cuatro meses y me quedé dos años (desde diciembre de 2003 a diciembre de 2005). En este tiempo, trabajé en tres instituciones diferentes (GTZ, Fondo Indígena y Ministerio de Desarrollo Sostenible de Bolivia) en contacto constante y directo con dirigentes indígenas del país y tuve muchas oportunidades de convivir con pueblos indígenas⁵ en sus propias comunidades. En los viajes de ida y vuelta de la ciudad a las áreas rurales a través de las conversaciones, de la convivencia, de la propia experiencia comencé a plantearme dudas sobre la “diversidad cultural” y su complejidad. Poco a poco las categorías empleadas en los proyectos, en mis lecturas, en los medios de comunicación, en el día a día... todo empezó a perder sentido, el “mapa cultural” perfectamente trazado y las categorías sociales estancas y perfectamente delineadas empezaban a desdibujarse. Estereotipos, prejuicios, distorsiones y esencializaciones comenzaron a agolparse en una nueva imagen del país en el que vivía. Mi interés por la educación comenzó a gestarse en esta etapa boliviana a partir de los discursos que escuchaba a dirigentes, y las conversaciones que pude mantener con ellos y diversas personas (“indígenas” y “no indígenas”): educación para indígenas contra educación para no indígenas, ¿qué significaba esto?; situaciones en las que la identidad se *rechazaba*; situaciones en las que se exaltaba una *cultura* “perdida y arrebatada”; personas que –a decir de otras- renegaban de su *indianidad* y otras, que a decir de

⁴ Cooperación Técnica Alemana.

⁵ Utilizo este término colectivo porque es ampliamente utilizado en Bolivia.

“otros”, huían de su pasado y se “sacudían las polleras⁶”... colegios de élite y colegios de ladera⁷, colegios con niños indígenas y colegios sin indígenas, niños y niñas con futuro y niños y niñas sin él. Todas estas cuestiones que aquí he formulado desde un punto de vista simple eran, no obstante, situaciones que, cual fotografías, se agolpaban en mi mente y que no conseguía ordenar siguiendo los esquemas y las categorías que los “discursos oficiales” se empeñaban en transmitir.

Llegó un momento en que sentí que mi tiempo en Bolivia, desarrollando el trabajo que hacía, había tocado a su fin. Ya no me sentía cómoda en el mundo de la cooperación por diversas razones que me incomodaban e incluso irritaban (todavía hoy en día lo hacen). Dejé Bolivia con mucha pena porque parte de mi corazón se quedaba allí. En dos años conocí gente maravillosa que en el momento en que escribo esto, todavía y para mi fortuna, forma parte de mi vida. En mis últimos meses de estadía empecé la ardua búsqueda de becas y financiamiento para comenzar un doctorado que siempre había querido hacer, pero que había relegado en pos de buscar *experiencias reales en Latinoamérica*; experiencias *reales* (con anécdotas personales de toda índole y a veces extremas) que desmontaron mis esquemas e hicieron mi pensamiento más complejo, haciendo que mi pasión por América Latina y mi interés por su “población indígena” permaneciera, pero se desesencializara y adoptara nuevas y diferentes perspectivas. Experiencias que me pusieron ante situaciones y panoramas sociales sobre los que quería reflexionar e intentar profundizar, que habían provocado, en fin, una interesante madeja de confusiones y contradicciones en mi manera de ver las cosas.

De vuelta en Madrid obtuve una beca I3P de Postgrado que disfruté (desde enero de 2006 a enero de 2007) en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas con Margarita del Olmo y Marta Irurozqui. Durante este año realicé los cursos de doctorado en el departamento de Antropología de América de la UCM bajo el asesoramiento de Jesús Adánez, y comencé a trabajar con el Grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural de la UNED en diversos proyectos de investigación vinculados a los temas

⁶ En Bolivia se llama pollera a la falda que llevan las mujeres en el altiplano y en los valles identificadas como aymaras y quechuas o como campesinas; la pollera es por tanto un objeto de identificación étnica (no utilizo “autoidentificación” conscientemente, puesto que para eso habría que preguntar mujer por mujer que viste de pollera).

⁷ Las “laderas” en la ciudad de La Paz son, literalmente, las laderas de los cerros en los que se han erigido barrios conocidos como “villas” y donde viven personas con menos recursos económicos (por supuesto, no siempre) procedentes (según dicen) del área rural y que en términos más “técnicos” se conocen como “barrios urbano-marginales”.

de educación intercultural, racismo y diversidad cultural. El trabajo con el Grupo Inter me ha ofrecido (y sigue ofreciéndome) la oportunidad de compartir experiencias y aprendizajes muy valiosos para el desarrollo de esta tesis que es producto, también, de miradas y reflexiones sostenidas en el tiempo a través de la financiación y apoyo de diversas instituciones:

- Beca I3P de Postgrado en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2006).
- Programa Intercampus de la AECl para disfrutar de una estancia en la Universidad Autónoma de Chiapas, México (julio-agosto de 2006).
- Beca de Formación Permanente de la Fundación Carolina para una estancia en la Universidad Mayor de San Andrés (enero-febrero de 2007). Gracias a la que realicé trabajo etnográfico especialmente centrado en entrevistas dirigidas a dirigentes indígenas de diversas organizaciones y que me servirían de base para la elaboración de mi Tesina: "Liderazgo indígena en Bolivia. Aproximaciones desde una etnografía con dirigentes", defendida en la UCM en septiembre de 2007.
- Beca MAEC-AECID de investigación, para el programa III-B: "*Becas para españoles para estudios de postgrado, doctorado e investigación en Universidades y Centros Superiores Extranjeros de Reconocido Prestigio (Programa MUTIS, para estudios en Iberoamérica) y para Prácticas en Organismos Internacionales*" (octubre 2008- octubre 2010). Beca que me ha permitido realizar un trabajo de campo de dos años de duración y que se constituye como base fundamental para la elaboración de esta tesis. Quisiera destacar que la presente tesis doctoral se enmarca, a su vez, en el proyecto de investigación "Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II" (FFI2009-08762).

Desde mi primera estancia en Bolivia hasta la actualidad, a través de los contactos que la vida me puso en el camino, mis intereses fueron enfocándose en el ámbito educativo; ahora lo tengo claro, pero hubo momentos en los que tuve que pararme a reflexionar sobre *¿cómo he llegado hasta aquí? ¿Qué ha pasado en el camino para que mi intereses llegaran a ser estos?... Y es que, tal y como dice Rosaldo:*

Plans and expectations themselves can also change in ways that are usually passed over in silence (Rosaldo, 1993: 91)⁸.

Desde que llegué a la ciudad de La Paz por primera vez (el 16 de diciembre de 2003), Bolivia me “atrapó”. Ahí comenzó mi “campo” y todavía no he salido de él. La distancia, no obstante, me permite ver las cosas desde otros ángulos, reflexionar sobre mis notas, analizar la información desde una serenidad que no obtenía en el remolino de estímulos que recibía en La Paz y en las escuelas. No podría escribir esta tesis sin el distanciamiento necesario, pero no olvido que hay personas que esperan leerla y de las que me interesan su opinión y aportaciones, lo que me lleva a otro dilema ya planteado por Crick (2001: 186), ¿dónde está la frontera entre lo que puedo contar y lo que debo guardar para mí?

3.2. Primeros contactos y negociaciones

Mi experiencia previa en Bolivia me facilitó la llegada a La Paz en octubre de 2008 porque no llegué a un sitio completamente desconocido: había personas que esperaban mi llegada y sentía, en fin, que volvía a un lugar importante para mí. No sufrí, por tanto (ya lo había sufrido) “el shock cultural, la reacción de rechazo, de incapacidad, que han sufrido numerosos investigadores (...) ante las dificultades de adaptación a una forma de vida percibida como completamente diferente” (Velasco y Díaz de Rada, 2009: 30). No obstante, considero que nunca perdí la capacidad de extrañamiento, esa actitud de investigación necesaria en la etnografía y que Díaz de Rada define como “acercarse a las prácticas sociales teniendo en cuenta que éstas no son el resultado automático de la naturaleza humana” (Díaz de Rada, 2010b: 43).

Mi llegada no pudo ser más “oportuna”. Pocos días después de instalarme, llegaba a La Paz una marcha conformada por miles de personas que, convocadas por la Coordinadora Nacional por el Cambio (CONALCAM⁹), exigían un referéndum para la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado. Este acontecimiento me ofrecía la oportunidad de comenzar mi trabajo de campo con una “inmersión total”

⁸ Los planes y las expectativas también pueden cambiar de maneras que pueden pasar desapercibidas (Rosaldo, 1993: 91). Traducción propia.

⁹ El objetivo de esta coordinadora es apoyar el programa de reformas del gobierno de Evo Morales.

desde una perspectiva holista. Pretendía tomar nota de los cambios educativos y su práctica en aula desde los cambios y las demandas sociales acontecidas en el país o, por lo menos, en la ciudad en la que estaba viviendo. Sin embargo, la perspectiva holista a veces me superaba. El día a día de la investigación me resultaba agotador, intenté convencerme de que tenía vida más allá de mi trabajo de campo, en momentos de especial cansancio intenté convencerme de que mi trabajo de campo se restringía a la observación en las escuelas y a las entrevistas dirigidas. Era agotador vivir constantemente pendiente de todos los estímulos y es que, sin ser consciente, creo que en parte establecí un sistema de observación etnográfica¹⁰ que Wolcott plantea como particularmente útil en los contextos demasiado familiares o en contextos demasiado complejos, de manera que:

...the observer sets a sort of radar, scanning constantly for whatever it is that those in the setting are doing to keep the system operating smoothly (Wolcott, 1994: 161)¹¹.

En todo caso, los dos primeros meses marcharon sobre ruedas y, sin embargo, fue un acontecimiento ocurrido en este tiempo y “fuera de agenda” el que dio un vuelco a mi investigación y el que me introduciría, más adelante, en una marejada de indecisiones muy difícil de manejar. A finales de octubre, por medio de una persona que conocía con anterioridad, tuve una reunión con dirigentes del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM) quienes me ofrecieron acudir a dos de sus talleres que se iban a celebrar en el mes siguiente en sendos pueblos de la Amazonía. Apenas podía creer mi suerte y por supuesto acudí a la cita. Resultaron ser reuniones sumamente interesantes, enriquecedoras y en las que establecí relaciones con personas con las que mantuve contacto directo a lo largo de los dos años que permanecí en Bolivia. Personas encargadas de elaborar las nuevas políticas educativas y que me han brindado siempre su colaboración para el desempeño de mi trabajo, no sólo desde un punto profesional sino, con algunas, desde una relación de confianza establecida poco a poco y a base de encuentros, intereses comunes y conversaciones informales. Personas a las que estoy, y siempre estaré, profundamente agradecida. Por supuesto, y teniendo en cuenta que dirigentes de diferentes pueblos me habían ofrecido

¹⁰ A este sistema le denomina “Observe and Look for Nothing. That is, Nothing in Particular”. (Wolcott, 1994: 161).

¹¹ El observador se coloca una especie de radar que escanea constantemente todo lo que hacen las personas para mantener el sistema funcionando sin problemas (Wolcott, 1994: 161). Traducción propia.

escuelas para realizar mi observación (centradas en discursos y prácticas de educación intercultural), lo lógico hubiera sido trasladarme desde La Paz...

En enero de 2009 saltaban todas las alarmas: se estaba desencadenando una “hiper epidemia de dengue” en todas las tierras bajas de Bolivia¹². Los propios miembros de CEAM y de otras organizaciones indígenas departamentales de Tierras Bajas me aconsejaron que no viajara, era demasiado peligroso por ser, mi sangre, demasiado “fresca” y “poco atormentada” por los mosquitos (Diario de campo, 28 de enero de 2009). Me resigné a comenzar más tarde mi observación. En febrero comencé a ponerme nerviosa; en marzo estaba literalmente desquiciada porque el peligro inminente de dengue todavía no desaparecía¹³. Pero no me había quedado sentada. Durante esos meses hice contactos con personal del Ministerio de Educación, de la oficina central de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs), profesionales que de alguna u otra manera están (o estaban) vinculados a la educación intercultural... Mentiría si dijera que fue complicado establecer estos contactos¹⁴, de manera que en los primeros meses había realizado un total de ocho entrevistas dirigidas antes de entrar a las dos escuelas donde permanecería durante un año y medio. Fruto de estas entrevistas, del día a día en La Paz, de mis nuevos contactos y de nuevas percepciones, cultivé el interés por hacer mi observación en escuelas de área urbana. Esto fue todo un desafío puesto que la mayoría de las personas con las que consulté mi planteamiento se mostraban reacias. Su escepticismo estaba motivado por su opinión de que la educación intercultural está totalmente identificada con áreas rurales e indígenas. Por tanto, ¿qué hay que observar en una escuela urbana donde la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) jamás se ha implementado, donde los niños indígenas (si los hubiera) han perdido su identidad? Quizá en todo caso –me decían- podía ir a las escuelas de las laderas, pobladas por migrantes rurales (y por tanto, según el discurso de los *escépticos*, indígenas). Otra posibilidad para que mi trabajo no fuera infructuoso y en vano, era

¹² El Gobierno declaró “Emergencia Sanitaria” debido al alarmante incremento del dengue (OPS, 2009) <http://www.ops.org.bo/servicios/?DB=B&S11=15860&SE=SN>.

¹³ En aquel periodo conocí a tres personas que habían sufrido el dengue por haber realizado escala en el aeropuerto de Santa Cruz; con semejantes datos, no me animaba a saltarme por alto los consejos de las personas, desde mi punto de vista, más “experimentadas” en el tema: los propios indígenas que habitan en zona endémica.

¹⁴ A excepción de algunos casos puntuales, fue muy sencillo establecer relaciones con las personas, explicarles mi trabajo y que accedieran amablemente a ofrecerme una entrevista. Otra cosa fue las (muchas) veces que tuve que cancelar entrevistas a última hora y proponer nuevas fechas o las veces (afortunadamente no tantas) que me dejaron literalmente “plantada”.

hacer la observación en la ciudad de El Alto, ciudad “aymara muy interesante”. Por supuesto, no faltaba quién quería enviarme al altiplano aunque:

No en el altiplano profundo... son muy hostiles, puedes sufrir porque es muy duro y en algunas comunidades hasta te pueden sacar a gorrazos (Diario de campo, 15 de abril de 2009).

Después de mi experiencia previa en Bolivia y mi formación ya estaba “curada” de semejantes sentencias, pero aún me seguían impresionando.

Pero mi interés no giraba en torno a los niños y niñas indígenas exclusivamente, mi interés se centraba en el enfoque intercultural plasmado a través de discursos y prácticas: sus alcances, desafíos y obstáculos... ¿qué podía importarme a mí que los niños fueran indígenas o no? Es más ¿cómo saben con tanta facilidad quiénes “son” o “no son” indígenas? ¿Cómo y por qué saben qué han perdido o conservan “su identidad”? Sin embargo... la conclusión es que “lo indígena” debía importarme mucho: en Bolivia, el discurso intercultural sin los indígenas simplemente no existe. Con este panorama y sin renunciar del todo a hacer mi observación en área urbana con la premisa –extraída del enfoque intercultural desde el que trabajo- de que la diversidad cultural se encuentra en todas las aulas, accedí cuando alguien me ofreció la posibilidad de hacer trabajo de campo en la escuela de su comunidad situada en el altiplano aymara. Mi trabajo, pensé, podía verse muy enriquecido si conseguía hacer observación en un aula rural¹⁵... más tarde y con la distancia, me daría cuenta de que ese interés respondía más a una necesidad personal de no llevar la contraria a “todo el mundo” (lo que me provocaba soledad e incertidumbre¹⁶) que a verdadero interés. Finalmente, la entrada en esta escuela rural fue imposible¹⁷, así como la entrada en las escuelas de La Paz con las que intentaba establecer contacto¹⁸ movida por datos obtenidos en entrevistas y conversaciones informales por los que se adscribía a estas escuelas como seguidoras de “políticas interculturales”.

¹⁵ Cayendo así en lo que quería evitar: buscando al “otro más otro” al indígena más identificable, al “objetivo principal” de la educación intercultural...

¹⁶ Por supuesto que durante todo este tiempo conté con el constante apoyo y consejo de Margarita del Olmo a quién llegué a llamar llorando en alguna ocasión debido a algún comentario sobre el “poco sentido” de mi trabajo de campo. Sin ella no habría podido continuar.

¹⁷ No porque en la comunidad se negaran, sino porque la persona que tenía que acompañarme (y no me atreví a ir sola por respeto hacia esta persona, no quería desafiar “su autoridad”) jamás encontró el momento de llevarme.

¹⁸ Contacté con tres escuelas diferentes llevada por datos obtenidos en entrevistas y conversaciones informales por los que se adscribía a estas escuelas como seguidoras de “políticas interculturales”. En dos de los casos no me atendieron; en el tercer caso mantuve hasta cinco conversaciones telefónicas antes de “darme por enterada” de que nunca iban a darme permiso para mi observación.

A estas alturas, ya había desechado totalmente la idea de hacer observación en “tierras bajas” y, mucho menos, un trabajo comparativo entre escuelas de tierras altas y tierras bajas que representara “las diferencias básicas y fundamentales entre los indígenas del altiplano y los de tierras bajas”¹⁹.

En fin, en este proceso de primeros contactos y primeras negociaciones (frustradas) para centrar mi estudio y entrar en escuelas, debo señalar aspectos positivos como el hecho de que mi relación con la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües (UPIIP) del Ministerio de Educación era cada día más natural y sencilla. Al margen de estar o no estar de acuerdo con algunos de sus planteamientos y visiones sobre el tema educativo, quiero destacar lo bien que siempre me trataron, el profundo compromiso con las ideas que defienden y las horas y más horas de trabajo que dedican a construir aquello en lo que creen. Jamás me cerraron las puertas y su oficina de trabajo es un espacio abierto al diálogo y a las personas interesadas en su labor.

Gracias a estos contactos, y a través de un amigo, tuve acceso al primer encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional²⁰ donde me empapé de parte de la situación educativa a través de presentaciones de documentos, conferencias de personas implicadas en la llamada “Revolución Educativa” y, también, de debates candentes entre los asistentes. Además, a través de una de las representantes del Foro Permanente para la Cuestiones Indígenas de la ONU, había podido establecer relaciones con dirigentes de las principales organizaciones nacionales indígenas, mantener conversaciones con ellos y preguntarles acerca de su percepción del actual “proceso de cambio” que atraviesa Bolivia; en varios contextos (formales e informales) había conocido a maestros y maestras de diferentes realidades con los que mantuve conversaciones informales, padres y madres de familia, acudí a diversos congresos y reuniones sobre el tema de la interculturalidad en Bolivia, en relación con políticas de Estado, con educación, con descolonización... En fin, que en medio de mi estado de desconcierto, tuve la oportunidad de recibir estímulos y “baños de información” de muchas situaciones y personas diversas. Todas estas experiencias acumuladas y

¹⁹ Fueron varias las personas que se empeñaron en reconducir mi trabajo hacia esta línea, basándose en que si no hacía observación en las dos “grandes áreas geográficas del país” mi trabajo sería incompleto, no representativo y falto de interés.

²⁰ Celebrado en la ciudad de La Paz, del 17 al 21 de noviembre de 2008.

conversaciones informales registradas en mi diario de campo, constituyen ahora un importantísimo corpus de información sobre el contexto en el que me movía.

Pero el caso es que a mí, lo que más me preocupaba (en un estado que ahora entiendo como “obsesión”) era encontrar las escuelas. En este sentido, el último de los grandes obstáculos que me encontraba estaba vinculado a la cuestión temporal. Nadie entendía que quisiera permanecer en una escuela más allá de “un par de días” o, como una concesión inaudita, un mes. Hubo quién me llegó a decir que para pasar un cuestionario, en realidad apenas necesitaba tiempo. Estas declaraciones explícitas de asombro ante mi necesidad de pasar un periodo prolongado en el aula, me llevaron a pensar que “tanto esfuerzo, tanta ilusión y tanto rollo”²¹ no me iban a servir para nada... ¿Cómo hacer una observación participante a través de cuestionarios y en menos de un mes? ¿Cómo iba a construir la confianza, objetivo más importante de la participación²²? Hubo un momento en el que literalmente me “harté” y decidí no seguir esperando a que terceras personas me abrieran las puertas de alguna escuela; no seguir esperando a que a alguien le pareciera interesante mi investigación; en definitiva, no seguir dependiendo de otros y confiar más en mí misma. Este momento, está registrado en mi diario de campo:

De hecho... ¡me voy! Se acabó dejar cosas para mañana por ver si otros me pueden ayudar con el tema, me he hartado (Diario de campo, 28 de abril de 2009).

De mi “arranque de hartura” obtuve una gran recompensa: encontré una de “mis” escuelas.

Para este entonces ya había contactado –por medio de una amiga- con otra escuela que visitaría por primera vez más adelante (el 7 de mayo de 2009) y en la que también realizaría (todavía no lo sabía) mi observación... Después de los contratiempos descritos y de los desiertos de incertidumbres y soledades, encontré dos oasis que me abrieron las puertas sin reparos y sin apenas resquicios.

²¹ Copiado literalmente de mi diario de campo.

²² Del Olmo dice: “... el objetivo más importante de la participación es *construir confianza* con los miembros que integran la comunidad en la que trabajamos” (Del Olmo 2008: 86) Y, dedica todo un artículo (del Olmo, 2003) a reflexionar sobre el tema a través de los límites de la entrevista dirigida.

3.3. Entrada y permanencia en las escuelas

A través de mis entrevistas y atendiendo a la Nueva Ley para la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”²³ quedaba patente que se buscaba que la interculturalidad permeara a todo el sistema educativo y no, únicamente, a una serie de escuelas piloto. Desde esta premisa, me interesaba observar el discurso intercultural desde las políticas públicas, su aceptación en las escuelas, el propio discurso intercultural de las escuelas y su puesta en práctica. Y, puesto que debía permear a “todo el sistema educativo”, ¿qué mejor que buscar escuelas privadas y fiscales (públicas)²⁴ es decir, de “diferente naturaleza”, para hacer mi observación?²⁵ Finalmente, esta búsqueda que llegó a perder su sentido en los vaivenes propios de la investigación, obtuvo su resultado: una de las escuelas en las que realicé mi observación era privada; la otra, fiscal. Después de periodos en los que pensé que era imposible llevar mi trabajo adelante, mi entrada en las escuelas donde realizaría la observación, se produjo de manera rápida y sin contratiempos.

A finales de abril, mientras hacía entrevistas a personas cuyo trabajo las relacionaba (o había relacionado) con la educación intercultural, leía, escribía y pensaba cómo reconducir mi tema, quedé con una amiga para tomar un café y despejarme un rato. Mientras le contaba de mi desesperación, me dio la clave: “conozco una escuela intercultural que creo te podría interesar, déjame te averiguo el dato y te lo paso”²⁶. Puse muy poca fe en sus palabras y, sin embargo, al día siguiente tenía un email con el teléfono del colegio y la persona a contactar. Llamé dispuesta a dar todo tipo de explicaciones y a rogar que me dejaran visitarles. Me sorprendió la buena acogida que tuvo mi propuesta de visita, mucho más me sorprendió (me desconcertaría durante mucho tiempo) la naturalidad con la que me acogieron.

Si bien a una de las escuelas llegué guiada por una amiga, a la otra me condujo un acontecimiento que llamó mi atención. A finales de abril acudí cómo público a una

²³ En el Cap.1. Art. 1.6 dice: “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”.

²⁴ Nombre que se le da a las escuelas públicas en Bolivia.

²⁵ Por supuesto que este pensamiento que en algún momento de mis primeros pasos en Bolivia (principios de 2009) estuvo muy bien definido en mi cabeza y que aparece aquí tan claramente formulado, no tenía en el plano “consciente” tanta importancia como hubiera debido tener en la búsqueda de escuelas. No obstante, supongo que finalmente encontré lo que –inconsciente e intuitivamente- andaba buscando.

²⁶ Copiado literalmente de mi diario de campo.

rueda de prensa que ofrecía el Ministro de Educación, en relación a unos enfrentamientos que se habrían producido en diferentes escuelas, debido a una nueva legislación que marcaba el cambio de directora o director del centro educativo. Nombró varias escuelas y no me pasó por alto el nombre de una por la que había pasado infinidad de veces y que, estéticamente, había llamado mi atención. No pude dejar de pensar que era muy interesante el hecho de que los padres y madres de familia hubieran adoptado una postura tan clara en defensa de su directora y eso me hizo pensar en la idea de “comunidad educativa” y en el enfoque intercultural que “traía puesto”. Decidí que podía intentar contactar con esta escuela en particular y ver si, efectivamente, era “apta” para mi observación al auto-definirse como “escuela intercultural”²⁷.

Así que, el día que literalmente “me harté”, me dirigí a esta escuela en particular, acompañada de mi mochila, las cartas que –a modo de presentación- habían escrito mis directores de tesis²⁸ y mi cuaderno de notas. Mi entrada no pudo ser más “triumfal”. Reproduzco a continuación mis notas del diario de campo:

... he ido a la Unidad Educativa, estaba esperando que me abrieran (porque no estaba la portera) cuando ha venido una chica que me ha abierto y me ha dicho “ahí es dirección” así que he entrado a un cuarto (venía la portera y no me ha parado), me he presentado por encima y he dicho que por favor si fueran tan amables de decirme cómo podría concertar cita con la directora y me dice: “pase ahí la tiene” y listo ¡enfrente de mí! Así que he pasado, me he presentado, le he hablado de mi tesis, de mi proyecto, del Grupo Inter, le he hablado que me interesa la educación intercultural y la interculturalidad, la diversidad y que todo esto implicaría trabajo de campo en aula observando... y que había elegido el colegio porque me llamó la atención cómo los padres y madres de familia la defendieron en la problemática que había habido hace poco... Total: he metido la pata (Diario de campo, 28 de abril de 2009).

Después de darle todas las explicaciones que consideré oportunas, y de alabar (en un intento de congradamiento) la defensa que los padres y madres de familia habían hecho de su puesto, me dijo: “no... si yo soy la nueva”. Afortunadamente, esto no supuso un impedimento y no se lo tomó como algo personal. Me dijo que le parecía muy interesante y que por supuesto contaba con su apoyo si el SEDUCA (Servicio Departamental de Educación) así lo consideraba. El SEDUCA nunca supo de mi

²⁷ Interesándome, principalmente, los parámetros de “su interculturalidad”.

²⁸ Estas cartas las escribieron a petición personal cuando, una de las directoras de las escuelas que jamás me recibieron, me las pidió telefónicamente. Eran, por así decirlo, un requisito previo para que me citara en su despacho, pero nunca más recibió mis llamadas.

investigación²⁹, no así el Ministerio de Educación, ya que el director de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües apoyó mi investigación a través de una carta (en la que se explicitaba que me conocía y avalaban –por su interés- mi proyecto de investigación) que, afortunadamente, fue suficiente para la directora del centro.

Woods señala que en el proceso de ingreso en una institución para desarrollar una etnografía, el investigador trata de “venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor” (Woods, 1989: 38)³⁰. Mi permanencia, en ambas escuelas, surgió de manera sencilla y natural (cosa que no dejaba de inquietarme después de tanta batalla); no creo que pueda *presumir* de haberme “vendido bien”. Soy consciente de que mi buena relación con el Ministerio de Educación, las cartas de mis directores de tesis y la fortuna de haber topado con personas interesadas en mi investigación y abiertas a otras miradas sobre su práctica y su institución jugaron en mi favor. En todo caso, y refiriéndome a la entrada (y primeras negociaciones), otorgo más mérito a la apertura de estas escuelas (a pesar de que esta “apertura” tenga sus limitaciones) que a mi rol de “comercial”. En cuanto a la permanencia en las escuelas, comparto crédito: supongo que si mi presencia hubiera resultado incómoda o inapropiada no hubiera permanecido un año y medio entrando y saliendo libremente, estableciendo relaciones de cordialidad y de confianza.

Las dos escuelas tenían algo en común: ambas fueron descritas (casi) en primera instancia como interculturales. Y digo (casi) en primera instancia porque este término no resultó ni tan claro ni tan apropiado para todos los agentes sociales de las escuelas. Paso ahora a describir estas escuelas y sus principales (y *evidentes*) características.

²⁹ No me veía con fuerzas de conseguir una autorización oficial que me parecía innecesaria toda vez que el Ministerio de Educación estaba al tanto de mi investigación y mantenía conversaciones y encuentros informales periódicos con actores sociales de este ámbito.

³⁰ Este tema lo trata más extensamente Caridad Hernández (2010), analizando las implicaciones éticas de este proceso.

3.3.1. La escuela privada

Producto de una iniciativa de dos mujeres y construida (y desarrollada) a través de una fundación, es descrita así por una de sus creadoras:

...Pensamos que sería ideal hacer algo diferente... que no sea ni el colegio elitista de la zona sur ni el colegio fiscal que muchas veces... bueno, puedes tener suerte con el docente, pero por lo general es una enseñanza muy tradicional, pero para mí lo mismo ocurría el colegio [nombre], también era bastante tradicional, te daban el libro y... En fin (...) Bueno, hicimos un par de talleres entre esta amiga [detalla una serie de nombres] anotando, lluvias de ideas de lo que queríamos y lo que no queríamos para el colegio (...) Pero desde el inicio estaban claras dos cosas, debía ser un espacio intercultural, que lo seguimos llamando así por más que haya montón de críticas a ese término (...) y lo otro que la enseñanza sea integral, de que no solo sea aprender de libros, copiar de pizarras, dictados, sino que puedas realmente comprender las cosas partiendo desde la práctica cuando se da (Entrevista, MST_04.09.).

Esta escuela está situada en una comunidad cercana a La Paz, por tanto, no se encuentra en la propia ciudad, sino inmersa en otro contexto³¹. No obstante, a esta escuela asisten niños de la propia comunidad, de comunidades cercanas, de la ciudad de El Alto y de la ciudad de La Paz. En definitiva, asisten niños de diferentes realidades, conformando una escuela intercultural entendida desde:

... lo social, lo cultural, lo económico y también lo intelectual (Entrevista, MST_04.09.)

El primer día que fui a esta escuela volví maravillada. Mi visita no se restringió a una cita con hora y presentaciones formales. En lugar de eso, participé de lleno en una de las actividades que estaba teniendo lugar esa semana: un taller sobre “la libertad”. Llegar a la escuela desde La Paz fue tan fácil como tomar uno de los autobuses dispuestos para los estudiantes y profesores que vivían por cierta zona de esta ciudad. La persona que me había “concedido” la visita me dio el dato de dónde debía tomar el bus junto con el teléfono del conductor, no podía creer su amabilidad y predisposición mientras hablábamos por teléfono. Al día siguiente y más que puntual (llegué con

³¹El no estar situada en una zona urbana propiamente dicha, no supuso para mí un obstáculo a la hora de fijar mi interés en desarrollar la observación participante en ella. El hecho de que acudieran niños de tan diferentes contextos y realidades cotidianas me pareció lo suficientemente interesante como para dejar de lado el “asentamiento geográfico”. Esta escuela se ubica en un municipio que se considera “contexto sociolingüístico aymara” Una de las profesoras lo expresaba así: “Nosotros desde el [nombre escuela] tenemos esta visión por un lado sin miedo a tomar una lengua que es nuestra y está nuestro contexto que es [nombre del municipio] y aquí se habla aymara (...) necesitamos comunicarnos en nuestro contexto se podría decir también que su lengua materna es el aymara y el castellano también (...)necesitamos volver a tejernos en nuestro cordón umbilical que nos lleva justamente a nuestra raíz cultural y a partir de ahí y con esa fortaleza podemos abrirnos” (Diario de campo, 28 de julio de 2010).

quince minutos de adelanto) me presenté en la parada convenida. Llegué tan pronto que no había nadie. Tampoco en los siguientes 5 minutos, ni en los siguientes. Ya eran las 07:20 horas de la mañana y, de pronto:

He visto como una niña con bolsito-mochila estaba jugando con un hombre (¿su papá?) en la calle, esperando algo. Les he observado unos minutos y he concluido que tenían que estar esperando al autobús. Como me daba más tranquilidad estar segura de que alguien también estaba esperando le he preguntado al señor “¿están esperando el autobús para el colegio?” y me ha dicho “sí, para el [nombre]” así que ahí ya he entablado una conversación con él diciendo que menos mal porque ya estaba empezando a preocuparme de estar solita no fuera que me hubiera equivocado (...) El papá me ha preguntado si yo me unía al grupo de profesores y le he dicho que no, que yo estaba investigando el tema de educación intercultural, diversidad cultural, etc. en Bolivia y que iba a visitar el cole a ver si me permitían hacer observación participante y bueno, le he explicado el tema. Me ha dicho que le parecía muy interesante y que sería muy bueno y que luego les devolviera la información tanto a profes como a padres para saber qué funciona o qué se puede mejorar (...) También me ha dicho que la educación intercultural aquí viene de largo y estaba contándome de la “conferencia episcopal” cuando ha venido el bus; he de decir que, a todo esto, ha llegado una mamá con una niña y me ha saludado con un beso toda amable aunque luego ya no me ha dado bola, se ha alejado con su hijita (...) El caso es que cuando han visto que venía el autobús, las niñas “¡¡ya viene ya viene!!” todas emocionadas... Yo no recuerdo haber esperado la ruta con tanta emoción en mi vida la verdad; han salido corriendo porque el bus ha parado delante y poco más y no se despiden de su mamá y papá. Yo he subido y de pronto he encontrado un bus casi lleno con varios adultos (recuerdo a tres chicas y un chico) y niños y más niños, así que he ido avanzando dando los buenos días y me he sentado en la última fila en el último asiento (sólo ahí quedaban sitios vacíos y he decidido sentarme al lado de la ventana porque me gusta más) íbamos avanzando y calle arriba se han subido otras niñas que han venido a sentarse a la última fila; una se ha sentado a mi lado y la otra se ha quedado de pie, estaban dubitativas: “¿nos pegamos?” les he preguntado mientras me arrinconaba más a la ventana; “gracias” me han contestado muy educadamente, tendrían 8 años. (Diario de campo, 7 de mayo de 2009).

Creo que este fragmento de mi diario deja entrever actitudes y hechos muy importantes que se tratarán con más detenimiento en el análisis etnográfico. No obstante, quiero señalar la inminente apertura de algunos padres y madres de familia hacia una persona que apenas conocían (aunque por supuesto no sería igual con todas y todos); el interés por mi investigación y por los posibles resultados de la misma (a lo largo de mi investigación varios padres y madres presentaron el mismo interés y con algunos tuve la oportunidad de mantener conversaciones sumamente enriquecedoras); la alegría manifiesta con la que los niños y niñas iban a la escuela (por supuesto esto tiene sus matices pero sí es un dato significativo puesto que era el sentimiento más generalizado) y el hecho de que la convivencia diaria comenzara en el autobús, viajando al colegio profesores y estudiantes juntos (además de visitantes esporádicos o, en mi caso, no tan esporádicas).

La ruta del autobús era larga (unos cuarenta y cinco minutos hasta llegar a la escuela) y de lo más variopinta:

El camino al colegio es toda una odisea en sí para niños que vivan en la ciudad. Hay que subir al Alto, de ahí atravesarlo hasta llegar a la antigua tranca (...) ¿Qué significa esto? Atravesar (...) El Alto, donde el paisaje urbanístico es diferente: calles levantadas por las obras, miles de minibuses, casas todas de ladrillo, perros, pitidos, charcos (aunque no haya llovido), baches y el autobús que rebota, caminos asfaltados con agujeros, caminos de tierra... parece una carrera de obstáculos. Una vez que se atraviesa el Alto nos desviamos por el campo, por un camino ganado al cerro y pasando al lado de pequeñas poblaciones; en una de ellas, se suben niñas y niños; y de pronto paramos como si ya hubiéramos llegado a alguna parte (para mí en medio del campo). El caso es que voy avanzando a mi bola y cuando “entro” en el cole, creo que hay puerta... lo cierto es que ahora no lo pongo ni en pie... (...) Me meto y ya me paro porque no sabía para donde ir, veo como casitas sueltas en medio de una explanada de campo. Veo a una señora y le digo ¿usted es profesora? Y me dice: “noooo” (...) le explico quién soy que estoy buscando a [nombre] y me dice: “ahí es dirección” y entra conmigo. Es una casita circular de adobe con una mesita y una silla y una escalera que sube hacia arriba. Estábamos abajo y de pronto me dice “ahí está”, “¿quién?” le pregunto; “ahhh que no la conoces perdona” (...) A los pocos segundos, entra.

- Hola yo soy Carmen
 - Hola Carmen ¿cómo estás? Bienvenida.
- (Diario de campo, 7 de mayo de 2009).

De este fragmento de diario destaco el camino que niños y niñas de zonas más favorecidas tenían que atravesar hasta llegar a la escuela; el hecho de que niños y niñas de diferentes estratos y procedencias compartieran espacio de manera tan explícita (algo que, por mi experiencia, encuentro difícil de ver en Bolivia), otra cosa es el *impacto* que esta convivencia pueda tener en su *habitus* y su condición; destaco también la propia estructura y disposición de la escuela: un conjunto de cinco aulas independientes y multigrado, construidas de adobe, teja y uralita, y una sexta construcción circular (de los mismos materiales), que constituye la oficina de la dirección. Además, un baño ecológico al que se accedía a través de una pequeña escalera de troncos y una cocina de ladrillo en construcción³².

³² Más adelante me explicaron que ese era el primer año que utilizaban este terreno para la escuela y que, por eso, estaba en obras. Hasta 2009, la escuela era una casa unifamiliar, también en esta comunidad, donada por una de las fundadoras del colegio. Al crecer la población de estudiantes fue imposible mantener la escuela en dicho espacio. Así, cuando llegué, la cocina estaba en obras (vi cómo se terminaba y se convertía también en espacio de reunión social gracias a un precioso espacio techado que precedía el espacio cerrado) y asistí a la inauguración de los nuevos baños ecológicos que vendrían a sustituir al único baño, también ecológico, que hasta entonces había en la escuela y que era unisex.



Ilustración 19. Escuela privada en la que desarrollé mi observación participante.

Esta construcción, y el lugar donde se erige, tiene la propiedad de favorecer el espacio abierto: para jugar, correr, y también, para emplearlo como espacio de aprendizaje. Fue el primer día cuando vi campar ovejas a sus anchas que, luego me enteraría, forman parte de un proyecto pedagógico. Las aulas eran muy luminosas pero a pesar de la entrada de luz del día y del sol, en invierno el frío no cedía en los espacios interiores. La infraestructura, los muebles, el material, el ambiente... Todo era agradable, bonito, nuevo (o aparentaba serlo al menos) y siempre estaba limpio. Los cuidadores de la escuela lo limpiaban todo a diario y eso repercutía en un ambiente de higiene a pesar de no contar en un principio con algunos servicios básicos y a pesar, también, de la tierra que lo impregnaba todo. Esta escuela tenía cursos “activos” desde “pre-kinder” hasta segundo de Secundaria³³, de manera que niños y niñas de cuatro años convivían en tiempos y espacio con niños y niñas de hasta 15.

³³ Es momento de aclarar que el Sistema Educativo de Bolivia establecía bajo la Ley 1565 (en vigor durante mi estancia en Bolivia) que la Educación era obligatoria en el nivel primario. El sistema educativo completo abarcaba desde la Educación Preescolar (de 0 a 6 años); Educación Primaria (con una duración de ocho años dividido en dos ciclos: ciclo de educación básica de 5 años y ciclo de educación intermedia de 3 años de duración) y; Educación Secundaria (no obligatoria y de 4 años de duración). El colegio sólo impartía clases hasta segundo de secundaria de manera temporal, hasta que los niños en ese curso fueran subiendo de nivel para poder completar y asentar el ciclo de secundaria.

Al terminar la jornada, en la que participé activamente (siendo parte de las diferentes actividades del taller), tenía claro que quería hacer mi observación en esta escuela. La persona con la que había contactado me dijo que en principio no había problema, si bien tenía que consultarlo con el resto de personal de la escuela (tendrían reunión el sábado siguiente, buen momento para plantearlo) y aceptó de buen grado las cartas que podía entregarle como aval y respaldo institucional de mi investigación. Durante mi siguiente visita al colegio le di las cartas, mantuvimos una conversación muy interesante y me dio permiso para la investigación³⁴. Comenzaría mi observación en el aula de tercero y cuarto de primaria debido a que ella es la maestra en ese espacio. Más adelante, puesto que mi observación en la escuela fiscal se estableció en un aula de sexto de primaria, cambié hacia el curso multigrado de quinto y sexto de primaria para tener una visión más global de los contenidos y relaciones sociales de niños y niñas de –aproximadamente- la misma edad.

Los niños y niñas de las escuelas se convirtieron en protagonistas fundamentales de mi trabajo de campo³⁵. Sus discursos, percepciones y contradicciones son parte importante de este análisis y con sus aportaciones han enriquecido muchísimo mi manera de ver las escuelas y su sistema educativo. También los profesores y profesoras, así como el resto de personal que directa o indirectamente trabajaba y aportaba en el día a día de la cotidianeidad educativa en estos centros. Si bien esta breve, pero necesaria, introducción de las escuelas podría ser el momento para presentar la “composición poblacional” de las mismas, no lo considero (todavía) apropiado puesto que podría verse (o yo así lo veo) como una presentación descriptiva y reduccionista que poco diría (en sí) de las personas y práctica. Es decir: ¿de qué serviría decir que en una u otra escuela hay tantos niños y niñas del uno u otra procedencia sin analizar ese tipo de adscripción de manera holística? Me permito por lo tanto, dejar esta información y la reflexión que conlleva para los capítulos dedicados al análisis de mi trabajo de campo.

³⁴ Pensé que mi admisión había sido “conjunta”. Seis meses más tarde una persona que trabaja en este colegio me dijo: “Yo (...) veía que venías, entrabas al curso de [nombre] pero no sabía quién eras ni qué hacías, pensé que eras voluntaria” (Diario de campo, 3 de noviembre de 2009). Me presenté oficialmente un lunes por la mañana en asamblea general: la persona que había autorizado mi entrada a la escuela me presentó brevemente y me pidió que lo hiciera yo de manera más extensa. Evidentemente, no todo el mundo estaba en aquella asamblea. Di por hecho que todas y todos me conocían y cometí un error. No obstante, esto venía a aportar información a una impresión que se estaba dibujando en mi etnografía: hasta en los espacios aparentemente más horizontales se descubren visos de jerarquía.

³⁵ Ballestín González se refiere a centrar la atención en los niños y niñas como “ruptura epistemológica con la perspectiva adultocéntrica” (Ballestín González, 2004: 3).

3.3.2. La escuela fiscal

En cuanto a la escuela fiscal, ya he señalado en párrafos anteriores que mi presentación no fue demasiado acertada. Sin embargo, el hecho de alabar la permanencia a una directora que, en definitiva, había provocado indirectamente la expulsión de otra, no supuso (milagrosamente) que me cerraran las puertas:

Nada más entrar [en el colegio] me la encuentro que sale [a la directora], me saluda y me dice que pase (ella llama a gritos a una señora que sale del edificio central, cruza el patio y también entra a su despacho). Lo primero que oigo nada más entrar al despacho: “son cinco las que no han traído el uniforme” , “pues ahora mismo las cinco a su casa a cambiarse, es que si no somos malas con ellas, ellas son malas con nosotras, nos toman el pelo” (...) un poco más y salgo corriendo (...) en fin, hemos entrado a su despacho y le he dicho que le llevaba las cartas, se las he dado y me ha dicho que muy bien, que cuándo quería empezar, que si el dieciséis o era muy tarde y yo a cuadros y le digo...

- Pero bueno, mañana tiene que hablar Ud. con los profesores, ¿no?;
- Sí pero bueno, yo les digo que vienes de parte del Ministerio y que hay que colaborar y ya está
- Bueno ya claro pero... vamos que no es una obligación porque claro tampoco es que me mande el Ministerio, no quisiera que los profesores me vean como impuesta de manera que si quieren que me vaya, pues me voy.
- Ah bueno, sí ya veremos, el caso es que el lunes las niñas tienen elecciones para elegir a las representantes, no sé si eso te interesa observarlo, igual es interesante y luego ya pues empiezas no sé, el 15 o la semana siguiente...

(Diario de campo, 7 de mayo de 2009).

Este extracto de diario deja claro que mi admisión en la escuela fue una decisión unilateral por parte de la directora; este hecho es de gran importancia porque me condujo a una maestra que se convirtió en pilar fundamental de mi investigación, de mi estabilidad personal y de mis momentos de vacío. Copio a continuación un largo extracto de mi diario de campo fundamental para entender cómo fue la entrada definitiva a este colegio:

...he entrado y no estaba la directora sino su secretaria (...) me ha preguntado en qué había quedado con la directora y le he dicho que, según me había comentado, hoy las chicas tenían elecciones y que podía ser interesante ver el proceso. Me ha dicho “así es” pero (y esto es un adelanto) de ese supuesto proceso de elecciones yo no he visto absolutamente nada (...) Me ha dicho que de todas maneras si hoy ya iba a entrar en aulas y en cuáles y le he dicho pues que no sabía y que eso de “cuáles” todavía estaba por definir. Que supuestamente la directora iba a hablar con los profesores en la junta del viernes y que de ahí, hoy me iba a decir si aceptaban mi presencia y en qué aulas pero que había insinuado séptimo y octavo por la edad de los chicos. Total que ella por su propio mecanismo ha decidido que sería mejor sexto, en principio no entendía bien por qué (porque no ha dicho nada) y me ha mandado al patio a esperar a que pudiera hablar con una de las profesoras. Esto del patio ha estado genial porque me ha permitido observar un poquito de cerca un acto que, según me ha dicho una niña luego

es “la hora cívica” (...) Estaba toda interesada mirando, cuándo ha venido una señora a decirme: “¿usted quería hablar conmigo, no?” Y yo alucinada... “no sé, puede ser” creo que le he contestado “usted es profesora” “sí” “ahhh entonces sí, gracias” (..) me he presentado formalmente y le he dicho que suponía que la directora le habría hablado de mí y me ha dicho que no, que no tenía noticia y que no sabía de qué le estaba hablando. Después de flipar un poco y *resetear* a ver cómo planteaba la cuestión a una interlocutora que no parecía muy amable, me he presentado de nuevo, con los datos de mi investigación y le he dicho que para eso tengo que hacer observación en aula, es decir, estar presente pero sin molestar y sin ningún ánimo de juzgar su trabajo (...) le he dicho que no sabía si me estaba explicando o si tenía preguntas y que por supuesto todo esto era siempre y cuando ella me permitiera tenerme en el aula y me ha dicho “pues no entiendo nada pero en todo caso sin permiso de la directora yo no puedo autorizar a que entres o salgas de mi aula, seguramente la directora con tantas actividades que hemos tenido se ha olvidado de explicarnos” ¡toma ya! Así que le he sonreído y le he dicho que bueno, que lo entendía perfectamente y que no se preocupara. Me ha dicho que con permiso de la directora no tiene problema pero que por ahora no. Entonces la secretaria ha tomado la palabra explicándole que la directora ya estaba al tanto y que sí, que probablemente se hubiera olvidado pero que ya estaba todo hablado y que entonces sólo quedaban por ver las aulas y que la de sexto podía ser buena porque tenían pocas alumnas³⁶ y que yo prefería que fueran pocas alumnas... ¡y yo en la parra! ¡Pero si nunca le había dicho tal cosa! Entonces la otra “ah, claro claro, son menos” entonces yo he tomado la palabra y les he dicho que por favor me disculparan pero que sí quería que quedara claro que mi principal interés no estaba en un aula con más o menos estudiantes sino en una donde mi presencia fuera aceptada y que contara con prácticas interculturales según sus profes o la dirección (...) me han dicho que en todas las aulas hay más o menos 50% de niñas indígenas y que todas las clases son diversas. Y eso ha sido de lo más interesante porque la directora me dijo que este colegio no era para nada diverso ni intercultural y que seguramente vería “al tiro” que no me interesa en absoluto hacer trabajo de observación aquí³⁷. El caso es que la secretaria, de nuevo por su cuenta (y me estaba poniendo de los nervios) estaba viendo los mil y un cursos a los que podía entrar y yo... “mire es que me gustaría estar tan sólo en uno o dos cursos, de manera que las niñas terminen conociéndome y yo a ellas...” pero ella seguía en su búsqueda particular, y de pronto me dijo que la profesora que tenía clase con las niñas en la hora siguiente era la profe de sociales y ¡justo entra! Me presento y le cuento el mismo rollo que a la otra y me dice que no, que la directora no le había dicho nada pero que no le importaba, que le parece interesante y que muy bien, que adelante y que ahora tenía con 6to A y que podía entrar si quería... ¡pues anda que me lo he pensado! ¡Ni dos segundos! (...) Total, que me dice “vamos que es aquí” y nos metemos en un aula justo enfrente de dirección. Las niñas seguían todavía en “la hora cívica” y me ha dicho “voy a coger mis cosas y ahora vuelvo, te voy a presentar a las niñas para que no se asusten” (...) Las niñas se han quedado un poco alucinadas al verme y mientras [nombre] se iba delante yo me he quedado detrás. Les ha dicho que yo no era una profe sino una chica que estaba haciendo su tesis sobre antropología y educación y que entonces en su trabajo tiene que estar en un aula y mirar y que va a estar con nosotras esta semana o la siguiente o un mes... (así sin más, y yo no le había dicho

³⁶ En este caso, utilizar el género femenino (alumnas) responde a una realidad objetiva: esta escuela era únicamente para niñas. Debo adelantar que, a pesar de esto, el género no se propone como categoría de análisis en esta tesis.

³⁷ Por supuesto, fue esta declaración la que acicateó mi interés hacia esta escuela. Según la directora no era intercultural ni diversa porque “todas las niñas son muy homogéneas (...) deberías irte a las laderas, a barrios más marginales”. El hecho de que aún así, me dijera que era interesante que lo viera por mí misma para convencerme del nulo interés de este colegio y de que, en el transcurso de esta conversación a dos bandas (un tanto surrealista) otros agentes sociales de la escuela me dijeran que sí era intercultural y diversa, fue lo que me convenció de que éste era un espacio ideal para mi etnografía.

nada de los tiempos) y que entonces no se preocuparan porque yo no las iba a vigilar a ver si han hecho esto bien o esto mal, que además ella tampoco lo hace, que podían ser mis amiguitas, que eso no significa que hagan macanas sino que simplemente se comporten como siempre (...) Me ha dicho que si quería presentarme así que para allá que he ido y lo he hecho empezando por decir que me llamo Carmen y que vengo de otro país que se llama España y que sabían dónde estaba o habían oído hablar y todas han dicho que sí. La profesora ha aprovechado para pedirme que lo señale en el mapa (¡no pierde comba!) Además les he contado estoy haciendo mi tesis y que si sabían lo que es una tesis. Algunas niñas han contestado que no y entonces la profe lo ha explicado (...) El caso es que les he dicho que como les había indicado la profe, seguramente (porque todavía tenía que solucionar permisos y hablar con la directora y otros profes) iba a estar con ellas en clase y que esperaba que fuéramos amigas siempre que ellas quisieran. Aprovechando que yo estaba ahí ha cogido y ha dicho que podíamos hacer una práctica de la ficha de España y Bolivia: nombre del país, extensión, número de población, ciudades importantes, un dibujo, tipo de gobierno... y que “alumnas aprovechad que Carmen está aquí para preguntarle todo lo que queráis sin problemas y confianza”, total que la buena mujer ha hecho que mi observación sea, al instante, de lo más participante. (Diario de campo, 11 de mayo de 2009).

Creo que el fragmento habla por sí solo pero, aún así, quiero hacer hincapié en algunas ideas: las líneas (bien difusas, bien muy marcadas) de “reconocimiento de la autoridad de la dirección”; la confusión en cuanto a lo que intercultural es y significa; la importancia de la predisposición individual en el caso de los docentes y su capacidad de emplear recursos educativos variados (a mí, en este caso) y una presentación personal mucho más directa y profunda que en la escuela privada que me había cautivado; es decir: las prácticas interculturales pueden aparecer en cualquier momento y contexto.

En cuanto a su “estructura física”, si la escuela privada me llamó la atención por su amplitud y el espacio al aire libre, esta escuela lo hizo por todo lo contrario. El espacio era, además, mucho más impersonal que en la otra escuela. Esto, no obstante, tenía una explicación: dada la escasez de infraestructuras, en Bolivia hay escuelas que sirven como espacio a diferentes Unidades Educativas³⁸. Es decir: “la escuela” en la que yo hacía observación participante por la tarde, correspondía por las mañanas a otra Unidad Educativa (con otro personal docente, otros niños y niñas, otra dirección...). Es más, este espacio se utilizaba por triple partida: por la mañana, por la tarde y por la noche (una escuela formación técnica de adultos). Este hecho no es simplemente anecdótico ya que –como se verá más adelante- daba lugar (entre otras cosas) a comentarios desagradables por parte de alguna profesora:

³⁸ El tema de la falta de infraestructura en el sistema educativo es recurrente. En el capítulo dedicado a legislación se observa que este tema ya preocupaba en 1964 y volvió a hacerse patente en 1987 en los documentos de propuesta de reforma educativa. Obviamente es un tema pendiente.

Niñas les he dicho mil veces que abran las ventanas, hay que ducharse pués o lavarse ¿acaso no tienen agua? ¡Son señoritas! no pueden ir oliendo a rayos (Diario de campo, 8 de septiembre de 2009).

La escuela era pequeña y tenía forma de corrala, de manera que las aulas están dispuestas en la planta baja y dos pisos de altura alrededor de un patio central. El patio era pequeño, demasiado pequeño para que cupieran todas las niñas jugando de manera que muchas preferían quedarse en las aulas charlando o terminando tareas. De todos modos, siempre había niñas jugando con la pelota y corriendo de aquí para allá. Los baños estaban en la planta baja y hasta que hicieron obra (finales de 2010) a menudo el hedor era insoportable... Jamás entré a esos baños y si podía, evitaba acercarme. No me extraña que muchas de las niñas también los evitaran si podían, pero no tenían más alternativa puesto que salir de la escuela estaba prohibido a no ser que tuvieran permiso estricto de dirección o de las regentas (cuidadoras). Las aulas eran oscuras y frías. A pesar de tener ventanas (todas tenían) éstas daban bien al patio interior, bien a una calle rodeada de edificios que no dejaba pasar bien la luz. El hecho de que el turno fuera de tarde no ayudaba para que el sol inundase los ambientes y diera calor; cuando las niñas salían de clase faltaba muy poco para que anocheciera, cuando salían las más mayores (que tenían un periodo más de clase) ya era de noche. Volviendo a las aulas, los muebles eran viejos y destartalados, todo tenía aspecto de sucio a pesar de que diariamente una mujer barrera y limpiara las aulas al terminar las clases para dejarlas listas hasta el turno de noche o el de mañana. Parecía que la suciedad estuviera impregnada y las niñas se quejaban constantemente de esto. La infraestructura compartida obligaba a que los armarios estuvieran con llave (aunque quizá también lo hubieran estado de no ser así), y a que las niñas no pudieran dejar ningún tipo de objeto personal de un día para otro, el espacio, por tanto, no podía ser personalizado. De vez en cuando había carteles pegados en las paredes pero pertenecían a la escuela de primer ciclo de primaria del turno de mañana³⁹.

³⁹ La escuela de mañana impartía Educación para el primer nivel obligatorio (pre-escolar) y para el primer ciclo de la educación primaria (de cinco años de duración). En la escuela donde yo hacía observación estudiaban niñas desde sexto de primaria (primer año del segundo ciclo de educación primaria) hasta cuarto de bachillerato.



Ilustración 20. Aula de la escuela fiscal.

A pesar de todo (o por todo esto) en esta escuela se basa uno de mis principales aprendizajes y una de mis conclusiones: las prácticas educativas desde un enfoque intercultural pueden aparecer en el más restrictivo de los espacios, como argumentaré en el análisis de mi trabajo de campo.

3.4. Herramientas de investigación

Una vez explicada mi entrada a las escuelas, es hora de presentar las diferentes herramientas de investigación que empleé en mi etnografía y, ante todo: cómo las utilicé y qué obstáculos o facilidades me encontré en el camino.

Hammersley y Atkinson (1999) argumentan que si bien existe consenso en que los métodos cuantitativos no son suficientes para las ciencias sociales, no está del todo clara la naturaleza de la alternativa. Nos introducen en un debate sobre qué es la etnografía (Hammersley y Atkinson, 1999) para concluir que es un método “inusual” en investigación social por el que el etnógrafo:

... participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned. (Hammersley y Atkinson, 1999: 2) ⁴⁰.

En este proceso de *collecting data* algunos autores (Velasco y Díaz de Rada 2009; Wolcott, 1994) coinciden en que la instrumentalización del propio investigador es parte fundamental de la "originalidad metodológica" (Velasco y Díaz de Rada, 2009: 23), es decir, el "*self as instrument*" se convierte en crucial (Wolcott, 1994: 155). En este sentido, Gosinga y Frank afirman que el trabajo de campo sería el uso de una persona como herramienta de investigación (Gosinga y Frank, 2007: XI, en del Olmo, 2010: 77). Analizando mi trabajo de campo, no podría estar más de acuerdo; el método involucra a la persona de manera que "la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran" (Velasco y Díaz de Rada, 2009: 23-24).

Sin embargo ¿hasta qué punto esto puede controlarse? ¿Dónde empieza y dónde acaba la estrategia? Griaule habla del trabajo de campo como un juego de máscaras:

Volverse un afable camarada de la persona estudiada, un amigo distante, un extranjero circunspecto (...) un amigo exigente que muestra un vivo interés por las más insípidas historias familiares, así el etnógrafo hace pasar por su cara una preciosa colección de máscaras como no tiene ningún museo (Griaule s/a, citado en Velasco y Díaz de Rada, 2009: 24).

Si bien estoy de acuerdo en que en algunas etapas y situaciones del trabajo de campo este "juego de máscaras" es necesario, difiero del autor porque considero que este tipo de estrategia no es sostenible durante un tiempo prolongado. Al menos no lo fue para mí. Las relaciones que establecí con las personas que de alguna manera han formado parte de mi investigación (han sido objetos de estudio) se distinguen entre ellas por su calidad y profundidad. Debo decir que fueron pocas las personas con las que, a pesar de lo prolongado e intenso de mi trabajo de campo, tuve que emplear máscaras hasta el final: mostrar interés o atención por historias que, en fin, ni me interesaban ni me decían nada, por el simple hecho de poder seguir accediendo a su mundo *simbólico*. Sin embargo, en la mayoría de los casos puedo decir que,

⁴⁰ ... participa, abierta o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo prolongado, observando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas; es decir, recopilando todos aquellos datos que puedan arrojar luz sobre los temas en los que está interesado o interesada (Hammersley y Atkinson, 1999: 2). Traducción propia.

finalmente, las historias sobre su vida me interesaban *de verdad*, y no por querer (al menos conscientemente) “obtener información”. Puede que haya quien considere esto algo ingenuo o imposible y, sin embargo, algunas personas con las que entablé relación por cuestiones puramente laborales, terminaron convirtiéndose en un gran apoyo para mí. De diversos casos, destaco uno en particular: lo que iba a ser una entrevista dirigida a una de las profesoras en cuya aula hacía observación participante, se convirtió en una sesión de confesiones por mi parte y de desahogo personal, producto de una serie de circunstancias y de un agotamiento físico y emocional que me desbordó. Por supuesto que tal fuente de emociones no hubiera manado sin la confianza suficiente entre nosotras. Las conversaciones informales con esta profesora fueron infinitas: en el colegio, tomando cafés, en su casa, con su familia, en el teatro... me interesaba su vida, su visión sobre las cosas, sobre la educación, sobre la infancia en Bolivia, es una persona de la que he aprendido mucho y quiero seguir aprendiendo. Nunca terminé la “entrevista dirigida” dejada a medias. Creo que la perspectiva holística respalda esta experiencia: no es la herramienta la que hace a la etnografía, sino la perspectiva desde la que se emplea (del Olmo, 2008: 91), mi inmersión en la vida de esta profesora me ha permitido tener una visión más global y relacional de su práctica educativa. Sigo en contacto con ella, hablando regularmente para saber, mutuamente, cómo estamos. Y no sólo con ella, otras personas que participaron de mi estudio son también mis amigas. Por supuesto (tal y como adelantaba en la introducción de este capítulo) este tema es muy controvertido y se han producido muchos debates al respecto. Hendry (2001) hace un “estado de la cuestión” al respecto y señala un tema que me parece muy interesante para mi caso:

In general, during fieldwork, it might be thought better to avoid expressing negative opinions about matters close to the hearts of informants. In other words, one can really only pretend to be a friend (Hendry, 2001: 172)⁴¹.

Durante mi trabajo de campo, debido a su naturaleza, estuve envuelta en algunas situaciones que me resultaban muy incómodas hasta que decidí actuar y “cargar con las consecuencias”. No sé si fue lo correcto, pero puesto que el proceso de la toma de decisiones en el trabajo de campo no es fácil, supongo que debemos aspirar a extraer aprendizajes de los resultados. Trabajar en escuelas y no inmiscuirse en algunas

⁴¹ En general, durante el trabajo de campo sería mejor evitar expresar opiniones negativas sobre temas especialmente sensibles para los informantes. En otras palabras, uno sólo puede pretender ser un amigo (Hendry, 2001: 172). Traducción propia.

situaciones es muy difícil tanto por una misma como porque, a veces, los demás le piden a uno su opinión. Recuerdo que algunos profesores me preguntaban de manera bastante constante qué opinaba sobre lo que veía; otros intentaban instrumentalizarme en su favor para legitimar su poder ante los estudiantes; los niños y niñas también “me utilizaban” de manera que en algunas situaciones y en una de las escuelas en particular, sentía que “llevarse bien conmigo” era un símbolo de status, pero sobre todo al principio... Llegó un momento en que mi presencia fue tan natural como deseada o indeseada (una de las profesoras no siempre me dejaba entrar en su aula, hasta que al final decidí ahorrar los “malos tragos” y dejar de ir). En un proceso tan largo de trabajo de campo fingir, ponerse y quitarse máscaras, es agotador y llegó un momento en que yo decidí dejar de hacerlo. ¿Fue un error? Después de más de un año de trabajo en las escuelas, creo que no. Creo que el error hubiera sido seguir forzando la máquina de mi relación con algunas personas que me incomodaban y legitimar actuaciones que me parecían inadecuadas. Pongo un ejemplo: mientras hacía observación (intermitente) durante una asignatura y observaba prácticas que no me parecían del todo adecuadas (y que en algunos casos me indignaban) ya le había pedido a esta maestra una entrevista alrededor de diez veces; nunca fijábamos fecha y, sin embargo, su discurso me interesaba: ¿cómo respaldaría desde su lógica y su perspectiva su actuación en el aula y, tenía esto alguna relación con “lo intercultural”? Finalmente un día:

... cuando le digo de la entrevista me dice que se ha olvidado y que ya tiene un compromiso adquirido, así que le digo ¡qué le voy a decir! que no importa (...) por no pegarle un mamporro. Entonces me dice que qué quiero exactamente, y yo no me lo puedo creer porque se lo he explicado tripimil veces (lo que me molesta no es que no lo sepa, es que estoy segura de que ni siquiera pone interés!!!) pero bueno... se lo vuelvo a decir insistiéndole en que “no sé si me explico” y que todo lo que tengo en mente hablar tiene relación con el tema de mi observación en el cole (...) Y entonces me empieza a dar lecciones de que tengo que hacer preguntas cerradas y a la vez tipo test porque eso es muy útil (...) y que entonces cuando tenga esas preguntas se las puedo enseñar y, si le parecen bien, podemos hablar y le doy el papel y me contesta en un momento rellenando los huecos. (Diario de campo, 12 de marzo de 2010).

Ni le di el papel ni volví a preguntarle cuándo podíamos vernos para la entrevista, ni volví a entrar en su curso. Con estas pequeñas “instrucciones” me había dicho mucho más que con una entrevista o cuestionario y, ante todo, había colmado mi paciencia. Por supuesto, seguí visitando las escuelas hasta noviembre del mismo año. Cuando

nos veíamos nos saludábamos pero ella tampoco me volvió a decir nada ni de mi presencia en su curso ni de la entrevista. La relación había terminado.

En cuanto al hecho de “pedirme opinión”, en diciembre de 2009, la directora de la escuela fiscal me pidió un pequeño informe donde tenía que remarcar los aspectos negativos que hubiera visto en la actuación de los maestros y las maestras en aula. Debo confesar que me asusté mucho: ¿cómo ser sincera si mi intención era volver y seguir haciendo observación durante el siguiente año? Cuando entré a esta escuela y sobre el tiempo de mi permanencia, mantuve la siguiente conversación con la directora:

- *Directora:* Entonces, ¿cuánto tiempo necesita?
 - Pues... bueno es que eso es impredecible pero vamos ya le digo que mucho, porque el trabajo de campo en antropología se basa en observaciones largas y entablar relaciones de confianza, en hacer entrevistas... bueno... no sé... ¿seis meses?
 - *Directora:* ¿Seis meses? Mmm harto ¿no?...
 - Ya... lo que pasa es que mucho menos no puedo porque entonces no me compensa⁴²...
 - *Directora:* Bueno, hagamos una cosa, usted viene y veremos cómo le va o si le interesa, hasta que usted o nosotros nos cansemos ¿qué le parece Carmencita?
 - ¿De verdad? Pues me parece muy bien, espero que no se cansen pronto...
- (Diario de campo, 7 de mayo de 2009).

Había conseguido que, pasados siete meses, no se cansaran de mí. ¿Cómo escribir un informe basándome en “aspectos negativos” y esperar que mi presencia volviera a ser grata a la vuelta de las vacaciones y cambio de curso escolar? Aún así, lo hice y afortunadamente me salió bien. Claro que tuve mis trucos: hice una lista de frases en las que: no personalicé (utilizando el modo reflexivo como aliado), utilicé pronombres indefinidos, no exageré (“a veces” era una coletilla muy útil) pero, a fin de cuentas, no dejé de decir todo lo que pensaba en cuanto a prácticas que –desde mi posición de observadora- creía que se podían cambiar para mejorar el ambiente en el aula y, sobre todo, el trato a las(os) estudiantes. Un ejemplo: “he observado que, a veces, algunos profesores(as) gritan mucho en el aula”. Cuando fui a dejar el informe, la directora no estaba. Me tocó dejárselo en el escritorio con una nota de manera que no supe cuál fue su reacción hasta que no volví en febrero de 2010. Me recibió en su despacho, me agradeció la “sinceridad”, me dijo que lo iba a transmitir a los profesores

⁴² Ahora que lo pienso detenidamente, no sé ni cómo me atreví a hablarle de una manera tan directa: yo le estaba poniendo condiciones a ella... Hay que tener en cuenta que estaba cansada y mi paciencia estaba llegando a su límite.

y profesoras en la primera reunión general y pasó a preguntarme cómo me había ido en España para, seguidamente, decirme: “está usted en su casa, vaya a su curso que la estarán esperando” (Diario de campo, 26 de febrero de 2010).

En la otra escuela, mi participación en la vida “general” del centro era mucho más fluida puesto que, desde el primer momento, me invitaron a tomar parte de las asambleas de profesores⁴³ y podía entrar y salir de absolutamente todos los espacios y hasta me invitaron a tomar parte de varios talleres de formación a los que todos acudían. Lo cierto es que mi acogida en este colegio fue tan natural que a veces me sentía perdida y hasta insegura al entrar en el aula u otros espacios, nada estaba vetado y en todos sitios era bienvenida. La primera vez que me invitaron a tomar parte de una asamblea apenas lo podía creer; cuando a veces no iba (porque no me habían invitado expresamente) me preguntaban por qué había faltado... mi asombro en esas ocasiones era enorme, puesto que me daba cuenta de que, para algunas cuestiones, me consideraban parte del equipo de trabajo (hasta llegué a tomar nota para levantar acta de las reuniones). No quiero decir con esto que perdieran de vista quién era, yo tampoco. A esas alturas, todos y todas las profesoras y demás personal sabían quién era y para qué estaba en la escuela; mi plena integración fue una “socialización reversible”, es decir, del tipo que aunque no conduce a un cambio de identidad (no pasé a considerarme parte estricta de la escuela) “exige algo más que la mera observación” (Velasco y Díaz de Rada, 2009: 27). En algunos momentos también me vi en la tesitura de tener que decir lo que pensaba, callar o suavizar mi opinión (cuando se trataba de “opiniones negativas”). Actué según la situación, intentando ser fiel a mí misma y a las personas con las que estaba. También aquí me pidieron informes sobre lo que había observado. Mi participación llegó incluso al punto de ser considerada como la única persona ajena a la escuela pero lo suficientemente cercana y querida por los estudiantes como para poder realizar una evaluación en la que todos los estudiantes valoraran y opinaran sobre diversos temas referentes a la práctica educativa de la escuela⁴⁴

En cuanto a las entrevistas dirigidas, dilaté su realización durante toda mi estancia, empezando en octubre de 2008 y terminando en noviembre de 2010. Esta “dilación”

⁴³ Nombre que le dan en esta escuela a las reuniones de profesores.

⁴⁴ Evaluación desarrollada en noviembre de 2010, apenas una semana antes de volver a España y que supuso una experiencia preciosa y plena desde el enfoque intercultural.

no siempre fue voluntaria. Como ya he señalado, hubo personas que me plantaron incesantemente (por ejemplo, una entrevista que tenía que haber realizado en marzo de 2009 se realizó, finalmente, en el mes de noviembre del mismo año). De algunas entrevistas surgieron relaciones más intensas y profundas. Por ejemplo con algunas madres de familia que, a raíz de acceder a concederme una entrevista (en sus casas, lo que para mí era un escenario privilegiado) seguimos viéndonos en cafeterías, en sus casas, en su chacra (ayudando en la recogida de nabos⁴⁵)... Hay dos familias en particular con la que establecí estrechos vínculos personales, a las que visitaba regularmente, sin más motivo que disfrutar de su compañía y con las que sigo manteniendo contacto vía teléfono y correo electrónico. La gran cantidad de conversaciones informales (que no siempre mantenía con conciencia absoluta de la tesis) resultaron ser, finalmente, constantes procesos de aprendizaje.

Al final de mi trabajo de campo hice un total de sesenta entrevistas abiertas que he sistematizado en una tabla que se puede ver después de estas breves indicaciones. De un total de sesenta entrevistas:

- Veinticuatro fueron realizadas a profesionales relacionados con la educación Intercultural (PREI). Bajo esta categoría he recogido las entrevistas a todas aquellas personas con las que tuve la oportunidad de hablar de manera puntual continua y cuyas profesiones (en diferentes instituciones de diversa naturaleza) estaban relacionadas con el tema de la “educación intercultural”.
- Trece fueron realizadas a maestras y maestros (MST). Bajo esta categoría he recogido las entrevistas realizadas a los profesores que trabajan en las escuelas en las que he realizado mi observación participante. Con una única excepción: la entrevista número 5, fue realizada a una maestra de una de las escuelas con las que estaba en trámite de entrada y a la que finalmente no tuve acceso.

⁴⁵ Sobre este tema me gustaría reproducir una anécdota que refleja el tipo de relación que tenía con una madre de familia: me invitó a conocer su chacra y “preparar nabos”. Lo interpreté como una invitación a comer, así que después de la escuela (y sin haber comido absolutamente nada porque conozco las cantidades que suelen servirse) me dirigí al lugar indicado. Allí me enteré de que, “preparar nabos”, significa sacarlos de la tierra, cortarles las hojas, lavarlos y prepararlos para su venta en el mercado al día siguiente. Afortunadamente había refresco y coca (para *pijchar* -mascar-) y, aún así, me tuve que disculpar durante un momento para ir a la tienda y comprar algo de comida. La verdad es que mi error de interpretación dio lugar a muchas risas y a una invitación para (ahora sí) comer en otra ocasión.

- Cuatro fueron realizadas a personal administrativo (PAD). Bajo esta categoría he recogido las entrevistas realizadas a las personas que trabajaban en áreas administrativas de las escuelas donde he realizado mi observación participante.
- Quince fueron realizadas a madres y/o padres de familia (MPF) de las escuelas donde he realizado mi observación participante.
- Cuatro fueron realizadas individual, o colectivamente, a estudiantes (EST) de estas dos escuelas.

La tabla cuenta con 5 columnas divididas en:

- Número: corresponde al orden estricto de realización de la entrevista.
- Categoría: corresponde a la categoría genérica en las que he dividido a las personas entrevistadas y que he explicado en el párrafo anterior. Así, se encuentran cinco categorías diferentes: PREI; MST; PAD; MPF; EST.
- Código: En esta columna se refleja el código que he asignado a cada entrevista para simplificar su citación en el desarrollo de esta tesis. Cuenta con tres parámetros: categoría de la persona entrevistada; número ordinal que le corresponde a su entrevista dentro de su categoría; año de realización. Así, el código MPF_04.09 significaría: (MPF) entrevista a madre y/o padre de familia, (04) fue la cuarta entrevista que realicé en esta categoría (la cuarta madre y/o padre de familia a la que entrevisté) y (09) tuvo lugar en 2009.
- Fecha: la fecha completa en la que se desarrolló la entrevista.
- Lugar: dónde se llevó a cabo. Para dar sentido a la naturaleza de los lugares (sobre todo públicos aunque en su mayoría fueron cafeterías) donde realicé las entrevistas, he dividido estos lugares en: lugar público; oficina (cuando iba a sus lugares de trabajo); escuela; su casa; mi casa.

Hay columnas que presentan datos duplicados en alguna de sus celdas. La explicación es la siguiente: cuando encontramos “doble rol” significa que la persona entrevistada así lo cumplía (por ejemplo, madre de niños escolarizados en una escuela y maestra en el mismo centro). El primer rol es el asignado (por ser considerado “predominante”) y por tanto el código corresponde al rol protagonista (ejemplo en la entrevista nº 33). Por otro lado, hay celdas en la columna referente a la fecha en las que encontramos dos o más fechas (ejemplo en la entrevista nº 12), esto significa que se entrevistó a la misma persona (o colectivo de personas) en tres momentos

diferentes; la fecha empleada en el código hace referencia a la primera de las entrevistas).

Por último, he dividido las categorías en colores en un intento de señalar gráficamente que mi contacto con profesionales relacionados con la educación intercultural, maestros y maestras, madres y padres de familia, personal administrativo y estudiantes fue simultáneo.

La utilización de códigos de las entrevistas y de intentar preservar el anonimato de las personas que han participado en esta investigación responde a los principios del Código de Ética de la *American Anthropological Association* (AAA) aunque soy consciente de que habrá personas que se reconozcan sin pestañear y de que las escuelas quizá sean fáciles de reconocer. A mi favor, debo decir que el anonimato no es un requerimiento de las escuelas (de las que tengo permiso para decir su nombre si así lo considero oportuno). Sin embargo, me siento más cómoda intentado mantener el anonimato de mis fuentes aunque tal y como señala Scheper-Hughes, el anonimato “engaña a pocos y no protege a nadie” (Scheper-Hughes, [2000] 2010: 215).

A continuación, reproduzco la tabla:

TABLA DE ENTREVISTAS DIRIGIDAS, GRABADAS Y TRANSCRITAS. OCTUBRE 2008- NOVIEMBRE 2010				
Nº	CATEGORÍA	CÓDIGO	FECHA	LUGAR
1.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_01.08	28.10.08	Lugar público
2.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_02.08	7.11.08	Lugar público
3.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_03.08	7.11.08	Lugar público
4.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_04.09	20.02.09	Oficina
5.	MAESTRA/O Y PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	MST_01.09	26.02.09	Lugar público
6.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_05.09	23.03.09	Oficina

7.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_06.09	25.03.09	Lugar público
8.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_07.09	31.03.09	Lugar público
9.	PERSONAL ADMINISTRATIVO	PAD_01.09	13.05.09	Escuela
10.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_01.09	8.06.09	Su casa
11.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_02.09	8.06.09	Su casa
12.	PERSONAL ADMINISTRATIVO	PAD_2.09	9.06.09 7.10.09 2.03.10	Oficina
13.	MAESTRA/O	MST_02.09	11.06.09 19.11.09	Escuela Lugar público
14.	MAESTRA/O	MST_03.09	12.06.09	Lugar público
15.	MAESTRA/O	MST_04.09	13.06.09	Escuela
16.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_08.09	22.06.09	Lugar público
17.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_03.09	25.08.09	Escuela
18.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_04.09	29.09.09	Lugar público
19.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_05.09	7.10.09	Lugar público
20.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_06.09	27.10.09	Lugar público
21.	MAESTRA/O	MST_05.09	4.11.09	Lugar público
22.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_07.09	10.11.09	Escuela
23.	ESTUDIANTE(S)	EST_01.09	17.11.09	Escuela
24.	MAESTRA/O	MST_06.09	19.11.09	Escuela
25.	ESTUDIANTE(S)	EST_02.09	19.11.09	Escuela
26.	MAESTRA/O	MST_07.09	19.11.09	Lugar público
27.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_08.09	20.11.09	Su casa
28.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_09.09	27.11.09	Su casa
29.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_09.09	11.12.09	Oficina
30.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_10.09	14.12.09	Oficina
31.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_10.09	3.12.09	Escuela
32.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_11.09	8.12.09	Oficina

33.	MAESTRA/O Y MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MST_08.09	1.12.09	Lugar público
34.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_11.09	16.12.09	Su casa
35.	MAESTRA/O Y MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MST_09.09	5.12.09	Su casa
36.	MAESTRA/O	MST_10.09	7.12.09	Lugar público
37.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_12.09	11.12.09	Lugar público
38.	MAESTRA/O	MST_11.10	17.02.10	Su casa
39.	PERSONAL ADMINISTRATIVO	PAD_03.10	26.02.10	Escuela
40.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_12.10	2.03.10 21.10.10	Oficina
41.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_13.10	9.03.10	Lugar público
42.	MAESTRA/O	MST_12.10	12.03.10	Lugar público
43.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA Y MAESTRA/O	MPF_13.10	30.03.10	Lugar público
44.	PERSONAL ADMINISTRATIVO	PAD_04.10	6.04.10	Mi casa
45.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_14.10	14.04.10	Oficina
46.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_15.10	15.04.10	Lugar público
47.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_16.10	16.04.10	Su casa
48.	ESTUDIANTE(S)	EST_03.10	31.07.10	Lugar público
49.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_17.10	14.08.10	Oficina
50.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_14.10	10.08.10	Su casa
51.	MADRE Y/O PADRE DE FAMILIA	MPF_15.10	26.08.10	Escuela
52.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_18.10	14.09.10	Oficina
53.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_19.10	15.09.10	Oficina

54.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_20.10	16.09.10	Oficina
55.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_21.10	16.09.10	Oficina
56.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_22.10	24.09.10	Oficina
57.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_23.10	15.10.10	Oficina
58.	PROFESIONAL RELACIONADA/O CON EDUCACIÓN INTERCULTURAL	PREI_24.10	19.10.10	Oficina
59.	ESTUDIANTE(S)	EST_04.10	12.11.10	Escuela
60.	MAESTRA/O	MST_13.10	05.11.10	Escuela

Tabla 2. Tabla de entrevistas dirigidas.

Quisiera ahora introducir brevemente otras dos herramientas de investigación que empleé durante mi observación participante: el cuestionario y la lengua aymara. Soy consciente de que hablar de “la lengua aymara” como herramienta es poco menos que curioso, pero jamás imaginé las repercusiones que tendría para mí, desde un punto de vista metodológico, intentar aprender esta lengua.

En agosto de 2009, comencé a aprender aymara con un grupo pequeño de profesores y gracias al *yaticiri*⁴⁶ del propio colegio. Fue una experiencia muy bonita, no sólo a nivel personal puesto que me ofrecía un maravilloso espacio de expansión que me permitió estrechos lazos con algunos profesores de la escuela, sino también, porque se convirtió en un inesperado instrumento metodológico... Gracias al cariño de las niñas y a su vocación por ayudarme en todo lo que podían, pude descubrir en una de las escuelas (al pedir ayuda para hacer mi tarea), cómo muchas hablaban aymara aunque les costara (o no quisieran) reconocerlo. Este punto es demasiado importante como para extenderme en este capítulo, pero he considerado necesario introducirlo brevemente.

En cuanto al cuestionario, lo elaboré especialmente para los estudiantes con el fin de obtener información puntual sobre temas que, durante el primer periodo de mi observación en las escuelas (año 2009), me habían llamado la atención, bien por la importancia que los propios actores sociales relacionados con educación (tanto en las

⁴⁶ En aymara, maestro.

escuelas como desde otro tipo de instituciones) les otorgaba, bien por ser cuestiones que yo consideraba importantes desde mi enfoque.

Antes de elaborarlo, pedí permiso en las escuelas (tanto en dirección como a las/los profesores con quién más trabajaba) que accedieron sin problemas. En una de las escuelas me pidieron ver el cuestionario antes de repartirlo y, de hecho, desde dirección me dieron unas cuantas y enriquecedoras ideas. Constaba de once preguntas y me parecía un cuestionario muy completo, hasta que lo repartí entre los estudiantes, momento en que comencé a percibirlo como demasiado largo y aburrido, percepción atizada por comentarios como “pucha⁴⁷ Carmen, qué largo”. Les expliqué por qué se lo daba, por qué era importante para mí saber qué pensaban de todo lo que les preguntaba, el sentido de estas preguntas y por último, les dije que no era ni obligatorio ni necesario que pusieran su nombre, por si acaso no querían que asociara sus respuestas con ellos aunque, si lo hacían, no tenían que preocuparse porque si empleaba sus respuestas sería de forma anónima y que, además, los profesores no iban a leer los cuestionarios. Si bien no todos los estudiantes respondieron el cuestionario, también hubo quién empleó hasta siete hojas al hacerlo incluyendo dibujos. Todos los que contestaron me pusieron el nombre, algo con lo que yo me sentí muy agradecida y halagada puesto que demostraba su confianza en mí.

Por último, quisiera hacer hincapié en dos ideas: por un lado, siguiendo el nivel múltiple de Ogbu (1981), mi investigación etnográfica no se ha ceñido únicamente al aula y a la escuela, mi mirada se ha empapado también del contexto social de Bolivia que, a su vez, condiciona a los niños y niñas, a sus familias, a los maestros, personal educativo del centro y, en definitiva, al clima escolar en general. Por otro, tal y como dice Díaz de Rada (2008a: 25), las escuelas son “instituciones llenas de vida” por lo que hice relativo caso de sus reglamentos, superé las primeras impresiones y partí de la sospecha de que los órdenes establecidos “constituyen sólo una dimensión de lo que sucede día a día” (Díaz de Rada, 2008a: 25).

⁴⁷ Palabra para expresar sorpresa o disgusto principalmente.

Segunda parte:
LA PRÁCTICA EDUCATIVA
INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS

La nueva ley educativa, que apuesta por una introducción general y global de la interculturalidad en las aulas de todo el país, se apoya en el componente de la “intraculturalidad” (conocerse a sí mismo para entrar en diálogo con los demás) para conseguir unas relaciones interculturales en las que el proceso de descolonización se vuelve fundamental para “poner fin a las fronteras étnicas” y donde cada persona sea “valorada por su propia capacidad y no pueda subordinarse a estigmatizaciones étnicas, lingüísticas, raciales y otras formas de discriminación” (Patzí, 2007)¹. La Educación intracultural- intercultural y plurilingüe, como una de las bases que sustenta el modelo educativo sociocomunitario, contempla la incorporación de la “sabiduría de las naciones indígenas y originarias (...) en los nuevos diseños curriculares (...) junto a los contenidos de la sabiduría considerada universal, de manera combinada, complementaria y/o independiente, según las características de cada campo de conocimiento” (Copa, 2007: 255-256).

No obstante, tanto en la Reforma de 1994, como en los documentos que sustentan la nueva ley² se contemplan estrategias metodológicas que son necesarias para “el proceso de transformación cualitativa de la educación” (Copa, 2007: 266).

¿Y en las escuelas? Esta separación entre contenidos y metodología ha calado, de alguna manera, en el discurso de docentes y personal administrativo que asocian (en su mayoría) la interculturalidad a la introducción de contenidos de “diferentes culturas” (si bien –en la escuela privada- haciendo hincapié en la aymara) y que apenas asocian con metodologías participativas o aprendizajes significativos, pensados desde una educación “diferente, alternativa, integradora...” pero (casi) nunca intercultural. Esta separación a veces conducía a la confusión. Al preguntar a un padre de familia por qué había elegido la escuela privada para sus hijos, me contestó:

Yo no me fijaba en principio tanto en el tema de la interculturalidad sino otros valores... Pensar, crítica, ecología, solidaridad, diálogo, compartir, hacerse opiniones personales que bueno entiendo que también construyen interculturalidad ¿no? (Entrevista, MPF_14.10)

Como ya indiqué en el marco teórico, considero que la interculturalidad en educación no debe ser entendida como un adjetivo, sino como un enfoque en el que contenidos y

¹ Felix Patzi fue Ministro de Educación e impulsor de la llamada “Revolución Educativa”.

² Documentos provisionales.

metodologías van de la mano. En este sentido, coincido con Gil Jaurena (2007)³ cuando propone poner en práctica una educación intercultural en los dos niveles: tanto en objetivos y contenidos como en metodología. Una de las bases pedagógicas que esta autora señala como pilar del enfoque intercultural es la pedagogía crítica que, siguiendo a McLaren, busca “potenciar a las personas sin poder y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 1998 en Gil Jaurena, 2008: 116). La escuela privada en la que realicé mi observación participante apostaba, desde su proyecto pedagógico, por la transformación social. Así lo explica su director:

El tema es acercarlos [a los estudiantes] a la realidad con la idea de que lo puedan transformar porque si no, no sirve de nada (...) en este colegio sí hay temas políticos, económicos, culturales... Siempre [se] va a aterrizar en diferencias culturales, o en temas políticos... Y para nosotros eso es muy importante. (Entrevista, PAD_01.09).

En este intento de transmitir una educación enfocada a “transformar” la realidad que les rodea, el aprendizaje significativo, apreciación de la diversidad, empoderamiento, criticidad, etc. se entienden como herramientas fundamentales del aprendizaje, fomentadas, tanto desde el contenido, como desde la metodología (aunque no siempre sean entendidas como elemento “intercultural”).

En la escuela fiscal, la interculturalidad no tenía que ver directamente con las metodologías, aunque sí indirectamente: una de las profesoras decía que la escuela no es intercultural porque faltaba la relación de confianza entre profesoras y estudiantes. Otra, hablaba de la importancia del nuevo enfoque “constructivista” que la Reforma de 1994 había introducido en las escuelas. Por lo demás, interculturalidad se asociaba fundamentalmente con contenidos curriculares enfocados a diversos fines, entre ellos potenciar una identidad cultural nacional a través de la educación cívica. ¿Deja esto de lado componentes básicos en el enfoque intercultural como el “aprendizaje significativo”, el empoderamiento, la apreciación de la diversidad, la criticidad, etc.? Para contestar esta pregunta es necesario primero ver qué se entiende por aprendizaje significativo y por diversidad, entre otras ideas fundamentales.

Como he explicitado en el capítulo dedicado al discurso de los agentes sociales, hablaban de “lo intercultural” desde una diversidad que incluía lo económico, lo

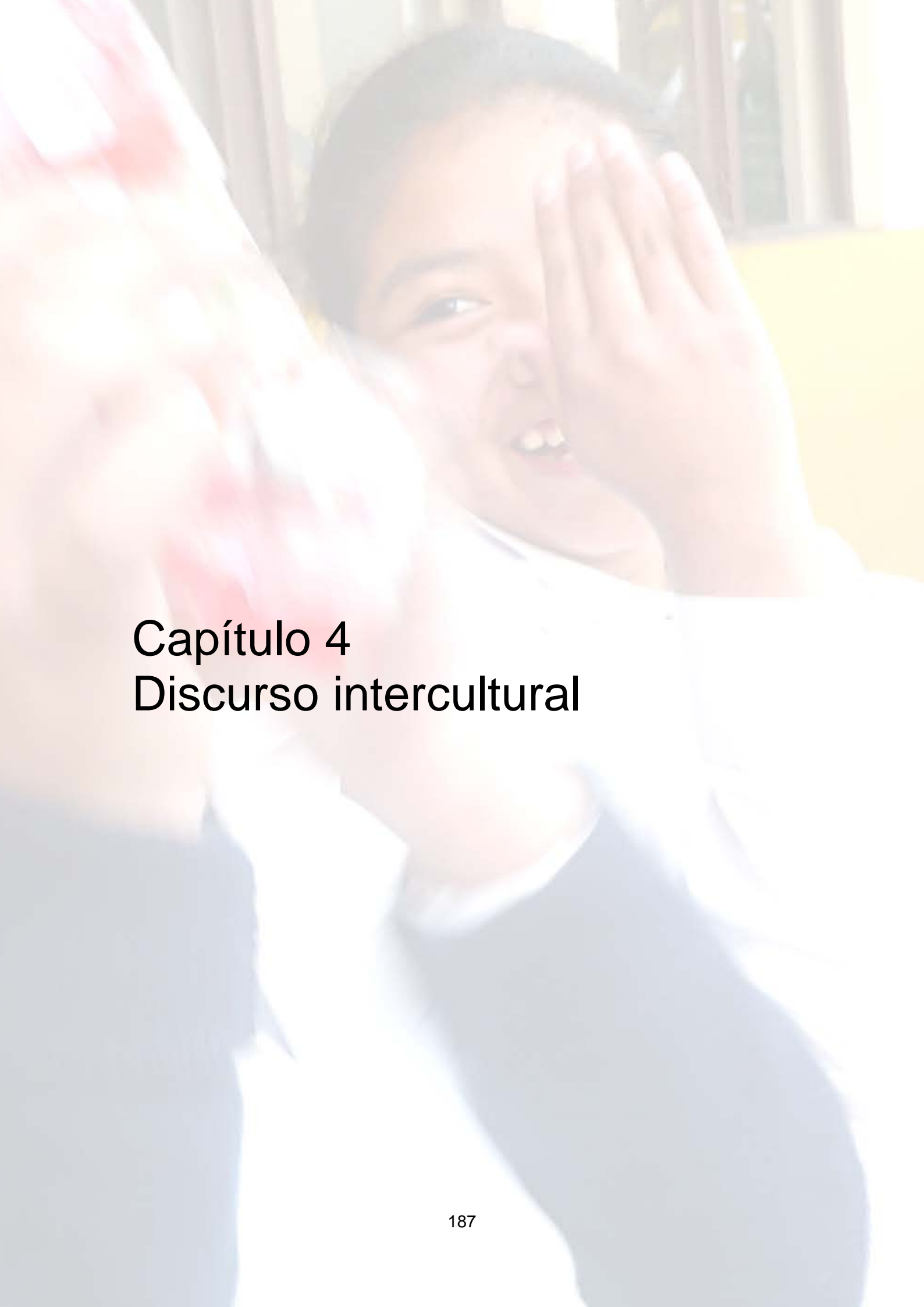
³ Gil Jaurena, I. 2007. “Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural”, ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Etnografía y Educación “Migraciones y Ciudadanías”*, Barcelona.

familiar... también lo cultural (desde la afirmación de la existencia de “diferentes culturas” hasta la negación, debido a una “matriz cultural” común para todos). ¿Qué se hace en estas escuelas para tratar estas “diversidades”? ¿Qué estrategias educativas se contemplan para “la transformación” o para, una educación “de calidad”⁴?

Goffman afirma que para aprender sobre cualquier mundo hay que “someterse personalmente, en compañía de sus miembros, a la rutina diaria de las menudas contingencias a las que ellos mismos están sujetos” (Goffman, 1972: 9). Durante más de un año y medio⁵ hice exactamente eso, sometiéndome a “los afares cotidianos” (Jackson, 1968) de las dos escuelas en las que realicé mi observación participante. A través del análisis de la práctica educativa de las dos escuelas, me propongo hacer énfasis en dos ideas generales. La primera que las prácticas interculturales pueden aparecer en cualquier contexto de manera que, en un ambiente educativo alejado del “enfoque intercultural” el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental. La segunda, la necesidad de realizar un análisis del currículum oculto, término acuñado por primera vez por Jackson (1968), y que para Pulido Moyano (2007) representa la piedra angular de cualquier investigación etnográfica en aula, ya que pone de manifiesto “lo que en profundidad ocurre en las aulas”. A través del diálogo entre tres niveles de análisis: qué se entiende desde la teoría por ciertos conceptos, lo que se interpreta y se pone en práctica, y lo que yo misma entiendo (y observé), pretendo mostrar algunas ideas principales para reflexionar sobre la educación intercultural en estas escuelas en particular, y en Bolivia (desde lo teórico y sus leyes) en general.

⁴ Una de las principales demandas de la directora de la escuela fiscal.

⁵ Entré en las escuelas en mayo de 2009 y mi último día de asistencia fue en noviembre de 2010. Los meses más intensos de observación fueron los correspondientes a 2009 y el último tramo de 2010 (de agosto a noviembre). Durante la primera mitad de 2010, transcribí las entrevistas ya realizadas al tiempo que hacía otras; completé mi investigación bibliográfica con una estancia en el Centro de Investigación PROEIB-Andes (de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba) y comencé a analizar el material.

A young girl with dark hair is smiling and looking towards the camera. Her hands are raised in front of her face, with fingers spread, partially obscuring her eyes and nose. She is wearing a white long-sleeved shirt and a dark blue or black vest. The background is slightly blurred, showing what appears to be a window with wooden frames and a yellow wall.

Capítulo 4

Discurso intercultural

4.1. Discurso intercultural de docentes y personal administrativo

4.1.1. En la escuela privada

La escuela privada en la que realicé mi trabajo de campo se fundó en 2005 de la mano de un grupo de personas que decidieron crear un colegio “diferente”, capaz de ofrecer respuestas integradoras, en un país que consideraban socialmente conflictivo y dividido. La idea surgió de dos personas en particular, consiguieron apoyo y compromiso de un grupo más amplio y comenzaron a reunirse en talleres donde, a través de lluvias de ideas, elaboraron lo que sería el proyecto educativo y la puesta en marcha del colegio. La escuela comenzó a funcionar en una pequeña casa en una “zona rural donde las tradiciones aymaras están presentes día a día”¹, siendo criterio obligatorio (y deseable) que el cincuenta por ciento del alumnado provenga de esta área y, el otro cincuenta por ciento, de la ciudad o área urbana (La Paz y El Alto).

Desde un principio, el debate sobre “lo intercultural” estuvo presente tanto en los talleres como en lo que finalmente ha llegado a ser el proyecto educativo de la escuela. Comienzo el análisis a partir de tres afirmaciones, recogidas tanto en entrevistas, como en el proyecto educativo del colegio:

El colegio [nombre y ubicación] [está] sustentado en la interculturalidad (...) Se entiende como interculturalidad la relación dialéctica entre la identidad y la diversidad, al reconocimiento y la valoración de lo propio y lo ajeno, a través del encuentro, el diálogo y la complementariedad simétricos. El término interculturalidad alude al encuentro entre (inter)culturas. (Definición extraída del proyecto educativo de la escuela)

¿Intercultural? Yo realmente no sé (...) Acá no se puede hablar de diferentes culturas, aquí hay una matriz común y el que más y el que menos está dentro de esa matriz... la gente extranjera es diferente, pero yo creo que la gente boliviana que vive en la zona sur, quiera o no, tiene igual su matriz acá, escárbale un poquito y tendrá su Mamani o Condori² detrás (Entrevista, MST_08.09).

¹ Información de un documento facilitado por la propia escuela.

² Apellidos de origen aymara. Expresiones como “escarbar a alguien” o “sacudir a alguien” para que le aparezca un “Mamani o Condori” o para que “caiga una pollera” son muy comunes cuando se quiere decir que alguien tiene antepasados aymaras (o indígenas) en su familia (aunque lo intente ocultar).

Desde un inicio estaban claras dos cosas, una de que debía ser un espacio intercultural, como un espacio así de encuentro entre diferentes y que eso implicaba tanto lo social, cultural, lo económico y también lo intelectual (Entrevista, MST_04.09).

De estos tres fragmentos destaco principalmente dos ideas, la primera hace referencia a la interculturalidad como mero encuentro de (inter)culturas, lo que provoca la negación del carácter intercultural de la escuela desde el convencimiento de una única matriz cultural en Bolivia³ (o, al menos, en La Paz y alrededores). La segunda se refiere a la interculturalidad como “adjetivo” de un espacio que se caracteriza por servir de encuentro entre “diferentes”. Estas ideas están reforzadas por otro tipo de testimonios en el que se asocia la interculturalidad a “tener niños que piensan diferente por donde viven y compartir eso” (Entrevista, PAD_04.10). ¿Lo intercultural sería, entonces, una característica, un adjetivo, un componente vacío, un espacio con equilibrio entre “diferentes” que comparten “diferentes” formas de ver la vida? Si atendemos a las definiciones estrictas de la interculturalidad quizá podría definirlo así. Sin embargo estaría dejando de lado la complejidad de las reflexiones, los argumentos, las idas y venidas de los discursos de los docentes y personal administrativo de esta escuela. Entrevistas muy largas y, en muchos casos, muy profundas; innumerables conversaciones informales y una prolongada observación han producido una riquísima información cuya gestión me resulta complicada dada, precisamente, su complejidad y riqueza. Establecer categorías nunca es fácil. Establecer categorías a partir del discurso ajeno, mucho menos. La confusión y la ambigüedad están presentes a la hora de realizar un análisis que, mire por donde mire, me parecerá incompleto. No obstante es mi intención producir, de toda la información recogida, una serie de tendencias y de significaciones relacionadas con lo intercultural y con lo que la educación intercultural puede significar. ¿Cómo organizar esta información? Dado que el propio proyecto educativo se sirve de una serie de temas para hablar sobre interculturalidad, aprovecho su propia definición para mi análisis. Así me propongo reflexionar sobre identidad, diversidad, lo propio y lo ajeno y, en general, sobre su relación con lo “intercultural” y la educación intercultural en la escuela. Termino el análisis con un acercamiento a la relación con la práctica educativa y con los puntos más significativos para posteriores análisis.

³ En este sentido y en referencia a “Lo Boliviano” Luyks (1999: 35) afirma: “In minds of many, indigenous people are not only the majority, but also the «true essence» of Bolivia”. (Para muchos, los pueblos indígenas no son únicamente la mayoría sino, también, la «verdadera esencia» de Bolivia”. Traducción propia).

Identidad:

Existe consenso, entre los docentes y personal administrativo, en que para entablar una relación “intercultural” (entendida como diálogo entre simétricos) es antes necesario trabajar la identidad de manera que los estudiantes se sientan bien consigo mismos, con lo que son y con su origen. Las personas entrevistadas enfatizan la necesidad de “empoderar” a aquellos estudiantes que llegan a la escuela con una mentalidad de inferioridad y/o con menos herramientas para “enfrentar” el proceso de aprendizaje:

Porque eso que decimos de “interculturalidad”, no podemos abrirnos nomás así por ser interculturales si no nos conocemos a nosotros mismos también (...) Si yo estoy seguro de lo que soy y de lo que tengo y lo valgo me va a ser mucho más fácil abrir un diálogo con cualquier otra cosa (...) muchos hablan de la “intraculturalidad” (...) como profes tenemos que ser capaces de empoderar a los chavales que ya vienen con la mentalidad de “yo menos, todo menos, yo menos” (...) lo que hay que hacer es también plantear temas donde los chicos de [la comunidad] tengan más acceso y entonces generar situación de igualdad (Entrevista, MST_08_09).

Empoderar al que no tiene las mismas herramientas que el que está a su frente para que de igual a igual pueda discutir, debatir, opinar... Por eso no se puede depender de textos escolares, porque todos tienen un trasfondo con una visión de mundo, entonces los que son de la ciudad y nacen con esos conceptos siempre van a tener un plus frente a otro que es de acá [de la comunidad, área rural] (Entrevista, MST_04_09).

La interculturalidad, por tanto, es un diálogo que no puede llevarse a cabo sin trabajar el reforzamiento de la “identidad” de los estudiantes, especialmente de aquellos que provienen del campo, con menos herramientas, con menos recursos y que, además, tienden a minusvalorarse frente a otros compañeros que vienen del área urbana. La práctica educativa cobra en esta tarea especial importancia dado que la “tarea” del docente es lograr generar una situación de igualdad entre alumnos, por lo que, los contenidos, deben ser cuidadosamente elegidos y alternados para que todas y todos los niños tengan oportunidad de aportar con sus conocimientos y sentirse parte del proceso.

Diversidad:

En su discurso sobre la diversidad de la escuela, docentes y personal administrativo destacaron especialmente la asistencia de niños de la ciudad y del campo. También señalaron la importancia de que acudieran estudiantes de diferentes realidades sociales, culturales (refiriéndose a la “cultura aymara” propia de la zona donde se

ubica la escuela y a la lista de países de origen de los niños y/o de sus padres), económicas y, aunque en menor medida, intelectuales.

En cuanto a la diversidad “cultural”, en la mayoría de los discursos hablaban de ella haciendo referencia a la asistencia a la escuela de niños y niñas de diferentes países y nacionalidades, por un lado, y a la asistencia de niños del campo y de la ciudad, por otro. En todo caso, entre todas las categorías, la mayoría de maestros y personal administrativo siempre hizo hincapié en la “cultura aymara o andina”, bien como “matriz cultural” de todos y todas las niñas bolivianas, bien como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Para nosotros una de las cosas más importantes es que crezcas conociendo los valores ancestrales que existen acá, que crezcan sabiendo que hay una cultura que es mucho más antigua y que sigue presente en nuestro contexto (Entrevista, MST_04.09).

Además, asociaron la diversidad al tema de racismo y discriminación:

Somos muy conscientes que vivimos en un país donde está muy marcada la figura del racismo, de la discriminación. Ese es el punto de partida, si no estaríamos negando cosas. En un aula lo que vamos a ver es... es hecho cultural, el que muchas veces un crío aymara, cholo o indígena, al blanquito lo mira un poco así porque ya se le construyó de generación en generación que son mejores, mejores además en el sentido de que bueno, está bien vestido, ¿no ve?... eh... este... blanquito, todo ese discurso que son nuestros complejos también, cuestiones que llevamos arrastrando desde muchos años atrás (Entrevista, PAD_01.09).

Racismo y discriminación ligados, a su vez, al tema del empoderamiento de niños y niñas del área rural de manera prioritaria:

Buscamos que el niño se empodere de la figura de que cuando trabajan la chacra⁴, ellos cuenten cómo trabajan sus papás la chacra, qué cosas conocen ellos de la chacra y muchas veces ellos se sienten muy contentos de mostrar que saben trabajar la chacra y, en un momento, los de la ciudad podrán mostrar que también saben lo otro, entonces (...) el conocimiento no pasa solamente por esa figura dominante (...) que se expresa en los libros y que se ve desde la figura del de la ciudad, sino también de los saberes que ellos tienen, y aquí hablamos de saberes y no de conocimientos que es diferente, porque el saber se construye diariamente desde una práctica cotidiana que en este caso ... es lo cultural (Entrevista, PAD_01.09).

En cuanto a la diversidad económica, docentes y personal administrativo coincidieron en muchos aspectos. Aquellas personas que mencionaron este tipo de diversidad, hicieron hincapié en el sistema diferencial de pensiones de la escuela. Debido a que la

⁴ Huerto.

escuela era privada, la matrícula no era gratuita y padres y madres de familia debían pagar una mensualidad. Estas mensualidades no eran iguales para todo el mundo. Para empezar, había dos tipos de costo mínimo: uno para gente proveniente de la comunidad y otro para los de la ciudad. Varios docentes me describieron este sistema diferencial como un principio de equilibrio y solidaridad por el que las personas que más tienen, más pagan. Además, a las personas que no podían llegar al mínimo establecido se les ofrecía suplir la diferencia con aportaciones a la escuela: en forma de trabajo o productos. Con este sistema, se buscaba que el bajo poder adquisitivo no se convirtiera en un problema para aquellas familias que quisieran matricular a sus hijos en la escuela.

Algunos maestros también asociaron la diversidad económica a la discriminación “de los [niños] que tienen hacia los que no tienen” asumiendo que dichos comportamientos discriminatorios se aprenden en casa:

Tal vez los chicos no tienen esas ideas, pero como en las casas hablan les repercute (Entrevista, MST_11.10).

Sobre la diversidad social, maestros y personal administrativo se centraron en la asistencia a la escuela de niños de diferentes clases sociales, relacionado con su nivel económico. Según una maestra, la escuela en realidad era “intersocial” y no “intercultural” puesto que defendía la existencia de “una sola matriz cultural” mientras que a la escuela asistían “changos⁵ de diferentes clases sociales” (Entrevista, MST_08.09). Me interesa destacar que esta misma maestra asoció, de manera directa, la diversidad social al conflicto:

Tener changos de diferentes clases sociales (...) es explosivo, lo fue desde el comienzo y sigue siendo todavía, esa es la realidad también, la realidad está hecha de conflictos, de confrontaciones, de un montón de cosas que no son bonitas (Entrevista, MST_08.09).

Durante mi trabajo de campo, pude observar que el tratamiento del conflicto era tema prioritario en la escuela. En muchas ocasiones pude observar que cuando había algún problema entre niños, el docente les reunía para hablarlo y solucionarlo entre ellos. Si incumbía al resto del aula, podía convocarse una “asamblea extraordinaria”. Una vez por semana tenía lugar una “asamblea de curso” y, una vez al mes, una “asamblea

⁵ Jóvenes, chavales.

general” en la que participaba todo el colegio. En estas ocasiones trataban diversos temas, los percibidos como conflictivos entre ellos. En su discurso, explicaron la asamblea como herramienta, como “espacio de debate” (Entrevista, MST_04.09), y como un espacio:

[Que] pasa por la idea de ciudadanía (...) es un espacio de empoderamiento, un espacio de toma de decisiones, de organización, de criticidad, y es un espacio con el que vamos construyendo poco a poco (Entrevista, PAD_01.09).

Se ejerce la ciudadanía, se “empodera” y se construye entre todos modelos de relación pacífica, asertiva y empática (Documento facilitado por la escuela).

En cuanto a la diversidad intelectual, únicamente una profesora la asoció a interculturalidad, no obstante, cuando le pedí que me explicara a qué se refería al hablar de este tipo de diversidad, lo argumentó hablando sobre la “integración” de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula (Entrevista, MST_04.09), discurso compartido por el resto de docentes y personal administrativo. Además de destacar el hecho de que “lo intercultural” no incluye, en la mayoría de los discursos, la diversidad intelectual (aunque sí la económica, social, etc.), me gustaría también resaltar que docentes y personal administrativo no asociaron este tipo de diversidad a la posible discriminación que estos niños pudieran recibir por parte de sus compañeros. Destaco este punto porque niñas y niños de la escuela hacen hincapié, en su discurso sobre la discriminación, en el papel de estos niños como “personas diana” de trato discriminatorio.

Para finalizar el análisis sobre el discurso en cuanto a “diversidad” en esta escuela, quisiera terminar con dos anotaciones. En primer lugar, sólo una persona habló de la “diversidad” de manera amplia y sin caer en agrupaciones o “bloques” de estudiantes:

Es sumamente diverso, no puedes meter en un saco todo en uno, es imposible, cada niño tiene su particularidad, su identidad, su forma de ser, es complicado y para llegar a eso también hay que buscar estrategias (Entrevista, MST_11.10).

En segundo lugar, quiero destacar que todos los docentes hablaron siempre de la diversidad desde el punto de vista de los niños y niñas, es decir, describiendo la posible diversidad de los estudiantes de los cursos. Sólo en un caso, precisamente en una entrevista a personal administrativo, se hace referencia a la diversidad en el seno del equipo docente y administrativo de la escuela. Fue un discurso muy interesante en

el que esta persona asoció la diversidad con la formación de los docentes, su modo de ver las cosas y el posible intercambio de experiencias, sobre su disposición al trabajo en equipo... Fue un discurso en el que también aparecieron temas referidos a la toma de decisiones, a sutiles jerarquías e incluso discriminación:

A veces he visto que profesores que son más abiertos tienen de alguna manera ventaja y hay otros que no son tan abiertos y algunas veces siento que a esos que no dicen lo que piensan se les pincha más, y otro que tiene la facilidad de... de expresarse y al final sale más aventajado porque así claramente no le exigés la tarea porque ¡pucha! en vez de la tarea dirige la conversación a tal libro que ha leído y listo ya no le dices nada (Entrevista, PAD_04.10).

Lo propio y lo ajeno:

La valoración de lo propio y lo ajeno es uno de los componentes en la definición de interculturalidad del proyecto educativo. Esta categoría está muy ligada al tema de la identidad, desde el punto de vista de que es muy importante “tener los cimientos bien puestos sobre quién eres” (Entrevista, MST_10.09), “valorar tu origen, tus costumbres” (en construcción colectiva, es decir, teniendo en cuenta también las relaciones con la familia y la comunidad) y “tu centro” (Entrevista, PAD_01.09) para entrar en contacto después con lo ajeno y rescatar aquellos elementos que sean válidos para la construcción de la identidad individual de cada persona (Entrevista, PAD_01.09). En este sentido, quisiera señalar que, en este discurso en particular, pero también en general en los discursos de docentes y personal administrativo, la construcción de la identidad a partir de la valoración de “lo propio” y el contacto con “lo ajeno” siempre se centra en ejemplos relativos a niños y niñas del área rural:

Mi familia es así y tienen estas costumbres, yo soy de [nombre comunidad], o yo soy de Apapina⁶ ¿no? Tenemos que partir siempre de nosotros para ir tomando también del otro que no es malo, tú vas tomando lo que te sirve para construirte (Entrevista, PAD_01.09).

Yo les empiezo a preguntar ¿y qué les gustaría ser cuando sean grandes? Y me responden todos y [nombre] que vivía ahí a la vuelta del cole y tenía una chompita⁷ del Evo me dice “¿yo profe?, yo Presidente”. Eso fue impresionante (...) Dos años atrás, bajo otro Gobierno y siguiendo otras estructuras, nunca hubiera soñado con algo así (...) Para mí que en el colegio un chango haya tenido la seguridad en sí mismo de plantear algo así y que siga construyendo cosas... bárbaro (Entrevista, MST_08_09).

⁶ Comunidad rural.

⁷ Jersey.

Quisiera añadir el hecho de que hay quién considera que la “cultura andina” es la propia de este contexto y que es importante “rescatar” los saberes y conocimientos aymaras en el proceso de empoderamiento de niños y niñas por un lado, y en el proceso de transformación social que, desde la valoración de “lo propio”, impulsa ahora el Gobierno.

Como ya he señalado, lo propio y lo ajeno está directamente ligado con el tema de la diversidad y la identidad. En el proyecto educativo del colegio, la definición de interculturalidad habla de la necesidad de diálogo teniendo en cuenta el reconocimiento y valoración de estas tres categorías. Pues bien, estas categorías se encuentran ligadas en este mismo proyecto a la comparación de “la visión oficial” y de “la visión del mundo andino”:

... durante el contraste que se vaya haciendo de la visión oficial y de la visión del mundo andino sobre la concepción que se tiene sobre los seres vivos, se tendrá la posibilidad de trabajar competencias como identidad y diversidad (Proyecto educativo de la escuela).

Por último y en relación con todo lo anterior, en un documento del propio colegio se habla de la interculturalidad como la “propuesta educativa que muestra las diferentes formas de entender el mundo (...) Por eso también trabajamos en la recuperación y transmisión de valores ancestrales como es el *ayni* que es la reciprocidad, la horizontalidad y el equilibrio entre hombre y mujer, entre jóvenes y ancianos, entre el ser humano y la naturaleza”. Principios que coinciden con los que Copa señala como básicos para la “cultura aymara” (Copa, 2007: 253) y con los que los actuales responsables de la planificación de las nuevas leyes y documentos educativos me han indicado en varias entrevistas.

Práctica educativa:

Por último, quisiera hacer una breve referencia al discurso intercultural en relación con la “práctica educativa”. Quisiera comenzar diciendo que únicamente en dos discursos se estableció clara y directa relación entre la interculturalidad y su influencia en la práctica educativa de manera que, por un lado, se hizo hincapié en transmitir la importancia de “ser cooperativo, trabajar unos con otros” por encima de los contenidos (Conversación informal. Diario de campo, 5 de noviembre de 2010) y, por otro, en la importancia de tener tiempo para hablar “cara a cara” con los niños, lo que permite

conocerles por un lado y, por otro, generar “ambientes de diálogo y espíritu crítico” (Entrevista, MST_11.10). Es muy interesante que en el resto de los discursos la interculturalidad no se vinculó a la práctica educativa de manera directa sino a través de la importancia de cuidar los contenidos para el empoderamiento de los niños de la comunidad. Quizá esto tenga que ver con la explicación que me dieron al preguntar por qué el término “intercultural” era criticado en alguno de los discursos:

Lo ves como un planteamiento basado en la buena voluntad y eso no es suficiente para lograr respeto entre la gente (Entrevista, MST_04_09).

Está de moda, creen [se refiere a algunos intelectuales bolivianos] que la interculturalidad lo va a solucionar todo y no es verdad (Conversación informal. Diario de campo, 12 de agosto de 2010).

En cuanto a la práctica educativa y contenidos curriculares, los docentes establecieron una relación entre lo intercultural y el rescate de “lo andino” y las “tradiciones aymaras” a través de diferentes actividades y estrategias educativas, tales como los proyectos pedagógicos, en los que me detendré más adelante. El aprendizaje de la lengua aymara como parte del conocimiento de la “cosmovisión andina” y del entorno en el que se ubica la escuela, también fue recurrente en el discurso sobre la interculturalidad.

Para finalizar me gustaría volver brevemente a los talleres en los que se discutía sobre la idea de la escuela. Si la interculturalidad era una de las claves, la otra era la “enseñanza integral”, entendida como una enseñanza donde la práctica y el aprendizaje vivencial cobraran máxima importancia. En este sentido, algunos discursos vincularon ambos componentes utilizando el argumento de que para entender otras visiones, otros puntos de vista, elementos de otras “culturas”, era necesario tomar contacto con otras realidades, hablar con los protagonistas, conocer los lugares donde los hechos se producían. Así, los viajes (práctica educativa que se realizaba una vez al año en esta escuela) se pueden relacionar con un tipo de educación integral (también intercultural) que fomentan, además (y según varios testimonios) la “autonomía” e “independencia” en los estudiantes.

Recapitulación:

En todo caso, y teniendo en cuenta que la interculturalidad se basa en un diálogo entre diversidad, identidad, lo propio y lo ajeno y complementariedad de simétricos, creo que no se pueden dejar de lado todos los asuntos planteados a lo largo del análisis como elementos que de alguna manera aportan en un proceso educativo que se reconoce, aunque con límites, como intercultural. Destaco los siguientes puntos:

- La interculturalidad entendida como un “fin” por el que se logrará un diálogo entre “simétricos” y la convivencia de diferentes en un mismo espacio.
- La interculturalidad como “medio”, se entiende como insuficiente puesto que no tiene en cuenta las relaciones de poder entre individuos, más concretamente, entre individuos agrupados en las categorías “campo-ciudad”.
- Identidad, diversidad y “lo propio y lo ajeno” en relación con la interculturalidad cobra sentido a través del “empoderamiento” de niños y niñas pertenecientes a grupos (al área rural, a la “cultura aymara”) en un intento de fomentar su autoestima y su sentido de pertenencia para, desde la fortaleza, entrar en diálogo con los demás (pertenecientes a otras culturas).
- Las categorías anteriormente citadas casi siempre hacen referencia (o son ejemplificadas) a situaciones o niños considerados más “débiles”.
- El conflicto como elemento presente en la escuela dada la confluencia de niños y niñas de diferentes clases sociales. La asamblea como herramienta de “resolución de conflictos” y de ejercicio de la ciudadanía.
- Ciudadanía basada en la generación de un espíritu crítico y reflexivo, capaz de generar propuestas y buscar soluciones creativas.
- La discriminación como consecuencia de una diversidad cultural, social y económica. La inmediata actuación en situaciones de discriminación por parte del equipo docente y administrativo. Generación de soluciones al respecto a través de espacios de diálogo como la asamblea.
- La interculturalidad puede ser negada a partir de la afirmación de una única matriz cultural: la andina.
- La interculturalidad asociada a la introducción de la lengua aymara y de saberes y conocimientos de la “cosmovisión andina”.
- Enseñanza integral relacionada con la interculturalidad a partir del conocimiento de otras realidades culturales por medio de los viajes y las

experiencias vivenciales. Los proyectos pedagógicos como estrategia educativa que apoya estos aprendizajes.

Teniendo todo esto en cuenta, puedo argumentar que la “educación intercultural” en esta escuela tiene que ver principalmente con: diversidad de los estudiantes desde un punto de vista cultural, social y económico; el empoderamiento de los que provienen del área rural y cuya tradición “cultural” es la aymara (principalmente); la actuación inmediata ante situaciones de discriminación y búsqueda de soluciones; la introducción de saberes y conocimientos andinos (aymaras) así como de tradición “ajena” al contexto en un intento de respetar y mostrar diferentes maneras de ver el mundo (todas ellas respetables) a partir de diversas estrategias como viajes o proyectos pedagógicos; el aprendizaje de la lengua aymara; el ejercicio de una ciudadanía crítica, reflexiva y propositiva capaz de buscar soluciones a los conflictos.

4.1.2. En la escuela fiscal

La escuela fiscal donde realicé mi observación participante está ubicada en pleno centro de la ciudad de La Paz y sus instalaciones, que datan de hace más de veinticinco años y que parecen viejas y desvencijadas, son utilizadas por triple partida (en turno diurno, de tarde y nocturno, por colegios diferentes). En el capítulo dedicado a la metodología ya he señalado que también hubo contradicciones sobre el “carácter intercultural” en esta escuela. Mientras que personas del personal administrativo me aseguraron que la escuela sí era intercultural, la directora, que apenas llevaba unos meses ejerciendo, no era de la misma opinión. Quiero destacar que el proyecto educativo de esta escuela no hacía mención a la interculturalidad ni a la educación intercultural por lo que mi análisis se centrará, exclusivamente, en el discurso de docentes y personal administrativo.

Igual que con la escuela privada, comienzo a partir de cuatro afirmaciones extraídas de entrevistas. Producir, de nuevo, categorías a través de discursos complejos no resulta sencillo. Elijo estos fragmentos ya que considero que reflejan las principales razones por las que se considera a esta escuela “intercultural” pero, también, algunas deficiencias por las que no lo es:

En el colegio es intercultural porque hay niñas que hablan aymara (Entrevista, MST_05.09).

Alumnas que vienen de padres indígenas, de varios lugares rurales y también otras que vienen de todos los departamentos, chicas que son quechuas, que son de Potosí, también que son del Oriente... tenemos de diversos lugares, ellas hacen conocer la cultura que llevan en cada departamento (...) no se leen cuentos de La Paz nomás sino cuentos de todo lado, entonces ahí entra la interculturalidad (...) las fábulas, las leyendas, son de diferentes lugares y tienen diferentes puntos de vista (Entrevista, MST_07.09).

Sí pues... hay niñas muy diversas, niñas que no tienen nada y niñas que tienen nomás (...) niñas que hasta el hermano las manosea pues (...) nuestras niñas, es más tendencia aymarista, les... o sea les dificulta hablar el castellano (Entrevista, PAD_03.10)⁸.

Ni tanto porque tiene que haber ese diálogo, el profesor tiene que respetar a su alumno porque si no hay confianza nunca va a haber intercambio de opiniones, entonces tenemos que cambiar un poquito, sobre todo con las niñas que requieren mucho más intercambiar, hablar... (Entrevista, MST_03.09).

A partir de estos testimonios puedo argumentar que la interculturalidad (y la educación intercultural) en la escuela fiscal tiene que ver con categorías como identidad, muy relacionada con la diversidad “cultural” y la introducción de actividades y contenidos curriculares “diferentes” y “diversos”; diversidad cultural y económica principalmente, apareciendo a su vez un tema muy repetido en los discursos: la asistencia de niñas víctimas de maltrato a la escuela; e interacción con las estudiantes. Paso a continuación a analizar estas categorías con más detenimiento y, en relación, con otros temas de interés.

Identidad, diversidad cultural y contenidos curriculares específicos

El tema de la identidad no es tan marcado como en el discurso de la escuela privada y, sin embargo, aparece asociado muy claramente a la diversidad “cultural” de las niñas, entendiendo como “diversidad cultural” su pertenencia étnica o su lugar de procedencia. Así, las expresiones de pertenencia como “son aymaras”, “son quechuas”, “son potosinas⁹” “son del oriente”... aparecen de manera constante ligadas a “tradiciones culturales” que se comparten o respetan a través del ejercicio de una educación intercultural. La presentación de comidas variadas, vestimentas diferentes,

⁸ Entrevista colectiva en la que participaron tres personas.

⁹ Oriundas de Potosí, Departamento de Bolivia cuya capital es la ciudad de Potosí.

bailes regionales y la celebración eventual de *apthapis*¹⁰ o comidas “comunitarias” que se celebran en contextos aymaras se presentan como contenidos que argumentan la práctica de la interculturalidad al fomentar el conocimiento de las “diversas culturas”, de su “identidad nacional”

La identidad de nuestro país es el folklore, el conjunto de vestimenta, mitos, leyendas... es todo, es tu identidad nacional (...) nosotros como bolivianos, somos bolivianos porque tenemos conservada la riqueza cultural en nuestra diversidad (...) hay que mostrarles todo eso a las niñas, por ejemplo a través de la música (...) hacemos que puedan escuchar, valorar, trabajar en la parte psicológica para que puedan tener su identidad, conozcan primero su país, su música, su danza, su vestimenta, su idioma (Entrevista, MST_02.09).

El tema de la identidad nacional se vinculaba, a su vez, a la ciudadanía y la importancia de transmitir valores “patrióticos”, de conocer Bolivia y de “amar la patria” como base para fomentar, incluso, la autoestima en las niñas al fortalecer el sentimiento de pertenencia y de orgullo nacional. El aprendizaje “vivencial” cobra sentido en el “conocimiento” del país y de las “diferentes realidades”. Así, en algunos discursos se hizo patente el deseo y la necesidad de hacer viajes y realizar más visitas a museos, parques... es decir, de “abrir el aula”.

En lo que se refiere a la identidad “aymara” (muy repetida en las entrevistas) la identidad cultural se presenta en clave de pérdida. Es decir, en la mayoría de las entrevistas, a pesar de afirmar que muchas niñas son aymaras o indígenas, la tendencia general era opinar que esa “identidad” se está perdiendo dado que las niñas se avergüenzan de reconocer sus orígenes¹¹. Sólo en un caso, una docente admitió cierta responsabilidad en esta negación de lengua y origen. Sus argumentos fueron, por un lado, la falta de formación y, por otro, su falta de implicación en la atención a las niñas y en elevar su autoestima:

Deberíamos aceptar y respetar la cultura de cada niño porque por ejemplo vienen unos que tienen su propia cultura, aquí hay comunidades aymaras entonces deberíamos respetar la cultura pero para ello deberíamos encarar una relación más directa con esas niñas, lo que no está haciendo el colegio como te digo porque falta capacitación, y también el tiempo para hablar exclusivamente con esas niñas digamos. Otras veces

¹⁰ *Apthapi* es una palabra aymara que hace referencia a una comida comunitaria en la que cada persona lleva algo de comer para compartir con los demás.

¹¹ El siguiente fragmento ejemplifica muy bien esta tendencia: “En el cole hay niñas que saben aymara pero pregúnteles que no van a reconocer que saben” (Entrevista, MST_07.09).

pasa tan rápido todo que nos abocamos simplemente a nuestra currícula y no hay espacio para poder hablar de su propia interculturalidad, de lo que están viviendo ellas (Entrevista, MST_03.09).

Quisiera aclarar que cuando esta persona habla de “falta de capacitación” relaciona esta idea con unas reflexiones anteriores en las que me hablaba de cómo el sueldo tan bajo que perciben los docentes les obliga a pluriemplearse atendiendo, incluso, a tres escuelas diferentes. Esto –me decía- les dificulta extremadamente poder capacitarse, por un lado y conocer a las alumnas, por otro. En su caso especificó que gracias a su situación familiar, el tema del dinero se trataba únicamente de “excusas” aunque sí era cierto que faltaba capacitación en general. Me interesa destacar también cómo a pesar de hablar de “cultura” en general, esta persona se refiere específicamente al trato y al acercamiento individual a las niñas, haciendo hincapié en sus propias vivencias y experiencias personales.

Por último, destaco diversas interpretaciones en relación a introducir “saberes y conocimientos” aymaras así como el aprendizaje de la lengua aymara en el currículum (punto fuerte de la educación intercultural desde el Ministerio de Educación). Si bien todas las respuestas eran positivas, en general no destacaron utilidad específica más allá de: poder comunicarse con personas del área rural (en viajes eventuales o con personas que vengán al área rural por cuestiones específicas, o bien con los “abuelitos” de las niñas); que las niñas que lo hablan lo mantengan sin sentir vergüenza; y, la posibilidad de conseguir trabajo en un futuro¹². Como anécdota quisiera destacar que cuando en medio de una entrevista dije a una docente que yo estaba aprendiendo aymara, me miró de manera extraña y me preguntó que para qué perdía mi tiempo en “sonseras”¹³. Por último, los discursos sobre la lengua aymara en relación con las niñas que lo hablan, en general, coincidieron en que provoca un déficit a la hora de hablar el castellano puesto que no lo pronuncian bien (llevadas por la fonética aymara). En general, no se contempla como una riqueza. Una profesora me dijo que a las niñas “les da vergüenza” decir que hablan aymara porque “el sistema así lo impone” (Entrevista, MST_05.09), lo que supone dejar de lado su (posible) responsabilidad en ciertas actitudes y comportamientos de las niñas.

¹² Desde el Anteproyecto de Ley de Promoción de Lenguas Originarias se está impulsando la obligatoriedad de hablar una lengua originaria para todas aquellas personas que ocupen (u ocuparán) un puesto de trabajo en el sistema público.

¹³ En Bolivia, tonterías.

Diversidad económica

Docentes y personal administrativo de esta escuela destacaron la diversidad económica entre las niñas, hablando de grandes diferencias entre aquellas que no tienen nada y aquellas que “incluso al extranjero viajan” (Entrevista, PAD_03.10). Esto, según explicaron, se convierte en una fuente de discriminación entre las niñas en la que, aquellas que tienen medios económicos, discriminan a las que tienen menos (Entrevista, MST_07.09) aportando ejemplos concretos sobre el material escolar (las niñas que tienen un buen material no lo prestan). Sobre la situación de desventaja económica de muchas niñas, docentes y personal administrativo coincidieron (en general) en su incapacidad para hacer algo al respecto. Únicamente dos personas manifestaron su preocupación y la necesidad de buscar soluciones para equilibrar estas diferencias. El personal administrativo elogió los intentos de la nueva directora que, “sensibilizada con estas niñas”, había comenzado a eliminar gastos que consideraba innecesarios (Entrevista, PAD_03.10).

Algunos docentes y personal administrativo argumentaron que las familias que tienen más dinero, por ser comerciantes, muestran menos interés en la educación de sus hijas. Una docente lo expresaba así:

Es lo que piensan, que sepan leer y escribir pero que vayan al mercado a ayudar, porque me tienen que ayudar... no necesitan para hacer negocio más que leer y nada más... aprender a sumar dividir, pero a mí me parece que eso es un criterio muy pobre, ¿no? de personas que no han avanzado nada (Entrevista, MST_07.09).

Diversidad y violencia

Sin duda uno de los temas más delicados y repetido en los discursos es el tema de la violencia. El tema del maltrato apareció en todas las entrevistas, incluso en algunas realizadas a madres y padres de familia. A menudo, docentes y personal administrativo hablaron de la ineficacia de las estructuras departamentales (como la Defensoría de la Niñez) ante la situación de violencia que, especialmente las niñas, sufren en su contexto más cercano. Esta situación no se refería únicamente a ataques circunstanciales sino a maltrato psicológico, alcoholismo, falta de atención hacia las niñas... En casi todos los casos, hablaron del tema desde una postura de sensibilización hacia las niñas, relatando momentos en los que se había tomado partido hablando con padres y madres de familia o incluso acudiendo a la Defensoría

de la Niñez (Entrevista, MST_03.09). En otras ocasiones, me hablaron de sus propias estrategias educativas dedicadas a subir la autoestima a estas niñas o a estar más pendientes de ellas (Entrevista, MST_05.09); un discurso que no encontré respaldado, en mi observación, por su propia práctica. Tan sólo en una ocasión, una maestra habló de la co-responsabilidad que la escuela pueda tener en el maltrato:

En la casa las riñen, las maltratan... y llegan al colegio y también les gritan, no quieren gritarles pero a veces... y yo digo "les gritan en la casa, las gritan en el colegio, ¿dónde van a ir a parar ellas?" (...) hay maltrato tenue que deberíamos cambiar (...) Estamos poniendo en cada una de esas personas algo de nuestra melodía y no podemos maltratarlas, no deberíamos hacerlo, pero como te digo, puede ser que el colegio las maltrate (Entrevista, MST_03.09).

Considero muy interesante el hecho de que esta maestra sitúe el "colegio" como sujeto propiciador de maltrato. Si bien ella se refiere al conjunto de docentes y personal administrativo, en mi opinión la propia estructura y organización escolar puede ejercer también maltrato en algunas alumnas. Me gustaría señalar, como ejemplo, el maltrato psicológico que puede suponer para una niña el hecho de no tener dinero suficiente para pagar las cuotas que surgen de manera constante para sufragar actividades, regalos, exámenes, etc.

Relación profesor-estudiantes

En una de las entrevistas, una maestra me dijo que en el colegio no se practicaba la interculturalidad al no haber una relación de confianza entre profesores y alumnas (Entrevista, MST_03.09). Sin embargo, otra maestra opinaba lo contrario:

Se practica, se sociabiliza, se solidariza, la gente conoce más, los alumnos dan a conocer sus puntos de vista y eso es muy importante; lo bueno es que el alumno ya no es receptor sino que empieza a participar, a dar ideas, que en algunos casos son bien definidas y aceptadas (Entrevista, MST_05.09).

Me parece muy interesante destacar que, al establecer una comparación entre discurso y práctica educativa, he detectado la tendencia de que cuanto menos autocrítico era el discurso, más restrictiva era la práctica.

Recapitulación

Docentes y personal administrativo hablaron de interculturalidad en relación, principalmente, con la diversidad entre las niñas, explicada desde diferentes puntos de

vista: “cultural”, económico y familiar (en relación con la violencia). También lo relacionaron a la introducción en el currículo de “tradiciones culturales” de diversas áreas del país y a la relación establecida entre profesores y alumnos. Quisiera destacar los siguientes puntos:

- Diversidad cultural entendida tanto por el origen de las niñas como por la introducción de contenidos curriculares. Por un lado, a la escuela asisten niñas que provienen de diferentes puntos de país (y que traen su “propia cultura”); por otro, también asisten niñas hijas de aymaras que han migrado del campo. La diversidad cultural también se entiende a través de la lengua: niñas que hablan (principalmente) aymara.
- El reconocimiento de la diversidad cultural es importante para la generación de una “identidad nacional” generada, a su vez, desde la formación en la ciudadanía.
- La escuela es intercultural porque asisten niñas diversas desde un punto de vista económico y se debería hacer algo al respecto, tener estrategias para manejar las diferencias.
- La discriminación aparece como consecuencia directa de la diversidad cultural y económica aunque su tratamiento no es prioritario dada la “incapacidad” de la escuela por hacer algo al respecto.
- La escuela es intercultural porque asisten niñas diversas en cuanto a su “realidad familiar” haciendo hincapié en aquellas niñas que reciben maltrato.
- La escuela no es intercultural ya que la relación profesor- alumno no es tan fluida, tan respetuosa y con tanta confianza como debería ser.

De manera que el carácter intercultural de la escuela y la puesta en práctica de dicha interculturalidad se relaciona con el reconocimiento de la diversidad cultural de la niñas, entendida como su lugar de procedencia (o el de sus padres) así como por el hecho de descender de padres aymaras, venir del área rural y/o hablar aymara, si bien el bilingüismo con esta lengua no se considera esencial ni importante. Este reconocimiento se refleja en la introducción de contenidos curriculares como leyendas, cuentos y mitos “no solo de la ciudad de La Paz” y la celebración de actividades puntuales que reflejan tradiciones aymaras o de otros puntos del país. Esto, además, está directamente relacionado con la generación de una “identidad nacional” que debe nutrirse de la “riqueza cultural” del país fomentando el orgullo nacional y el “amor patrio”. Se hace especial énfasis en la diversidad económica por un lado y, por otro, en

la diversidad “familiar” en lo que a situaciones de violencia se refiere, entendiendo que se deben generar estrategias para suavizar estas situaciones si bien poco se puede hacer desde la escuela cuando las estructuras gubernamentales o departamentales no funcionan. Desde algunos sectores se demanda una relación más flexible y fluida entre los docentes y los estudiantes.

Quisiera por último destacar que, igual que en la escuela privada, la diversidad está asociada a las estudiantes y, por extensión, a sus familias, la diversidad en el cuerpo docente y administrativo no se contempla en el discurso.

4.2. El discurso intercultural de madres y padres de familia

4.2.1. En la escuela privada

En la escuela privada la interacción con madres y padres de familia me resultó relativamente fácil debido a varios factores. En primer lugar, todas las mañanas coincidía con unos cuantos en la parada de la góndola¹⁴ que nos llevaba a la escuela, tejiendo así, poco a poco, relaciones de confianza con ellos. Por otro lado, desde la escuela me permitieron asistir a las actividades en las que la participación de madres y padres era obligatoria como talleres, reuniones informativas, días de trabajo comunitario e incluso un viaje a la ciudad de Sucre¹⁵ con los niños de quinto y sexto de primaria. Por último, entablé fuertes relaciones con algunas madres de familia que compensaban con trabajo en la cocina el hecho de pagar menos dinero por la matrícula de sus hijos. Además de innumerables conversaciones informales, durante el desarrollo de mi trabajo de campo pude realizar un total de nueve entrevistas dirigidas más formales (ocho individuales¹⁶ y una colectiva).

¹⁴ Término empleado en Bolivia para denominar al autobús escolar.

¹⁵ Capital de Bolivia.

¹⁶ Es decir, a una persona o a dos (madre y padre a la vez).



Ilustración 21. Taller con padres y madres de familia en la escuela privada.

Mi primera pregunta en una entrevista a madres y padres de familia siempre fue la misma: *¿por qué ha(n) elegido esta escuela para sus hijos/as?* Tan sólo una madre de familia habló directamente sobre la “interculturalidad” y lo hizo en relación con la “no discriminación”:

Me pareció que era un colegio intercultural, que no hay discriminación y había de todo, eso me gustó, que era diverso y que era una cosa muy fuera de serie (Entrevista, MPF_07.09).

Esta asociación entre la interculturalidad y la “no discriminación” fue una constante en las argumentaciones de padres y madres de familia que, si bien ante preguntas directas, admitían algún brote de discriminación, no lo consideraban (en general) demasiado importante. A partir del discurso de los padres y madres de familia, he elaborado tres categorías que considero significativas, puesto que han sido las más argumentadas y reflexionadas en su propio discurso: relación entre diferentes, (no) discriminación y, metodologías (en relación con contenidos). Dado que las dos primeras están muy vinculadas entre sí, las analizaré de manera conjunta.

En cuanto al tema de la relación entre diferentes y la no discriminación, considero muy interesante hacer hincapié en la idea generalizada de que la escuela fomentaba un “ambiente propicio para participar con niños de diferente condición” (Entrevista,

MPF_09.09) con la riqueza que esto supone en el presente y (supondría) en el futuro. Puesto que en el proyecto educativo de la escuela se habla de la “interculturalidad” como uno de los sustentos fundamentales, cabe pensar que tanto consenso tenga que ver con el discurso recibido a través de los docentes y personal administrativo. De manera natural y hablando sobre la escuela y la interculturalidad esto fue lo que me dijo una madre de familia:

Nos hablaban de la interculturalidad como el cupo que tenían, niños de distintos lugares con un porcentaje de plazas para niños de [la comunidad] niños de El Alto... y que intentaban que hubiera ese respeto, de que todos somos iguales, de que podemos construir juntos algo nuevo... tener aymara... (Entrevista, MPF_14.10).

Quisiera hacer un paréntesis para destacar que, a lo largo de mi trabajo en la escuela, escuché y participé en muchas conversaciones y debates en los que docentes y personal administrativo expresaban su preocupación ante el mensaje de “no discriminación” que podía estar emitiendo, sin quererlo, la escuela. En varias ocasiones discutieron sobre la necesidad de hacer hincapié en la presencia de actitudes de discriminación en la escuela y conseguir que padres y madres de familia se implicaran en combatir brotes o actitudes racistas en sus hijos. En este sentido, en agosto de 2010 se desarrolló en la escuela un taller sobre discriminación en la escuela y, si bien padres y madres de familia acogieron muy bien la iniciativa, participaron activamente y mostraron preocupación por el tema (aduciendo que es algo que vive de manera muy intensa en el país), se evidenció –también- que muchos de ellos pensaban en el colegio como un espacio donde la discriminación se vive de manera “muy leve” y “no grave” (Entrevista, MPF_09.09). Únicamente los padres y madres de familia cuyos hijos tienen algún tipo de discapacidad manifestaron una abierta preocupación por el trato que podían estar recibiendo sus hijos.

Por otro lado, la “convivencia entre diferentes” se consideraba algo positivo puesto que supone un aprendizaje para los niños. ¿En qué sentido? La mayoría están convencidos de que esta convivencia dota de herramientas para que, en un futuro, sepan desenvolverse con “todo tipo de personas” (Entrevista, MPF_11.09). Destaco dos tendencias discursivas significativas e interesantes. Por un lado, padres y madres de familia extranjeros y/o con una economía familiar muy saneada me hablaron de la importancia de que sus hijos aprendieran “mucho sobre los otros”, que aprendan sobre “la cultura aymara” (Entrevista, MPF_03.09); también me hablaron de la importancia

de que sus hijas e hijos pasaran “desapercibidos” en el sentido de que no fueran señalados como “diferentes”, que no fueran tratados mejor por ser extranjeros ni que, los niños o niñas, tuvieran la percepción de ser mejores al ser considerados “élite”, como les había pasado en otras escuelas (Entrevista, MPF_14.10). En esta misma entrevista me hicieron partícipe de una anécdota que les había “cautivado” sobre este colegio: la manera en que una maestra había reñido a su hija por “ponerse de más”. Ante mi pregunta de si ese tipo de comportamiento o sentimientos en su hija habían dejado de producirse, reconocieron la complejidad del asunto y me contestaron que, no hacía mucho, les había confesado: “me siento muy mal pero a veces veo a niños y creo que son menos” (Entrevista, MPF_14.10). Por otro lado, padres y madres de familia de la comunidad¹⁷, coincidieron al considerar que la convivencia con niños diferentes (haciendo hincapié en los *q'aras*¹⁸ y niños de la zona sur (o “altos”) era muy positiva porque así sus hijos e hijas podrían aprender a “desenvolverse” en la ciudad y “dejar de lado su timidez” (Entrevista, MPF_15.10). Una de las madres de familia lo argumentó basándose en su experiencia personal:

También es otro que no sabemos expresarnos correctamente, yo no sé hablar castellano correctamente, yo no he estudiado ni hasta segundo básico y a nuestros hijos yo creo que también... ahora están ya un poco más, ya se han ambientado a todo tipo de chicos, aquí se están ambientando y están perdiendo su timidez, es bueno que se relacione con gente alta (Entrevista, MPF_10.09).

Es interesante por tanto cómo el aprendizaje que conlleva el convivir con “diferentes” y que apunta, según los discursos de madres y padres a la “no discriminación” está permeado, a su vez, de argumentos que hablan –precisamente- de discriminación.

Como este tema es uno de los pilares fundamentales en mi propia visión de la educación intercultural, lo trataré con más detenimiento en un capítulo dedicado específicamente a la discriminación y en el que señalaré uno de sus elementos más importantes: culpar a la víctima. Creo que algunas madres y padres de la comunidad achacan y encubren, en sus propios “defectos o limitaciones”, situaciones y actitudes de discriminación hacia ellos o hacia sus hijos e hijas. Algunas situaciones son explicadas desde la escuela, asimismo, como consecuencia de actitudes de estos niños, no de situaciones de desigualdad o discriminación.

¹⁷ No que se hayan trasladado a vivir a la comunidad, sino personas que trabajan en y del campo.

¹⁸ En aymara significa extranjero o de piel blanca.

Hablando sobre la convivencia de niños diferentes, los padres y madres de familia apenas nombraron, de manera natural, el hecho de que sus hijos compartieran espacio con niños y niñas de “capacidades diferentes”. La excepción fue una madre de familia que destacó esta convivencia como un aprendizaje fundamental:

Que pueda convivir y relacionarse con niños de capacidad diferente es muy bueno para ella porque así aprende que esos niños merecen respeto, colaboración, y necesitan la ayuda de los demás y no sé, saber tratar con ellos porque a veces yo no sabía cómo conversar con una persona diferente, me he puesto nerviosísima porque eso se te queda, ella no, ella va a saber, no le va a tratar ni mejor ni peor por ese problema, esa es la cosa (Entrevista, MPF_11.09).

Quisiera destacar que esta madre de familia no hizo alusiones directas al hecho de que puedan darse conflictos en esta convivencia. Sólo cuando le pregunté específicamente por el tema, admitió que a veces había observado situaciones en las que se había discriminado a un niño con alguna discapacidad, concluyendo que uno tiende que obviar los problemas o a creer que todo están bien. En todo caso, no habló de la posible presencia de su hija en los conflictos, lo que me sirve como ejemplo para argumentar que, uno de los elementos de la discriminación es que suele entenderse como un problema de “otros”.

En el resto de los discursos, la convivencia diaria con niños y niñas con “necesidades educativas especiales”, fue valorada por madres y padres de familia como positiva, si bien hubo quién detectó algunos riesgos:

Se está volviendo en un colegio de niños especiales ¿no? Y bueno yo creo que eso ellos no lo tienen como objetivo ¿no? Ni tampoco tienen capacidad para tratar niños especiales (Entrevista, MST_09.09).

Considero significativo hacer hincapié en la idea de que este “temor” a que la escuela se convirtiera en un espacio para “niños especiales” fue detectado por una persona con doble rol: docente/madre o padre de familia. El resto de padres y madres a los que pude entrevistar no encontraron objeciones ni hicieron apuntes negativos al respecto, al contrario, lo veían como un valor muy positivo. Sin embargo, este “temor” era generalizado en el discurso (formal y/o informal¹⁹) de docentes y personal administrativo de la escuela puesto que, muchos padres y madres de familia cuyos hijos están afectados con algún síndrome o deficiencia diagnosticable llegaba a pedir

¹⁹ Con esto me refiero a discurso en el contexto de “entrevista formal” o “conversación informal”.

plaza para sus hijos sabiendo que, esta escuela era (es) de “integración”. La propia incapacidad (por tiempo o formación) para manejar la situación fue tema de debates y de intercambio de opiniones en diferentes ocasiones.

El segundo tema que asocian los discursos en relación con la interculturalidad hace referencia a las metodologías empleadas y a los contenidos curriculares. El siguiente testimonio me servirá como punto de partida:

Yo no me fijaba en principio tanto en el tema de la interculturalidad sino otros valores... Pensar, crítica, ecología, solidaridad, diálogo, compartir, hacerse opiniones personales que bueno entiendo que también construyen interculturalidad ¿no? (Entrevista, MPF_14.10).

En esta entrevista me contaron que, poco a poco, percibieron que la “interculturalidad” se ponía en práctica a través de metodologías integrales y participativas y que lo que les habían contado (desde la escuela) sobre proporcionar una “educación crítica en los niños”, se reflejaba en cómo instaban a los niños a “ir al fondo de las cosas y dar sus opinión” (Entrevista, MPF_14.10).

Esta fue la única entrevista en la que una madre de familia asoció las metodologías participativas y la enseñanza con el tema de la “interculturalidad”. El resto la entendían como un compartimento aparte. Una madre de familia expresó muy bien esta “compartimentación”:

Me dijeron que tenían una metodología alternativa, luego me fui enterando de otras cosas como eso de la interculturalidad, la participación de los papás, lo que tienen animales y todo esto (Entrevista, MPF_03.09).

Para esta madre de familia en particular, la interculturalidad se refleja en que “los niños conozcan que hay diferentes modos de ver el mundo y la vida y aprender unos de otros” (Entrevista, MPF_03.09). Tanto en su discurso, como en varios más, los “diferentes modos de ver el mundo y la vida” están directamente relacionados con la procedencia de los niños y las niñas de la escuela, es decir, alusiones a niños extranjeros que aprenden de la “cultura andina”, niños de la comunidad que aprenden de la “zona sur”, etc. Por otro lado, quisiera destacar una idea que considero significativa y que expresaron, de manera crítica, tanto un docente como varias madres de familia: la excesiva atención a la “cosmovisión andina” en detrimento de otras “miradas”. Los siguientes fragmentos de entrevista reflejan la idea:

Rescatamos en materia aymara pero de zona sur no damos oportunidad, con la chacra damos oportunidad a personas que saben pero las de zona sur se quedan ahí nomás, no damos tanta oportunidad (...) se trata de integrar a los de la zona sur pero no hay actividades en las que ellos aportan (Entrevista, MST_06.09).

Damos ciertos mensajes en donde santificamos lo nuestro [lo andino] con una cierta falta de autocrítica y la interculturalidad no se hace en contra del otro sino en un proceso de maduración donde yo reconozco mis grandes valores pero también mis propias limitaciones (...) lo intercultural no es meter lo aymara sino entrar en un proceso de relación mutua, de reconocer lo positivo, el valor de esto... que yo creo que sí se hacen cosas pero a veces lo ideológico nos puede a todos (Entrevista, MPF_14.10).

Una madre de familia llegó a des-escolarizar a su hija por considerar que la escuela estaba tomando un tinte demasiado “pachamamista²⁰”. En otras entrevistas, madres y padres de familia criticaron algunas posturas que calificaban de “radicalización” de la escuela en temas que, según ellos, derivaban en poco respeto a la “interculturalidad”. Dos de los temas mencionados por padres y madres de familia en los que me interesa hacer hincapié son la religión y la formación en ciudadanía. Así, aunque en la mayoría de los casos el hecho de que fuera una escuela donde no se imparte religión no fuera visto como un problema o inconveniente, siendo el comentario más común: “que no pasen religión no me preocupa” (Entrevista, MPF_11.09), sí hubo algunos casos en los que sintieron una falta de respeto hacia la religión católica en particular, algo que, según su punto de vista, no encaja con la interculturalidad:

La iglesia es muy amplia, entonces en el cole a veces cuando hacen sus representaciones teatrales y esas cosas, una vez pusieron al cura que era pederasta y católico y no sé qué... ¿Por qué poner esa imagen de que eres idiota porque eres creyente? Entonces nosotros varias veces nos hemos quedado con las ganas de hablar (...) Si es intercultural tendremos que escucharnos todos y respetarnos entre todos (...) creo que se han radicalizado en el tema de que lo aymara es lo bueno, pero si cabemos todos, cabemos todos (Entrevista, MPF_14.10).

Hasta de rezar ya se han olvidado (...) Yo pienso que debemos creer en Dios, yo soy así, yo me pido de Dios para que me vaya bien y mis hijos me dicen “pero mami nos estamos olvidando de Dios porque Dios no existe (...) Mi hija me contó que preguntó ¿por qué no rezamos? “Porque Dios no existe” le dijo [nombre de docente o personal administrativo]. Entonces por eso ella duda, yo le explico que esa quizá sea su idea nomás (...) decirles que no hay Dios es meterles una cosa mala y no es muy de compartir (Entrevista, MPF_10.09).

²⁰ Palabra derivada de “Pachamama” (Madre Tierra en aymara). Se emplea de manera despectiva para indicar una excesiva tendencia o atención hacia “lo andino”.

El segundo tema que quiero señalar tiene que ver con la formación para la ciudadanía. Si bien docentes y personal administrativo hablaron de él (en su mayoría) desde la formación de un espíritu crítico, reflexivo, dialogante, etc., y no como un acto “cívico” de patriotismo, hubo madres y padres de familia que, en su discurso relacionaron la interculturalidad con el amor a la patria:

No hay civismo y es importante que los chicos sepan respeten a su patria, sepan cuál es su escudo, su himno nacional... (...) cada cual respeta su patria, su origen, de dónde está viniendo, y además el civismo tendría que ser complementario con la interculturalidad, porque lo cultural también tendría que venir con lo histórico, se supone que hay culturas de distintas regiones y hay niños que vienen de otros países y que conozcan pues (Entrevista, MPF_07.09).

La formación cívica es un tema muy significativo que trataré con más detenimiento más adelante. Sin embargo me parece muy importante reflejar cómo el “amor patrio”, más propio del discurso de docentes y personal administrativo de la escuela fiscal, está también presente en estos discursos y en relación con la interculturalidad.

Sobre aprender aymara, madres y padres de familia que hablan la lengua lo encontraban importante para reforzar el conocimiento de sus hijos, puesto que consideran que al hablar “mezclando” siempre comenten “errores” (Entrevista, MPF_15.10). Por su parte, los que no hablan lo encontraban (en general) positivo, si bien no fundamental. No tenían muy claro para qué les podía servir:

Me parece bien pero no sé si le servirá en el futuro, sirve dependiendo en el trabajo al que te vayas a inclinar no sé, bueno incluso ahí a lo mejor te vas al campo y aprovechas no sé, tal vez para eso (Entrevista, MPF_11.09).

El hecho de aprender aymara que es muy bonito e interesante (...) no me parece útil porque no van a aprender a hablar bien pero es reconocer en el otro el valor que él tiene y además es que aprender otro idioma enriquece (Entrevista, MPF_14.10).

Me llama especialmente la atención que la importancia de aprender aymara en un contexto (la escuela) donde hay niños cuya lengua materna es el aymara, no fuera contemplado en ningún discurso. Una persona del equipo administrativo de la escuela me dijo al respecto:

Es algo mucho más cultural, hacemos el aprendizaje hablando desde el *apthapi*, desde la siembra, desde la cosecha... desde esas cosas trabajamos ¿no? El año pasado fue muy bonito porque los chicos hicieron representaciones y ponían en práctica el aymara, entonces hicieron toda una representación de cómo es el *apthapi*, cómo es la siembra,

estuvieron con sus trajes típicos, hablaban, hicieron toda una representación de lo que es un pago en agradecimiento a la tierra (Entrevista, PAD_01.09).

Los padres y madres de familia apenas se refirieron, de manera natural, a este tipo de actividades en concreto. Cuando les hice preguntas específicas al respecto, en general, lo valoraron de forma positiva pero con matices: de un modo un tanto crítico (sobre la tendencia exagerada hacia “lo aymara”) y de un modo un tanto superficial: les parecía bien, interesante y muy lindo porque “es importante conocer” (Entrevista, MPF_09.09). No profundizaban sobre este tema.

A modo de recapitulación, creo que el discurso sobre lo “intercultural” entre los padres y madres de familia de esta escuela se centra básicamente en tres aspectos: la convivencia entre niños y niñas diferentes, la relación (equilibrada para unos o, exagerada para otros) con la “cultura aymara” y unas críticas veladas hacia una interculturalidad en la que “faltan elementos” y no todo tiene cabida. En general los discursos fueron muy ricos en reflexión y dejaron ver que las principales preocupaciones de los padres y madres de familia tienen que ver con cuestiones que bien podrían ser tildadas de “tradicionales”: avance con el contenido; tarea; disciplina... planteados en constaten diálogo con las metodologías de aprendizaje empleadas en la escuela. Si bien, en principio, el aprendizaje crítico centrado en la autonomía y en la independencia de los niños les parece muy apropiado, también es cierto que consideran que puede perjudicar otro tipo de aprendizajes. Aprender a convivir con diferentes, ser autónomo, crítico, reflexivo... les parece muy importante pero, según sus hijos van cumpliendo años y “la sombra de la universidad” se acerca, hay cuestiones más importantes que resolver: “me preocupa que me dice la [nombre de niña de secundaria], la niña del bus, que ellos no pasan química, física... mi hija es muy pequeña para eso pero cuando llegue no sé si la dejaré en la escuela” (Entrevista, MPF_11.09). Pero este tipo de discurso llegaba después de un buen rato de charla y de reflexión. En primera instancia, los “valores” siempre primaban ante mi pregunta de: *¿Qué quieren que aprenda(n) su(s) hija/o(s) en la escuela?*

Quiero destacar que, una de las principales motivaciones en el discurso de docentes y personal administrativo: la cosmovisión andina, el aprendizaje de “la cultura” en la que los niños se desenvuelven diariamente, rescatar conocimientos aymaras, etc., apenas apareció en el discurso de los padres y madres y fue muy poco argumentado y/o

reflexionado, lo que indica, desde mi punto de vista, el poco interés real que este aprendizaje suscita.

Por último, me gustaría señalar que siempre asociaron la interculturalidad a la presencia de niños y niñas “diferentes”. A pesar de llevar a sus hijos a una escuela donde su participación es deseada y exigida, los padres y madres con los que hablé no se incluyeron a sí mismos al hablar sobre la interculturalidad, como si la convivencia y el aprendizaje “entre diferentes” no tuviera nada que ver con ellos.

4.2.2. La escuela fiscal

La interacción con madres y padres de familia fue más complicada en la escuela fiscal puesto que apenas había espacios de participación para ellos. Conocí a las personas a las que pude entrevistar a través de mi buena relación con sus hijas, fueron ellas las que me presentaron a sus madres o padres, bien a la salida del colegio, bien en algún acto al que estaban invitados a participar como público (el festival folklórico o la celebración del día de la madre). Pude asistir, un par de veces, a la llamada “aula abierta”, ocasión en que los profesores se sentaban en el patio e iban recibiendo a las madres y padres interesados en el avance de sus hijos. Estos espacios, sin embargo, no dejaban resquicios de interacción para mí.



Ilustración 22. Jornada de “aula abierta” en la escuela fiscal.

Durante el tiempo en el que desarrollé mi trabajo de campo, pude realizar un total de seis entrevistas dirigidas en esta escuela. Igual que con los padres y madres de la escuela privada, mi primera pregunta siempre fue la misma: *¿por qué ha(n) elegido esta escuela para sus hijos/as?* Esta vez, ninguno mencionó la interculturalidad en su respuesta. Pero sí la diversidad o, más bien, la negación de la misma. En todas las entrevistas la respuesta fue la misma: “porque son puras mujeres²¹” y la explicación estuvo siempre muy articulada a la seguridad que suponía para ellos que sus hijas asistieran a una escuela sin “hombrecitos” que pudiera abusar de ellas o que las “mal influencian” (Entrevista, MPF_04.09). Por tanto, el tema de la “seguridad” fue principal factor de elección de la escuela. Pero no sólo aquí. Aunque escapa a la finalidad de este texto me parece interesante apuntar que algunas madres y/o padres de familia de la escuela privada argumentaron la elección de la escuela desde el mismo punto de vista: les daba miedo que sus hijos e hijas se trasladaran hasta la ciudad de El Alto por

²¹ Expresión que se entiende como: “porque es un colegio de niñas”.

lo que, esta escuela, era un “paso provisional” hasta que tuvieran la edad suficiente para irse (siempre y cuando los niños quisieran)²².

Entrando ya al análisis sobre lo intercultural, únicamente un padre de familia construyó el discurso en torno a este término. Según su opinión, hay que diferenciar entre la interculturalidad en las ciudades, por un lado y en el país en general, por otro. Teniendo esto en cuenta, Bolivia sería un país intercultural debido a las “diversas culturas y pueblos como la aymara y quechua” y las ciudades lo serían debido a las “diferentes clases sociales”. No obstante, al ejemplificar su diferencia me dijo:

Aunque en La Paz también se encuentran diferentes culturas porque en la zona sur hay gente pudiente, en el centro clase media y en las laderas y El Alto gente aymara y quechua (Entrevista, MPF_05.09).

Considero muy interesante este cruce de categorías: “cultura” y “clase social” que, en palabras de este padre de familia, parecen mezclarse aunque se convierten, a su vez, en categorías excluyentes: aquellas personas que “tienen cultura” se clasifican por ella; aquellas personas no pertenecientes (según su criterio) a un pueblo o “cultura”, se clasifican por su clase social. Para este padre de familia lo más importante es, no obstante, “la cultura”: cuando le pregunté qué entendía por educación intercultural y si consideraba el colegio de sus hijas como intercultural, me contestó lo siguiente:

[La educación intercultural] es abocarse a la persona, estudiar sus raíces, de dónde viene y, en base a eso, enseñar en su idioma, en base a sus creencias (...) en La Paz y acá en la escuela eso es un problema... Hay gente de pollera que no están conformes con sus raíces y tratan de ser otra cosa y por esa razón no es intercultural (...) quieren cambiar eso de ser aymara, quechua, ser el mismo nivel que los que no son de pollera... son personas que no aceptan sus raíces” (Entrevista, MPF_05.09).

De manera que, según este padre de familia, “ser aymara” tiene un significado muy específico que, entre otras cosas, conlleva “vestir pollera” (para las mujeres), y “aceptar las raíces”. También en la escuela privada, al hablar sobre los niños “aymaras” una madre me dijo lo siguiente:

A ningún niño le he escuchado yo hablar en aymara, pero eso desde sus mismos jeans, su vestimenta que no son, no son aymara (Entrevista, MPF_13.10).

²² Una madre de familia me explicó que su hija no quería irse del colegio a pesar de que ya era mayor “para defenderse” y de que pagar mensualmente la escuela empezaba a ser una carga económica “demasiado grave” para ella (Entrevista, MPF_15.10).

Ambos discursos apuntan a la pérdida de identidad a partir del rechazo o el desuso de rasgos visibles, tales como la vestimenta y el idioma. En mi opinión, este tipo de interpretaciones tienen como consecuencia situar a las personas en una identidad étnica inamovible que no puede ni debe ser “alterada” y que deriva, a su vez, en argumentos discriminatorios que niegan la dinamicidad, negociación, elección y circunstancia de la identidad étnica e individual.

Como ya he señalado, a excepción de este padre de familia, en el resto de las entrevistas nadie construyó discurso a partir de mi pregunta sobre interculturalidad. Mi estrategia fue, entonces, preguntar a partir de ideas extraídas de otros discursos y, también, sobre temas que yo consideraba significativos. Destaco las siguientes ideas: diversidad en la escuela; convivencia con niñas de la zona sur (por el tema de la diversidad económica y la “distancia social”), lengua aymara, introducción de saberes y conocimientos “andinos”; religión y formación ciudadana.

En cuanto a la diversidad en la escuela, madres y padres se centraron en dos aspectos, la diversidad económica por un lado, y la situación familiar, por otro.

Sobre la diversidad económica, hicieron hincapié en las niñas que no tienen recursos. Una madre de familia personalizó el discurso recordando su niñez y el maltrato que recibía en la escuela, “me daban duro a mí como si yo tuviera la culpa” (Entrevista, MPF_01.09). El contexto de pobreza en el que se crió le sirvió para argumentar que la situación hoy en día (con la escuela como ejemplo) no había cambiado:

Igual les marginan a las niñas que no están bien aseadas o que no traen al día digamos sus cosas... algunas si no traen es porque no tienen, yo por ejemplo no tenía un libro, mi papá era albañil y mi mamá escarbaba papa y no tenía y... yo no tenía la culpa, era niña... (Entrevista, MPF_01.09).

En cuanto a la convivencia de sus hijas con niñas sin recursos económicos, madres y padres hablaron de la importancia de una educación en el respeto:

Siempre les he inculcado que tienen que aceptar a todas las personas, jamás rechazar a nadie, ni por facciones ni por forma de vestir... que nunca rechacen a nadie (Entrevista, MPF_05.09).

Mientras que este padre de familia me hablaba de cómo había educado a sus hijas para que no discriminaran a ninguna persona, considero significativo señalar que su propia hija se sentía rechazada en la escuela, tanto por sus compañeras como por los

profesores²³. El padre de familia señala dos factores de discriminación específicos: “facciones” por un lado y “forma de vestir” por otro. En Bolivia, la fisonomía es un fuerte factor de discriminación y, con mucha naturalidad, he escuchado a muchas personas asociar la piel clara a belleza y estatus, y, la piel morena a fealdad y poco estatus social. Cuando los factores de discriminación están tan definidos (y son tan nítidamente observables), el peligro es dejar de lado todo un universo de elementos que pueden hacer que niños y niñas se sientan rechazados. Ese era el caso de esta niña en particular: blanca de piel y con una situación económica saneada supongo que nadie podría imaginar que esta niña se sintiera discriminada. Pero así se sentía, hecho que habla –desde mi punto de vista- de la complejidad de la discriminación en el espacio escolar. Sobre esta complejidad, no obstante, profundizaré en el capítulo dedicado específicamente al tema de discriminación.

En cuanto a la diversidad por situación familiar, una madre de familia me habló de cómo hay niñas que “lamentablemente no están controladas” y “que mucho se van a la drogadicción, al alcoholismo, a las pandillas” (Entrevista, MPF_01.09). En otras muchas conversaciones informales, esta madre de familia me habló de casos de violencia y abusos sufridos por algunas niñas y de cómo le daba vueltas y vueltas a qué hacer. En una ocasión había querido llevarse a una niña consigo²⁴ pero no dio resultado. Otra madre de familia, era de la opinión de que en el colegio era necesaria la figura de una psicóloga argumentando que:

Tengo que la fe que con este Gobierno se va a apoyar más a los colegios fiscales, pero en vez de dinero deberían dar computadoras, ambientes donde puedan tener más comodidad los alumnos (...) hablarles mucho de sexualidad (...) debería haber una psicóloga para tantos problemas que tienen (Entrevista, MPF_06.09).

Sobre la convivencia con niñas, por ejemplo de la zona sur (una categoría evidente en la otra escuela) la propuesta se consideró “imposible” puesto que padres y madres de familia de niños pudientes no iban a “permitir” que sus hijos se mezclaran con *wawas*²⁵ del campo o de las laderas” (Entrevista, MPF_02.09).

En cuanto a los temas de lengua aymara e introducción de “saberes y conocimientos” de la “cosmovisión andina” en el currículo, una madre lo relacionó inmediatamente con

²³ Así lo expresó en el cuestionario.

²⁴ Utilizo la expresión de “llevarse a la niña consigo” porque no se trataba de un proceso de adopción oficial sino de un proceso de adopción informal apalabrado entre las familias.

²⁵ En aymara, niñas o niños pequeños.

su identidad “aymara” (Entrevista, MPF_06.09). Esta adscripción me resulta sumamente interesante ya que rompe los esquemas y los estereotipos de aquellas personas que identifican “lo aymara” (como señalé con anterioridad) con símbolos externos como vestir con una pollera. Esta mujer y sus argumentos me proporcionan un ejemplo para “pensar la etnicidad” desde un punto de vista complejo. Confluyen tres situaciones: la primera es que ella misma no cumple con ninguno de los estereotipos “visibles” de identificación “aymara”; la segunda es que no ha enseñado a sus hijas a hablar aymara; la tercera es que reivindica y demanda una autoafirmación identitaria de las niñas de la escuela que se avergüenzan de decir que son aymaras, argumentando: “qué increíble, yo a mucha honra digo soy de tal lugar indígena, porque la sangre indígena es la más trabajadora, la más honesta” (Entrevista, MPF_06.09). Uno de los temas más interesantes es que ella misma, “presume de identidad” a partir de una serie de cualidades estereotipadas (genéticamente): sangre honesta y sangre trabajadora. Por otro lado, en su argumentación no reflexiona sobre las posibles circunstancias que estén atravesando las niñas que -según ella- niegan su identidad. Tampoco tiene en cuenta las condiciones en las que “lo aymara” se observa, o se valora en la escuela y cómo la autoestima de las niñas, (aymaras o no) puede verse dañada, o cómo los estereotipos negativos de otras pueden verse reforzados al escuchar comentarios como el siguiente: “con semejante indio inmundo, cara de llama”, expresión anotada en mi diario de campo²⁶. Con esto, es mi intención argumentar que defender una identidad étnica desde una relativa postura de alejamiento siempre será, no sólo más fácil, sino que generará, a su vez, discursos estereotipados, idealizados e, incluso, discriminatorios hacia otras personas. Considero que en un ambiente de hostilidad hacia “lo indio”, las niñas cuyas mamás visten de pollera (símbolo externo de “aymaridad”) necesitan tener un ambiente socio-afectivo muy fuerte y sólido para lidiar con la discriminación constante a la que se ven sometidas directa, o indirectamente. Eso sin contar con el universo de formas de discriminación (más invisibles) a las que todas las niñas se enfrentan diariamente, y que tienen que ver con su vestimenta, sus complementos (ropa, material escolar), su capacidad para comprar chocolates, su rendimiento escolar, su color de piel, su altura, y un largo etcétera. Si varias de estas situaciones confluyen, la discriminación puede ser muy fuerte. Pero si una niña no sufre la discriminación “más visible” (por etnicidad, por recursos económicos), su situación pasará absolutamente desapercibida.

²⁶ Con fecha 4 de noviembre de 2009.

Para finalizar el tema de lengua aymara y contenidos curriculares “andinos”, únicamente señalar que si bien la argumentación más repetida fue que era positivo para conocer “la realidad cultural del país” (Entrevista, MPF_05.09) porque es perfecto que uno sepa dónde está pisando, cómo es su país (Entrevista, MPF_01.09), no le encontraban utilidad a efectos prácticos.

Sobre el tema de la religión, es necesario señalar que esta escuela era abiertamente católica (a pesar de ser una escuela pública, y el Estado Plurinacional aconfesional). Las opiniones en este sentido fueron distintas, en directa relación con su propio credo. Así, una madre que profesaba la religión católica me dijo que le parecía muy bien (Entrevista, MPF_04.09); un padre de familia afirmó que no le daba importancia (Entrevista, MPF_04.09); y, sin embargo, dos de ellos dijeron que les parecía discriminatorio hacia las niñas evangélicas, hasta el punto de que una madre habló del tema con la profesora de religión aunque, según me contaba, la situación no cambió en absoluto (Entrevista, MPF_06.09).

La formación en ciudadanía no tuvo ningún tipo de relación discursiva directa con la interculturalidad. Se hizo especial hincapié en la importancia de respetar los “símbolos patrios” y de “amar a Bolivia”. Al preguntar las razones de por qué era tan importante para ellos, una persona me dio una respuesta argumentada que engloba, desde mi punto de vista, el resto de discursos:

A mí me gusta que haya activismo, me gusta porque yo amo mi Bolivia, soy una amante de mi Bolivia, amo mi himno nacional, amo mi bandera, yo le digo a mi hija “cuando estás cantando el himno nacional no puedes ni moverte, tienes que mirar la enseña patria (...) no estar con tu chicle, no estar parada en tu pie, nada... hay que tener respeto” (...) uno tiene que ser bien patriota, es algo por lo que nosotros tenemos que luchar para que no nos las quiten, que no nos dejemos usurpar como tantas cosas que nos han usurpado y como tantos gobiernos que nos han usurpado... territorio por ejemplo (Entrevista, MPF_.06.09)

Para concluir, quiero destacar las ideas más importantes: un discurso sobre lo intercultural construido sobre ideas estáticas de cultura, en relación con creencias, “raíces” y lengua, y en torno a la existencia de diferentes clases sociales. Señalan la dificultad de desarrollar una educación intercultural dada la negación de la propia identidad por parte de aquellas personas consideradas miembros de algún pueblo indígena. Por otro lado, asociaron la diversidad a dos niveles: el económico y el familiar y, una vez más, esta diversidad se enfocó exclusivamente en las niñas y no en

el profesorado ni en ellos mismos. A pesar de relacionar el tema de la diversidad con posibles factores de discriminación, madres y padres de familia hablaron de la importancia de educar a las niñas en el respeto hacia los demás por un lado (y de cómo así lo habían hecho) y, por otro, no consideraron la idea de que sus propias hijas pudieran sentirse discriminadas. De estos argumentos extraigo la idea de que la discriminación, si bien está presente en la escuela, siempre tiene que ver con “otras niñas”, a excepción de casos concretos como el que tiene que ver con ciertos aprendizajes curriculares, como en el tema de la religión. Sobre el tema de la ciudadanía, madres y padres de familia destacaron, ante todo, la importancia de la formación cívica que, además de enseñar amor a la patria (elemento necesario y obligatorio a la vez) aporta otro tipo de “valores” como la disciplina, tema muy valorado.

Quisiera por último señalar que, ante mi pregunta de *¿qué quieren que aprenda(n) su(s) hija(s) en la escuela?*, su respuesta estuvo siempre relacionada con la importancia de conseguir un título universitario para “ser profesional” y “tener una vida mejor”. De la escuela, destacaron su labor en cuanto a “disciplina”, “puntualidad” y “sentido del deber” (Entrevistas, MPF), si bien hubo quién encontró la disciplina, a veces, un tanto excesiva (Entrevista, MPF_01.09).

4.3. El discurso intercultural de los estudiantes

4.3.1. En la escuela privada

Durante mi observación participante en la escuela privada, mi relación con los niños y niñas fue siempre positiva. Acostumbrados a tratar con adultos y en un espacio donde el diálogo es fundamental, mi presencia no les pareció extraña y nuestro mutuo acercamiento fue gradual. Por supuesto que hubo algunos con los que mi relación fue más fluida desde el principio. El hecho de viajar en el autobús del colegio con ellos me ofreció muchas oportunidades para tomar contacto con alumnos, así como con padres y madres de familia que acompañaban a sus hijos a la parada y con docentes que iban a la escuela también en el autobús. El viaje en sí era una ocasión muy propicia para charlar. Los primeros días se sentaban conmigo porque no había más remedio (no

quedaba más hueco disponible). Luego, comencé a tener una asidua compañera de viaje: una de las niñas que esperaba el autobús conmigo. Algunos niños empezaron a pedirme que me sentara con ellos, hasta que finalmente sentarse a mi lado era algo natural y, en algunos casos, deseado. Por supuesto, a lo largo del tiempo entablé relaciones más profundas con algunas niñas y niños, especialmente con aquellos con los que compartía tiempo en la góndola y con los de los cursos en los que desarrollé mi observación (principalmente quinto y sexto de primaria), si bien dado que esta escuela favorece el encuentro entre todos los niños, tanto por sus actividades como por su propia estructura y número de alumnado, tuve más o menos contacto con todas y todos los niños de la escuela. De vez en cuando entraba a las aulas de los más pequeños para participar en alguna actividad. El primer lunes que asistí a la escuela²⁷, me presentaron a los alumnos y me pidieron que yo hiciera lo mismo, explicando quién era y qué haría en la escuela. Por lo tanto, desde el primer momento me conocían.

En septiembre de 2009 tuve la oportunidad de acompañar a los estudiantes de quinto y sexto de primaria en su viaje anual que, según el programa, fue a la ciudad de Sucre. Compartimos un largo viaje de doce horas en autobús y dos intensos días – con sus noches- de actividades y visitas en la ciudad. Este tiempo fue una oportunidad maravillosa para profundizar en mi relación con estudiantes y docentes, para que me conocieran mejor y para conocerles mejor, para observar fuera de un aula, y para entablar relación con padres y madres de familia.

A estos niños les pedí que cumplimentaran un cuestionario. Me pareció una herramienta útil para obtener información de todos sobre temas que me interesaban. Pensé que a veces uno dice cosas en privado que no dice en entrevistas grupales. Encontrar tiempo y/u oportunidad para realizar entrevistas individuales a todos era muy complicado ya que tenía que ser en la escuela y durante el recreo... momento que esperaban con anhelo para correr, expandirse o jugar a otras cosas. Un docente me dejó un espacio en la reunión de por la mañana²⁸ para entregarles y explicarles el cuestionario. Pregunta por pregunta fui explicando mi interés en sus respuestas. Pensé que era un buen cuestionario hasta que comencé a escuchar comentarios

²⁷ Cada lunes por la mañana docentes y estudiantes se reunían a primera hora antes de comenzar las clases para tratar diversos temas y compartir un tiempo juntos, jugando o cantando. Así, me explicaron, comenzaban juntos la nueva semana.

²⁸ Todas las mañanas, y en todos los cursos, el docente y los estudiantes se sentaban en círculo y hablaban de las actividades a realizar o de otros temas de interés. En el aula de quinto y sexto, el docente aprovechaba para comprobar asistencia entre otras cosas.

como “¡pucha Carmen, qué largo!”... Y sí lo era... Catorce preguntas que versaban sobre interculturalidad, sobre su escuela, sobre religión, identidad, civismo... Finalmente me devolvieron el cuestionario la mitad (menos uno) de los estudiantes²⁹, argumentaron sus respuestas e incluso incluyeron dibujos. Además de los cuestionarios, realicé dos entrevistas colectivas en las que hablaron abiertamente de todos los temas que les planteé o que se fueron planteando al hilo de la conversación.

Mi trato con los estudiantes de secundaria fue un poco más limitado puesto que nunca entré a sus cursos para realizar mi observación y mi interacción con ellos se veía, por tanto, limitada. Al final del año 2010, a pocos meses de mi vuelta, comencé a tener contacto con unos cuantos que empezaron a sentir más curiosidad por mí, y por tanto, pude entablar conversaciones muy interesantes. De estas nuevas relaciones surgió una entrevista dirigida. De esta entrevista (así como de las colectivas a niños y niñas de quinto y sexto de primaria) destaco la madurez y argumentación de las respuestas, características que considero relacionadas con una formación en el diálogo y con metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas con las que se trata de fomentar el espíritu crítico en el colegio. Creo que también es importante señalar que no me preguntaron cómo debían contestar al cuestionario, lo que muestra que son niños y niñas acostumbrados a tener libertad a la hora de presentar sus trabajos o tareas (algo que explicaré con más detenimiento en la práctica educativa).

El cuestionario comenzaba con tres preguntas relacionadas entre sí: ¿Qué entiendes por interculturalidad? ¿Crees que tu colegio es intercultural? ¿Crees que tu aula es intercultural?

En cuanto a la primera pregunta, las respuestas apuntan hacia las siguientes interpretaciones:

- Relacionan la interculturalidad con diversidad de culturas, familias y personas “diferentes” así como con la finalidad de “compartir, aprender, vivir otras culturas” (Cuestionario, nº 8)
- Materializan la idea de “vivir otras culturas” en la “cultura aymara”: “Que siga la cultura, porque en el colegio aprendemos aymara” (Cuestionario, nº1); “Juntos tenemos que sembrar y compartir todas las costumbres” (Cuestionario nº5).

²⁹ La mayoría de los que no lo hicieron siempre me lo iban a entregar “mañana”.

Con respecto a la pregunta sobre si el colegio es intercultural, todos decidieron que sí lo era porque respondía a lo descrito en su respuesta sobre la interculturalidad. Destaca una tendencia, no obstante, a resaltar la presencia en la escuela de “personas de diferentes países” (Cuestionario nº 7). Considero interesante señalar que los niños y niñas no concretaron la mirada en ellos mismos sino que hablaron de “personas” en general e, incluso dos de ellos, hablaron de “docentes”.

Sobre si su aula en particular era “intercultural” también estuvieron todos de acuerdo en que sí lo era. Una idea bastante repetida fue argumentar que el aula es intercultural porque “nos respetamos entre todos” (Cuestionario nº2). Otra razón fue “todos somos amigas y amigos y funcionan muy bien los trabajos grupales” (Cuestionario nº5), introduciendo así la idea de que la metodología participativa es la “práctica” de la interculturalidad. Las respuestas que hablan de respeto y amistad son contradictorias con la de una niña que hace alusión a dos tipos de personas en el aula, “la consentidita y la raleadita³⁰”:

Por un lado sí que creo que es intercultural (...) porque respetamos las reglas del colegio pero tenemos nuestras propias costumbres. Por ejemplo en mi aula no se permiten celulares como en todo el colegio, pero en mi curso revisamos agenda y *aptapi* [sic] antes de empezar las clases. O tenemos una consentida y una raleadita (a la que siempre le dan la palabra y a la que se la dan al final) estas son costumbres de nuestro curso (Cuestionario nº1).

La respuesta venía acompañada de este dibujo:



Ilustración 23. Una niña de quinto de primaria dibujó así su aula.

³⁰ Raleadita” viene de la palabra “raleada” que en Bolivia se atribuye a personas que no son tomadas en cuenta, a las que no se hace caso, a las que se evita. Es un adjetivo “coyuntural” es decir, todas las personas pueden ser –o sentirse- raleadas alguna vez o por sistema.

Esta argumentación es interesante no sólo porque introduce –desde mi punto de vista– la discriminación (positiva y negativa) en el aula³¹, sino porque habla de “costumbres” del colegio por un lado y del aula por otro, en un interesante paralelismo con “lo propio y lo ajeno”: en el aula tenemos nuestras propias costumbres (lo propio) en diálogo con las costumbres de la escuela (lo ajeno).

Me gustaría destacar otra respuesta que resulta muy indicativa de cómo la interculturalidad tiende a ser vista en “los otros”:

En mi aula hay interculturalidad porque compartimos: 1) con niños del área rural. 2) hay alumnos y docentes de otros países (Cuestionario nº 7).

Este niño, procedente de la ciudad de La Paz, entiende que su aula es intercultural por la presencia de “otros” en su aula, sin contemplar su propia condición de procedencia (o la de otras y otros compañeros de aula que vienen también de la ciudad) en su argumentación.

En las respuestas destacan, ante todo, temas referentes a “lo aymara”. Como ya he señalado, aunque algunos niños introducen lo que interpreto como factores de discriminación, prefiero analizar este tema más adelante.

En los cuestionarios incluí dos preguntas referentes a la identidad étnica, categoría de mucha importancia desde el discurso oficial del Gobierno y del Ministerio de Educación. Así, al encontrarse el colegio (según documentos de la propia escuela) en una “zona rural de tradiciones aymaras”, les pregunté a los niños y niñas si eran (se consideraban) aymaras, si hablaban aymara, si les gusta aprender aymara y si pensaban que tiene utilidad. Mi intención era descubrir cómo los niños definen la identidad y explican sus propias adscripciones.

Una pregunta como “¿Te identificas como aymara”? podría parecer algo ruda y muy directa. Sin embargo, no pregunté nada que no haya planteado antes el mismo Gobierno. La adscripción étnica es una de las cuestiones formuladas en el Registro

³¹ Digo “desde mi punto de vista” porque, al preguntarle, la niña no supo decirme si tener una “consentidita” y una “raleadita” en aula era discriminación. En respuesta a la pregunta en la que les planteaba directamente el tema de la discriminación, no introdujo esta premisa.

Único de Estudiantes (RUDE)³² de obligada cumplimentación en todas las escuelas del país. La pregunta 5.1.3 dice así: “El estudiante pertenece o se identifica como: (Marcar sólo una opción)” y las opciones (para señalar la indicada con una cruz) son: quechua, guaraní, aymara, moxeño, chiquitano, mestizo, otro (especificar). Dejando de lado el tratamiento estanco que este formulario otorga a la identidad étnica, quiero señalar que no ofrece espacio, además, para argumentar dicha adscripción (realizada por el responsable de hacer la inscripción).

Quiero destacar que en este colegio me dieron acceso a los datos del Registro Único de Estudiantes, lo que me ofrece la valiosa oportunidad de cotejar los datos de “adscripción étnica” con lo que los niños y niñas me dijeron en sus cuestionarios. A continuación centro mi análisis en los casos que considero más significativos.

Según el RUDE, para el año 2009 y para el curso de quinto y sexto de primaria, los estudiantes eran: un(a) quechua; cinco aymaras; once mestizos/as; y una respuesta registrada como “no sabe, no contesta”. Todos los estudiantes que fueron adscritos como aymaras en el RUDE ratifican esta adscripción a partir de razones de filiación, lengua o procedencia: porque nacieron en la comunidad, porque sus padres son aymaras y porque hablan aymara. Estos argumentos no distan mucho de los dados por el Gobierno, por el Ministerio de Educación y otros organismos relacionados con la planificación educativa, por el personal de la escuela e incluso por madres y padres de familia que se autoidentificaron, a su vez, como aymaras.

Estas razones están tan extendidas y arraigadas que una niña, al contestar a la pregunta, se autoexcluye aludiendo a estas mismas razones. Es decir, el mismo argumento pero a la inversa:

Yo supongo que no soy aymara porque no sé hablar aymara y mis padres no son aymaras (Cuestionario nº8).

Por otro lado, hay dos niños cuyas respuestas contradicen su clasificación en el RUDE. Uno de ellos, inscrito como “mestizo” afirma “creer ser aymara” a partir del siguiente razonamiento:

³² Creado mediante la Resolución Ministerial 311/2006, se trata de un padrón escolar de seguimiento y control del estudiante para garantizar “el acceso y permanencia del estudiante en las unidades educativas” y “formular políticas y programas educativas acorde a la realidad”.

Creo que sí porque todos llevamos un poquito de sangre indígena (Cuestionario nº3)

La otra niña, inscrita como “no sabe, no contesta” respondió en el cuestionario:

Creo que soy [nacionalidad] porque nació ahí. Pero por parte como estoy en Bolivia puedo ser un poquito poquito [sic] aymara aunque no sepa hablar bien ni mis padres sean aymaras (Cuestionario nº 1).

Ninguno de estos niños responde a estereotipos visibles que pueden conducir a pensar que una persona “es aymara”: no hablan la lengua, sus padres no visten “como indígenas”, “su fisonomía” no responde a la esperada (tienen la tez blanca)... Considero que ambos lo saben y, por tanto, su respuesta incluye las necesarias justificaciones. De ambas respuestas quiero destacar la misma idea: percibo un “juego de identidad” que considero inexistente hasta ahora en el resto de los discursos caracterizados por ser excluyentes y basados en una serie de características (auto) atribuidas a “ser aymara”.

El argumento de la niña rompe los esquemas fronterizos y territoriales, incluyendo la perspectiva de que la identidad no es fija ni inamovible. El caso del niño que afirma tener “un poquito de sangre indígena” respalda, a su vez, los argumentos que hablan de una “única matriz andina” y que defienden personas cercanas y afines al actual Gobierno y que también encontramos en discursos de docentes de la escuela³³. No creo casual que este tipo de discurso haya permeado en él, puesto que su propia situación familiar le ubica en una posición idónea para permearse de debates y discursos políticos.

El estudiante identificado en el RUDE como “quechua³⁴”, ratificó esta identidad étnica en el cuestionario. No acompaña su adscripción con una argumentación pero me parece interesante señalar que, en una entrevista, su madre negó la identidad aymara de algunas niñas porque “vestían jeans y no hablan aymara” (Entrevista, MPF_13.10). Este niño no habla quechua y viste jeans. ¿Si las niñas no son aymaras por no hablar su lengua y vestir jeans, cómo puede ser su hijo quechua si viste jeans y no habla el idioma? Esta contradicción puede estar apuntando a diferentes temas: por un lado, el

³³ Como la profesora que decía que, en Bolivia, cualquier persona tiene “un Mamani o un Condori detrás” (Entrevista, MST_08.09). Mamani y Condori, como ya he indicado antes, son apellidos aymaras y expresiones de este tipo se emplean para expresar que alguien tiene antepasados indígenas.

³⁴ En términos de “identidad étnica”, ser “quechua” significa ser perteneciente al “pueblo o nación indígena originaria quechua”.

“sentimiento” identitario es válido únicamente para su caso personal y no ampliable al resto de personas que “dejan de ser” por no cumplir con una serie de requisitos visibles y fácilmente reconocibles. En términos de identidad esta fórmula puede traducirse en rigidez para los demás y flexibilidad para uno mismo. Esta flexibilidad para uno mismo (a la hora de identificarse con un grupo u otro) no excluye una identificación basada en ideas. No obstante, lo que una persona puede considerar como factor “excluyente” para otras personas, puede pasar desapercibido en su propio caso. Creo que esto habla, en realidad, de las estrategias identitarias y de la superficialidad de una serie de rasgos que son fácilmente “prescindibles” dependiendo de la situación del interés identitario que una persona tenga en un momento determinado. Estos mecanismos son en muchos casos inconscientes, característica de la que radica el peligro de que se conviertan en argumentos discriminatorios.

En cuanto al gusto por aprender aymara y la utilidad que le encuentran, todas las niñas y niños contestaron que les parece bonito (en diferentes grados, llegando hasta el entusiasmo en algunos casos, y al leve aburrimiento, en otros) y –en general- que les gustaría aprender más. Aquellas niñas y niños que hablan aymara lo hicieron explícito, incluso algunos incluyeron a su familia en la respuesta: “toda mi familia habla aymara” (Cuestionario nº 6).



Ilustración 24. Dibujo en cuestionario. Dos niñas hablando en aymara.

Por último, en las respuestas sobre si es útil aprender aymara he observado dos tendencias: una mayoritaria que hace referencia a la utilidad de aprender este idioma

para “ir al campo y hablar con los aymaras” (Cuestionario nº5) y otra, para conseguir trabajo en un futuro. Hay quien incluso se apoya en la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” en referencia directa al componente “plurilingüe”:

Por ley dice que hay que aprender un idioma nativo y uno extranjero para ser algo (Cuestionario nº4)

Además, un niño señala la importancia de aprender aymara por ser “la lengua de nuestros antepasados” (Cuestionario nº3) en consonancia con su respuesta sobre la matriz cultural indígena del país y con los saberes “ancestrales”.

Por lo demás, los niños escribieron y hablaron (en las entrevistas) sobre lo que les gusta y no les gusta su escuela, comentarios y opiniones que analizaré en epígrafes relacionados con las prácticas educativas y/o los aspectos que ellos mencionan.

A modo de resumen y en cuanto a su discurso sobre la interculturalidad me interesa destacar las siguientes ideas:

- Los alumnos/as asocian la interculturalidad con diferentes culturas, personas, familias. Diferentes porque proceden de lugares distintos, con tendencia a señalar los países extranjeros y la “cultura aymara”. En sus opiniones no se refieren solamente a los estudiantes sino que incluyen, además, a los docentes
- En algunos casos evidencia la relación de la interculturalidad con “los otros”. Sólo en un caso lo asocian con la dicotomía “campo-ciudad”.
- No establecen relación directa con la discriminación.
- Las adscripciones étnicas responden a una serie de características rígidas que se rompen a través de varios discursos en los que se duda sobre la propia identidad empleando términos como “creo” y “supongo”. En sus dudas, consideran la posibilidad de que su identidad no sea única y excluyente. A partir de la contradicción discursiva de una madre de familia y a partir de la adscripción de su hijo, he pretendido señalar el peligro y el juego identitario de las características rígidas.
- Un niño establece la asociación con la “matriz” cultural andina.
- Los niños no se autoidentifican como mestizos sino como “bolivianos”

- Aprender aymara es bonito y útil para “hablar con gente del campo” y conseguir trabajo en un futuro (en función de la Nueva Ley). No se contempla la posibilidad de hablar aymara en la ciudad o en otro contexto.

4.3.2. En la escuela fiscal

Mi relación con las niñas de la escuela fiscal fue positiva y el acercamiento gradual, si bien, hubo un grupo que manifestó claro interés en mí desde el primer momento. El día que empecé mi observación, me senté en el primer sitio libre que vi (en la última fila) y ese fue mi asiento habitual durante el primer año de mi permanencia en la escuela. Ese mismo día, la profesora que facilitó mi entrada al aula me presentó a las niñas y luego me pidió que yo hiciera lo mismo. Solicitó mi ayuda para explicar algunas cosas sobre España (solían hacer “fichas” de países) y cuando sonó la campana, apenas cuarenta minutos más tarde, ya tenía tarea para la siguiente sesión: había organizado a las niñas por grupos y les había pedido que hicieran exposiciones sobre animales en peligro de extinción; la próxima sería yo, me pidió que hablase sobre algún animal que se encontrara en peligro de extinción en España. Dos días más tarde volví a la escuela con una cartulina bajo el brazo y apuntes sobre el lince ibérico. Todavía no sabía que esta mujer era la profesora más querida de la escuela. Estoy segura de que su trato natural hacia mí fue una llave de acceso a las niñas, que muy raramente veían (por no decir nunca) adultos -no docentes- en el aula, al contrario de lo que ocurría en la otra escuela.

Al principio establecí más contacto con las niñas que se sentaban a mi alrededor, apenas tenían que darse la vuelta para mirarme y, si se arriesgaban a hacerlo, al menos podían hablar conmigo. Hubo tres niñas en particular que me hicieron muchas preguntas en la primera oportunidad. A los pocos días, prácticamente todas las niñas del aula querían captar mi atención y me convertí, apenas sin darme cuenta, en un “objeto de status”. Acapararme se convirtió en un deporte que, afortunadamente, apenas duró unas semanas. Poco a poco el trato conmigo se normalizó y, poco a poco, conseguí establecer relaciones de confianza con ellas. Pero no con todas. También desde el primer momento hubo niñas que se mostraron reticentes y con las que me costó mucho esfuerzo establecer un mínimo contacto.

Con una estructura más rígida y formal que la escuela privada, mi interacción con las niñas que asistían a otras aulas estaba muy limitada³⁵. El boca a boca de mi presencia hizo que el resto de las chicas (hasta cuarto de secundaria) empezaran a saludarme y, gradualmente, el saludo varió de “hola profe” a “hola Carmen”, lo que me hizo pensar que comenzaban a tener claro que yo no era una profesora más y que las fuentes de información sobre mí fluían, generando interés y curiosidad:

Estaba por ahí pululando (ayudando a poner adornos) cuando se me acercó una niña que me dijo: Carmen ¿puedes venir un momento a nuestra clase a hablarnos de ti? Y yo flipada... “¿cómo?”; “sí, a hablarnos de ti y de España y de tus viajes”. Y yo no salía de mi asombro pero la seguí un poco como autómatas y ahí estaba toda la clase metida y le digo “¿Pero no tendríais que estar fuera?”³⁶; “no, es que no nos han llamado”. Yo la verdad que no entendía nada, pero de repente la niña me dijo “es que con nosotras nunca has hablado y queremos que nos cuentes de tus cosas”... ¿Cómo iba a decir que no? Me ha hecho mucha ilusión y qué increíble su iniciativa por conocerme. Me han comenzado a bombardear a preguntas: cómo es España, qué se come, hace frío o calor, qué tradiciones tenéis, es verdad que en España se come todo en plástico y que nada es natural, es verdad que el Gobierno te paga si no trabajas, qué animales hay, qué comen, qué te gusta comer de Bolivia, qué conoces de Bolivia... (Diario de campo, 7 de agosto de 2009).

Durante mi observación participante en esta escuela, hubo varios días en los que la profesora que me apoyó desde el primer momento, me pidió que la sustituyera, puesto que iba a llegar tarde o tenía que viajar³⁷. Uno de estos días aproveché (con su permiso) para repartirles un cuestionario. Por supuesto las quejas de lo largo que era tampoco se hicieron esperar. Explicué pregunta por pregunta y lo importante que era para mí. Al contrario de lo sucedido en la otra escuela, me preguntaron cómo tenían que responderlo: si tenían que copiar otra vez la pregunta, qué colores utilizar, si podían escribir en lápiz... Cuando les dije que no hacía falta que copiaran las preguntas de nuevo, y que podían rellenarlo como quisieran, estaban encantadas pero muy inseguras, me llamaban constantemente para preguntarme “¿así está bien Carmen?”³⁸.

³⁵ A excepción de mi asistencia cada viernes a otro curso dado que la profesora que me apoyó desde el primer momento me pidió colaboración con relación a varios temas.

³⁶ El 7 de agosto de 2009 celebraban el “Día Cívico” en la escuela (para celebrar el 6 de agosto, día nacional de Bolivia). Cuando la niña me condujo a su aula, deberían haber estado fuera ayudando a colocar adornos para el posterior “homenaje a la patria”.

³⁷ Siempre con permiso de la directora. Cuando los profesores se debían ausentar por motivos justificados, tenían que preocuparse de dejar a alguien sustituyéndolos.

³⁸ Varias veces pude estar en el aula mientras hacían exámenes de alguna asignatura. Esto es lo que les dijo una profesora antes de comenzar: “con azul, ya sabéis que con azul, si escribís con negro os voy a quitar dos puntos y rojo solo utilizo yo” (Diario de campo, 15 de junio de 2009). Creo que esto aclara su inseguridad a la hora de escribir en el cuestionario.

Como se lo repartí en hora de clase, todas me lo entregaron al final. Algunas contestaron rapidísimo y luego se dedicaron a charlar entre ellas, conmigo, a mirar sus pegatinas y a ir al baño... les encantaba ir al baño para dirigirse (directamente) al puesto de chucherías que mantienen los porteros del colegio (siempre que las regentes no las vieran). También por el simple hecho de pasearse. Sabían que yo sabía que no iban al baño, así que aunque siempre les dejaba salir, les pedía que no hicieran nada que pudiera comprometerme. Supongo que era un trato lícito entre nosotras: yo las dejaba salir y ellas lo hacían discretamente para que ninguna nos viéramos en posibles problemas. En todo caso dudo que yo hubiera tenido problemas, con el tiempo me gané una especie de inmunidad por parte de la directora y de las regentes.

El cuestionario lo pasé en noviembre de 2009 y, además de preguntarles si ellas mismas eran aymaras y por qué, también les pregunté si su mamá, papá o abuelitos eran aymaras y si eso les gustaba. En algunas entrevistas y comentarios, los profesores y personal administrativo de esta escuela me habían dicho que las niñas se avergonzaban de reconocer que hablaban aymara, y de sus propias raíces: "En el cole hay niñas que saben aymara pero pregúnteles que no van a reconocer que saben" (Entrevista, MST_07.09).

Antes de comenzar a exponer los resultados del análisis de los cuestionarios, considero significativo hablar sobre mi propia experiencia en lo que a la lengua aymara se refiere y sobre algunos motivos que considero que podrían explicar las respuestas. Durante el primer tiempo de estancia, de vez en cuando intentaba preguntar a las niñas si hablaban aymara, si eran aymaras, si sus papás eran aymaras... Y lo cierto es que no tenía mucho éxito. Copio a continuación un fragmento de mi diario de campo bastante significativo:

Como acabaron las exposiciones y [la profesora] no aparecía yo no sabía qué hacer para seguir haciendo cosas así que, de pronto, se me ocurrió preguntar si alguna de ellas hablaba aymara. Se quedaron todas un poco alucinadas con la pregunta y me dijeron que no, les dije que qué pena porque yo quería aprender y sólo entonces unas pocas me dijeron que sus abuelitos sí hablan pero que ellas no (Diario de campo, 15 de mayo de 2009).

Comencé a pensar que, efectivamente, se avergonzaban y que nada querían saber del tema. Pero estaba cometiendo varios errores: el primero, interrogarlas desde una

posición –sin darme cuenta- jerárquica; el segundo, no les expliqué, como se merecían, mi interés por esta información.

Como de verdad quería aprender aymara, en agosto de 2009 comencé a tomar clases con un grupo de docentes de la escuela privada y un par de amigos suyos. El profesor era el *yatichiri*³⁹ que enseñaba a los niños en el colegio. Hacer los deberes era una tarea complicada. A modo de estrategia, les pedí a las niñas de la escuela fiscal que me ayudaran con mis deberes. Cuando vieron que realmente necesitaba su ayuda, algunas empezaron a ayudarme con palabras y frases mientras que otras se arremolinaban a nuestro alrededor. Incluso hubo una niña que me dijo, al ver que no podía ayudarme con la tarea, que sabía cantar el himno aymara. Cuando, junto a otras niñas, le pregunté si podía cantarlo, entonó la primera estrofa completa.

Esta ayuda espontánea y (en algunas niñas) entusiasta, chocaba frontalmente con las afirmaciones de que se avergüenzan de hablar aymara. También chocaba con su reacción la primera vez que les planteé el tema. No les importó, cuando sintieron que podía ser de utilidad y que sus conocimientos eran “significativos”, demostrar que hablaban aymara o que tenían conocimientos en esta lengua.

¿En qué podían basarse las afirmaciones de que las niñas se avergüenzaban de hablar aymara? Nunca presencié que nadie les hablase del tema, tampoco que las niñas negasen hablar aymara o “ser aymaras” delante de ninguna profesora. Lo que sí presencié fueron situaciones con comentarios racistas y discriminatorios –por parte de docentes y personal administrativo- hacia “lo indio” o el aymara como lengua. Esto me lleva a plantear dos cuestiones relacionadas: si, por un lado, no sería la propia percepción negativa o indiferente (de lo aymara) por parte de docentes y personal administrativo lo que les inducía a proyectar la posible vergüenza en las niñas o si, por otro, no negarían las niñas cierta información al percibir rechazo de los adultos. En este sentido, me gustaría señalar que algunas personas me dijeron que esta negación es producto de la discriminación entre niñas:

Pero pregúnteles que no van a reconocer que saben (...) les van a decir aymaristas porque las niñas son malas (Entrevista, MST_07.09).

Les dicen que son indias porque van con sus trenzas (Entrevista, PAD_03.10)

³⁹ Palabra aymara que significa maestro. Así le llamaban los niños y resto de profesores en la escuela privada.

Sin negar esta posibilidad, puedo afirmar que no son las niñas las únicas responsables en situaciones de discriminación.

Una vez explicados y analizados algunos puntos que consideraba importante tratar antes de hablar sobre las respuestas a los cuestionarios, empezaré analizando las mismas cuestiones que ya traté en la escuela privada: sobre la interculturalidad, y sobre su identidad.

En cuanto a la interculturalidad, la mayoría de las niñas contestaron que no sabían a qué podía referirse. Las que se arriesgaron a dar una respuesta me dijeron que “creían” que significaba conocer otras culturas y una de ellas lo asoció a la “no discriminación”:

Yo creo que se refiere a muchas culturas o sin discriminación (Cuestionario nº 7).

En las explicaciones sobre si su escuela y su aula eran interculturales, las niñas que habían explicado en cierta manera con qué podía estar relacionada la interculturalidad, contestaron argumentando que “las niñas vienen de diferentes escuelas o ciudades” (Cuestionario nº 11), porque “siempre hacen festivales” (Cuestionario nº 3) o porque “hablan de muchas culturas” (Cuestionario nº 6). En comparación con las respuestas de los niños de la otra escuela, me gustaría destacar la escasa construcción de discurso en torno a lo intercultural. Lo mismo que ocurre al comparar los discursos de madres y padres de familia. Creo que el discurso “intercultural” de la propia escuela cala, de alguna manera, el discurso de otros actores sociales.

En este colegio no tuve acceso al Registro Único de Estudiantes (RUDE). Si bien se lo pedí a la secretaria, me dijo que ya habían enviado los datos al SEDUCA (Servicio Departamental de Educación) y que no los tenía. Bien por esta razón, bien porque se me vetó el acceso a la información, no tuve oportunidad de relacionar la adscripción en el RUDE con lo que las niñas dijeron en el cuestionario. No obstante, considero interesante la comparación entre la vergüenza (atribuida por maestros) y la autoidentificación como aymaras. ¿En qué términos?

En general (en discursos de docentes, personal administrativo, padres y madres de familia) he percibido confusión entre “ser aymara” y “hablar aymara”. Esta confusión también se percibe en los cuestionarios:

No soy aymara pero mis padres me enseñan poco a poco (...) Como dije, no soy aymara pero me gustaría aprender más con mis abuelitos (Cuestionario nº 17).

Sí son aymaras, mis papás y mis abuelitos hablan aymara (Cuestionario nº 12).

Sí, me gusta que sean aymaristas, yo aprendí de mis abuelitos, juntos me enseñaron y hablamos (Cuestionario nº 22).

Pero no siempre. Hubo niñas que, aunque contestaron que sus padres sí eran aymaras y que ellas hablaban “un poquito de aymara”, al responder sobre su propia identidad étnica (“¿Eres aymara?”) respondieron: “no sé” (Cuestionario nº 14), “en verdad no sé” (Cuestionario nº 7), y respuestas como “en mi opinión yo diría que soy aymara” (Cuestionario nº 1) lo que denota una cierta inseguridad sobre lo que significa “ser aymara”.

Por otro lado, sólo en tres ocasiones (de un total de veinte) me dijeron que sus padres eran aymaras y que eso no les gustaba (Cuestionarios nº 8; nº 11; nº 19).

En cuanto a la utilidad de hablar o aprender aymara, todas coincidieron en dos tipos de respuestas. La mayoritaria: para comunicarse con las personas que hablan aymara (sin concretar “en el campo”) y porque es útil para conseguir trabajo en un futuro. Igual que en la otra escuela, y a pesar de que las alumnas no se basaron en la ley, es interesante observar cómo el discurso de la obligatoriedad de hablar una lengua originaria para ocupar ciertos puestos de trabajo ha calado en la sociedad y las niñas son conscientes de que el aymara puede abrirles el mercado de trabajo en un futuro.

Por lo demás, igual que en la escuela privada, las niñas escribieron y hablaron (en las muchas conversaciones informales que mantuve con ellas) sobre lo que les gusta y no les gusta de su escuela, comentarios y opiniones que emplearé en epígrafes más relacionados con las prácticas educativas y/o los aspectos que ellos mencionan.

A modo de resumen, en el análisis sobre la interculturalidad y la identidad étnica en esta escuela considero significativas las siguientes ideas:

- Las alumnas asocian la interculturalidad a diferentes “culturas”.
- Consideran el colegio y el aula interculturales porque hay festivales (que hacen referencia a los festivales folklóricos donde se les enseñan las danzas de las

distintas “culturas”), porque se “habla” de muchas “culturas” y porque vienen niñas de diferentes “ciudades”.

- En mi opinión, las niñas adoptan una actitud evasiva (o de negación) sobre “lo aymara” (que hablan la lengua, que sus padres también lo hacen o “son” aymaras”) debido, en muchas ocasiones, a que perciben un discurso discriminatorio y de rechazo a estas cuestiones por parte de docentes y personal administrativo. En un ambiente en el que consideran sus conocimientos significativos y en el que sienten y perciben que se valoran, no ocultan información al respecto.
- No obstante, el racismo es un mecanismo que se aprende y las niñas están rodeadas de estímulos de negación y discriminación hacia “lo indio” de manera que poco a poco, pueden ir captando el discurso discriminatorio y haciéndolo suyo⁴⁰, empleando como insulto o estrategia de discriminación características atribuidas a “lo indígena”.
- He observado cierta confusión en lo a que “ser aymara” se refiere. Tema que quizá tenga más sentido tratar en relación a contenidos curriculares que hablan de los aymaras en el pasado y en áreas rurales. La percepción familiar de las niñas y lo que aprenden en la escuela podría entrar en clara contradicción. Igual que en la escuela privada, la identidad vista desde algunos niños de manera compleja (moviéndose en la confusión) entra en contradicción con discursos simples.

⁴⁰ No puedo hablar sobre su experiencia en su anterior escuela, pero sería un factor a tener en cuenta en este proceso de adopción del discurso discriminatorio.



Ilustración 25. Dibujo de una niña en su cuestionario: “El cóndor y la pastorcita”.

A photograph of a social gathering, likely a dance or festival, with people in traditional attire and balloons. The image is slightly faded and serves as a background for the text.

Capítulo 5 Relaciones entre los agentes sociales

Desde mi punto de vista, los procesos de enseñanza y aprendizaje guardan mucha relación con el entramado de relaciones sociales que se desarrollan en la escuela: entre profesores y estudiantes, profesores entre sí, estudiantes entre sí, con padres y madres de familia, etc. Todas ellas pueden determinar ciertos (des)aprendizajes, actitudes y demandas educativas, de manera que las actividades en aula con un profesor autoritario no serán igual que con uno más flexible, ni un profesor cuya relación con los estudiantes sea fluida establecerá el mismo clima que un docente al que los estudiantes puedan mirar, incluso, con miedo. En mi trabajo de campo, una de las maestras de la escuela fiscal me dijo que, en su opinión, la escuela no era intercultural porque faltaban las relaciones de confianza necesarias entre los docentes y las niñas, de manera que el intercambio de opiniones, uno de los pilares de la educación intercultural desde una concepción constructivista, nunca podría llegar a implementarse del todo (Entrevista, MST_03.09). Otra maestra, sin embargo, afirmó que una de las grandes aportaciones de la Reforma de 1994 había sido otorgar protagonismo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de manera que podían empezar a dar sus opiniones o aportar ideas sobre diferentes temas, de manera que (puntualizó) “en algunos casos son aceptadas” (Entrevista, MST_05.09), introduciendo con este comentario un tema sobre el que considero fundamental reflexionar: qué opiniones se aceptan y cuáles no se aceptan o, lo que es más importante: qué subyace en esta (no) aceptación.

Por otro lado, según uno de los técnicos del Ministerio de Educación, una de las actuales demandas educativas sobre la escuela en Bolivia es que el proceso de interculturalidad se concrete de una forma en la que “ahora todos tengamos las mismas oportunidades”, haciendo hincapié en la importancia del proceso de descolonización por el que se debe apuntar a luchar y superar toda forma de discriminación (Entrevista, PREI_12.10). Esta idea guarda relación con lo que una profesora de la escuela privada me dijo al preguntarle sobre por qué se había decidido fundar esta escuela:

El mundo en el que vivimos es tan injusto y tan clasista que creo que al menos, el cole, tiene que ser un espacio donde los niños vean que el mundo puede ser justo y que todos tienen lo mismo, no importa su origen ni sus condiciones (Diario de campo, 19 de mayo de 2009).

Mi intención a lo largo de este capítulo es mostrar cómo el “entramado social” de la escuela y las relaciones entre los diferentes actores sociales contradicen la idea de “igualdad de oportunidades”, puesto que las relaciones sociales no parten de la “igualdad”, sino que están permeadas por relaciones desiguales y jerárquicas.

5.1. Relación docentes-estudiantes

La mayor diferencia entre las dos escuelas en las que trabajé, a primera vista, era precisamente el trato profesor-alumno, aunque con el tiempo y a través de la observación participante fui apreciando tendencias comunes en este trato que, muchas veces, los estudiantes eran los únicos en percibir. Por otro lado, un tema que considero muy significativo es cómo los propios niños y niñas conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de su relación con el docente. Así el hecho de establecer los lazos de confianza de los que hablaba la maestra de la escuela fiscal, respondía a un proceso que se construye de diversas maneras y que debe estar fundamentada de cierto orden y autoridad (por parte del profesor) en el aula. En la evaluación que hice a esta escuela, por iniciativa de los propios docentes, pregunté a los alumnos sobre diversos temas, y puntualizaron que llevarse bien con el profesor es importante, pero que también es importante que los profesores sepan manejar el aula de manera que no haya estudiantes que “abusen” de él o ella.

La relación entre estudiantes y docentes comienza a construirse en los espacios comunes de la escuela, pero la interacción es más fuerte dentro del aula. En la escuela fiscal, en el momento en el que un docente entraba en la clase, las alumnas estaban acostumbradas a comenzar un ritual en el que ponerse de pie y saludar con educación eran actos necesarios como “muestra de respeto”, aunque, dependiendo de quién fuese el que entrara por la puerta, el ritual era seguido con mayor o menor atención y ganas por parte de las niñas. Este ritual se desarrollaba así: al entrar el profesor por la puerta decía “de pie”, las niñas obedecían y se colocaban al lado de sus mesas y decían en voz alta (y en tono cansino): “bue-nas tar-des pro-fe-sor(a)”, a lo que el maestro contestaba “buenas tardes niñas” o, directamente, “tomen asiento”. Con el tiempo pude observar que aquellos profesores con los que tenían más confianza, y a los que más respetaban, eran con los que más libertades se tomaban

las niñas: levantándose a medias o jugueteando un poco con el tono del saludo aunque, desde luego, nunca dejaron de hacerlo. Estos profesores, en especial una de ellas, siempre tenía prisa por concluir este ritual: “sí-sí-sí, buenas tardes niñas”, algo que desentonaba con su actitud cuando entraba algún otro docente o la propia directora en el aula; entonces pedía a las estudiantes (con solemnidad) que se pusieran en pie y saludaran como “era debido”. Creo que esta doble actitud no hacía sino responder a unas normas externas que, si bien ella no imponía, sabía que debían ser cumplidas. En la escuela privada el ritual del saludo era diferente. Cada mañana, docente y estudiantes se sentaban alrededor de una alfombra para darse los buenos días y comentar qué se haría en la jornada. Como algunos niños (la mayoría) habían estado en otras escuelas, en dos de los cursos hacían el “juego” de saludar a sus profesores con el mismo todo cansino de la escuela fiscal: “bue-nas tar-des pro-fe-sor(a)”, pero una de las maestras siempre les cortaba en el intento y les decía que había que saludar con energía y que, por favor, no quería escuchar “semejante toniquete”. Este ritual era “empleado” de manera diferente según el docente que lo dirigiera, pero una de sus principales finalidades era “comenzar el día compartiendo todos juntos”. (Diario de campo, 19 de mayo de 2009).

En términos generales, el día a día en las aulas comenzaba de manera muy diferente en los dos colegios: mientras en la escuela fiscal la jornada empezaba con un ritual “vertical” (en el que la figura jerárquica del docente se situaba, claramente, por encima), en la escuela privada el inicio del día comenzaba literalmente desde una postura más “horizontal”, ya que el maestro se sentaba, como uno más, en la alfombra. Sin embargo, mientras estos rituales de “inicio de jornada” implicaban a todos los actores, el aula comenzaba a ser un hervidero de diferentes relaciones sociales legitimadas, sancionadas u obviadas por la relación profesor- alumno (en general), y profesor-estudiante (en particular).

Hablar de relaciones sociales entre el profesor y su alumnado (como colectivo) conlleva riesgos, puesto que, en mi opinión, esta relación “colectiva” está constantemente permeada por la relación individual del docente con cada uno de los estudiantes, a pesar de que el discurso más común de los maestros era que trataban a todos los estudiantes “por igual” o, en todo caso, que tendían a inclinarse (de manera positiva) hacia los más vulnerables o débiles.

Esta impresión de “tratar por igual” a los estudiantes podía traducirse, en el discurso de los docentes, en un trato homogeneizador de los alumnos por curso y letra, de manera que comportamientos individuales servían para identificar actitudes “grupales” sin tener en cuenta las posibles tensiones o estrategias que, detrás de estos comportamientos, pudieran esconderse. Sin tener en cuenta, tampoco, las expectativas generadas por los propios docentes con referencia a un curso en particular. De este modo, la individualidad de los estudiantes quedaba “suspendida” salvo unas cuantas excepciones que solían coincidir con los casos excepcionales (para bien, o para mal). Entre “los mejores” y “los peores” de cada curso quedaba toda una “colectividad” de niños y niñas cuya individualidad quedaba en segundo plano. Así, tanto en una escuela como en otra, era muy común que los profesores (y el personal administrativo) hablaran de “las niñas” o “las alumnas del séptimo A”, “las niñas de secundaria” o, de “los chicos de quinto y sexto”, “los chicos de secundaria”, “los pequeños”, etc. Por ejemplo, el curso multigrado de quinto y sexto de primaria en la escuela privada era considerado un “curso modelo” por muchos de los docentes borrando así, de un plumazo, todas las tensiones internas que las relaciones entre los estudiantes pudieran provocar. Borrando, también, la especificidad de las relaciones que establecían los docentes con cada uno de los estudiantes. Los comportamientos colectivos también se explicaban en la escuela fiscal de manera colectiva, de forma que, según una de las maestras, las niñas (en general) eran “demasiado buenas” puesto que nunca replicaban, ni se “hacían valer” ni defendían “sus derechos”, actitud de la que responsabilizaba a la directora anterior que, con su comportamiento, había instaurado una “dictadura del miedo” en la escuela. Esta calificación colectiva impide la posibilidad de pensar que las niñas adoptaran estrategias individuales de comportamiento. “Hacerse valer” o “defender los derechos” significa llamar la atención, algo que muchas niñas evitaban a toda costa, sobre todo con algunos docentes. En cierta ocasión, en la asignatura de técnica vocacional¹, dos niñas estaban tejiendo unos guantes mientras que sus compañeras ya habían comenzado a pintar flores en un mantel. Sin tener en cuenta (por el momento) el porqué de esta actividad diferente (en una escuela donde todas las niñas hacían lo mismo a la vez), quisiera señalar que me acerqué a las alumnas para preguntarles por qué estaban tan calladitas, como si se estuvieran escondiendo (esta era una de las materias en las que el “alboroto en

¹ Materia equivalente, según la docente, a “trabajo productivo” o “educación productiva” según la nueva ley educativa.

aula” estaba más o menos permitido mientras la maestra se dedicaba a “perfeccionar” o corregir el trabajo de otras estudiantes). Reproduzco a continuación la conversación que mantuve con ellas:

- Estudiante: Al principio creíamos que era buenita, luego nos hacía perder puntos y era horrible.
- Yo: ¿Cómo? No entiendo nada.
- Estudiante: Pues que estábamos haciendo ganchillo y nos gritaba tan feo que del susto se nos iba un punto y luego ya todo y teníamos que volver a empezar (...) Un día le voy a decir: “¡¡ya está bien profesora, cálese!! Qué me importa...”
- Estudiante (2): Mejor no, yo un día la he contestado, bueno... sólo le he dicho la verdad, pero ella me dijo que le había contestado, así que ahorita me concentro en que no se fije en mí.

¿Acaso no estaba esta niña “haciendo valer sus derechos”? Con su comportamiento, se estaba defendiendo de ser “maltratada” aunque, eso sí, era necesario conocer su relación individual con la profesora para entender un comportamiento aparentemente cohibido.

En la escuela privada, el curso de los alumnos mayores casi siempre era descrito como “complejo” o “difícil” porque, entre otras cosas, transgredían de manera constante las normas del colegio. El “mal comportamiento” de unos u otros desembocaba, en la mayoría de los casos, en una explicación global de manera que problemas individuales con chicos o chicas individuales, pasaban a formar parte de un problema “de curso”. En todo caso, durante mi permanencia, pude observar que algunos niños de quinto y sexto de primaria (clasificados como el “grupo ideal” del colegio) también transgredían las normas, si bien su comportamiento quedaba solapado por una colectividad “idealizada” y nunca presencié una conversación o discusión entre docentes que hiciera referencia al “mal comportamiento”. Este “encasillamiento” del “grupo de los mayores” podía traducirse en una desmotivación colectiva, igual que cuando un estudiante siente que, haga lo que haga, ha perdido el año escolar (Osuna Nevado, 2009a). Así, una de las alumnas del curso “complejo” me dijo a lo largo de una entrevista:

Teníamos problemas, pero no para que nos digan que somos el peor curso, aunque lo fuéramos, porque al final eso nos quitaba la motivación de querer ser mejores, ser un curso estable... Ya no nos importaba al final esforzarnos, porque a veces nos esforzábamos y nadie lo notaba más que nosotros y no era muy bonito. (Entrevista, EST_03.10).

Tanto el discurso de madres y padres de familia, como el del personal administrativo y el de los propios estudiantes, me ofrecieron ejemplos que hablaban de niños y niñas con los que se tenía más permisibilidad que con otros. Es interesante que esta “inclinación” hacia algunos estudiantes fuera observada por todos los actores sociales menos por los propios maestros. Tampoco en la escuela fiscal admitieron tener “favoritos” o estudiantes “encasillados” de un modo más negativo.

Por otro lado, me parece interesante señalar que el hecho de que el calificativo que un profesor merecía a un grupo de alumnos era algo que “se heredaba”² entre un curso y otro, de manera que la “fama” persigue al docente de un curso a otro y ante las diferentes “audiencias” que imparta clase. De esta manera, los estudiantes saben con quién “pueden” y con quién “no pueden” comportarse de una u otra manera, qué profesor les impondrá sanciones o qué profesor “deja pasar” más las cosas. Esto quedó ejemplificado de manera muy evidente en las opiniones que me dieron los niños al realizar la evaluación, sobre todo cuando se referían a profesores que aún no habían tenido:

Los de segundo ya temen lo estricta que puede llegar a ser la profe de tercero; los de cuarto ya sueñan con la poca tarea de los de quinto; los de octavo ya temen el aburrimiento en el taller audiovisual (Memoria sobre la evaluación realizada en la escuela privada, 22 de noviembre de 2010).

Los “encasillamientos” que hacen los alumnos sobre los profesores son tan determinantes que incluso los estudiantes se sorprenden cuando comprueban un cambio de actitud con respecto a lo que esperaban: si con cierto maestro se puede hacer lo que cada uno quiera o nunca pone tarea, no encuentran justo que, de pronto, se vuelva más estricto o descubra la “obligación” de mandar más y más deberes para casa:

Saben que ha comenzado a poner [tareas] porque se han quejado algunos papás y mamás, [opinan] que eso no está bien porque cuando empezó puso muchísima de golpe y era muy cansador (...) argumentan que lo bueno de poner tarea desde el principio es que te haces un hábito; que lo que ha pasado este año es que, de pronto, les rompió el hábito de no hacer tarea y que así no te puedes adaptar a hacerlas y que no hay nada que hacer (Memoria sobre la evaluación realizada en la escuela privada, 22 de noviembre de 2010)

² Margarita del Olmo (2010) habla de esta misma relación.

Si en la escuela privada atendí a la perplejidad e incluso sensación de “impotencia” de los maestros con respecto a que los estudiantes nunca hacían la tarea (a pesar, incluso, de dejarles sin recreo durante un tiempo), en la escuela fiscal presencié, atónita, la locura transitoria de las alumnas en su “lucha” para que el docente les sellara el cuaderno, señal inequívoca de que habían entregado sus deberes a tiempo puesto que, al final de cuatrimestre, lo tendrían en cuenta en la evaluación. La lucha por “el sello” la iniciaban las propias niñas que siempre pedían, o recordaban, que tenían tarea para corregir. Por supuesto que las que lo pedían eran las que la habían hecho.



Ilustración 26. Alumnas pidiendo a la maestra que revise y selle la tarea. Escuela fiscal.



Ilustración 27. La profesora enseñándome un trabajo. Escuela fiscal.

En mi opinión, los niños de los dos colegios, a través de comportamientos opuestos, estaban funcionando bajo el mismo mecanismo: exigir coherencia a sus maestros y que actuaran en consecuencia sobre las tareas que ellos mismos exigían. Creo que la diferencia de comportamiento entre los dos colegios tiene que ver, sobre todo, con el peso específico que unos alumnos y otras atribuían a la tarea en tanto que pudiera afectar dos dimensiones: la evaluación y la relación con el maestro.

Con respecto a la evaluación, en la escuela fiscal la mayoría de los docentes hacía mucho hincapié en que la tarea afectaba, directamente, a la nota del curso y que el hecho de no llevar los ejercicios al día afectaría a la nota final. No se trataba únicamente de una amenaza, puesto que, justo antes de terminar cada trimestre, presencié cómo muchos profesores comprobaban sus propias firmas en los cuadernos, indicativo de que las niñas habían entregado sus tareas siempre a tiempo. Ante ese peso que tenía el hecho de hacer los deberes, era extraño que las niñas no tuvieran su tarea al día y por eso exigían a los docentes que les revisaran el cuaderno y les sellara la tarea cuando correspondiera. En la escuela privada, por otro lado, la sensación general es que no pasaba nada cuando no se entregaba la tarea, no había

consecuencias ni sanciones de ningún tipo. Algunos profesores no la revisaban y otros eran excesivamente laxos con los plazos de manera que, llevar la tarea al día, finalmente no reportaba (aparentemente) ningún beneficio. Si en la escuela fiscal las alumnas asediaban a los docentes para que les sellasen sus cuadernos, en la escuela privada lo hacían cuando se la pedían para revisar, sobre todo aquellos profesores a los que “acusaban” de no hacerlo nunca. El principio lógico que subyace en estos dos comportamientos es, desde mi punto de vista, el mismo: exigir a los profesores coherencia con sus propias ideas, actitudes y compromisos.

El hecho de que hacer la tarea (o no) afectase la relación de un estudiante en particular con los docentes, me sirve como hilo conductor para finalizar la idea de la relación profesor-alumnado en general y pasar a abordar las relaciones sociales que se establecía de forma individual

El tema de “hacer los deberes” era una cuestión normalmente planteada de modo individual aunque, en la escuela privada, una de las profesoras intentaba inculcar la idea de que si no todos los niños hacían sus deberes, la “colectividad” se vería afectada, de manera que ponía especial énfasis en revisar los ejercicios y felicitarles si algún día todos los niños y niñas del curso llegaban con su tarea hecha³. En todo caso, quisiera destacar que esta maestra propiciaba que muchos ejercicios fueran leídos en voz alta de manera que, todos, pudieran escuchar, por ejemplo, la redacción de los demás compañeros. Un día asistí bastante sorprendida a cómo felicitaba a un niño que por toda redacción sobre “el anochecer desde mi ventana”, había escrito dos líneas. La profesora me explicó que, al comienzo del curso, este niño jamás llevaba la tarea hecha por lo que dos líneas se convertían en todo un logro que había que celebrar para subir su autoestima y demostrarle que los esfuerzos se premiaban. Esta misma estrategia la seguía una de las maestras de la escuela fiscal, de manera que aquellas alumnas que, según ella, más esfuerzo invertían (tanto personal como económico) en realizar su tarea, más celebración merecían. Lo más notorio de la profesora de la escuela fiscal es que parecía mantener una cruzada personal “contra” las privilegiadas del curso. No en lo referente a lo personal, sino en lo académico. Antes de explicar la “cruzada”, creo conveniente explicar la situación.

³ Cabe decir que eran estos los mismos niños y niñas que “soñaban” con llegar al curso siguiente donde, según decían, nunca había tarea y no importaba si la hacían, o no.

En la escuela fiscal, y para la mayoría de los profesores, hacer los deberes diariamente, tener los cuadernos limpios y desarrollar los ejercicios como “correspondía” dotaba a ciertas niñas del estatus de “buena estudiante”. El truco estaba (como pude observar) en obtener este “título” rápidamente y aferrarse a él puesto que, una vez “ganada la fama” no importaban los deslices. En sexto de primaria había tres niñas que disfrutaban de esta etiqueta y durante una actividad de la materia de Lengua su posición privilegiada no pudo quedar más evidente. Tenían que salir a la pizarra y recitar un poema que hubieran inventado, y mientras que a todas las niñas que se quedaban en blanco en plena declamación la profesora les regañaba y les ponía directamente un punto negativo, a una de estas niñas le dijo: “tranquila... empieza otra vez pero con más énfasis”, la niña empezó y se volvió a trabar, por lo que la maestra volvió a hablar: “lo estabas haciendo muy bien, vas a volver a salir y vas a ser la última, así que tienes que hacerlo perfecto”. De todas las niñas que se atascaron ese día, ella fue la única que, efectivamente, volvió a salir a final de la hora para volver a intentarlo. (Diario de campo, 17 de agosto de 2009). La cruzada personal de la maestra que he citado anteriormente consistía precisamente en tratar de revertir esta situación de privilegio, intentando favorecer a niñas que, normalmente, pasaban más desapercibidas. Así, cuando una de las niñas preferidas (por casi todos los maestros) “presumía” de su tarea, ella le restaba importancia e intentaba potenciar a otras niñas elogiando su trabajo. Esta actitud de la profesora tenía sus efectos en el ambiente del aula, que era mucho más relajado y distendido cuando ella daba sus clases.

En la escuela privada, los privilegios o favoritismos venían dados por otras cuestiones. Al ser una escuela fundada por un grupo de personas comprometidas con una educación “diferente”, entre la población de estudiantes estaban los hijos de algunos profesores y de amigos suyos. A través y debido a esta cercana relación detecté dos cuestiones principalmente. La primera tiene que ver con el tema de la “autoridad” del maestro en aula y la segunda con comportamientos permisivos hacia estos estudiantes. Ambas cuestiones están relacionadas entre sí. Un dato muy interesante es que muchos de los maestros de esta escuela habían sido convocados por “amistad”. Esto supone que algunos de ellos se veían de manera frecuente en otros entornos, lo que suponía –a su vez- que sus hijos tenían contacto con sus maestros en tiempos y espacios “no escolares”, pero en vez de en el rol de maestros, en el de

“amigos de sus padres”, y viceversa, como “hijos de sus amigos”. Además, los profesores a veces se reunían en alguna casa para tratar temas de la escuela y sus hijos, a veces, también estaban presentes. En varias ocasiones una de las niñas demostró tener acceso a cierta “información privilegiada” que el resto de sus compañeros, naturalmente, no podían conocer. Creo que el trato cercano y común en espacios ajenos a la escuela (y compartiendo viajes, comidas y juegos) podía incidir en el comportamiento de estos niños en aula, ya que no siempre reconocían la autoridad de estas personas como maestros y se permitían ciertos “lujos” que quizá otros estudiantes no podían. Durante una temporada, la niña que ofrecía “información privilegiada” no participaba en las actividades del aula, echándose en la alfombra con el pretexto de encontrarse mal o haciendo (a la vista de todos incluido el profesor) otro tipo de actividades (normalmente pintar) sin que el maestro dijera nada. En cierta ocasión, una de las niñas (hija de maestro) no quiso terminar un examen y el profesor le dio permiso para llevárselo a casa para terminarlo (previa consulta a sus compañeros). Atendiendo al ritmo individual de cada estudiante, esto no hubiera estado de más, sin embargo, para algunos de sus compañeros de clase fue una muestra más de que esta estudiante a menudo se saltaba las reglas y hacía lo que quería. De hecho, este tipo de favoritismos hacia los hijos de maestros fue una de las denuncias que hicieron los estudiantes cuando realicé la evaluación:

Sobre la profe [nombre] algunos dijeron que no les gusta que siempre se pone de parte de sus hijas y las defiende aunque no tengan razón y hayan hecho cosas malas. (Memoria sobre la evaluación realizada en la escuela privada, 22 de noviembre de 2010).

Los hijos de familias cercanas al personal docente también gozaban de ciertos privilegios. Yo no era la única en advertirlos, también un miembro del personal administrativo era consciente del trato diferencial que se daba a estos niños:

Algunos niños se han ganado no sé si el cariño o atención del profesor por si su mamá es mi amiga... hacen lo que quieren y realmente no sé qué hacer, es un reto ponerlos en su lugar... por ejemplo [nombre] puede ser muy preparado, puede dar mil argumentos pero no por eso puede hacer lo que quiera... se sale del curso, va, viene, charla con unos y otros en horario de clases (...) y al final caemos en “estos son los chinchosos” porque son los que te dicen que están mal pero... no sé... (Entrevista, PAD_04.10).

Cuando habla de los “chinchosos”, esta persona se refiere a los estudiantes “de integración” (así denominados por el proyecto educativo y los docentes de la escuela).

En el equipo de la escuela privada había una psicopedagoga que, aunque comenzó impartiendo un taller al personal de la escuela sobre “adaptaciones curriculares”, terminó colaborando de manera asidua y comprometida con el seguimiento de los niños y niñas diagnosticados con alguna “necesidad educativa especial”:

Tenemos dos grandes grupos: niños con problemas específicos de aprendizaje ahí vienen los niños inmaduros, agrafía, rasgos de dislexia... hay TDH que es déficit de atención dispersa... ese sería un grupo grande y, en otro grupo, están los niños con alguna deficiencia, niños con Síndrome de Down, niños autistas, *borderline*... Ambos [grupos] son de integración, eso significa que la escuela tiene que dar una respuesta a la necesidad específica de cada niño, adaptaciones curriculares, en tiempos, en contenidos, tiempos de tareas. (Entrevista, PREI_11.09).

Según la propia política de la escuela debía haber, máximo, dos niños por aula (uno por curso) de manera que se pudiera garantizar una “integración” plena de estos niños en el entorno educativo. Asistí a muchas reuniones formales y conversaciones informales en las que los profesores hablaban de su “incapacidad” para manejar a estos alumnos porque superaba sus conocimientos, o porque en su aula había más niños con “problemas” de los que cabía esperar. En una asamblea de profesores, la psicopedagoga propuso hablar de las “adaptaciones curriculares” como un punto del orden del día. Planteó que el tema no estaba avanzando como cabía esperar, puesto que no había el suficiente compromiso por parte de los docentes que, además, no le comunicaban sus problemas o inseguridades al respecto. En esta reunión, varios profesores tomaron la palabra y hablaron con franqueza de sus limitaciones para manejar a “este tipo de chicos”. Uno de ellos hizo hincapié en la idea de que “no sólo están los niños con informe sino los que llegan de contrabando” y, al final, “te juntas con siete u ocho que necesitan atención detallada” (Notas de asamblea de profesores, 12 de Abril de 2010).

En mi opinión, este tipo de discurso, en una escuela donde una de las metodologías en las que se basa la actividad en el aula son los “planes de trabajo” que respetan el ritmo individualizado de aprendizaje de cada uno de los niños y niñas, es contradictorio. Por un lado, niega de plano la “individualidad” de cada estudiante y sus diferentes capacidades para enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablo de capacidades, no me refiero únicamente a las intelectuales, sino que abro el abanico para mostrar toda una serie de situaciones familiares, emocionales, económicas, psicológicas... que pueden estar afectando al estudiante. Pensar en la

“integración” de unos cuantos niños o en el problema que supone que haya niños que necesitan “atención detallada” en aula es pensar, por tanto, en que hay niños y niñas “plenamente integrados”, que no tienen ningún tipo de problema y que no necesitan especial atención. Desde mi punto de vista, el planteamiento aperturista e inclusivo de esta escuela se ve erosionado por una práctica y una realidad que, como ellos mismos reconocen, les supera pero que, a su vez, conduce a soluciones restrictivas, como tener más cuidado en el proceso de selección de los estudiantes y cumplir estrictamente con la regla de “sólo dos niños especiales” por curso. El planteamiento de que todas y todos los niños son “especiales” en tanto que cada uno tiene su individualidad y sus capacidades quedaba, por tanto, de lado. Este reduccionismo tiene, desde mi punto de vista, varias consecuencias de importancia, que están directamente relacionadas con la estigmatización o los favoritismos hacia ciertos estudiantes.

Por un lado, tal y como señalaba la persona que trabaja en la administración de la escuela, se “cae en los chinchosos” (Entrevista, PAD_04.10), centrando así la atención de los posibles conflictos o problemas ocurridos en aula y en la escuela, pasando por alto muchos otros acontecimientos que tienen que ver con otros niños y niñas que, al no estar “estigmatizados”, no atraen la atención del personal de la escuela. Los estudiantes perciben esta estigmatización por lo que no tardarán, también ellos, en intentar culpar constantemente a los mismos niños de todos los conflictos o problemas. El caso más elocuente se dio durante mi primer año de estancia en la escuela, en el que un niño *borderline* (y con muchos problemas de violencia en su entorno familiar) se veía envuelto, día tras día, en altercados en su aula. Después de un tiempo de observación pude comprobar que el decir “basta”, “déjame”, “no molestes”... era una coletilla del resto de sus compañeros, aunque él no hubiera hecho nada. Por supuesto, esta es una situación muy compleja y delicada en el que entran en juego demasiados factores que escapan a la finalidad de este texto. Lo que quiero poner de relieve es que, a pesar del excelente trabajo que la profesora hacía con este estudiante, y a pesar del vivo interés que el personal docente y administrativo tenía en que la situación se “normalizara” (además, trabajaban directamente con su madre), muchas de sus actitudes, dejando pasar algunas cosas o creyendo siempre la versión del resto de los niños (que se sabían con ventaja porque no se sentían estigmatizados) estaban, desde mi punto de vista, legitimando y profundizando la

brecha existente entre ese niño y el resto de estudiantes de la escuela, ya que siempre le culpaban a él de todos los problemas. Finalmente se decidió que el niño no volviera a la escuela al año siguiente. Fue una decisión conjunta, pero algunas personas se sintieron molestas con ella. En una conversación informal con dos personas de la escuela, me dijeron que pensaban que no se había hecho lo suficiente con este niño, que se le había marcado demasiado y que se le había dejado ir (o expulsado) cuando había otros estudiantes en la escuela que hacían cosas iguales, o peores, y a los que se les tenía “mucho más paciencia”. (Diario de campo, 15 de abril de 2010). Al preguntarles si planteaban estos temas en las asambleas, la conversación derivó hacia las relaciones de poder entre los maestros, tema que abordaré en el epígrafe correspondiente. En definitiva, en este universo de estigmatizaciones y favoritismos, se daban un sinnúmero de situaciones y relaciones que pasaban desapercibidas y que no eran motivo ni de debate ni de conversación en las reuniones o asambleas de profesores. Por supuesto que, como ya he indicado, los niños se daban cuenta de estas diferencias de trato, algo que afectaba, a su vez, las relaciones entre ellos.

En la escuela fiscal, los favoritismos que se establecían de manera clara provenían de otro tipo de factores. En mi opinión, la situación familiar de las niñas pasaba a ser una especie de “justificante” académico que explicaba su rendimiento o trayectoria educativa. Si en la escuela privada la autocrítica (aunque fuera sólo a nivel discursivo) estaba muy presente entre los docentes y el personal administrativo, en esta escuela apenas hacía acto de presencia, por lo que la práctica educativa nunca era objeto de discusión. Esta falta de autocrítica se reforzaba cuando hablábamos sobre las niñas de sexto de primaria, “nuevas en la escuela”, por lo que los docentes decían no tener ninguna responsabilidad sobre su trayectoria o nivel académico hasta ese momento. Una de las maestras era especialmente dura en este sentido e interpellaba a las niñas preguntándoles en qué colegios habían estudiado y diciéndoles que cómo era posible semejante nivel (bajo) y pocos conocimientos, culpando así a las niñas, y dejando de lado su responsabilidad docente de “remediar” lo que ella entendía como inaceptable. Las niñas que sí podían seguir el nivel de su aula se convirtieron rápidamente en sus ayudantes, que iban mesa por mesa comprobando las tareas y que los cuadernos estuvieran sellados. La profesora se limitaba a explicar contenidos (una vez por semana) y de la forma más monótona y poco participativa que vi en las dos escuelas durante mis dos años de observación.

La autocrítica no era una de las virtudes en la escuela fiscal. Es cierto que no asistí a ninguna reunión formal de profesores, pero ni en las entrevistas ni en las conversaciones informales me hablaron de las necesidades de cambio, o de su impotencia o incapacidad ante ciertas situaciones. Todo lo contrario, en general hablaban con mucha seguridad sobre su práctica educativa, afirmando que se volcaban hacia aquellas estudiantes que más “necesitaban” su atención, tales como las que no tenían madre, o las que su papá tomaba⁴, etc. etc. Me resultaba curioso que, a pesar de ser “niñas nuevas” en la escuela, muchas maestras formaran rápidamente ideas de sus situaciones familiares a partir de simples comentarios o rumores... “me han dicho que...”; “parece que...”. En todo caso, este tipo de consideraciones no hubieran estado, en mi opinión, fuera de lugar si las hubieran contrastado y hubieran adaptado su práctica educativa a las consecuencias que semejante situación familiar implicaba para las niñas.

Independientemente de toda consideración, las “buenas estudiantes” siempre seguían siendo las mismas, las que, finalmente, llegarían a triunfar y de las que se podía esperar resultados. Sin embargo, no se fijaban en ellas, apenas especulaban sobre su situación familiar o su situación anímica. Una de estas niñas vivía con su madre y su padrastro (al que no quería), su madre le exigía mucho en los estudios y no le dejaba prestar sus carpetas a las compañeras. Sólo hablaba (y apenas) con su compañera de mesa y no tenía amigas. En el recreo, aprovechaba para perfeccionar sus tareas. En más de una ocasión, algunas niñas se burlaban de ella en un tono suficientemente alto como para que las oyera. Ni siquiera la profesora que procuraba no elogiar siempre a las mismas alumnas era consciente de los problemas que acuciaban a esta niña, puesto que nunca le había prestado excesiva atención, dando por hecho que su buen rendimiento escolar se traducía en una buena situación familiar. Cuando le comenté a esta profesora la situación de esta niña (que ella misma me contó un día) se quedó asombrada. Desde mi punto de vista, cualquier niña de once años que jamás sonríe tiene un problema, pero su “buen rendimiento” parecía anunciar un “equilibrio” familiar y emocional. En quién sí se había fijado esta misma profesora, era en una de las niñas que más llamaban la atención de los docentes por lo contrario: su bajo rendimiento escolar. El caso de esta niña fue tratado en casi todas las entrevistas. El hecho de que tuviera hermanas mayores en la escuela creo que incidía en que los maestros la

⁴ En Bolivia el verbo “tomar” equivale a “beber”.

conocieran más e, incluso, supieran su apellido. En este sentido, me parece interesante señalar que, hasta el último día del curso (en el año 2009) había maestros que no sabían el nombre de todas las niñas. Las excepciones eran las “mejores” alumnas (a quiénes llamaban por su nombre desde el primer día) y las “peores”, a quienes llamaban por su apellido. En el medio quedaba todo un conjunto de niñas que pasaban a ser “alumna”, “la de al lado de [nombre o apellido]”, “la del fondo”, “la de la cinta en la cabeza”, “la de la chompa⁵”, “hijita” (en un tono más cariñoso), etc. En mi opinión, estas diferentes denominaciones (por su nombre en diminutivo o, por un distintivo como la chompa) habla por sí solo de unas relaciones entre estos docentes y esas alumnas mucho más o menos fluidas, cercanas y permisivas. Incidiendo en el tema de las “peores” y (algunas) “conocidas alumnas”, la niña cuyo caso se empleaba como ejemplo recurrente pertenecía a una amplia saga de hermanas que habían estado (o seguían estando) escolarizadas en el colegio. Creo que uno de los elementos que más puede influir en los maestros a la hora de fijarse en un niño o niña es que sea “hermano de” (además de “hijo de”). Las expectativas que se vuelcan en algunos estudiantes están directamente relacionadas con los resultados o las experiencias acumuladas con sus hermanos y hermanas mayores. Me permito poner un ejemplo que hace referencia a esta niña de la escuela fiscal, cuyas hermanas tenían una trayectoria escolar complicada, sin buenos resultados, siendo una de ellas madre adolescente; además una profesora me dijo que “creía” que tenían una situación familiar muy dura porque vivían sólo con su papá, como si fuese razón suficiente para explicar su rendimiento escolar. Esta maestra daba por hecho que la niña en cuestión sólo asimilaba la mitad de lo que se explicaba en clase aunque, por lo menos, le otorgaba el reconocimiento del esfuerzo:

A [nombre] hay que dejarla, trata de hacerlo lo mejor posible, asimila 50% y a eso va a responder, es que tiene una situación muy difícil, me parece que solo vive con su papá (Entrevista, MST_05.09).

De manera que, ateniéndose a una situación familiar, esta profesora afirmaba que la niña no iba a poder llegar más allá puesto que tiene su límite en la comprensión del cincuenta por ciento de lo que ella explica. No contempla cambiar su estrategia y/o hacer algo al respecto. Al preguntarle a esta misma profesora qué se podía hacer

⁵ Jersey.

desde la práctica con las niñas cuya situación era complicada, dijo que “muy poco” puesto que la escuela no contaba con psicóloga, si bien:

Tratamos de integrarlas, por ejemplo cuando cantó⁶ [apellidos] hice dar un aplauso grande (Entrevista, MST_05.09).

Para terminar con este caso, quisiera destacar varias cuestiones. Primero, que la situación familiar de la niña no era como esta profesora creía, lo que muestra que ni siquiera contaba con información contrastada. La niña vivía con sus dos padres, con muchos hermanos y decía “ser feliz”. De hecho se la veía corretear de un lado para otro, bien con amigas, bien con sus hermanas. No puedo hablar con propiedad de la “verdadera” situación familiar de esta niña, nunca estuve en su casa y apenas conocí su entorno familiar, no obstante, sí puedo afirmar que una situación familiar por sí misma (menos cuando no corresponde a las circunstancias) no puede explicar, por sí sola, el rendimiento en aula. En mi opinión, las relaciones de confianza de las que reclamaba una maestra como necesarias para construir una educación intercultural deberían pasar por una toma de conciencia de los docentes sobre su influencia en la vida de los estudiantes. No se puede “integrar” a una alumna volcando bajas expectativas sobre ella, “empoderándola” a partir de aplausos forzados y desentendiéndose de una situación familiar que, de ser cierta, debería preocupar al profesor y hacerle tomar (o intentar tomar) cartas en el asunto de manera que la niña (o el niño) sienta que puede confiar en alguien, que ha construido una relación de confianza. En este sentido, una de las maestras más querida en la escuela no lo era porque su clase fuera percibida como fácil (sólo en el curso donde desarrollé mi observación, más de la mitad pasaron a reforzamiento) sino porque, tal y como decía una niña en el cuestionario, al preguntarle qué le gustaba de su colegio:

La profe de sociales porque es muy buena, nos cuida y le podemos contar nuestras cosas. (Cuestionario nº 14).

Para terminar con este epígrafe, quisiera destacar la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada niño se nutre, no únicamente de contenidos, sino también de sus relaciones sociales y experiencias vitales en el colegio y el aula. Un profesor que otorga confianza y que los niños sienten que está comprometido con

⁶ Una vez al año celebraban en la escuela “la noche de los talentos”, un concurso donde las niñas salían a cantar, bailar, declamar poesía, etc.

ellos dota, de manera instantánea, de un clima relajado y adecuado para que interioricen y hagan suyos muchos de los procesos. En la escuela fiscal las clases de sociales eran las más relajadas y agradables. Por supuesto que las niñas se aburrían y, a veces, mucho: las observaba dedicadas a hacer otras cosas, mirar por la ventana, copiar sin entender... Pero una diferencia me parecía muy clara: cuando salían a la pizarra para señalar los cabos de América con la regla de madera, no parecían tensas y, si se confundían, hasta se reían. No miraban con cara de susto y no hablaban para “el cuello de su camisa”. Muchas veces había tal alboroto en el aula que la profesora gritaba a todo pulmón, pero luego se arrepentía y les explicaba que gritar no era la solución. Prohibía que las niñas se chivaran unas de otras y aprovechaba cualquier resquicio para hablarles de la vida. Un alto porcentaje de las entradas de mi diario dedicado a estas clases contienen esta frase: “y ha aprovechado para meterles un rollo sobre...”. Lo que sólo con la distancia he podido calibrar es la importancia de esos “rollos”, lo atentas que estaban las niñas y el ejemplo de “educación contextualizada” que esta maestra impartía. En la escuela privada, por su parte, uno de los profesores mejor evaluados fue el que complementaba las relaciones de confianza con “seriedad” y “autoridad” en el aula. En una escuela donde las relaciones profesorado-alumnado eran muy distendidas, donde incluso la relación con el director era cercana y cariñosa, el conjunto de los estudiantes demandaba límites, de manera que las relaciones de confianza no derivasen, por exceso, en procesos caóticos de enseñanza-aprendizaje. Por último, quiero terminar señalando la idea de que en el marco de las relaciones sociales colectivas se dan un sinnúmero de relaciones interindividuales que, por unos factores u otros, generan procesos de desigualdad y legitiman las diferencias entre los niños.

5.2. Relaciones entre estudiantes

Las relaciones que establecen entre sí los estudiantes, y el cómo y por qué se agrupan o desagrupan, puede responder a multitud de factores. Para el desarrollo de este epígrafe quiero analizar varios elementos que considero significativos y que están relacionados con situaciones que, a veces, poco tienen que ver con los propios

estudiantes de una manera directa. Me refiero a la influencia que en estas relaciones puedan tener otras, como las de profesor-alumno, o al peso específico de algunas cuestiones, como la evaluación, que tienen un peso específico muy significativo.

En la escuela fiscal, la influencia de las relaciones entre profesores y algunas alumnas y la importancia de la evaluación eran, en mi opinión, elementos que determinaban la manera de relacionarse las estudiantes entre sí y la conformación de los grupos. Aquellas que eran consideradas “mejores alumnas” y habían obtenido su buena fama a raíz de sus resultados en la primera evaluación⁷ (y en uno de los casos se sumaba además la buena fama de su hermana) se habían convertido en “ayudantes” de algunos docentes. Por lo tanto, no sólo gozaban de privilegios tales como poder repetir un examen o dejar preguntas en blanco sin que afectara al resultado, sino que además revisaban que sus compañeras habían hecho la tarea, comprobando si los cuadernos estaban sellados, informaban de cualquier contrariedad... Con la profesora de matemáticas este tipo de actividades era muy notable. Durante un tiempo, todas las alumnas tuvieron que realizar cuatro divisiones diarias y “las ayudantes” controlaban que los cuadernos estuvieran “en orden” antes de permitir que fueran a la mesa de la profesora para que les pusiera el sello. Otras veces recogían los cuadernos directamente ellas y se los llevaban a la maestra. Recuerdo que en una ocasión, al llegar al colegio, la secretaria me dijo que la profesora de matemáticas no iba a venir y que si no me importaba estar en el aula con ellas durante ese tiempo. Accedí encantada. Cuando entré en el aula, una de las niñas “ayudante” me dijo que el día anterior la profesora le había dejado encargado que hiciera una “autoevaluación” y que para eso necesitaban quince minutos. No entendía a qué se refería pero le dije que muy bien, que la hicieran y que luego ya veríamos en qué ocupábamos el tiempo. La niña salió a la pizarra y preguntó a sus compañeras cuántas divisiones querían, dos o cuatro. Las niñas eligieron dos y entonces se puso a escribir unas divisiones larguísimas para decir al terminar, “listo, tenemos quince minutos”. La cuestión es que, durante esos quince minutos, las niñas estuvieron en silencio, intentando resolver las divisiones. Por supuesto hubo quién terminó en tres minutos y se puso a hablar en voz baja con las compañeras. Aquellas niñas que todavía estaban trabajando en las divisiones no pidieron ayuda; las que habían terminado, tampoco se la ofrecieron.

⁷ Quiero recordar que las niñas de esta escuela eran “nuevas” puesto que sexto de primera era el primer nivel que se impartía.

Cuando pasó el tiempo estipulado, la niña “ayudante” dijo: “voy a recoger los cuadernos” y sin más se puso a quitar cuadernos de las mesas. Como vi que algunas niñas se resistían, decidí intervenir: “a ver, a ver, deja un poquito más que no todas tenemos que ser tan rápidas como tú”. Mi petición, no obstante, no tuvo demasiado éxito. A los cinco minutos estaba recogiendo, de nuevo, los cuadernos, (diario de campo, 4 de agosto de 2009). A partir de esta anécdota, quiero señalar que una de las cosas que más me sorprendía en esta escuela era la aparente falta de solidaridad de las niñas entre sí: el sentido de la competitividad estaba tan sumamente arraigado que no pasaban nada por alto. Como estas niñas eran nuevas en esta escuela, me atrevo a decir que el férreo control interno es uno de los primeros aprendizajes que tienen que hacer las niñas en otros colegios, puesto que ninguna se rebelaba, aparentemente. Las ayudantes asumían su papel con la misma naturalidad que las demás permitían ser controladas por sus “iguales”. Sin embargo, en mi opinión, la explicación es que eran conscientes de que no eran iguales. Las diferencias establecidas entre ellas a partir de su relación con los docentes determinaban sus relaciones con sus compañeras de manera que, igual que no se les hubiera ocurrido llevar la contraria a una profesora, tampoco lo harían con sus ayudantes. Desde mi punto de vista hay que tener en cuenta otro factor importante: el peso de la evaluación, que podía poner en riesgo un estatus privilegiado o la relación con el docente. Sigo con el ejemplo de la clase de matemáticas. Cuando la niña recogió los cuadernos, tan sólo cinco minutos después de que yo le pidiera más tiempo para las demás, me costaba entender la prisa teniendo en cuenta que, finalmente, la profesora no iba a saber si habían tardado quince minutos o una hora. Pero “la ayudante” me sacó de mi error: me explicó que si no recogía los cuadernos a tiempo sería muy evidente si alguna niña copiaba porque ¿cómo una niña que no sabía dividir iba a poder tener semejantes divisiones bien hechas? y entonces ahí, ella se vería con problemas porque la profesora se daría cuenta de que no lo había hecho bien (Diario de campo, 18 de mayo de 2009). En definitiva, para no ver afectada su relación con la profesora, esta niña priorizaba el recoger los cuadernos y adjudicar (indirectamente) malas notas a algunas de sus compañeras, sobre transgredir el orden y dejar que copiaran o que pensaran más tiempo, a costa, no sólo de su reputación, sino de su “misión”.

Éste no era el único momento en que las estudiantes tenían la oportunidad de “evaluarse” unas a otras de manera indirecta. La profesora de lengua mantenía una

rutina de control de exposición oral que consistía en que las niñas, una vez que habían terminado de explicar un cuento o una fábula que hubieran inventado, debían seguir una serie de pasos: definir algunas palabras del vocabulario empleado, aclarar cuál era el mensaje de su cuento, hacer un control de lectura a sus compañeras y, por último, responder las preguntas que sus compañeras quisieran hacer. Como las niñas conocían la rutina, algunas hacían preguntas intentando que las interpeladas no supieran responder, con la excepción de sus amigas, a quienes hacían preguntas fáciles preparadas de antemano. Acumular puntos y quedar bien delante de la profesora era toda una labor digna de la mejor estrategia. Este era, además, un momento muy propicio para intentar dejar en mal lugar a “las mejores alumnas”.

Este tipo de prácticas no eran aprobadas por todos los profesores. Una vez más, la docente de ciencias sociales les prohibía, por ejemplo, que salieran a la pizarra a anotar los nombres de las niñas que hablaban en clase. Tampoco le gustaba que unas niñas acusaran a otras:

Les ha vuelto a decir que tienen que ser solidarias, que no tienen que chivarse unas de otras, que todo el rato se están acusando y que eso no es bueno (Diario de campo, 21 de agosto de 2009).

Desde mi punto de vista, este comentario es muy importante porque habla de la cuestión de fondo que estaba constantemente en juego: la “solidaridad” y lucha de poder entre las niñas. Cuando les preguntaba a los docentes y al personal administrativo en esta escuela qué querían transmitir a las niñas, la primera respuesta (casi inequívocamente) era “valores”⁸, entre los que se encontraba la “solidaridad”. ¿Qué significa la solidaridad? Según la primera entrada del Diccionario de la Real Academia de la Lengua, es una “adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros”. De maneja que las niñas podían ser “solidarias” de muchas maneras, adherirse a la causa de que una de las favoritas obtuviese un punto negativo (por lejos que estuviera esa posibilidad) también puede ser, en mi opinión, una forma de ejercer solidaridad. Adherirse a la causa de la profesora para que las compañeras no copien, también puede ser entendido como un acto de solidaridad. De hecho, hablando precisamente de solidaridad, una profesora dijo lo siguiente:

⁸ Coincido con la crítica que hace Díaz de Rada (2008b) a este tipo de discursos.

Hay que aprender a distinguir entre el bien y el mal, a ser solidarias pero sin pedir nada a cambio (...) Si nos piden la tarea pues no se la podemos dejar porque lo que estamos haciendo es fomentar la flojera⁹ y que entonces esa nuestra compañerita siempre esperará a que alguien la saque adelante y no va a poder salir sola (Diario de campo, 15 de marzo de 2010).

De manera que, con respecto a algunas actitudes, las niñas no estaban tan desencaminadas en lo que se refiere al significado y el sentido que, a la solidaridad, le daba una de sus profesoras.

Sin embargo, la solidaridad a la que se refería la profesora de sociales tenía que ver con el hecho de que las niñas se protegieran entre ellas, no se delataran e hicieran, de alguna manera, frente “común” para defenderse. Pero ese tipo de solidaridad era muy difícil de mantener cuando las niñas sabían que sus notas, su relación con los profesores o incluso su permanencia en la escuela estaban en juego. El caso más extremo ocurrió a mediados de 2010 cuando una estudiante de secundaria denunció en dirección a una de las profesoras por malos tratos físicos. Decidida a atajar el problema, la directora fue aula por aula preguntando a las niñas si alguna vez habían recibido malos tratos de esta profesora o de algún otro miembro del personal de la escuela. No iba sola, la profesora de sociales la acompañaba y, además, el docente que estuviera en ese momento impartiendo la clase también se quedaba. Yo estuve presente cuando preguntaron a las niñas de “séptimo A”¹⁰. A pesar de que, en más de una ocasión, yo misma había oído a las niñas quejarse de esta profesora (aunque nunca presencié ni tuve noticia de malos tratos físicos), ninguna dijo nada. Tanto la directora como los profesores que estaban presentes les instaron a hablar. Sin embargo ninguna lo hizo. A los dos días la profesora de sociales volvió a darles clase y les increpó por su falta de solidaridad con una compañera del colegio o con la profesora puesto que, si nunca habían tenido ningún problema ¿por qué no defender a la docente? y, si lo habían tenido, ¿por qué no secundar la denuncia de su compañera? Lo que esta profesora no entendía era que las niñas no estuviesen dispuestas a que luego “la tomaran con ellas” y que, cuando había profesores delante, más valía dejar la solidaridad entre alumnas en segundo plano.

⁹ “Flojera” significa pereza, vaguería.

¹⁰ Mi observación en aula se desarrolló mayoritariamente de mayo a diciembre de 2009. No obstante, durante 2010 procuré asistir regularmente a las escuelas, a participar de diversas actividades, a terminar entrevistas, a visitar a los estudiantes, etc. Las niñas con las que yo había permanecido durante 2009 ya habían pasado de curso, por lo que las visitaba en “séptimo de primaria”, no en sexto.

Con este panorama, acostumbrada a observar actitudes de “poco compañerismo”, me llamaba mucho la atención comprobar que, cuando no había profesores delante (o físicamente o indirectamente con sus órdenes), las niñas eran capaces de actuar en colectividad, excusarse unas a otras y romper barreras, de manera que se relacionaban más unas con otras.

A finales de año se celebraba el festival folklórico en el que cada curso representaba un baile que habían estado practicando en educación física durante meses. En una conversación informal con una de las niñas, me contó que este festival no sólo era un momento de celebración entre estudiantes, personal del colegio, padres y madres de familia, sino que, además, se trataba de un examen final, de manera que su nota de fin de curso dependía de su actuación en el baile. Para celebrar el festival, el colegio había alquilado el patio de otro centro educativo (un patio grande y con gradas para que padres y madres de familia tomaran asiento), y las alumnas habían sido advertidas de que tenían que llegar muy puntuales. Cuando llegó el momento de que las estudiantes de sexto salieran a bailar, una de ellas no había llegado pero, entre tantísimo alboroto y preparación, la profesora no se había dado cuenta. Ninguna de las niñas dijo nada. Estaban bailando cuando vi que la estudiante que faltaba se acercó a donde yo estaba presenciando el espectáculo y haciendo fotografías al lado de la profesora de sociales. Venía con cara de susto y estaba llorando. Según nos explicó era el cumpleaños de su sobrinita y se habían retrasado por mucho que ella había insistido a su hermano en que tenía que ser puntual¹¹. La profesora de sociales le dijo que tendría que hablar con la otra maestra y explicárselo para intentar que no la suspendiera por su falta lo que, lejos de tranquilizarla, le puso más nerviosa todavía. Todo pasó muy rápido, llegaron las niñas, hicieron corro, comenzaron a preguntarle qué había pasado y como no dejaba de llorar yo contesté por ella. Las niñas, en colectividad, decidieron que la profesora estaba tan ocupada que no se habría dado ni cuenta, no llevaba la lista en la mano y ya estaba pendiente del siguiente curso y de la amplificación. La profesora de ciencias sociales insistía en que era mejor que se lo dijera a la maestra, pero las niñas (aprovechando la confianza que tenían con ella) hicieron oídos sordos, llegando al consenso de que lo mejor era callar y hacer como si nada hubiera pasado. La profesora de sociales se fue diciendo “no sé qué harán...”.

¹¹ Sus padres, como los de muchas niñas, trabajaban en el mercado y, por tanto, los domingos no era día de descanso.

No todas las niñas estaban presentes, pero sí las “mejores” y tampoco ellas se opusieron. (Diario de campo, 28 de octubre de 2009).

De esta anécdota extraigo dos ideas principales. La primera, lo seguras que estaban las niñas de que la profesora no se habría dado ni cuenta de la falta de la alumna, lo que implica algo que yo había observado en la escuela y que las niñas también sabían: muchos de los profesores no terminaban de conocerlas en profundidad. Si no las había contado, no sabría que no eran veintiséis sino veinticinco en la pista. La segunda idea que quiero señalar es que, cuando no estaban en juego ni su propia evaluación ni su relación con los docentes, cuando no se trataba de “ganar puntos” a los ojos de algún maestro y de acumular prestigio, el nivel de competitividad bajaba y las relaciones sociales entre ellas se relajaban. Cuando estaban dentro del colegio siempre funcionaban los mismos grupos, pero en las dos ocasiones que pude compartir tiempo y actividades con las niñas fuera del aula pude comprobar que se relajaban y se relacionaban más unas con otras, se rompían barreras y todas, o casi todas, jugaban juntas.

Por supuesto que las relaciones entre las estudiantes estaban permeadas de otros muchos factores. Había niñas que se conocían con anterioridad y, por lo tanto, ya había una relación construida (para bien o para mal) entre ellas. Otras vivían en la misma zona e iban y venían juntas al colegio, lo que las unía mucho, algunas tenían serios problemas familiares que incidían en que fueran más retraídas y no hablaran demasiado, otras se sentían rechazadas... Estas relaciones se reflejaban en la composición del aula, que consistía en cuatro filas de dos pupitres cada una y, como las niñas se habían sentado de manera voluntaria, las que se conocían de antes y se llevaban bien estaban juntas, las que no se llevaban bien estaban (a veces voluntariamente) lejos unas de otras, las “mejores alumnas” habían cambiado el sitio y se sentaban juntas, y otras niñas (las menos) se sentaban solas. Considero que analizar todas estas variables se escapa a la finalidad de este trabajo, por lo que he optado por mostrar, a través de los ejemplos expuestos, cómo las relaciones con los docentes y el peso del “rendimiento escolar” influía en cómo y por qué se relacionaban las niñas entre sí y también que, en espacios abiertos, más relajados que su propia escuela, y siempre y cuando la sombra de un maestro autoritario no planeara cerca, rompían barreras y se mostraban (a pesar de todas las tensiones) más empáticas.



Ilustración 28. Festival folklórico de la escuela fiscal.



Ilustración 29. Aula en la escuela fiscal.

En la escuela privada las dinámicas eran diferentes. En el anterior epígrafe señalé que la evaluación y las notas no eran una de las grandes preocupaciones de los

estudiantes¹², por lo que sus relaciones, desde mi punto de vista, no se veían permeadas por la competitividad. De hecho, si algo me llamó la atención de este colegio es que los niños (salvo excepciones) no eran celosos de su trabajo y muchos de ellos preferían trabajar en grupo. Aunque también hacían dinámicas de control de atención con preguntas hacia los que habían expuesto y hacia los que escuchaban, pocas veces se podían interpretar que las habían hecho para sobresalir entre los compañeros. En la escuela fiscal, los profesores decían no poder hacer mucho en cuanto a las relaciones de las alumnas más allá de, como señalé en el anterior epígrafe, “intentar integrar” a las que se sentían más desplazadas (Entrevista, MST_05.09). No se daban cuenta de su influencia en estas relaciones. En la escuela privada, por su parte, una de las prioridades de los maestros era implicarse en las relaciones sociales de sus alumnos, sobre todo cuando sentían que tenían lugar procesos de discriminación o de violencia simbólica:

Si te das cuenta de que se arman rosquitas entre chicas bonitas que lo tienen todo... No, yo no dejo pasar esas cosas. (Entrevista, MST_08.09).

Hay que capacitar a los profesores para parar en cualquier momento que se detecten situaciones así. La violencia simbólica es peligrosa, no te puedo decir “negra fea”, pero sí puedo expulsarte de mi grupito. (Extracto de conversación informal con el director. Diario de campo, 30 de julio de 2010).

Por supuesto que las relaciones entre los estudiantes de esta escuela seguían este tipo de lógicas pero, ya que dedicaré un capítulo completo al tema de la discriminación, quisiera seguir aquí el hilo argumental de la influencia de los docentes en la manera y los motivos de los estudiantes para relacionarse entre sí. Además, el hecho de que esta escuela contara con apenas ciento diez estudiantes en total facilitaba que todos ellos se relacionaran, en mayor o menor medida, entre sí. De hecho, la propia escuela desarrollaba estrategias pedagógicas y facilitaba espacios para que todos los estudiantes, independientemente de su edad, compartieran actividades. Esto implica otro tipo de lógicas de relación más palpables y susceptibles de ser observadas que en una escuela con más alumnos y cursos; me refiero en concreto a la relación entre “el alumnado” de los diferentes cursos, la generación de “territorios” y la generación de estereotipos colectivos.

¹² A pesar de esto, siempre había algunos que insistían en conocer sus notas numéricas.

Puesto que en la escuela privada las relaciones entre los estudiantes sí importaban, la resolución de conflictos entre ellos era una constante de la práctica educativa. En muchas ocasiones asistí a asambleas en las que se trataba de solucionar algún problema surgido entre dos o más alumnos. El tema se trataba de esta forma si se pensaba que incumbía al resto del curso pero, si era algo que afectaba únicamente a las personas implicadas, se hacía en privado. En junio de 2009 los niños y niñas de tercero y cuarto de primaria iban a representar una obra de teatro sobre la creación del mundo según el mito Bantú y yo les ayudé un par de días en los ensayos. El mito comenzaba así:

En el reino de la oscuridad Bumba vivía solo. Estaba tan triste que se sintió agitado en su interior por un terrible dolor de estómago. De la primera náusea Bumba vomitó el Sol, iluminando así el universo... (Notas de mi diario de campo, 18 de junio de 2009).



Ilustración 30. Teatro en la escuela privada. “Los orígenes según los Bantú”.

Para ser fieles a la obra de teatro, alguien tenía que representar a Bumba, y uno de los niños se había ofrecido. Cuando empezaron los ensayos, el hecho de representar un personaje que vomitaba empezó a gustarle menos, de manera que dijo que no lo hacía. Le sustituyó otro compañero, que se aburrió pronto de las risas que provocaba al escenificar las náuseas. El aula presentaba un auténtico caos: sillas boca arriba,

boca abajo, niños que no querían escenificar, otros que ensayaban a gritos, otros que intentaban colgar una sábana, algunos que querían quitarle el disfraz a un niño... Y, entre tanto alboroto el niño que no quería ser Bumba comenzó a pegarse con otro que, según me dijeron unas niñas, le había echado en cara que por su culpa la obra de teatro no iba a quedar bien. Mi primer pensamiento fue la vergüenza que pasaría yo estando en el aula con ellos sola cuando llegara la profesora y se encontrara semejante campo de batalla. Mi segunda intención, fue separar a los dos niños que se estaban pegando, cuando lo conseguí, intenté hacer con lo que ya había observado que habían hecho los profesores en un par de ocasiones para solucionar conflictos, pero no salió del todo bien:

He intentado que solucionaran y cerraran el tema pero la verdad que sin mucho fruto. Se han dado la mano y han dicho que “amigos” pero nos le he visto yo muy convencidos... En realidad creo que mi fallo han sido las prisas, hablar demasiado y no dejar que ellos expresaran lo que sentían. (Diario de campo, 18 de junio de 2009).

Un año más tarde, una estudiante me haría ver que mi error no era tan aislado, pues ella tenía la sensación de que los profesores querían arreglar todo muy rápido y que no contaban ni con su la opinión ni con los sentimientos de los alumnos:

No creo que lo haga por malo pero el [nombre] muchas veces nos daba soluciones cuando nosotros no queríamos llegar a solución, queríamos simplemente estar enojados con esas personas... nos decían ¿cuál es su solución? Trataban de llegar a nuestra solución cuando nosotros no queríamos solucionar nada en ese momento... Alguna que otra vez hemos sentido así como imposición. (Entrevista, EST_03.10).

El discurso sobre lo intercultural entre docentes y personal administrativo de esta escuela pasaba por reconocer los momentos de conflicto e intervenir de manera directa. En mi opinión, la educación intercultural pasa, no sólo por reconocer los conflictos, sino por aprender a manejarlos, siendo conscientes de nuestros propios sesgos (Grupo INTER, 2006: 4). No importa el origen o el tipo de conflicto, a veces los niños se peleaban por cuestiones “sin importancia” pero otras veces los problemas tenían raíces más profundas. Buscar soluciones del momento (como obligar a convivir a dos niños, estrategia mantenida por una maestra) puede suponer un parche a una situación de exclusión o de problemas de relaciones entre algunos niños. Por ejemplo, existían tensiones evidentes que venían dadas por relaciones de género. En este sentido, también la misma estudiante de secundaria se quejó de que, a pesar de haber tenido lugar en su curso hechos “graves”, les habían ofrecido soluciones “no tan

reales”, obligando a “los culpables a pedir perdón”. En su opinión, no se trataba únicamente de pedir perdón y dar el tema por solucionado, sino de profundizar en el porqué de estos conflictos y de hablar constantemente sobre ellos (Entrevista, EST_03.09). En una entrevista con el director de la escuela me dijo que en un taller con padres y madres de familia se había hablado de sexualidad (Entrevista, PAD_01.09). Sin embargo, desde mi punto de vista, es un tema que no puede tratarse en talleres puntuales ni al que se le pueden buscar soluciones rápidas. Este tema era tratado con más naturalidad en la escuela fiscal, donde una profesora opinaba que, dado el número de estudiantes que se quedaban embarazadas cada año, era mejor hablarles “sin flores” (Diario de campo, 9 de noviembre de 2009). Aunque, como señalaré en su correspondiente epígrafe, no todos los profesores enfocaban el tema desde el mismo punto de vista.

Por otro lado, la relación de los mayores con los pequeños se generaba en muchos y diferentes espacios. La escuela contaba con dos estrategias “formales”: los talleres de creatividad y el sistema de apadrinamiento. En los talleres, que se desarrollaban martes y jueves por la tarde, niños y niñas de diferentes edades (desde tercero de primaria hasta segundo de secundaria) compartían espacio para participar en alguno de los “talleres de expresión y creatividad” que la escuela ofrecía: cerámica, danza, ajedrez, teatro, tejido y artes plásticas. El sistema de apadrinamiento, por su parte, consistía en que cada alumno mayor tenía a su cargo a uno de los pequeños. Esto era aplicable a todos los estudiantes, de manera que llegaba un momento que niños de la misma edad eran padrino y ahijado respectivamente. Si inter-individualmente las estrategias podían funcionar, los problemas llegaban con la “territorialidad grupal”. Cada curso llevaba adelante un proyecto pedagógico, de manera que los mayores tenían un jardín farmacéutico, un curso cuidaba ovejas, otros gallinas, patos... Independientemente del funcionamiento operativo de estos proyectos (que no era del todo óptimo), podría decir que sí servían como fuente de conflictos entre los cursos. En más de una ocasión y durante el desarrollo de las asambleas generales, los más pequeños se quejaban de que encontraban basuras y plásticos en su terreno, que se había hecho daño a alguna oveja, o que una oveja se había comido una planta del jardín de otros... Todo esto no hacía sino alimentar ciertos estereotipos, sobre todo contra los “mayores” del colegio. Estereotipos porque se hablaba en general, cuando los conflictos o problemas no siempre tenían que ver con todos los estudiantes que

habían pasado a ser “los mayores” o “los de secundaria” como un paquete compacto. El tema de los plásticos era especialmente grave, puesto que estaban prohibidos en la escuela. Tampoco se permitía comer dulces, así que encontrar envoltorios en el terreno de los patos suponía incumplir dos reglas a la vez. Estos temas se llevaban a las asambleas generales por lo que los más mayores más a menudo se encontraban en el punto de mira de las quejas. Solían negar las acusaciones, aduciendo, además, que siempre se les culpaba a ellos de todo.

En la evaluación que desarrollé con los estudiantes a finales de 2010, estos alumnos mayores se quejaron especialmente de la visión que el resto de los niños y niñas de la escuela tenían de ellos:

No les gusta la imagen que tienen de ellos los pequeños, una vez les riñen por algo y ya se creen que todo el rato son así (Memoria sobre la evaluación realizada en la escuela privada, 22 de noviembre de 2010).

No obstante, como señalé en el anterior epígrafe, este curso era una de las mayores preocupaciones de los maestros (a pesar de que, como me dijo la niña en la entrevista, no les daban soluciones reales). Esta preocupación se reflejaba en comentarios constantes, charlas, reuniones, etc., y en mi opinión es necesario tener en cuenta dos factores. El primero es que los profesores muchas veces se reunían en el tiempo del recreo, mientras tomaban su comida y los niños jugaban. Esto podía dar pie a que algunos comentarios “excedieran” la barrera auditiva de los maestros y los niños oyeran algún comentario, sin contar con que, en ocasiones, había niños delante que escuchaban las conversaciones sin disimular. Por otro lado, aquellos niños y niñas cuyos padres y madres trabajaban en la escuela obtenían un tipo de información privilegiada al escuchar en su casa conversaciones referentes al colegio que, a su vez, podían transmitir a sus compañeros. De esta manera, en alguna ocasión, es probable que los niños escucharan alguna información, la reinterpretaran, la comunicaran a sus compañeros y esto produjese la constante recreación de problemas, estereotipos y prejuicios de diversa índole.

Para terminar con las relaciones entre los estudiantes quisiera hacer una breve referencia a las establecidas entre los del “grupo regular” y los niños con “necesidades

educativas especiales”¹³. Como ya he señalado, el tema de la “integración” era muy importante en esta escuela y, sin embargo, a lo largo de mi observación pude comprobar que era un tema tratado de manera unidireccional. Según me contaron, en la escuela se había desarrollado un taller específico sobre este tema en el que todo había ido muy bien y los estudiantes habían “aprendido mucho”. Tal y como señalé en el anterior epígrafe, hablar de estudiantes a los que “hay que integrar” supone, desde mi punto de vista, negar la diversidad propia de cualquier aula y estigmatizar a una serie de niños y niñas con circunstancias más “visibles” o “diagnosticables” (Osuna Nevado, 2009a). Como también señalé ya, los niños son conscientes de ello y fueron muchas las ocasiones en las que tuve oportunidad de contemplar cómo los estudiantes de “no integración” se aprovechaban de las circunstancias y hacían responsables a estos niños de cualquier conflicto o situación comprometida surgida en aula. Pero esto no ocurría con todos, y aquí retomo la idea de que las relaciones de los profesores con los estudiantes influyen, de alguna manera, en las propias relaciones que los estudiantes establecen entre sí. Había estudiantes “de integración” de los que apenas se hablaba, puesto que no daban “problemas” y su proceso de “integración” se consideraba óptimo, de manera que no interferían en el ritmo del aula ni el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores, por tanto, jamás se soliviantaban por las situaciones de alboroto o los conflictos que se pudieran generar alrededor de estos niños. Era el caso, por ejemplo, de una niña con autismo que trabajaba contantemente con su “par pedagógico” dentro del aula. Tenía clase con los niños de quinto de primaria y nunca observé ni escuché un mal gesto o mala palabra hacia ella. En general había dos actitudes hacia ella: o la ignoraban de manera amable o, muchas de las niñas, asumían actitudes de protección; eran plenamente conscientes de las limitaciones sociales que un síndrome como el autismo puede generar y por ello no se enfadaban ni la increpaban cuando sus actitudes no respondían a lo que esperaban de ella.

Diferente era el caso de aquellos estudiantes cuyo diagnóstico tenía que ver más con problemas actitudinales y ante los que, algunos profesores, se declaraban “incapaces” de manejar. Esto generaba situaciones tensas en aula, el profesor solía llamar la

¹³ Hago referencia a los términos empleados y aceptados por el personal de la escuela: “Tenemos dos cosas, el grupo regular y los niños con necesidades educativas especiales y la integración es un proceso”. (Notas tomadas en una asamblea de profesores. Diario de campo, 9 de abril de 2010).

atención al mismo estudiante... La comunicación no tiene lugar únicamente mediante el lenguaje verbal y, en mi opinión, los niños y niñas podían ver la exasperación en sus maestros y la reflejaban en sus propias actitudes, porque se sentían legitimados para ello. Un dato que considero muy significativo señalar en este momento es que, en el discurso sobre discriminación, docentes y personal administrativo siempre se referían a los casos que, en su opinión, tenían que ver con la convivencia de niños de la ciudad con niños de campo. Los estudiantes, si bien hacían referencia a este motivo, añadían uno más:

Yo creo que alguna vez podemos los del colegio discriminar a niños que no son normales como el [nombre]. (Cuestionario nº 1).

Sí, hay discriminación por razones de capacidades intelectuales. (Cuestionario nº 5).

Para terminar, señalar que los momentos de interacción en la escuela entre diferentes estudiantes también tenían lugar en el autobús, el recreo, las asambleas generales... En el aula, las relaciones dependían de las situaciones y momentos de trabajo. Los niños se sentaban en mesas circulares o pupitres más tradicionales pero dispuestos de tal manera que favorecieran el trabajo colaborativo. A veces, se separaban por nivel para realizar diferentes actividades. El trabajo no siempre tenía lugar en la mesa y los diferentes espacios del aula eran empleados según el momento, la actividad o, incluso, el ánimo de los estudiantes (que a veces le pedían al profesor trabajar en la alfombra).



Ilustración 31. Trabajo en aula. Escuela privada.



Ilustración 32. Otro rincón de trabajo en el aula. Escuela privada.

Los espacios de juego también estaban contemplados en el aula y en estos momentos niños y niñas elegían con quién jugar y con quién no, por lo que las tensiones entre unos y otros se hacían evidentes. En muchos casos las relaciones eran cambiantes y dependían de pequeños conflictos para romperlas y volver a retomarlas a un ritmo variable. Como en la escuela fiscal, los espacios fuera de la institución eran propios para que niños y niñas que normalmente no compartían, se encontraran. De hecho, en la evaluación con los estudiantes, los de quinto y sexto de primaria (a los que, en el año anterior, había acompañado en un viaje a la ciudad de Sucre) valoraron los viajes como positivos porque:

Es muy bonito conocer otros lugares y disfrutarlos, es lindo dormir todas/os juntos y quedarse hasta tarde hablando (...) es una oportunidad para relacionarte con tus amigos y amigas fuera del colegio y también relacionarte con compañeros y compañeras con los que normalmente no lo haces. (Memoria sobre la evaluación realizada en la escuela privada, 22 de noviembre de 2010).

En el viaje a Sucre, que tuvo lugar en septiembre de 2009, observé cómo niños y niñas jugaban juntos (algo que raramente pasaba en la escuela) y cómo algunas niñas que apenas tenían relación en el colegio, intercambian momentos de distracción, gracias a actividades que en la escuela no podían realizar: maquillarse, peinarse y “ponerse guapas”, espiar a los chicos y hacer pequeñas fiestas conjuntas en la habitación. El último día, todas las niñas quisieron dormir juntas (apretadas en las camas) para hacer su particular “fiesta de pijamas” y “hablar de sus cosas”. Estos momentos de expansión servían, desde mi punto de vista, para reequilibrar relaciones, para relajar tensiones pero, también, para generar nuevas, puesto que, lejos de la escuela, la oportunidad para romper reglas (llevar aparatos electrónicos, comer dulces, etc.) era idónea. Pero no todos podían hacerlo debido, principalmente, a las diferencias económicas (no todos tenían cámara de fotos propia, o dinero de bolsillo para comprar recuerdos y dulces...). El hecho de que existieran este tipo de tensiones no entra en cuestionamiento puesto que, desde mi punto de vista, no hay relaciones sociales sin tensiones. Sin embargo, el modo de manejarlo sí es susceptible de comentario y análisis. En una escuela preocupada por “cuidar” las relaciones entre sus estudiantes, había personas que opinaban que siempre se “preocupaban” de los mismos y que había situaciones ante las que algunos docentes nunca hacían nada. En una conversación informal alguien me dijo:

En principio cualquier lugar es bueno para educar, también en el bus se pueden hacer esas cosas, muchas veces en el bus se dan situaciones en las que habría que intervenir, pero nos dedicamos a descansar porque estamos tan cansados... (Conversación informal. Diario de campo, 12 de abril de 2010).

Insisto en que quizá la solución no está en intervenir de manera constante ante situaciones puntuales, sino en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que el enfoque se dirija hacia enseñar cómo manejar los conflictos y creo que sería importante profundizar en los motivos más constantes de conflicto y tratarlos con los estudiantes de forma constante, incluidos entre los contenidos educativos. El problema, desde mi punto de vista, no es (por ejemplo) que un niño tenga un aparato electrónico y otro no lo tenga, el problema está en la interpretación que los niños hagan de eso. El problema no está en que un niño de la ciudad no quiera jugar con un niño del campo porque está sucio, eso es sólo la punta del iceberg, el problema tiene que ver con que un niño de la ciudad piense que todas las mujeres que visten pollera son, por “ley natural y lógica”, empleadas del hogar, y que esos conflictos, esas interpretaciones y reinterpretaciones que los niños hacen de los mensajes visuales, simbólicos y políticos que les llegan constantemente no se solucionen a través de acciones puntuales. Esos mensajes, además, les llegan muchas veces no únicamente a través de “las familias” sino, también, en la propia escuela y en los procesos que los diferentes actores sociales mantienen entre sí.

En definitiva, y para concluir, me gustaría destacar de nuevo la idea de que a pesar de la dinámica interna de las relaciones entre los estudiantes siguen patrones propios e independientes de lo que pase en la escuela¹⁴, también están estrechamente influidas por sus relaciones con docentes y personal administrativo, y que esta influencia produce y legitima las desigualdades entre los propios alumnos.

5.3. Participación de padres y madres de familia en la escuela.

En el capítulo dedicado al contexto histórico y legislativo argumenté que en la Reforma Educativa de 1994, el Gobierno, a través del Ministerio de Educación, planteó la participación popular como uno de los ejes vertebradores de la nueva educación,

¹⁴ Puesto que la escuela es un contexto parcial (Díaz de Rada, 1996).

elemento sancionado por la nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (artículo 92). Con esta insistencia en la participación popular se quería asegurar que el proceso educativo respondiera a las “demandas de las comunidades” (Ministerio de Educación, 2003: 12). Una de las instancias creadas para tal fin fueron las “Juntas Escolares” conformadas por padres y madres de familia. Según la Reforma de 1994, estas Juntas debían “participar en la planificación y control de la gestión educativa, en la elaboración del proyecto educativo y para cuidar los bienes de la escuela, entre ellos las bibliotecas y todo lo que pertenezca al núcleo o a la unidad educativa” (Juárez, 1995: 35). La nueva ley educativa (artículos 90-91), ratifica esta participación y otorga, además, funciones de “control social” en la transparencia de la gestión.

Teniendo en cuenta que la participación de padres y madres de familia es un factor fundamental en la educación boliviana (tanto, que ha sido ratificado por dos leyes consecutivas), en este epígrafe me propongo analizar, las relaciones establecidas entre padres y madres de familia y “la escuela”, centrando la atención en cómo se concibe, cuándo tienen lugar y en qué ámbitos se pide o exige esta participación.

Para comenzar con la exposición de resultados del análisis, considero importante aclarar, primero, el concepto de “comunidad” que manejaban las escuelas. En la escuela pública, la “comunidad” se reducía a la participación de las madres y padres de familia, mientras que en la escuela privada, además de contemplar a madres y padres de familia, se entendía que la escuela formaba parte de una comunidad más amplia, aquella en la que estaba ubicada y que correspondía a una “zona rural de tradiciones aymaras” (Documento de la escuela).

Ya he señalado que en las escuelas en las que hice mi trabajo etnográfico la participación de padres y madres de familia se concebía de manera muy diferente pero, igual que en otras ocasiones, quiero destacar algunas cuestiones comunes subyacentes, como el hecho de que se procuraba que padres y madres de familia no “interfirieran” en cuestiones consideradas como fundamentales por las “autoridades” escolares.

En la escuela fiscal los espacios para participación de las familias eran muy escasos. De vez en cuando, mientras yo estaba en la oficina de la secretaria (que precedía al despacho de la directora) aparecía el representante de la Junta Escolar para firmar

algún documento, también celebraban reuniones mensuales para hablar temas de organización escolar, fundamentalmente relacionadas con el acto de “promoción” o graduación de las estudiantes de último año, acto para cuya organización se coordinaban padres y madres de familia de la Junta Escolar, padres y madres de familia de estas estudiantes y dos profesores responsables. Por lo demás, la escuela fiscal abría un espacio para la relación en el “aula abierta” que se celebraba tres veces al año y en la que las familias podían acercarse a hablar con todos los profesores y hacer seguimiento al rendimiento escolar de sus hijas; otro espacio de relación eran los festivales folklóricos, celebrados a final de cada año y en el que veían a sus hijas bailar diversos bailes “típicos” de Bolivia y, por último, acontecimientos relacionados con celebraciones como el “Día de la Madre”. Desde la escuela privada, por su parte, se contemplaba como fundamental que padres y madres de familia se involucraran en el proceso educativo de sus hijos, de manera que, tal y como me explicaba una maestra, todos hablaran “un mismo idioma”¹⁵. En esta escuela era obligatorio que las familias participaran en los talleres de formación, donde se trataban temas que el equipo de la escuela (docentes y director principalmente) consideraba importantes para optimizar el proceso educativo, y también en el trabajo comunitario, que tenía lugar dos veces al año y donde madres y padres de familia se reunían con todo el equipo de la escuela y, juntos, aportaban con su trabajo para mejorar la infraestructura de la escuela, preparar material, etc. Esta actividad estaba inspirada en la escuela-ayllu de Warisata y en el principio de construir la escuela “en comunidad”. Según me dijo el director de la escuela había una “Asamblea de Padres” (Entrevista, PAD.01_09) que vendría a ser la “Junta Escolar”, sin embargo nunca observé que se reunieran, ni llegué a tener noticia de dicha asamblea y ningún otro miembro de la escuela me habló de ella. Además, la escuela ofrecía la posibilidad de que aquellas familias que no podían pagar la cuota mensual en su totalidad aportaran con su trabajo, de manera que algunas madres colaboraban con su trabajo en la cocina una vez por semana. Además, durante el primer año de mi observación, la madre de un niño con discapacidad auditiva asistía regularmente a la escuela (todos los miércoles) para apoyar a su hijo en aula. Aparte de estas actividades de carácter obligatorio, padres y madres eran invitados a participar en acontecimientos como “cierres de eje” o “cierres de talleres”, actividades en las que los niños y niñas exponían lo que habían aprendido en un trimestre y los resultados de sus talleres de creatividad.

¹⁵ Entrevista, MST_04.09.



Ilustración 33. Taller de formación con madres y padres. Escuela privada.

Los espacios de participación e interacción de las familias en ambas escuelas eran diferentes, desde mi punto de vista, por una cuestión fundamental: mientras en la escuela pública atendían como público, como audiencia pasiva, en la escuela privada se les pedía (exigía) que fueran sujetos activos y aportaran con su participación a la construcción (literal o metafórica) de la escuela. En esta diferencia fundamental subyace, no obstante, una coincidencia muy importante: en ninguna de las dos escuelas participaban las familias en la planificación curricular, ni tenían derecho a voto, ni veto¹⁶.

En la escuela pública, los padres y madres con los que hablé no se planteaban la posibilidad de cambiar algunos contenidos, ni el modo de impartirlos, aunque sí hablaron de introducir nuevas materias (como informática e inglés) y, algunos, hablaron de la necesidad de un cambio en la actitud de algunos docentes y personal administrativo, bien por ser demasiado estrictos en sus formas, bien por estar afectando el nivel de disciplina, elemento que, en general, consideraban fundamental para salir adelante en la vida:

¹⁶ Con excepción de aquellos docentes o personal administrativo que eran, a su vez, padres y madres de familia.

La disciplina es muy importante para que el día de mañana no fracasen, para que les vaya bien porque si no van a tener disciplina jamás van a conseguir una meta, nunca van a llegar a su fin (Entrevista, MPF_02.09).

El colegio no ofrecía espacios para hablar con padres y madres de familia sobre sus métodos o el porqué de sus contenidos. Si tenían algún problema con un profesor lo hablaban en reuniones privadas, pero me dijeron que no servía “para nada” porque, en general, no se sentían escuchados (Entrevista, MPF_06.09) y la escuela no les propiciaba espacios de interacción y participación:

Yo siempre he sido una mamá bien activa (...) En el colegio donde ahora están mis hijas no dejan ingresar a los papás (...) rara vez voy, más les apoyo aquí en tareas, en lo que tienen que hacer en lo que yo pueda, pero en el colegio sólo yendo a reuniones que llaman una o dos veces al año (Entrevista, MPF_01.09)

En la escuela privada, la disciplina era también fuente de preocupación para algunas madres y padres de familia, que veían que el ambiente de la escuela era “demasiado” relajado. También hablaban de que les gustaría que hubiera más tareas o que tuvieran “más cuadernos” (es decir, que el aprendizaje fuera más visible o cuantificable para ellos). En todo caso, estas demandas no eran negociables, pero el colegio ofrecía espacios para que padres y madres de familia conocieran sus metodologías y decidieran si les “convencían” antes de matricular a sus hijos. Así lo expresaba una maestra:

Se les explica cómo se trabaja en el cole para que vean también cómo se trabaja y si les convence, porque hay padres que quieren más tecnología o que dicen que los cuadernos están vacíos, pero no es nuestra meta llenar cuadernos, se trabaja muchas veces en la práctica y eso no se ve en cuaderno (Entrevista, MST_04.09).

Por otro lado, las competencias primaban sobre los contenidos. Así me lo explicaron desde dirección:

Los contenidos están supeditados a las competencias, eso es fundamental en el colegio. Nosotros desarrollamos capacidades, no nos interesan muchos los contenidos, (...) sino los contenidos que nos ayuden a lograr esas competencias (Entrevista, PAD_01.09)

Este tipo de metodologías, con un aprendizaje no “cuantificable” por el número de cuadernos que los estudiantes habían rellenado, tenía buena acogida en los primeros años de escolaridad, si bien, padres y madres de familia se cuestionaban estos métodos según consideraban que los contenidos superaban en importancia a las

competencias poco antes de que sus hijas e hijos accedieran a secundaria (considerada como la etapa preparatoria para la Universidad, meta fundamental para todos, igual que en la escuela fiscal).

Ya he comentado que la escuela privada tenía un proyecto pedagógico muy específico y unos principios claramente establecidos. Estos no eran negociables y padres y madres de familia tenían que cumplirlos para no desvirtuar el trabajo del colegio y conseguir comportamientos consecuentes o un “discurso único” de escuela y familias; algo que consideraban fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la rutina de quitarse los zapatos al entrar en aula y ponerse pantuflas debía ser seguida en casa, lo mismo ocurría con determinados hábitos de limpieza, el orden, no gritar, no comer demasiados dulces (prohibidos en la escuela), ser ecológicos... una serie de elementos y comportamientos que consideraban que aportaban al estudiante un ambiente cálido y propicio para su desarrollo personal. Estos principios no planteaban problemas entre madres y padres de familia que, además, los valoraban como positivos, aunque no siempre los siguieran. Sin embargo, había otras cuestiones más polémicas que, a juicio de algunas “autoridades” en la escuela, quedaban fuera de discusión. Estas cuestiones tenían que ver con la concepción del colegio como un espacio vinculado a la “tradición cultural aymara” y, por lo tanto, con aprendizajes “culturales” no cuantificables. Por ejemplo el consumo de hoja de coca estaba generalizado: algunos docentes y padres y madres de familia mascaban coca con asiduidad, una maestra cocinaba un excelente bollo de harina de coca y, en los diferentes rituales que se celebraran con motivo del día de los difuntos o en la *ch’alla* u ofrenda en agosto por ser el “mes de la Madre Tierra” o de la *Pachamama*, el consumo de hoja de coca era frecuente. En cierta ocasión, una maestra me contó que habían tenido problemas con unos padres de familia que se habían escandalizado al ver que algunos docentes mascaban hoja de coca delante de los niños, puesto que, en su opinión, no era un buen ejemplo para los pequeños (Diario de campo, 5 de agosto de 2009). Lo que me interesa señalar es que la reflexión de la maestra fue decir que no entendía “por qué algunos padres llevan a sus hijos al colegio cuando están en contra de los principios básicos” (Notas de mi diario de campo, 5 de agosto de 2009). El tema fue tan polémico que, en el marco de un taller de formación, hablaron de la alimentación haciendo hincapié en qué se comía en la escuela (tanto en el *apthapi* como en los días en que cocinaban las madres de familia) y en las propiedades de la

hoja de coca, presentando un folleto en el que se explicaban (siguiendo un estudio realizado por una nutricionista) los beneficios y aportes del consumo de hoja de coca. En una entrevista, un padre de familia me dijo que lo que habían presentado le parecía una manipulación y que el colegio se estaba “radicalizando en lo aymara” (Entrevista, MPF_14.10).

No es mi intención juzgar el uso y consumo de la hoja de coca porque además me obligaría a adentrarme en esferas y temas que se escapan a la finalidad de este texto. Sin embargo, me interesa destacar que las personas que manejaron el conflicto por parte de la escuela no se centraron en reflexionar sobre que podía estar sucediendo, por qué algunos padres no estaban de acuerdo, cómo se podía llegar a un consenso, cómo podían poner las dos posturas en diálogo y llegar a una conclusión conjunta. En definitiva, no pusieron en práctica los criterios a los que sometían a los estudiantes y que consistían en buscar soluciones “consensuadas”, sino que reforzaron su idea con un taller en el que, por ende, algunos padres de familia se sintieron manipulados.

El tema de “lo aymara” me conduce, además, a varias reflexiones. Ya comenté en el epígrafe dedicado al discurso sobre la educación intercultural que madres y padres de familia (en general) consideraban anecdótica la introducción de “saberes y conocimientos” aymaras, y quisiera añadir que (en particular) las madres y padres de familia de la comunidad donde estaba ubicado el colegio no le daban la mayor importancia, ya que sus preocupaciones se centraban más en los contenidos y aprendizajes cuantificables. Únicamente en una ocasión escuché a un padre de familia reivindicar “lo propio” y lo hizo en el marco de un taller de formación cuya finalidad era que “vivieran un día cualquiera en la educación de sus hijos y, por lo tanto, hacer lo mismo que ellos hacen” (Diario de campo, 3 de junio de 2009). El profesor del taller de arte habló de sus metodologías y explicó que, al ser él mismo de nacionalidad mexicana, no conocía bien los elementos de la cosmovisión andina para incluirlos en sus contenidos. En ese momento un padre de familia tomó la palabra y dijo lo siguiente:

Estamos ahora en una nueva Bolivia que después de mucho tiempo está comenzando a reconocer lo propio que antes era negado y a mí, personalmente, sí me preocupa que mis hijos aprendan primero lo nuestro principalmente y que luego aprendan lo de los demás (Diario de campo, 4 de junio de 2009).

Además, dijo que había pedido al director que le dejara libros con iconografía andina y una de las maestras tomó también la palabra para decir que en la escuela estaban convencidos de que “solamente cuando aprendes a querer lo tuyo y a respetarlo puedes aprender a querer y a respetar lo de los demás” de manera que se primaban los aprendizajes andinos (Diario de campo, 4 de junio de 2009). Esta reflexión colectiva se relaciona directamente con el concepto de “intraculturalidad” defendido por los actuales responsables de planificación educativa del país y con la nueva ley. Pero, en una escuela que dice ser “diversa” ¿qué es lo propio y qué es “lo de los demás”?, ¿dónde se traza la frontera? (Hammel, 1999), ¿qué se considera cultura y qué no?, ¿cuáles son los elementos que permiten cuantificarla?, y ¿quiénes son los depositarios de “lo propio”?

Para cerrar este punto, quisiera destacar la idea de que padres y madres de familia no disponían de la capacidad de agencia necesaria para que se suprimieran algunos contenidos, se introdujeran nuevos o se modificaran. La escuela tenía tan claro su proyecto que, en el proceso de selección de los alumnos, se fijaban en que (“a priori” y según la entrevista personal) las familias parecieran acordes con los principios del colegio y que, por lo tanto, fueran a responder a todas las exigencias y planteamientos. Teniendo esto en cuenta, cabe preguntarse cómo se concilian los discursos de construir un espacio donde los estudiantes aprendan que “ser diferente es lo normal” (Entrevista, MST_04.09) con los que reclaman un espacio “diverso”¹⁷ si, en algunos aspectos, se está reclamando a la vez una homogeneidad de pensamiento y comportamiento.

En cuanto a la participación de padres y madres de la escuela pública en otros ámbitos, convocar reuniones u otro tipo de actividades, no se tenía en cuenta su disponibilidad, y la asistencia era obligatoria y se controlaba a través de la cuota que tenían que abonar por asistir. Tenían que pagar, por ejemplo, su entrada al festival folklórico y tanto la profesora de educación física como las bedeles (que la ayudaban en su tarea) comprobaban, lista en mano, que las niñas hubieran pagado por la asistencia de dos miembros de su familia. No se contemplaba que no pudieran venir por tener otro tipo de obligaciones, o que pagar ese monto fuera un esfuerzo extra para la economía familiar.

¹⁷ En algunos documentos tanto privados como públicos de la escuela, se defendía la diversidad como distintivo.

En la escuela privada, si bien la asistencia a los talleres y el trabajo comunitario era obligatoria, se convocaban dos turnos para acomodarse a los tiempos y horarios de madres y padres de familia. A pesar de esta facilidad no siempre iban, por lo que se comenzó a implementar el sistema de multa. Sobre esta medida, una madre me dijo lo siguiente:

En el momento en que hay que pagar multa por no venir pierde el sentido (...) hay veces en la vida que realmente no puedes porque tienes otro compromiso y bueno, la vida es compleja no es que estemos todo sin trabajar y viendo la naturaleza y lo que pasa es que pierde sentido porque (...) terminas renegando y diciendo pues cómo se están poniendo... no lo haces como algo positivo, algo que nazca de ti porque al final se te evalúa y si no puedes te cobran multa... (Entrevista, MPF_14.10).

Según me dijo había desarrollado la estrategia de, cuando no podía asistir, enviar a otras personas y pagarlas, sistema que entendían más “justo” que pagar una multa en un colegio que no quería entender que no siempre estaban disponibles. Lo curioso es que varias personas reconocieron haber empleado esta estrategia alguna vez.

La medida de cobrar multa también generaba disconformidades entre el personal de la escuela puesto que algunos opinaban que, además de perder el sentido “solidario” y de construcción conjunta, se hacían evidentes los favoritismos hacia algunas familias a las que no se les tenía en cuenta que llegaran con mucho retraso a estas convocatorias (Conversación informal. Diario de campo, 30 de agosto de 2010). Otro colectivo que tenía que pagar multa si faltaba a su cita era el de las madres de familia que se habían comprometido a trabajar en la escuela a cambio de pagar una mensualidad más baja. Esta medida, sin embargo, fue la causa de que una madre desescolarizara a su hija puesto que ni podía asistir regularmente a la cocina (dadas sus obligaciones laborales) ni podía asumir pagar las multas. Paradójicamente, un sistema de pago diferenciado se convertía, así, en un sistema de posible exclusión de niños y niñas con situaciones económicas consideradas como más vulnerables.

5.4. Relaciones entre miembros del equipo docente y personal administrativo¹⁸

Las relaciones que mantenía el equipo docente y personal administrativo en las dos escuelas en las que realicé mi trabajo de campo me parecieron, al principio, muy diferentes pero, con el tiempo, también descubrí cuestiones comunes que subyacían a unos modos de relacionarse aparentemente opuestos.

En la escuela pública no tuve nunca la oportunidad de asistir a una reunión de profesores, pero sí la de estar presente en reuniones informales en las que pude observar que la interacción entre todos los docentes y personal administrativo no era muy fluida sino que, por el contrario, tenía lugar a partir de grupos establecidos; a medida que transcurría mi trabajo de campo fui percibiendo que estos grupos respondían a una razón muy concreta: su opinión sobre la nueva directora. Por un lado, estaba el grupo de los que la apoyaban, tanto a ella como a la serie de medidas que había adoptado para mejorar el clima escolar y favorecer a las estudiantes. Por otro lado, los que la responsabilizaban de relajar las normas de comportamiento y, por tanto, afectar el orden, la disciplina y el buen funcionamiento del colegio. Lo interesante es que la figura de autoridad no se ponía en entredicho, sólo su manera de ejercerla. Además, tuve siempre la impresión de que, en general y más allá de estos grupos las relaciones no eran buenas. Algunos maestros no dudaron en hacer comentarios muy críticos e incluso ofensivos hacia sus colegas en el marco de conversaciones informales conmigo. El hecho de que con algunos de ellos no hubiera establecido relaciones de confianza, me hace pensar que no tenían cuidado a la hora de expresar sus sentimientos porque las rivalidades eran abiertas, sin telones tras los que esconderse. No les importaba dejar al descubierto las luchas y las inconformidades mutuas. Me gustaría subrayar que, por supuesto, había excepciones y también encontré relaciones entre docentes que traspasaban las puertas de la escuela; en estos casos nunca emplearon términos soeces para referirse a nadie. Por último, indicar que en los claustros y en las reuniones entre directora y docentes, la secretaria y las regentes (o bedeles) no eran invitadas y, si estaban presentes, no tenían ni voz ni voto.

¹⁸ Cuando hablo de personal administrativo me refiero a: director(a), personal de secretaría y administración, y bedeles.

En la escuela privada el panorama era totalmente diferente. Los maestros se saludaban cariñosamente cada mañana y, en general, hablaban indistintamente unos con otros. Parecía evidente que, a muchos, les unía una relación más allá de la estrictamente laboral. De hecho, una de las profesoras me explicó que muchos de ellos habían llegado al colegio en cadena, recomendados unos por otros, puesto que así era mejor y la enseñanza más acorde con el “espíritu” del colegio (Diario de campo, 12 de agosto de 2009). Docentes y personal administrativo se reunían frecuentemente para tratar diversos puntos del día establecidos, intentando cumplir turnos y tiempos de intervención para asegurar la participación de todos los que quisieran hacerlo. Las reuniones más informales también eran frecuentes y el recreo se convertía, muchas veces, en foro de discusión o debate sobre temas que no podían esperar. El despacho del director (que compartía con la secretaria) también se transformaba con frecuencia en “sala de reuniones”. En estas ocasiones siempre se sentaban en círculo para poder mirarse las caras, y denominaban “asambleas” a estas reuniones, porque se partía de una horizontalidad y relación entre pares. Pero en este ambiente aparentemente igualitario fui descubriendo, con el tiempo y a través de entrevistas realizadas en el marco de la confianza y siempre desde un diálogo crítico y respetuoso con los demás, que las relaciones horizontales eran sólo el telón que cubría una serie de tensiones y relaciones de poder. Igual que en la escuela fiscal, la figura del director también era puesta en entredicho, principalmente, porque su “autoridad” quedaba difuminada o, lo que es lo mismo, no se sabía exactamente quién tenía más autoridad en la escuela y eso era, precisamente, lo que no terminaba de convencer a algunos docentes y miembros del personal administrativo. La idea de horizontalidad comenzaba a resquebrajarse ante la demanda de una “cabeza” visible que cumpliera con sus funciones, sin dejarse ocultar tras personas que, aunque no debían haber tenido más prerrogativas que cualquier otro miembro del equipo, se las tomaban o el director se las permitía (directa o indirectamente). En la escuela fiscal la directora estaba sujeta a la misma crítica. Además de considerar que estaba afectando a las normas y funcionamiento de la escuela (por ejemplo al eliminar la agenda¹⁹), el grupo “detractor” consideraba que se dejaba influenciar, que las decisiones las tomaban otras personas y que, finalmente, la propia directora “no conocía las

¹⁹ La agenda se empleaba fundamentalmente para llevar control de qué niñas llegaban puntuales y cuáles se retrasaban o no asistían a la escuela. Además, aunque en menores ocasiones, servía para que las niñas apuntaran comunicados o información para el conocimiento de padres y madres de familia.

dinámicas de la escuela” (Conversación informal. Diario de campo, 27 de octubre de 2010).

Fue uno de los maestros el que me dio la clave para observar que en la escuela privada había, también, dos grupos establecidos. Según este profesor, y luego corroboré con otros en conversaciones informales, los estudiantes no reconocían a los docentes que estaban al frente de los talleres de creatividad como profesores propiamente dichos (Entrevista, MST_09.09). Además, tal y como me dijo otra maestra en una conversación informal, no se sentían tan legitimados para hablar en las reuniones puesto que no pensaban que su punto de vista tuviera el mismo peso específico que el de otros profesores”. (Diario de campo, 4 de diciembre de 2009). Esta autopercepción no era exclusiva de algunos profesores de los talleres, sino también de miembros del personal administrativo y de algún docente de los cursos regulares. En este sentido, una de las profesoras me dio una explicación muy interesante:

Yo siento que a mí no se me va a hacer tanto caso como a [nombre] o a [nombre], yo tengo en la cabeza que es grande, de tez blanca... y que a ella le van a hacer caso y a mí no, es un error ¿no? Porque yo la he visto y no actúa así pero es mi conflicto (Entrevista, MST_11.10).

En mi opinión, lo interesante es que la propia docente se ubicaba en una posición subalterna en una escuela donde la mayoría de los profesores y el resto del personal se sentía afín al “cambio” del Gobierno de Evo Morales, una de cuyas principales finalidades (reflejada en la nueva ley educativa) era colocar el proceso de descolonización en el centro de la atención para que la minoría “de tez blanca” no siguiera acaparando las esferas de poder y se acabasen los procesos de discriminación por “estigmatizaciones étnicas”, entre otras cosas. (Patzí, 2007). Más interesante aún es que esta docente no señalaba únicamente a una maestra de “tez blanca”, sino también a otra que muchos actores situaban como “muy influyente” en la escuela por ser parte del directorio. Según me dijo un profesor, algunas de estas personas siempre decían “no nos miren como autoridad”²⁰ lo que implicaba, tal y como explicaré más adelante, que no se daban cuenta de que eran sus propios comportamientos o actitudes los provocaban esas percepciones por parte de los demás.

²⁰ Entrevista (MST_10.09).

Al comenzar el epígrafe, decía que en la escuela pública las críticas entre docentes eran muy abiertas y se expresaban sin necesidad de relaciones de confianza de por medio. En la escuela privada, por el contrario, si bien la autocrítica era un elemento que estaba presente (aunque fuera a nivel discursivo y poco se hiciera en la práctica por revertir algunas situaciones), la crítica entre compañeros o la crítica al funcionamiento de la escuela (aunque fuera en tono constructivo) se realizaba siempre de manera más sutil. Esto no significa que no hubiera enfrentamientos abiertos, ni que los estudiantes se mantuvieran al margen de los mismos. De hecho, fueron unas alumnas las que me contaron con detalle que una de las docentes se había marchado del colegio por enfrentamientos personales con otra profesora. Aunque en muy pocas ocasiones, también en las aulas algunos profesores hacían críticas veladas a otros por su falta de organización, su impuntualidad o por permitir que el aula quedara desordenada. Los estudiantes lo sabían y me decían en voz baja: “es que no se llevan bien” (Diario de campo, 3 de junio de 2009).

Además, en esta escuela, había también dos grupos establecidos: el directorio (formado por fundadores de la escuela, el director y algún docente²¹) y el resto del equipo docente y administrativo. En principio, las funciones del directorio estaban definidas y la comunicación entre ambos “grupos” debía ser fluida. No obstante, lo que podría denominar como “abuso de poder” fue una de las principales críticas señaladas por parte de los docentes y el personal administrativo que no pertenecían a ese directorio. Así, un profesor afirmaba que muchas veces llegaban personas a la escuela (refiriéndose a voluntarios y a mí misma) y que nuestra aceptación (o no) en el colegio no dependía de una decisión conjunta, sino de la de una o dos personas (Entrevista, MST_10.09). Por otro lado, fueron varias las voces (tanto de docentes como de personal administrativo) que me hablaron de cómo las personas que pertenecían al “directorio” se extralimitaban en su rol y se sentían legitimados para actuar de manera individual (como portavoces colectivos de la escuela) o, en su defecto, sentían que tenían derecho a tomar parte de cualquier decisión que se tomara, incluso por encima de la figura del director.

Cuando hablaba con estas personas sobre la posibilidad de expresar abiertamente su opinión, recibí dos tipos de respuesta: aquella en la que se asumía que su opinión no

²¹ En alguna persona los roles de “fundador” y “docente” confluían.

sería tomada en cuenta y, por lo tanto, no merecía la pena expresarla en asamblea (aunque sí lo habían hablado en pequeños grupos o con personas de su entorno más cercano) y dos docentes que me hablaron de un sistema de control interno:

Yo creo que en todo lugar hay diferencias y también siento que hay gente que no quiere aceptar esas diferencias, a mí me da miedo ese concepto de control social porque inhibe totalmente esa necesidad que tenemos de ser diferentes (...) para algunos solamente vale lo que ellos piensan, algunos son muy nacionalistas... Yo creo que también es miedo a mostrarse, a ser criticado... a aceptar que todos hemos hecho estupideces alguna vez. (Entrevista, MST_09.09).

Este testimonio me conduce a varias ideas fundamentales. Por un lado, a pesar de la insistencia de una de las maestras (y fundadoras) de la escuela para propiciar espacios donde pudieran buscar “ayuda y consejo entre sus compañeros”²², los canales de comunicación no funcionaban de manera fluida y algunos docentes se encontraban, de manera recurrente, solos ante situaciones que les generaban inseguridades y les hacían plantearse su propio rol en la escuela. Algunos profesores sentían que, por mucho que se esforzaban en algunas cuestiones, no llegaban al “nivel” deseado y pensaban que su trabajo era, según en qué momentos, fiscalizado por el director o algún otro maestro más influyente. Quisiera destacar que las personas percibidas como “autoridad” en esta escuela eran conscientes de que en la asamblea de profesores no siempre todos opinaban y, a menudo, escuché cómo hablaban sobre la necesidad de empoderarles para que tomaran la palabra y participasen de la toma de decisiones. Lo interesante es que las personas con “autoridad” (dada por su cargo o por un poder “invisible”) nunca se plantearon su propia responsabilidad en la inhibición de sus compañeros, no parecían darse cuenta de que sus propias actitudes o prebendas a la hora de tomar decisiones en solitario o *petit comité* pudieran ser percibidas por los demás como muestra inequívoca de desequilibrio de poder en la deseada horizontalidad. Al llegar a la escuela, una de las personas considerada “autoridad” me dijo que en uno de los talleres sobre “interculturalidad” les habían dicho que cualquier relación entre dos personas se traduce en una “relación de poder”, por lo que una de sus finalidades era empoderar a los niños y niñas de la comunidad, considerados más vulnerables (Entrevista, MST_04.09). En mi opinión, estas “relaciones de poder” tenían una explicación tan definida que dejaban de lado las tensiones surgidas entre los propios miembros del equipo docente y administrativo y

²² Acta de asamblea de profesores, 21 de agosto de 2009.

negaba, de alguna manera, la diversidad y los conflictos al interior de este grupo. Por último, cuando el maestro anteriormente citado habla de ser “nacionalista”, se estaba refiriendo al hecho de que percibía que en la escuela algunos docentes eran demasiado “andinistas” y estaban radicalizados con “lo aymara”. Queja común, también, entre algunas madres y padres de familia.

Otro elemento que quisiera destacar es la idea que tenían algunos docentes de una escuela como “entidad aislada” o “institución total” (Goffman, 1972). Esto generaba, desde mi punto de vista, dos consecuencias fundamentales y enlazadas entre sí. La primera era una sensación de impotencia generalizada ante comportamientos “inadecuados” o “fuera de lugar” por parte de algunos estudiantes (como escaparse del colegio para comprar dulces, beber alcohol, fumar...), lo que suponía, a su vez, el no hablar con naturalidad de algunos temas y no admitir que este tipo de “problemáticas” estaban presentes en la escuela; aceptar que era algo “normal” y que no suponía un fallo de su sistema educativo, sino simplemente aceptar que “la sociedad” con sus conflictos, con sus entresijos y con sus diferentes expresiones podía “entrar” en la escuela y que, de hecho, entraba y tenía sus consecuencias. Un maestro lo explicaba así:

No podemos pretender que los chicos no lo van a hacer eso como “acá no va a pasar”. Va a pasar esto y va a pasar más veces y ya parece que el simple hecho de aceptar eso ya está mal, ¿por qué?... (Entrevista, MST_09.09).

En una ocasión estaba en el despacho del director tomando café y llegó un maestro diciendo que les había dicho a sus alumnos que imaginaran que la escuela era un oasis, que tenía que ser un ejemplo de transformación, de compromiso político y social y que no podían malgastar sus energías en “huevadas” y rompiendo reglas “ridículas” (comer chicle, esconder aparatos electrónicos, etc.)²³. Lo que, en mi opinión, no tenían en cuenta es que “fuera de la escuela” hay muchos momentos significativos de aprendizaje, y que la propia escuela con sus normas se presta a la transgresión y que, lo que para ellos es una “estupidez”, para los estudiantes no tenía por qué serlo. Una estudiante de secundaria opinaba al respecto:

Es difícil a un niño decirle “no comas dulces” es como decirle “no respire” es bien difícil... un dulce te da energía, o a veces cuando estás cansado y vas al colegio con el frío y todo a nosotros nos servían mucho los chocolates ... Las cosas de romper las

²³ Notas de mi diario de campo, 18 de junio de 2010.

reglas, más era el reto ese, quién puede traer más dulces sin que se den cuenta los profes (...) como cuando nuestros padres nos dicen no llegues tarde y más tarde aún llegamos, nos gusta romper las reglas. (Entrevista, EST_03.10).

En una escuela donde se busca formar estudiantes críticos, reflexivos, transgresores del orden social establecido, perdían de vista, en mi opinión, cómo sus propios estudiantes expresaban su disconformidad con la “autoridad” y el “orden” establecidos. El control interno del que hablaba el maestro se traducían en la idea de que las normas debían transgredirse “fuera”, no dentro de su espacio, buscando así una uniformidad de pensamiento (qué está bien y qué no lo está) y de comportamiento.

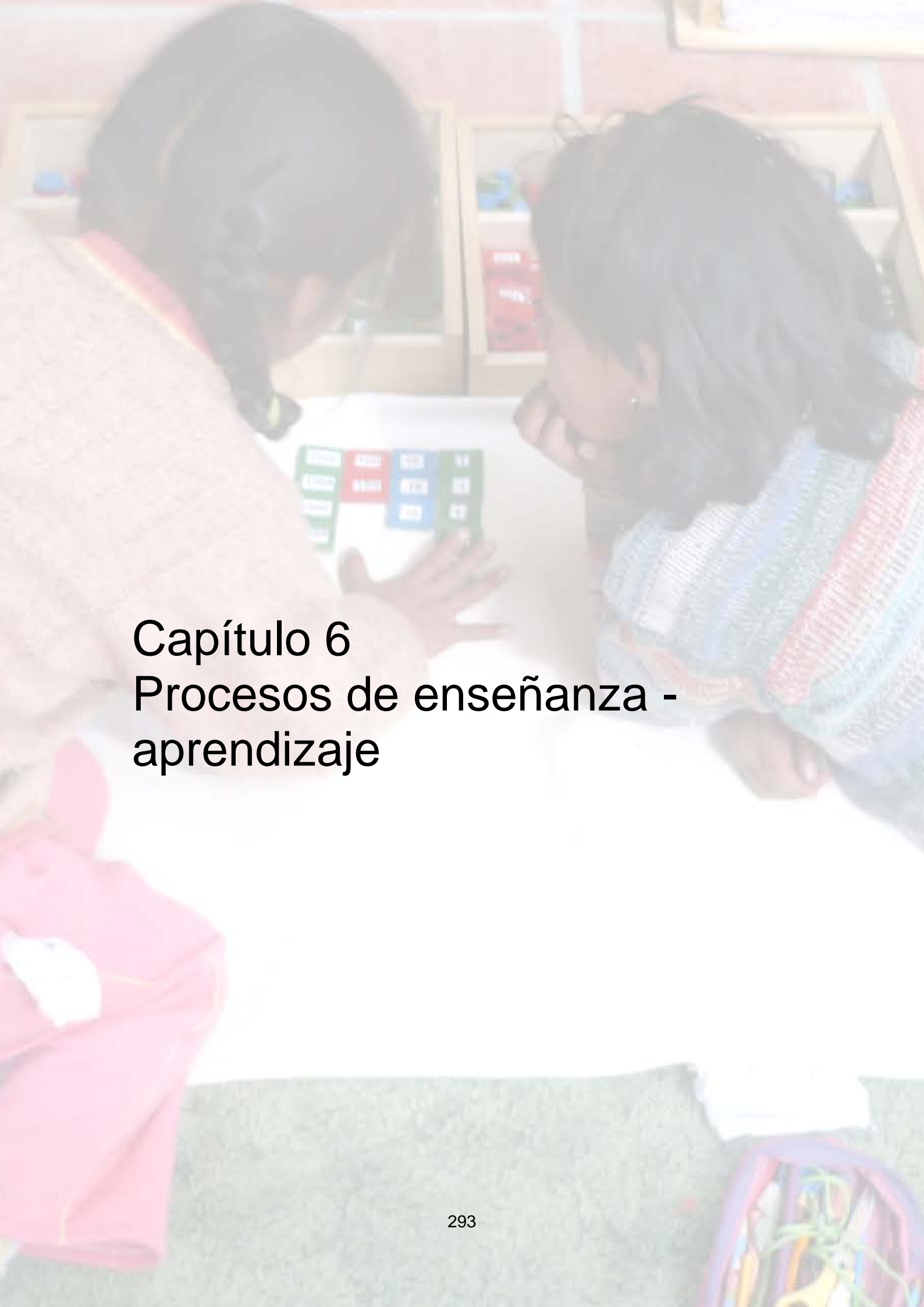
Considero que esta idea de “contexto aislado” también tenía consecuencias en los contenidos o en los temas tratados en la escuela y, aunque lo trataré con más detenimiento más adelante, quisiera poner un ejemplo. Mi primer día de trabajo en la escuela estuvo enmarcado en una semana de talleres. Algunos estudiantes (de diferentes cursos) representaron una obra de teatro que ellos mismos habían ideado para tratar el tema de “Libertad sí, libertad no”, que era el eje del taller. Esta obra se llamaba “Pandilla en el colegio” y representaron cómo unos chicos formaban una “banda de barrio” (que explicaron que estaba prohibido) y se dedicaban a asaltar a niñas y robarlas. La violencia mostrada en esa obra de teatro me dejó bastante perpleja (teatralizaron cómo tiraban a una niña al suelo y le daban patadas y más patadas hasta dejarla inconsciente). A no ser que yo no tuviera noticia de ello, nunca observé que se tratara el tema de la violencia social o familiar en esta escuela, la violencia que muchos niños y niñas podían sufrir de manera directa (o indirecta) en su contexto más cercano y significativo.

En la escuela fiscal, como ya indiqué, una de las maestras aprovechaba cualquier resquicio para hablar de temas que consideraba que las niñas debían aprender cuanto antes: sexualidad, drogadicción, alcoholismo, etc. Les hablaba de esos problemas de manera cercana, haciéndolas ver que ellas mismas se verían inmersas (si no lo estaban ya) en situaciones en las que tendrían que lidiar con circunstancias “complicadas”. Esta misma maestra también rescataba la necesidad de trabajar estos temas en equipo con el resto de docentes, aunque lo consideraba imposible, dado el ambiente de divisiones y enfrentamientos reinante en la escuela (Entrevista, MST_03.09).

Para finalizar, quisiera rescatar la figura del personal administrativo en las escuelas y su percepción (sobre todo en el colegio fiscal) de que no contaban con ellos en temas en los que su opinión podía servir de ayuda. Según decían la secretaria y los bedeles, conocían a las alumnas “mucho mejor que los profes” (Entrevista, PAD_03.10), puesto que muchas veces las niñas les explicaban a ellas sus circunstancias, padres y madres de familia hablaban sobre temas personales de las estudiantes y veían, de manera constante, quién era puntual, quién era disciplinada y quién no. Sin embargo, tanto en esta escuela como en la privada, parecía que estas personas sólo se tenían que ocupar de temas “administrativos”, perdiendo de vista que, precisamente por su trabajo, mantenían un contacto muy directo (tal y como señalaban) con las familias y los propios estudiantes, a pesar de que no se sentían legitimados ni respaldados para ofrecer sus puntos de vista sobre temas específicamente “educativos”.

En definitiva, a lo largo de este epígrafe ha sido mi intención mostrar que las tensiones internas siempre estaban presentes y la horizontalidad era un espejismo que escondía, en mayor o menor medida, relaciones de poder de las que parecían que aquellos que ejercían la autoridad (a través de mecanismos establecidos o legitimados por ellos mismos) no eran conscientes. Quisiera finalizar citando textualmente la reflexión de uno de los docentes de la escuela privada que, mientras me hablaba sobre la necesidad del equipo docente y administrativo de la escuela de revisar su tolerancia hacia “elementos ajenos”, me dijo:

Tenemos que aprender porque si no... ¿Qué enseñamos? (Entrevista, MST.09.10)

A photograph of two women, likely teachers, leaning over a table in a classroom. They are looking at several colorful blocks (green, red, blue) arranged on the table. The woman on the left is wearing a pink sweater, and the woman on the right is wearing a blue and red striped sweater. In the background, there are wooden shelves with various items. The text 'Capítulo 6 Procesos de enseñanza - aprendizaje' is overlaid on the image.

Capítulo 6 Procesos de enseñanza - aprendizaje

Mi intención en este capítulo es reflexionar sobre el qué y el cómo se enseña en las escuelas o, dicho de otro modo, sobre la orientación de los contenidos y las metodologías empleadas. He dividido mi análisis en dos epígrafes.

En el primer epígrafe me voy a ocupar de las metodologías de aprendizaje. Trataré por separado la escuela pública y la privada porque las metodologías de enseñanza eran muy distintas pero, en ambos casos, voy a centrar la atención en el trabajo cooperativo puesto que los docentes de los colegios me hablaron de la importancia de este tipo de trabajo. Mi intención es poner de manifiesto que, a pesar de que los enfoques interculturales en educación reclaman la importancia y la adecuación de estos tipos de metodologías, también pueden generar situaciones de desigualdad entre los estudiantes.

En el segundo epígrafe voy a tratar los contenidos, centrando mi análisis en qué quieren transmitir los docentes, haciendo hincapié en los contenidos “culturales” y su posible relación con algunas de las nuevas propuestas educativas de las actuales políticas públicas.

Como ya he indicado, coincido con Gil Jaurena (2007) cuando argumenta que el enfoque intercultural debe incluir cambios, tanto en los contenidos, como en la metodología. En el discurso intercultural de las escuelas expuse cómo, al hablar de “práctica educativa”, docentes y personal administrativo hacían también alusión a estos dos elementos. Sobre metodología, desde la escuela privada se subrayaba la importancia del trabajo cooperativo para que los alumnos aprendieran a “trabajar unos con otros”, “luchar contra el individualismo” y enseñarles a ser “solidarios” (Conversación informal con un docente. Diario de campo, 5 de noviembre de 2010). En la escuela fiscal el trabajo en equipo no era una práctica común, aunque sí había docentes que lo empleaban para que las estudiantes se ayudaran entre ellas y aprendieran a trabajar en equipo. A lo largo de este capítulo quiero mostrar cómo las prácticas de trabajo cooperativo no siempre implican fortalecer vínculos ni desarrollar valores “comunitarios”, sino que pueden derivar en procesos de discriminación o legitimación de las diferencias. Un ambiente restrictivo de por sí, también puede dar lugar a procesos creativos que impliquen una ruptura de las normas. En cuanto a la introducción de contenidos “culturales”, me propongo mostrar las diferentes concepciones sobre “lo propio” y “lo ajeno” en ambas escuelas, los mecanismos y

prácticas que utilizan para inducirlos en los estudiantes y las posibles consecuencias de estos procesos de transmisión cultural (Franzé, 2008: 37).

6.1. Metodologías de trabajo en el aula

En este epígrafe mi intención es analizar dos tipos de trabajo colaborativo¹, aquel que se producía en el “aula”, y que implicaba únicamente a los estudiantes y docentes de ese espacio, y el que implicaba a otros actores sociales de toda la escuela.

En el colegio privado se organizaban los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de “ejes articuladores”, de manera que todos los cursos trabajaban los contenidos y competencias planificadas alrededor de uno de los cinco temas (o ejes) que se desarrollaban en el año. Así, durante un trimestre se trabaja, por ejemplo, en torno al “Cosmos y el Universo” y las diferentes materias se vinculaban (o articulaban) con este tema: los estudiantes practicaban lenguaje en los textos que hablaban del Universo, estudiaban ciencias sociales a partir de mitos y leyendas de creación del mundo, los más pequeños aprendían vocabulario relacionado con los planetas y las estrellas, se estudiaba historia centrando la atención en personajes que hubieran jugado un papel importante en el avance de los conocimientos sobre el universo... Este trabajo se llevaba adelante a partir de diversas estrategias, dependiendo del docente y del periodo u horario del día. Algunos maestros habían elaborado plantillas de actividades de carácter obligatorio o voluntario que el estudiante tenía que realizar de manera bien individual, bien colectiva. Esta estrategia respondía al criterio de fomentar la autonomía en el aprendizaje, de manera que los propios estudiantes pudieran elegir (dentro del marco de la planificación) qué querían hacer o cómo avanzar, pero incluía necesariamente el trabajo colaborativo, de manera que se incluían actividades que únicamente podían realizarse con otras personas; esto implicaba que los estudiantes no sólo debían planificar su propio tiempo, sino también el trabajo en colaboración con algún o algunos compañeros. Al finalizar cada actividad, tenían que anotar en una ficha cuándo habían empezado, cuándo habían terminado y qué les había parecido la actividad (Diario de campo, 19 de mayo de 2009). Además, de manera paralela,

¹ En Malik Liévano y Sánchez Queijada (2009) se encuentra una reflexión sobre diversas técnicas trabajo colaborativo, sus alcances y limitaciones.

dependiendo del horario, los profesores dividían a los estudiantes por curso (ya que estaban organizados en aulas multigrado) de modo que avanzaran contenidos de acuerdo a su nivel de estudios. Este tipo de trabajo provocaba una des(organización) del aula muy interesante y muy rica en cuanto relaciones sociales y procesos de enseñanza-aprendizaje. Como señalé en el capítulo dedicado a analizar las relaciones entre los agentes escolares, las aulas estaban organizadas de manera que invitaban al trabajo colaborativo: divididas en varios ambientes, las mesas era un elemento “más” de trabajo, por lo que la alfombra o incluso el espacio inmediato fuera del aula también se convertían en lugares idóneos para desarrollar actividades y desencadenar aprendizajes. Esto respondía a una estrategia didáctica, tal y como me explicó una de las maestras:

Hay que cuidar que no estén sentados toda una mañana, porque los niños son niños y necesitan moverse, no pueden estar quietos (Entrevista, MST_04.09).

En esta escuela apenas utilizaban libros de texto porque, tal y como me dijo una maestra, siempre tenían una “visión del mundo” que favorecía a los “niños y niñas de la ciudad” (Entrevista, MST_04.09). No obstante, para materias como matemáticas y lenguaje (en algunos cursos) empleaban este tipo de material, sobre todo por la demanda de padres y madres de familia que los encontraban útiles para hacer seguimiento de los contenidos aprendidos y apoyar a sus hijos (Conversación informal con docente. Diario de campo, 28 de mayo de 2009). Así, sobre todo en los periodos de matemáticas, era común ver a niños y niñas trabajando conjuntamente, con la supervisión del maestro.

Otro tipo de trabajo colaborativo que se daba en el aula, donde los procesos de toma de decisiones eran muy importantes, tenía lugar en la preparación de exposiciones conjuntas, tanto en el marco de alguna materia, como cuando se trataba de cerrar los ejes. En el primero de los casos, los estudiantes se agrupaban de manera voluntaria y tenían que preparar la exposición de algún tema que hubieran trabajado en el aula. Ellos decidían cómo y con qué recursos lo harían. En el caso de los “cierres de eje” considero importante explicar que, al terminar cada “eje articulador”, todos los cursos preparaba una exposición sobre lo que habían aprendido, de manera que durante una semana los estudiantes de unos y otros cursos se visitaban mutuamente y entraban en contacto con los aprendizajes del resto de los estudiantes de la escuela. Los niños y

niñas exponían por grupos y luego procedían a hacer preguntas a su audiencia y la audiencia también podía formularles preguntas a ellos.



Ilustración 34. Profesora y estudiantes atienden a la exposición de sus compañeros de aula. Escuela privada.



Ilustración 35. Exposición de los aprendizajes adquiridos durante el "eje articulador" de Historia. Escuela privada.

De este tipo de metodologías y de la forma de trabajo en la escuela quisiera destacar varias ideas. Por un lado, este sistema generaba un clima de aula muy favorable, puesto que los estudiantes se movían con libertad y, ante todo, creo que no sentían la presión de tener que demostrar constantemente al maestro lo que sabían o lo que habían avanzado. Como se observa en las dos ilustraciones anteriores, cuando había exposiciones o trabajos grupales, los docentes se situaban entre los estudiantes, como una persona más de la audiencia, demostrando así la horizontalidad que buscaban al sentarse en círculo o en el suelo junto con sus estudiantes en asambleas o reuniones. Pude observar cómo los estudiantes se ayudaban entre sí o se explicaban ejercicios unos a otros, aunque a veces esto era más el resultado de requerimientos de docentes que de la propia iniciativa. Por ejemplo, en el aula de tercero y cuarto la profesora insistía (ante dudas de los estudiantes sobre alguna actividad) que preguntaran a los compañeros que ya la habían realizado. Durante las exposiciones, era evidente que los estudiantes no estaban sujetos al estrés que genera la posibilidad de olvidarse del texto y las posibles consecuencias que esto podía acarrear; algo que, como explicaré más adelante, ocurría de manera palpable en la escuela fiscal.

Sin embargo, este tipo de trabajo implicaba también procesos de toma de decisiones, tensiones entre los alumnos e inseguridades que no siempre eran percibidas por los docentes. La principal contradicción que quiero señalar es que los estudiantes se agrupaban, por lo general, por afinidad. Esto les permitía decidir con quién formaban grupo o con quién desarrollaba alguna actividad concreta de los planes de trabajo. Tras un tiempo, me di cuenta que los estudiantes habían generado pequeños grupos de relaciones y que era muy complicado que salieran de los mismos por propia iniciativa. Trabajaban juntos en aula, jugaban juntos en el recreo e incluso muchos compartían tiempo libre al ser sus madres o padres amigos también. A veces, en “tiempo de juego” (un periodo dentro del horario escolar), se unían para formar equipos en juegos de mesa, pero por supuesto esto también suponía excluir a algunos compañeros con excusas tan sutiles como sostenibles: “no hay cartas para todos” o “ya somos muchos en este equipo” (Diario de campo, 19 de agosto de 2009). Otras veces, actividades del plan de trabajo que debían haberse desarrollado en grupo, las hacían estudiantes en solitario porque, tal y como me dijo una niña, nadie había contado con ella (Diario de campo, 9 de junio de 2009). La organización en grupos para la preparación de las exposiciones también generaba conflictos entre los

estudiantes. Como ya he comentado en el capítulo dedicado a las relaciones entre los agentes sociales, a estos estudiantes no les generaba demasiadas preocupaciones ni las fechas establecidas ni el cumplimiento con la tarea, puesto que percibían que los docentes no siempre eran consecuentes con sus propios plazos o demandas. Sin embargo, había ocasiones en las que el profesor exigía el cumplimiento de una entrega en fecha, especialmente cuando ya se había retrasado en varias ocasiones. Reproduzco a continuación un fragmento de mi diario de campo donde se reflejan varios niveles de tensión:

Ha comenzado una discusión hablando sobre los grupos que tenían que presentar diferentes mitos: que si este grupo no lo ha hecho, que si este grupo sí que lo ha hecho, que si nosotros lo hemos hecho pero no ha venido la de la cartulina, que si yo me he pasado la noche haciéndolo y los de mi grupo no lo han traído, que si nos tendrías que dar más tiempo... [El profesor] ha dicho que lo que pasaba eran dos cosas: que no sabían negociar conscientemente ni gestionar sus tiempos. Además ha dicho que lo habían retrasado, que habían quedado para el martes (porque según ellos se podían encontrar para trabajar el fin de semana) y ahora decían que era imposible. (Diario de campo, 2 de junio de 2009).

Lo que quisiera destacar de este párrafo es que, más allá de los enfrentamientos entre diversos grupos y de las tensiones existentes (que ya traté al hablar de la relación entre estudiantes), el maestro señaló la falta de organización interna de los alumnos como único factor de que los diversos grupos no hubiera cumplido con sus compromisos. Desde mi punto de vista, la falta de organización, la misma que se les exigía para llevar a cabo sus actividades en los planes de trabajo, tenía otras razones subyacentes. Por un lado, en la conformación y desarrollo del trabajo de los grupos siempre había estudiantes que se sentían legitimados, bien para determinar quién hacía qué, bien para no hacer nada puesto que pensaban que no habría consecuencias de gravedad. Una de las preocupaciones desde el discurso de los docentes era empoderar a los estudiantes que no hablaban en las asambleas, para conseguir que sintieran la confianza suficiente para participar, hablar y expresar sus opiniones (Diario de campo, 18 de junio de 2009) y, sin embargo, algunos maestros no estaban pendientes de los posibles roles y juegos de poder que se tejían en la conformación de los grupos de trabajo, como si el simple hecho de fomentar el trabajo colaborativo y en equipo eliminara de un plumazo cualquier tipo de tensión entre "pares". Por otro lado, según mi percepción, había estudiantes que lejos de disfrutar con el trabajo autónomo (elegir qué y cuándo hacerlo) se sentían desorientados y demandaban una atención más directa. Varias madres y padres de familia, tanto en

entrevistas como en conversaciones informales, mostraron su preocupación sobre la pertinencia de este tipo de métodos para sus hijos. Un padre, a pesar de mostrar su conformidad con la escuela y asegurar que sabía que el sistema era muy válido para la mayoría de sus hijos, me dijo lo siguiente:

Con [nombre el niño] no lo tengo claro, creo que le iría mejor una escuela más normativa pero no lo sé... Yo no entiendo, yo reconozco que soy más del modelo clásico, yo he vivido un cole más tradicional y bueno creo que le vendrían bien más límites (Entrevista, MPF_14.10).

Sobre los problemas de su hija para seguir el ritmo del aula, otra madre de familia decía lo siguiente:

Yo querría que más se preocupe la [nombre profesora] y apoye a los niños, pero parece que no le enseña bien... “yo quiero que me dicte” dice ella [señalando a su hija]. (Entrevista, MPF_08.09).

Como se deduce de este fragmento de entrevista, esta mujer estaba hablando con su hija delante, por lo que tuve la oportunidad de preguntarle a la niña directamente por qué quería que la profesora le dictara y por qué no se lo decía a la propia profesora. La niña me dijo que prefería que le dictaran como en su “otro cole” porque “muy rápido borra del pizarrón”; sobre por qué no se lo decía a la maestra, se limitó a encogerse de hombros. Esta niña era muy tímida, no tenía muchas amigas en su aula ni en el colegio y, a menudo, se la veía deambulando o comiendo sola.

Durante mi trabajo de campo en esta escuela tuve la oportunidad de asistir a diversas asambleas de profesores en las que uno de los temas recurrentes era la elaboración y puesta en práctica de adaptaciones curriculares por parte de los docentes (con el apoyo de la psicopedagoga) para aquellos estudiantes que estuvieran en tratamiento. La idea que quiero destacar es que me llama la atención que el equipo docente, administrativo y de apoyo de la escuela no se planteara que las metodologías empleadas en aula quizá no eran las más idóneas para todos sus estudiantes. En mi opinión, estaban tan centrados en aquellos alumnos con necesidades educativas especiales diagnosticadas, que perdían de vista que todos los estudiantes no se desenvolvían ni se sentían cómodos con los métodos regularmente empleados. Como el seguimiento de las tareas y de los cuadernos no era constante en algunos cursos, esto generaba que algunos alumnos rompieran el ritmo de las actividades o dejaran de hacer lo que el docente les pedía con toda libertad y sin que los docentes se dieran

cuenta. En una escuela que por principio pedagógico querían respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante estaban, en mi opinión, empleando metodologías que podían perjudicar, contra todo pronóstico, el aprendizaje de aquellos estudiantes “no diagnosticados”, pero que de todas formas necesitaban una atención más constante.

Sobre la escuela privada quisiera hacer mención a dos cuestiones enlazadas entre sí. La primera es la idea de que, a pesar de que estas metodologías puedan generar desorientación en algunos estudiantes, la actitud de los docentes siempre era muy positiva. Cuando supervisaban trabajos, apoyaban en la organización de exposiciones, revisaban cuadernos, etc., nunca escuché decirles que algo estaba mal o recriminar a un estudiante por haberlo hecho de una manera y no de otra. Apenas utilizaban el color rojo para no estropear el trabajo de los alumnos, usaban métodos de corrección mucho más sutiles, como escribir al margen, hablar directamente con ellos, felicitarles por lo bien que habían hecho una tarea, por lo bien que se habían expresado o por su capacidad de comprensión. En una ocasión en la que el profesor estaba explicando la “organización de la sociedad colonial”, les había pedido a los estudiantes de quinto y sexto de primaria que tomaran apuntes y que organizaran la información como prefirieran, de manera que luego les resultara sencillo entenderla. Cuando terminó de explicar un punto, una de las alumnas le interrumpió para decir, en sus propias palabras, lo que había entendido y comprobar que estaba en lo cierto. Paralelamente, otra alumna le llamó para que apreciara su “diseño” a la hora de tomar apuntes y el maestro se lo elogió diciendo que era muy bonito y original (Diario de campo, 22 de septiembre de 2009). Además, los estudiantes sentían libertad para decir a los maestros que se habían equivocado o que tenían otros puntos de vista.

Una de las cualidades que la escuela buscaba en sus maestros es que fueran creativos y eso se notaba en el desarrollo de las clases. Los maestros empleaban títeres, disfraces, representaciones teatrales, música... Estar en el aula se convertía en un remolino de estímulos y, si bien estos métodos no eran del todo válidos para todos los estudiantes, y a pesar de que los propios alumnos a veces se aburrían y preferían estar en el recreo o incluso demandaban más contenidos y organización en aula², quiero destacar el esfuerzo de los docentes por hacer del proceso enseñanza-aprendizaje un proceso participativo, ameno y no coercitivo. En los pocos exámenes

² Notas de la memoria sobre la evaluación realizada en la escuela privada, 22 de noviembre de 2010.

que pude presenciar, los profesores pedían a los estudiantes que expresaran los conocimientos con sus propias palabras, que dibujaran, que inventaran historias... Todo esto me lleva a la segunda idea: el sistema de evaluación.

El sistema de evaluación reflejaba la importancia de la participación y también que las competencias eran más importantes. El colegio contaba con dos cartillas de evaluación, la oficial del Ministerio de Educación y la interna que suponía un gran esfuerzo para los docentes. La cartilla del Ministerio estaba dividida en áreas y pedía notas numéricas, como expresó el director de la centro en la asamblea de evaluación de la gestión del año 2009, “las libretas del ministerio son intocables” y sin embargo, sus libretas internas fueron puestas a consideración para buscar siempre una evaluación cercana al estudiante y unas libretas cuya información fuera útil para madres y padres de familia (Notas del acta de la asamblea general para la evaluación de la gestión del año 2009, noviembre-diciembre de 2009). En estas libretas, que fueron modificadas durante mi estancia en la escuela, no se hacían evaluaciones numéricas sino que, de acuerdo a una serie de indicadores, el maestro explicaba los avances, límites o desafíos más relevantes de cada estudiante. Según me explicó una docente, para que un estudiante pasara de curso se tenían en cuenta varios factores. Por un lado, que tuviera un nivel básico de conocimientos y, por otro, la suficiente “madurez emocional” como para seguir avanzando en el proceso educativo. (Conversación informal, 24 de noviembre de 2009). En la asamblea general de evaluación de la gestión, se llegó al acuerdo de incluir en las libretas una carta “breve a cada alumno/a en la cual le indica sus logros y sus dificultades”, de manera que el propio estudiante o sus padres pudieran contestar (Notas del acta de la asamblea general para la evaluación de la gestión del año 2009, noviembre-diciembre de 2009). Esto indica el interés de la escuela para que los padres y madres de familia tuvieran una información detallada sobre sus hijos. Las libretas se entregaban en mano a los padres y madres de familia un día y hora determinado, de manera que pudieran hablar sobre el contenido. Por último, quisiera señalar que los maestros esperaban que los estudiantes también les evaluaran a ellos y a la propia escuela. Por un lado, destaco la evaluación que, desde la propia escuela, me pidieron que realizara a finales de 2010, en el que querían averiguar la opinión de los estudiantes sobre temas que consideraban fundamentales y que estaban referidos, tanto al funcionamiento general de la escuela, como a las metodologías y contenidos. Por otro, al final de cada año, los

profesores pedían a sus estudiantes que evaluaran cómo había funcionado el aula, qué habían aprendido, qué les gustaría mejorar, qué pensaban que habían fallado o dónde creían que estaban sus fortalezas, pero también que les evaluaran a ellos como docentes. A finales de 2009 tuve la oportunidad de asistir a dos evaluaciones de curso en la que ambos maestros pidieron expresamente a sus alumnos que fueran sinceros en sus opiniones y evaluación hacia ellos, puesto que ellos mismos también tenían que aprender y si el proceso no era sincero, no serviría de nada. Con uno de los profesores, la evaluación se hizo mediante una carta escrita; con la otra docente se realizó en ronda abierta porque la profesora consideraba que las críticas debían ser abiertas y escuchadas por todos para aprender a asumirlas y a debatirlas. (Diario de campo, 11 de noviembre de 2011).

No tuve oportunidad de analizar las libretas “numéricas” de los estudiantes y compararlas con las internas. No puedo por tanto elaborar un análisis sobre las expectativas volcadas sobre unos u otros estudiantes y cómo se reflejaban en las cartillas de evaluación. No obstante, es importante y muy relevante para el enfoque intercultural señalar cómo esta escuela fomentaba la autocrítica, la autoevaluación, y la evaluación participativa porque desde la perspectiva intercultural el proceso de evaluación se concibe como un proceso de aprendizaje en sí (Grupo Inter, 2006), si bien, como explicaré más adelante, la opinión de los alumnos sobre ciertos temas no siempre era tenida en cuenta.

En la escuela fiscal el sistema de evaluación era muy diferente. La mayoría de los docentes evaluaban únicamente los contenidos, que controlaban a través de exámenes, tanto orales como escritos. Había una docente, sin embargo, que siempre decía a las niñas que a pesar de que el examen se puntuaba con setenta puntos sobre setenta, ella les pondría un máximo de sesenta porque “diez puntos eran por el «desarrollo personal y social» de las alumnas, que había niñas que eran buenas, honestas, solidarias y que eso había que premiárselo” (Notas de mi diario de campo, 8 de septiembre de 2009). Ya he hablado en otras ocasiones de esta maestra, aquella que se empeñaba en “equilibrar” la balanza entre las “favoritas” y el resto de las estudiantes. Según ella, las “mejores alumnas” eran a menudo insolidarias, por lo que quería fomentar, aunque fuera a través de la nota, que se abrieran a ayudar a las demás. Por otro lado, consideraba importante que las niñas cuyos resultados numéricos no eran tan favorables, tuvieran presente que no todo eran contenidos, sino

también actitudes (Conversación informal. Diario de campo, 8 de septiembre de 2009). No obstante, sus exámenes respondían al “modelo” del resto de los maestros: no dejaban espacio a la creatividad, fomentaban un aprendizaje memorístico y, por lo tanto, no daban lugar ni espacio a la reflexión. La diferencia con los otros maestros del colegio de los que tuve la oportunidad de observar sus exámenes, radicaba en las razones personales para poner este tipo de preguntas y en la manera de manejar las evaluaciones. Quizá los métodos no eran los más apropiados, pero quisiera destacar la labor y el esfuerzo de esta docente en procurar aportar conocimientos, gustos y habilidades a las niñas más allá de los meros contenidos, aunque a simple vista pareciera lo contrario. En primer lugar, esta maestra empleaba fundamentalmente el libro de texto como recurso, si bien a veces llevaba libros de su casa, materiales fotocopiados para las niñas y, en alguna ocasión, sacaba libros de la biblioteca escolar. Sobre el libro de texto, me explicó que la elección de la editorial se debía a que era una de las más baratas y que, además, el contenido era aceptable. Me habló de otras editoriales cuyos libros eran más bonitos y completos pero de la imposibilidad de emplearlos por ser demasiado caros para las estudiantes. Para ella lo importante de seguir el libro de texto era fomentar el gusto por la lectura en las niñas y trabajar su comprensión lectora, que consideraba muy baja. Estar en un examen con ella era toda una experiencia, porque terminaba diciéndoles a las alumnas más de la mitad de las respuestas y a menudo se preguntaba de qué podían servir tantos conocimientos que, al fin y al cabo, estaban en los libros, y si no estaría equivocado el enfoque educativo puesto que se olvidaban de enseñar las cosas que “realmente les sean útiles” como quererse a sí mismas (Entrevista, MST_03.09). De todas formas, desde mi punto de vista, esta maestra, guiada por las buenas intenciones, infravaloraba la creatividad de las niñas y les hacía exámenes repetitivos que no les daban opción a desarrollar sus conocimientos de otra manera que no fuera rellenando huecos o dibujando mapas. En el aula había varias alumnas que dibujaban de manera excepcional, otra a la que le encantaba escribir y una más (que yo supiera) a la que le gustaba la música tanto que componía canciones. Ni siquiera la maestra más cercana que tenían estas niñas sabía de dichas cualidades porque no daba espacio para que las desarrollaran. No obstante, al menos reflexionaba sobre la necesidad de cambiar su pedagogía y respetar más los ritmos de aprendizaje de cada niña. Cuando le pregunté por qué no cambiaba alguna de sus dinámicas me dijo que tal vez sonaba a excusa, pero que luego (en la reunión de fin de gestión), desde dirección (y otros compañeros), les pedían que rindiesen

cuenta sobre contenidos y que, además, faltaba organización entre las maestras (Entrevista, MST_03.09). Esta fue la única maestra de la escuela fiscal a la que escuché un discurso autocrítico en cuanto a su propia práctica educativa.

Como ya indiqué en la introducción, el trabajo cooperativo no era una práctica común en esta escuela a pesar de que, en ocasiones, algunos docentes lo empleaban para algún tipo de actividad. A la profesora de sociales le gustaba que las niñas preparasen algunas exposiciones en grupo y no las dejaba que se agruparan como quisieran, sino siguiendo el orden de las filas para que interactuaran unas con otras (Conversación informal. Diario de campo, 29 de mayo de 2009). El problema radicaba, igual que en la escuela privada, en que esta interacción era, en ocasiones, un espejismo. Unas niñas llevaban la batuta mientras que otras se dedicaban a mirar y callar, lo que no hacía sino reforzar el liderazgo de unas frente a otras. Por lo demás, casi siempre tenían que hacer sus trabajos grupales en casa, por lo que la cosa se traducía en que se dividían el trabajo en partes y cada una avanzaba de manera individual.

El trabajo colaborativo se empleaba fundamentalmente para preparar las exposiciones de cada una de las materias. En estas actividades (que tenían lugar a finales de año), las estudiantes tenían que prepararse diversos temas y exponerlos delante de sus compañeras del resto del colegio y de los profesores, que les hacían preguntas y les puntuaban. Al contrario de lo que ocurría en la escuela privada, no todas las estudiantes veían lo que habían avanzado sus compañeras (puesto que cada día exponía un curso) sino que, como todas presentaban sus trabajos a la vez, raramente podían asistir a lo que se estuviera exponiendo fuera de su propia aula. Estos días eran más festivos y el ambiente era un tanto más distendido. Las niñas se afanaban en preparar sus cartulinas, adornaban las clases, hacían dibujos, llevaban dulces, comida y bebidas para que los profesores se sirvieran mientras atendían a su exposición... Y como el sistema de puntuación no tenía que ver con su evaluación directa, estaban menos nerviosas que cuando salían a la pizarra un día cualquiera, lo que no significa que estuvieran tranquilas. Estaban tan acostumbradas a decir las cosas de memoria que si no se acordaban de la palabra concreta era difícil que supieran continuar lo que tenían que decir. A mí estos eventos me llamaban mucho la atención porque, a pesar de que tenían un orden y una disciplina establecida de qué hacer y cómo hacerlo, rompían las formalidades diarias y daban un respiro a las niñas, algo que ellas no desperdiciaban, haciendo trabajos preciosos y llenos de colores.

Esta “permisividad” puntual era muy evidente en una de las maestras que, si en estas ferias las felicitaba por lo bonito y colorido de los trabajos, era muy estricta en el día a día y con el formato de los cuadernos. Una de las veces que estaba revisando la tarea, esto fue lo que le dijo a una de las estudiantes:

Se hace con rojo y azul has hecho con lápiz, con verde, has hecho con... ¿cómo se llama?... ¡con colores!, mirá aquí hay naranja, rojo... no entiendo tu carpeta, tienes que hacerlo con azul y rojo si quieres utilizarlo, andá repetilo, está horrible (Notas de mi diario de campo, 5 de octubre de 2009).



Ilustración 36. Jornada de “juegos matemáticos”. Escuela fiscal.

En otra ocasión, en la materia de “técnica vocacional”, las niñas tenían que dibujar un diseño de flores en un mantel que previamente habían comprado a su gusto. La finalidad era aprender a pintar sobre tela. Una de las estudiantes, antes de comenzar a rellenarlo de color, se acercó a la maestra a enseñarle cómo había quedado su diseño dibujado a lápiz sobre el mantel. Esto fue lo que pasó:

Tu misión no es complicarte, es aprender a dar las pinceladas así que esto no lo puedes hacer, vamos a unir estos pétalos en uno...” y de pronto comenzó a unir los pétalos, estropeando el diseño de la niña porque consideró que no estaba en su nivel hacerlo y que se había excedido (Notas de mi diario de campo, 20 de agosto de 2009).

En definitiva, no todos los maestros buscaban fomentar la creatividad de sus alumnas a pesar de que, en su discurso, era uno de los principales objetivos de los aprendizajes. En alguna ocasión, llegaron a culpar a los padres de la falta de desarrollo:

También los papás cometen errores porque muchas veces lo hacen ellos las tareas para que saque una nota pero no se trata de que ella presente lo más pronto posible sino el avance y aprendizaje, inclusive la creatividad que pueda tener si lo hace el papá las están cerrando a la creatividad e inclusive a la responsabilidad (Entrevista, MST_07.09)

Teniendo todo esto en cuenta, tal y como indiqué en el capítulo dedicado a las relaciones entre los agentes escolares, el clima en el aula era, normalmente tenso y muy normativo. Las niñas tenían que permanecer sentadas y no podían hablar entre ellas. Por supuesto que tenían sus propias estrategias: seguían hablando en voz baja, se pasaban notas o, dependiendo del maestro, lo hacían con mayor libertad y sin tantos miramientos. En mi opinión, sólo un clima normalmente tan estricto puede explicar lo contentas que se ponían las niñas cuando les tocaba salir a recoger el desayuno escolar. Era un pequeño paseo, pero suficiente para salir del aula y “perder el tiempo” repartiendo la comida entre sus compañeras.



Ilustración 37. Cestas con “desayuno escolar”. Escuela fiscal.

Para terminar con este análisis, quisiera destacar la idea de que en esta escuela, si bien las metodologías se basaban, en general, en métodos de trabajo individual, el trabajo cooperativo se fomentaba (u obligaba) en determinadas actividades, lo que no implicaba automáticamente fortalecer los vínculos afectivos entre las niñas, pero sí daba rienda suelta (debido a que este trabajo –en general- no estaba vinculado a actividades del día a día) a procesos creativos y a una cierta flexibilidad en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.2. ¿Qué quieren transmitir los docentes?

Como indiqué en la introducción del capítulo, en este epígrafe me propongo reflexionar sobre qué quieren transmitir los docentes en las escuelas, haciendo hincapié en los contenidos “culturales”. De acuerdo con esto, y para centrar el análisis, me propongo abordar específicamente la concepción de “lo propio”, es decir, de la perspectiva cultural desde la que se organiza el universo simbólico, y sus mecanismos de transmisión. Para ello, quisiera aclarar primero lo que considero que constituye la diferencia principal de esta perspectiva en la escuela pública y en la escuela privada. Mientras que en la escuela fiscal tenía que ver con Bolivia como país, en la escuela privada se centraba con lo “aymara” como cultura ancestral.

En la escuela fiscal, mi primera entrada del diario de campo sobre “contenidos” responde al primer día que estuve en aula y hace referencia a una explicación de la profesora de ciencias sociales:

Se ha puesto a explicar sobre la relación entre España y Bolivia. Ha dicho que son dos países que tienen relación y que son amigos porque tienen mucho en común, que sí es cierto que llegaron los españoles y conquistaron América, que la descubrieron “porque este territorio ya estaba pero la descubrieron para Europa” y que muchas de las costumbres que tienen son españolas porque no supieron respetar las costumbres y las cosas porque nosotros “éramos pueblos originarios y los aniquilaron, pero por eso no hay que decir malditos españoles porque ellos nos enseñaron cosas, nos dejaron su lengua, sus costumbres (...) habían aportado con su cultura y eso es lo que somos nosotras alumnas producto de la cultura española con nuestros ancestros, ¿qué somos niñas?” a lo que gritaron las alumnas: «¡mestizas!» (Notas de mi diario de campo, 11 de mayo de 2011).

Por tanto, desde el primer día, tuve ya indicios de lo que comprobaría durante el resto de mi observación: salvo raras excepciones, en esta escuela los docentes hablaban de

los pueblos indígenas en general, y de los aymaras en particular, en pasado³. Meses después, la misma maestra dijo: “vamos a estudiar la cultura aymara, abran los libros por la página 96” y comenzó a explicar el contenido del libro de texto de manera literal: “los aymaras eran”, “los aymaras se organizaban en”, “la administración aymara estaba organizada de la siguiente manera” (libro de texto) hasta que cambió la forma verbal y pasó a hablar de “los aymaras” en el presente aunque brevemente:

En la actualidad mantienen sus razas, su parentesco y, por ejemplo, no pueden unirse aymaras con pueblos orientales no, se mantienen en los ayllus por círculos de sangre, de religión... Los ayllus eran una organización socioeconómica de familias íntegras que se ayudaban unos a otros (Notas de mi diario de campo, 9 de noviembre de 2011).

En esta explicación hubo tres cosas que me llamaron la atención. En primer lugar, lo poco que duró el tiempo verbal en presente en su discurso. En segundo lugar, lo esencialista de la información y, en tercero, que pasaron a tener auténtico interés cuando en el fervor de su explicación (era una profesora que explicaba de manera apasionada aunque no siempre surtiera efecto en la atención de las niñas), la docente comenzó a hablar de los “amautas”, explicados por el libro así: “«consejo de ancianos»; eran adivinos que pronosticaban el futuro”. Al hilo de esta explicación, la profesora siguió hablando:

Nos ha contado que controlaban su cerebro, que eran normalmente partidos por el rayo y entonces personas que veían el futuro y más allá, que nosotras solamente controlamos el 4% pero que el poder está en nosotras incluso para conseguir un chico, que ella solo con mirar a un chico de jovencita conseguía que la sacara a bailar pero que es querer algo y concentrarse mucho y que nos recomienda “El Secreto” que se compra en cualquier tienda de libros o puesto callejero para que sea más barato. (Notas de mi diario de campo, 9 de noviembre de 2009).

A partir de este comentario, algunas niñas comenzaron a hablar en voz alta y contarle experiencias personales sobre cómo atraer la atención o sobre personas que conocían y que podían ver el futuro. Aunque estos tiempos de debate eran cortos, ya que la maestra siempre terminaba dando importancia al contenido sobre los que luego tenía que “rendir cuentas” (Entrevista, MST_03.09), mientras las niñas hablaban de sus experiencias ella siempre atendía, asentía y las animaba con expresiones como “ahhh,

³ Quisiera aclarar que si hago referencia a los aymaras es por dos razones. Por un lado, según los planificadores de la actual ley educativa y los trabajadores del Consejo Educativo Aymara, todo el Departamento de La Paz (junto a otras regiones) conforman el “contexto sociolingüístico” aymara. La segunda razón, es que algunas niñas de la escuela se autoidentificaron como tales, hablaban la lengua y venían de familias identificadas en la escuela como aymaras.

yo eso no lo sabía”, dando a entender que ella también aprendía y se nutría con las historias de las estudiantes. Quisiera volver a destacar que esta maestra aprovechaba cualquier espacio para hablar a sus alumnas de temas que consideraba fundamentales para su desarrollo personal. Entre todos los ejemplos posibles (les hablaba de sexualidad y del consumo de alcohol y de drogas, por ejemplo) quiero destacar un tema sobre el que mantuve muchas conversaciones ella, ya que le preocupaba, en especial, que las niñas aprendieran que tenían derecho a defenderse, que nadie tenía derecho a maltratarlas y que podían acudir a ella si lo necesitaban. Reproduzco a continuación un fragmento de mi diario de campo que considero que refleja muy bien el giro que esta profesora daba a los contenidos curriculares planificados:

[La profesora] estaba hablando de Bolívar como si estuviera enamorada de él: “tenía los ojos muy vivaces y llenos de energía, era un hombre muy correcto y siempre estaba buscando qué hacer, y juró que nunca descansaría hasta que viera rotas las cadenas de la opresión, no ven en el himno hablan que «el hado es propicio», que no «helados propicio», niñas, el hado es suerte, y eso lo aprovecharon los héroes... es que ni siquiera creo que nunca hemos analizado el himno nacional, ¿verdad?, que habla de nuestro pasado niñas y de nuestra patria y los héroes, por eso hay gente que llora cuando lo escucha porque tiene mucho fervor cívico” Y al hilo de todo esto les ha comenzado a decir que nunca tienen que tener miedo, que si alguna vez alguien les hace algo en la escuela o en sus ambientes que están amparadas por un código, por unas leyes y que hay un defensor del menor y que en todo caso también se lo pueden contar a ella que juntas ya verán qué hacen, que hablar las cosas es muy importante, que guardárselas es muy malo porque se van enquistando y eso nos pone tristes, que ellas son niñas y que por lo tanto no tienen la culpa de que algún adulto las maltrate y que aunque a veces defenderse es más difícil, otras veces no, porque, por ejemplo, si con sus profesores algo no entienden o no están de acuerdo, se lo tienen que decir y si las regañan pues que les dicen «¡ah! Pues va a disculpar, no pensé que usted se fuera a poner así» y las niñas se han echado a reír. (Notas de mi diario de campo, 9 de agosto de 2009).

El contenido “planificado” que refleja este párrafo se corresponde con una exaltación de la “patria” y de un pasado común que está relacionado con cómo esta misma maestra (y la escuela en general) percibía “lo propio” y la diversidad cultural. Ya he explicado que la “cultura aymara” se percibía como un bloque anclado, principalmente, en el pasado y cómo, además, la maestra fomentaba la autopercepción identitaria de las niñas como mestizas: “eso es lo que somos nosotras alumnas producto de la cultura española con nuestros ancestros, ¿qué somos niñas?” a lo que gritaron las alumnas: «¡mestizas!»” (Notas de mi diario de campo, 11 de mayo de 2011).

Esta profesora hacía siempre hincapié en esta identidad “étnica” y se encargaba de recalcarla cuando hablaba de Bolivia. No obstante, en la entrevista que pude realizar con ella, cuando le pregunté por la educación intercultural, me contestó lo siguiente:

Vienen unos que tienen su propia cultura (...) deberíamos respetar la cultura de cada uno dentro de lo que es el pueblo aymara pero para ello deberíamos encarar una relación más directa con esas niñas, lo que no está haciendo el colegio porque falta capacitación y también el tiempo para hablar exclusivamente con esas niñas digamos (Entrevista, MST_03.09).

Consciente de la asistencia a la escuela de niñas que consideraba aymaras enfocaba, por tanto, la educación intercultural a un trato específico para estas niñas basado en una práctica que, desde mi punto de vista, corresponde con el enfoque intercultural (tener tiempo para hablar con los niños directamente) pero en un sentido reducido al dedicar dicha práctica únicamente a unas cuantas niñas “depositarias” de una determinada “cultura”, y a partir de una determinada capacitación. Formación que no considera necesaria, por otro lado, para tratar con el resto de las estudiantes. Su interpretación de la educación intercultural estaba estrictamente abocada, por tanto, a los pueblos indígenas (aymaras en particular), al conocimiento de su lengua y su “cultura” y a un trato específico para las niñas de dicha “cultura”.

Esta interpretación era compartida, en parte, por otros docentes de la escuela, que si bien no hablaban de un trato diferencial por pertenecer a una u otra cultura, sí se referían a la educación intercultural como la introducción de contenidos de diversas “culturas” en sus temarios. Así, me dijeron que incluían cuentos y mitos de las diversas regiones de Bolivia y que celebraban festivales donde las niñas podían aprender los platos típicos y los bailes regionales de cada uno de los pueblos y/o departamentos (regiones) de Bolivia. Este tipo de aprendizajes, según me dijeron, eran de suma importancia para la preservación de la “identidad nacional”:

Identidad de nuestro país es el folklore, el conjunto de vestimenta, mitos, leyendas... es todo, tu identidad nacional (...) nosotros como bolivianos, somos bolivianos porque tenemos conservada la riqueza cultural en nuestra diversidad que ahora se está descubriendo (...) diversa en muchos aspectos, en la parte por ejemplo del idioma, tenemos una diversidad (...) el verdadero paceño ha perdido su idioma, el aymara (...) la transculturación está fuerte, es medio difícil llegar a los jóvenes porque inclusive la música folklórica-autóctona no lo toman con interés, entonces hacemos que puedan escuchar, valorar, trabajar en la parte psicológica para que puedan tener su identidad, conozcan primero su país, su música, su danza, su vestimenta, su idioma (Entrevista, MST_02.09)

Si había un día en el que las alumnas podían aprender sobre la diversidad “cultural” de Bolivia y sobre sus diferentes expresiones, era el día en el que se celebraba la “Alegoría a la Patria”, el 6 de agosto, por ser el “día nacional” de Bolivia. En la celebración de esta fecha, las estudiantes adornaban la escuela y luego, once niñas elegidas (por su “buen rendimiento académico”) representaban el “homenaje a la patria”. Una alumna representaba a Bolivia vestida de blanco como símbolo de pureza, otras nueve representaban los nueve departamentos del país, vistiendo los trajes típicos regionales y una undécima alumna representaba al litoral “en recuerdo del territorio perdido con Chile, recordemos a nuestra Antofagasta perdida” (Notas de mi diario de campo, 7 de agosto de 2009), en clara alusión al litigio diplomático que todavía mantienen Bolivia y Chile y que comenzó con la denominada Guerra del Pacífico (a finales del siglo XIX) donde Bolivia “perdió” su salida al mar⁴. Copio a continuación uno de los fragmentos que leía una de las profesoras sobre la danza que iban a representar mientras salían las niñas a bailar:

Hay lugares donde la civilización todavía no ha llegado, mantienen su forma de vivir selvática, este baile representa la esencia aborigen del Beni⁵. (Notas de mi diario de campo, 7 de agosto de 2009).

⁴ Cada 23 de marzo, en Bolivia se celebra el “Día del Mar” y muchas escuelas desfilan “en honor a su territorio perdido”.

⁵ Departamento de Bolivia.



Ilustración 38. Niñas y profesoras preparan el escenario para celebrar la “alegoría de la patria”. Escuela fiscal.



Ilustración 39. Niñas bailando en homenaje a la patria y su diversidad cultural. Escuela fiscal.

La concepción de “lo propio” en esta escuela, ligado por tanto a un espíritu patriótico y fomentado a través de los contenidos, las prácticas y el aprendizaje de una ciudadanía basada en las “horas cívicas” (en las que me detendré en el capítulo siguiente), distaban mucho de la percepción que de “lo propio” tenían los profesores de la escuela privada en la que, a pesar de fomentar prácticas educativas para fortalecer la identidad de cada niño en su entorno familiar, “lo aymara” se concebía como una matriz común cuya “cultura” se transmitía a través de aprendizajes vivenciales, desarrollados tanto en la materia dedicada a la cultura aymara, como en otras actividades que se celebraban en la escuela. Es en la transmisión y aprendizaje de esta “matriz común” en la que centro el análisis en este epígrafe.

Una de las maestras (y fundadoras) de la escuela, me dijo que uno de los principales elementos que querían transmitir a los estudiantes en este colegio era:

Que crezcan conociendo los valores ancestrales que existen aquí, que aquí hay una cultura que es mucho más antigua que las que vinieron después, de que tiene mucho que rescatar de eso (Entrevista, MST.04_09).

Para el personal docente y administrativo de esta escuela era muy importante la idea de tomar contacto con la propia comunidad en la que ésta se ubicaba que en un documento interno se define como una “zona rural donde las tradiciones aymaras están presentes día a día”. Las clases de aymara las impartía un profesor autodenominado aymara, con el apoyo de una señora que también se consideraba como tal y que trabajaba como empleada del hogar en la casa de una de las madres de familia de la escuela y que había sido ella misma madre de familia del colegio (pero había trasladado a su hija a otra escuela). Las clases tenían lugar tanto en el aula, como al aire libre.

El profesor de aymara no sólo enseñaba la lengua, sino que además transmitía la “cultura” para que el aprendizaje estuviera “contextualizado con nuestras tradiciones, costumbres y saberes ancestrales” (Documento de la escuela). Para ello, llevaban a cabo prácticas “culturales” fuera del aula, como la elaboración de comidas típicas, la

limpia de acequia, cosecha de chuño⁶, representación del matrimonio aymara, del día de los difuntos, etc.



Ilustración 40. Escenificación de lavado del chuño durante un cierre de eje. Materia de aymara. Escuela privada.

En la entrevista, el director del colegio me explicó cómo era, en la práctica, el aprendizaje de “lo aymara”:

Es algo mucho más cultural, hacemos el aprendizaje hablando desde el *apthapi*, desde la siembra, desde la cosecha... desde esas cosas trabajamos ¿no? El año pasado fue muy bonito porque los chicos hicieron representaciones y ponían en práctica el aymara, entonces hicieron toda una representación de cómo es el *apthapi*, cómo es la siembra, estuvieron con sus trajes típicos, hablaban, hicieron toda una representación de lo que es un pago en agradecimiento a la tierra (Entrevista, PAD_01.09)

Durante mi estancia en la escuela pude asistir a diversas representaciones donde los estudiantes se vestían con polleras, ponchos y demás atuendos “aymaras” y teatralizaban alguna situación específica. Tuve la oportunidad de ver cómo construían un *qhiri* o cocina “típica aymara” y cómo los niños y niñas de diferentes cursos aprendían a cocinar y procesar maíz para obtener chicha que luego consumirían el día

⁶ Patata deshidratada.

de los difuntos, día en el que representaron un ritual funerario aymara. Pero también pude asistir a rituales que desarrollaban los *yatichiris* (maestros en aymara), como el que tuvo lugar en agosto de 2009 en honor de la *Pachamama* o Madre Tierra y en el que participaron todos los profesores, estudiantes, algún padre y madre de familia, los chóferes de los autobuses escolares y todas las personas que estábamos en la escuela y que formábamos parte de ella, siguiendo los pasos que los *yatichiris*, concedores de estos rituales y maestros de ceremonias, nos indicaban.



Ilustración 41. Mesa Ritual para la *Pachamama*: inicio. Escuela privada.



Ilustración 42. Mesa ritual para la *Pachamama*: final. Escuela privada.

En el aula, las clases se desarrollaban a través de materiales elaborados por el profesor, fichas donde tenían que colorear, dibujar, hacer crucigramas y cantar pero, el aprendizaje era, ante todo, “vivencial”. Los *yatichiris* (maestro en aymara) decían palabras en voz alta y los niños las repetían, a veces sobre papel, otras veces señalando los objetos en cuestión. Por eso salían fuera del aula... ¿por qué aprender a decir oveja o gallina de memoria, si tenían ovejas y gallinas en el colegio? Tener animales en la escuela respondía a un proyecto pedagógico por el que los niños y niñas de diferentes cursos cuidaban de patos, gallinas, un huerto, ovejas y un jardín farmacéutico. De alguna manera, estos proyectos pedagógicos tenían relación con el contexto (la comunidad) en la que se ubicaba la escuela. Así lo explicaba el director en la charla de presentación de la escuela a familias interesadas en matricular a sus hijos:

Por ejemplo (...) a partir del huerto trabajan ciencias naturales, pero al mismo tiempo tienen acercamiento a la tierra que se expresa en una situación cultural, aparece el tema de la *Pachamama*, cómo en nuestra cultura se cultiva, la tierra no es inerte sino ser vivo también. Dentro de un texto común y corriente, uno hace referencia a seres vivos y no vivos pero en nuestra cultura es otra cosa y nos vamos acercando a lo que tenemos en nuestro contexto de vida cotidiana (...) vivimos en una zona (...) donde permanentemente se trabaja la tierra y entonces aprovechamos también para que las familias que viven aquí vengan y nos cuenten cómo se trabaja la chacra, cómo hacen,

qué hacen para sembrar (Charla informativa a madres y padres de familia, octubre de 2010).

Otra de las prácticas comunes en la escuela era la celebración de los *apthapis* o “práctica de tradición andina donde se comparten alimentos, ideas, sentimientos y saberes” (Documento de la escuela). Todos los lunes y viernes, los niños y niñas tenían que llevar desde sus casas alimentos para compartir, durante el recreo, con todos los compañeros. Además de recuperar una práctica “andina” cuya esencia era compartir y, por tanto, fomentar esa cualidad entre los estudiantes, el colegio buscaba recuperar los alimentos propios de la zona considerados sanos y nutritivos (tales como chuño, patatas, maíz, queso, habas...).



Ilustración 43. *Apthapi*. Escuela privada.

El aprendizaje de “lo propio” no se reducía, únicamente, al aprendizaje de lo aymara. A pesar de “defender” que esta “cultura” correspondía a la matriz cultural en la que la

propia escuela estaba ubicada, la mayoría de los docentes hacían hincapié en la existencia de otros “pueblos originarios”, tanto en Bolivia, como en el resto del mundo. En una ocasión, los estudiantes presentaron a sus compañeros un mito de los “aborígenes de Australia” y el docente les instó a buscar información actual sobre el “grupo cultural” porque, según les dijo, no sabían “a qué grupo cultural pertenece el mito y qué onda con ellos en la actualidad” (Notas de mi diario de campo, 2 de junio de 2009).

Para terminar este epígrafe quisiera subrayar dos ideas del análisis. Por un lado destacar que en la escuela fiscal, donde la mayoría de las niñas eran consideradas aymaras, se fomentaba un espíritu de “mestizaje” y una identidad “nacional” a través del amor a la patria; mientras, en la escuela privada, con menos población “originaria”, con un alto porcentaje de niños y niñas considerados “mestizos” en el RUDE y de niños y niñas extranjeras o hijos de extranjeros, se fomentaba el reconocimiento y aprendizaje de “saberes ancestrales”. Lo que es una clara muestra, en mi opinión, de cómo la educación responde a concepciones políticas.

Por otro, el hecho de que la nueva ley educativa y el borrador del diseño curricular de formación docente apuntan en dos direcciones: un currículum regionalizado y un currículum contextualizado, que vienen a estar enlazados, puesto que ambos buscan que el currículum responda a “las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad” (art. 70.1. de la Ley Educativa). En la escuela privada, sus prácticas educativas respondían a este principio, puesto que fomentaban “lo aymara” en un contexto “aymara”. ¿Y en la escuela fiscal? Desde mi punto de vista, a pesar de que no esté recogido en la ley o en los reglamentos de los que yo tengo noticia, considero que la profesora de ciencias sociales “contextualizaba” su práctica, puesto que les hablaba con naturalidad a las estudiantes de situaciones que pensaba que algunas niñas podían estar sufriendo, o a las que en algún momento podrían estar expuestas por su situación familiar⁷ (consumo de alcohol, drogas, abusos), en su “contexto sociocultural” más cercano, independientemente de la lengua o la “pertenencia” étnica.

⁷ Quisiera destacar que cuando le pregunté a la profesora si pensaba que todas las niñas tenían una situación tan vulnerable me dijo que por supuesto que no, pero era bueno que todas lo escucharan para saber que existían este tipo de situaciones y para saber cómo reaccionar ante ellas.



Capítulo 7

Aprendizaje de la ciudadanía

En este capítulo me propongo reflexionar sobre el aprendizaje de la ciudadanía, un tema que considero muy importante, no sólo porque creo que está directamente relacionado con la educación (intercultural) sino porque, además, era un tema prioritario en ambas escuelas, dado el tiempo que se otorgaba a las actividades dedicadas para tal fin. El análisis de los diferentes métodos empleados para transmitir el aprendizaje de la ciudadanía me permite profundizar, además, sobre las perspectivas que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. He centrado mi análisis en dos procesos muy diferentes entre sí: las horas cívicas y las asambleas.

El primer día que llegué a la escuela fiscal, tuve la oportunidad de presenciar un acontecimiento que se celebraba cada lunes: la “hora cívica”, acto en el que todos los miembros de la escuela rendían homenaje a Bolivia. Durante mi observación en esta escuela asistí a las horas cívicas que, cada lunes, organizaba uno de los maestros de manera obligatoria y con carácter rotatorio. Si bien el orden de los “puntos a tratar” podía variar, las horas cívicas siempre giraban en torno a los mismos elementos: homenaje a la bandera (una alumna elegida por méritos izaba la bandera mientras todas las demás entonaban el himno nacional), discurso del profesor o profesora organizadora, poesías a cargo de las mejores estudiantes, palabras de la directora (siempre y cuando hubiera algún tema común e importante que tratar) y una o dos oraciones católicas (el Padre Nuestro y Ave María).

En las entrevistas que realicé a maestros y personal administrativo de esta escuela, siempre les preguntaba si consideraban que en la escuela se formaban ciudadanas y en qué sentido. En todos los casos me contestaron haciendo alusión a dos temas: la importancia de “transmitir valores”²⁷⁶ y el “amor a la patria”. En cuanto a la transmisión de valores, destacaban la “responsabilidad”, la “honestidad” y la “disciplina”:

Si les enseñamos valores los contenidos vienen por sí solos, si hacemos que sean responsables, con hábitos de trabajo, que sean honestos, y con eso van a seguir adelante, se van a proyectar... también hábitos de trabajo, de estudio, de lectura... (Entrevista, PAD.02.09).

La disciplina, porque es el pilar fundamental en los estudiantes (Entrevista, MST_02.09).

²⁷⁶ Vuelvo a remitir al texto de Díaz de Rada (2008b).

En cuanto al “amor a la patria” se contemplaba como elemento fundamental en la conformación de la identidad personal y nacional:

El himno nacional es una canción sagrada lírica que nos identifica como bolivianos a nivel mundial, y es un símbolo patrio y hay que buscar en ellos que primero lo valoren, lo sepan, conozcan su estructura, lo canten, con civismo, patriotismo (...) es importante trabajar con ellos la parte psicológica... que conozcan el himno nacional y que lo canten con civismo y amor de su país... (...) les digo que hay que dejar huellas para que nuestro país pueda sentirse mejor y nosotros mismos como bolivianos haber hecho algo por el país, por la familia y lo que tenemos que hacer es eso, ser mejores, yo les digo “si ustedes están trabajando acá es para que sean buenos, mucho mejor que los padres” (Entrevista, MST_02.09).

El “patriotismo” se consideraba tan importante que la profesora de ciencias sociales, mientras explicaba la extensión territorial de Bolivia llegó a decir:

Alumnas esto no hay que olvidarlo, es como una parte de nuestro cuerpo porque es nuestra patria (Diario de campo, 18 de mayo de 2009).

En el desarrollo de las horas cívicas, destaco varios elementos que llamaban especialmente mi atención: la formación militar, la religión, las palabras que se dirigían a las estudiantes y cómo se concebía su participación.

En cuanto a la formación militar, en mi diario de campo anoté literalmente que “parecía que las niñas estuvieran en un cuartel”. Se colocaban en fila y, siguiendo las indicaciones de la profesora de educación física, movían los brazos para dejar el espacio adecuado con respecto a sus compañeras de delante, mientras que se oían voces que pedían silencio y se ponían erguidas al grito de “a discreción” (Diario de campo, 18 de mayo de 2009). Una vez que el acto terminaba, las alumnas se encaminaban a sus respectivas aulas, al ritmo del “un, dos, un, dos... ¡marchen!” gritado por la profesora de educación física. Esta sensación de “acto militar” cobró sentido durante un “desfile” con motivo de la conmemoración del Día Nacional de Bolivia, el 6 de agosto, en el que ante mi pregunta de por qué las niñas y niños de las orquestas del colegio llevaban bandas en las que ponía “banda de guerra del colegio [nombre]”, un profesor me contestó lo siguiente: “para que quede en evidencia que se está preparado para la guerra en caso de que llegue” (Diario de campo, 5 de agosto de 2009). Creo conveniente explicar que, cuatro veces al año, las niñas de la escuela fiscal participaban en “desfiles patrios” organizados desde el Ministerio de Educación y los Servicios Departamentales de Educación, en los que se conmemoraban diferentes efemérides relacionadas con momentos históricos, tales como la pérdida del territorio

de salida al mar (el 23 de marzo) o la “fundación” de Bolivia (6 de agosto). En estos desfiles no participaban todas las alumnas, sino las de la “promoción” o último curso del colegio, es decir, aquellas que al año siguiente ya no estarían en el centro educativo y, además, aquellas que formaban parte de la “banda de música”, las “abanderadas” (que portan las banderas y estandartes de la escuela, los diversos departamentos o regiones de Bolivia, la bandera nacional tricolor) y las “guaripoleras”, que encabezaban el desfile. ¿Quién elegía a estas niñas? Con toda la naturalidad, una maestra me contó un día que “por supuesto” las “guaripoleras” eran las más altas y guapas, las abanderadas las mejores alumnas, y las miembros de la banda de música aquellas niñas con aptitudes musicales, de manera que algo tan importante como participar en desfiles en los que se mostraba públicamente el “fervor patrio” de cada escuela quedaba destinado, únicamente, a las “más listas” y “más guapas” creando, desde mi punto de vista, una imagen simbólica de ciudadanas de primer y segundo grado, a pesar de que las ciudadanas de “primer grado” a veces hubieran deseado no serlo. El día 5 de agosto de 2009, mientras esperaba con estas niñas y una madre de familia a que empezara el desfile, mantuve una conversación con una de ellas que reflejé del siguiente modo en mi diario de campo:

[Nombre] tenía mucha cara de fastidio, cuando le he preguntado qué le pasaba me ha dicho: “nos dijeron que a las nueve pasaban lista y que si no estábamos nos ponían un cero”. Le he preguntado que qué era eso de que les ponían un cero si se supone que estar en el desfile es un premio por ser las mejores, y me ha dicho: “sí es un premio, pero igual si no venimos nos suspenden en religión, educación física y música... yo mejor estaría en mi casa”. (Notas de mi diario de campo, 5 de agosto de 2009).

En cuanto al tema de la religión en las horas cívicas, una de las niñas en el cuestionario me dijo que este acto le gustaba porque “aprendo a rezar” (Cuestionario nº 7) y es que, efectivamente, todos los lunes las niñas rezaban como mínimo un Padre Nuestro y, a veces, un Ave María, aunque siempre repetían la misma fórmula, que consistía en insistir en la “libertad de religión”:

Vamos a comenzar con una oración a nuestro Padre Creador, pidiéndole por nuestra familia, nuestros padres, su trabajo y también por nosotras para que sigamos con empeño para salir adelante, pediremos por tanto a Nuestro Padre que nos acompañe respetando la libertad de religión” y han rezado el Padre Nuestro y seguidamente: “y ahora a nuestra Madre Protectora para que interceda por nosotras, también respetando la libertad de religión” (Diario de campo, 9 de agosto de 2009).

Hasta la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado en enero de 2009, Bolivia “sostiene [sostenía] la religión católica” según el artículo 3 de la antigua Constitución, si bien se garantizaba “el ejercicio público de todo otro culto” (art. 3. CPE, 1994), por lo que en esta escuela (sujeta todavía a este artículo) primaba la educación católica, lo que daba lugar a situaciones de discriminación de las que algunas niñas hablaron en sus cuestionarios o en conversaciones informales, y de las que hablaré en el capítulo siguiente. Cabe decir que la Nueva Constitución Política del Estado “es independiente de la religión” (art. 4, CPE, 2009).

El tema de la religión católica no se limitaba a las oraciones sino también a los discursos que los profesores encargados de organizar las horas cívicas les dirigían a las niñas, y que cuando el calendario católico marcaba alguna fecha estaban directamente relacionadas con el tema:

Hoy celebramos el nacimiento de San Francisco de Asís, que eligió el mejor trabajo que es seguir a Dios y poder comunicarse con él (Diario de campo, 5 de octubre de 2009).

Los discursos religiosos siempre estaban orientados a animar a las niñas a comunicarse con Dios, ser mejores personas, mejores estudiantes, mejores hijas y más responsables y buenas. Y es que la religión (católica) era asociada por los maestros a “valores” positivos. En una entrevista, una de las maestras me dijo que no estaba de acuerdo con el giro que proponía la Constitución y la Ley Avelino Siñani al dejar de lado la religión porque:

Yo respeto las creencias religiosas, cada uno es dueño de lo que crea conveniente, pero si deseamos de los colegios eso de que la religión no es tan importante, yo creo que sí, que es la base de una persona para crecer espiritualmente, porque si no tiene a Dios, o creencias en algo superior siempre va a buscar, pero si no, sus valores van a caer, muchas familias no siembran los valores en sus hijos, valores de respeto, obediencia, el mismo temor a Dios, el honrar a padre y madre, una sociedad sin valores va a ir a la destrucción (Entrevista, MST_03.09).

Cuando los discursos no se vinculaban a la religión, un tema recurrente era el de la disciplina, unido a nuevas directrices de la escuela (que anunciaba la directora) o a normas que estaban siendo infringidas. El uniforme escolar era un tema en el que maestros, directora y personal administrativo prestaban especial atención:

Señoritas yo no quiero estar como carcelera recriminándolas, no quiero trabajar en un ambiente de presión así que les pido nuevamente que vengan con su falda o pantalón

y con su guardapolvo porque si no traen el guardapolvo vamos a tener que echarlas ese día de la escuela y ¿eso les gusta? (Discurso durante la “hora cívica”. Diario de campo, 15 de mayo de 2009).

Por supuesto que los discursos no siempre contenían mensajes recriminatorios, también aprovechaban para felicitar a las estudiantes por su buen comportamiento, por sus éxitos y para animarlas a perseverar en las buenas conductas.

Por último, sobre la participación de las alumnas en estos actos, ya he destacado que en los desfiles que se desarrollaban fuera de la escuela, únicamente participaban unas cuantas estudiantes elegidas “entre las mejores” y aquellas que estaban en su último año de secundaria, además de la directora, el profesorado y personal administrativo. En cuanto a las horas cívicas, participaban todas las niñas. Siempre había que ser puntual, pero los lunes especialmente, precisamente porque empezaban con la hora cívica. A las dos menos cinco de la tarde la portera cerraba la puerta y no dejaba entrar a nadie más (ya fueran alumnas o personal docente) hasta que no hubiera acabado el acto, media hora después aproximadamente. Las estudiantes se colocaban en filas y, durante media hora permanecían de pie, cantando el himno, escuchando poesías recitadas por compañeras (también elegidas entre aquellas que mejor lo hacían), escuchando discursos y rezando. No podían hablar entre ellas y no podían dirigirse a los profesores por lo que, a no ser que tuvieran que declamar un poema o pertenecieran a la junta de estudiantes que esporádicamente se dirigían a sus compañeras, su participación se concebía como una actividad pasiva.



Ilustración 44. Preparándose para celebrar la “Hora Cívica”. Escuela fiscal.



Ilustración 45. La “hora cívica”. La escuela fiscal.



Ilustración 46. Una niña limpiando sus zapatos para el desfile.



Ilustración 47. Niñas “abanderadas” y “guaripoleras” durante el desfile del 6 de agosto.

Mientras que en la escuela fiscal, la ciudadanía se concebía a partir del patriotismo, la religión y una serie de valores relacionados con el autocontrol (obediencia y disciplina entre ellos), en la escuela privada el aprendizaje de la ciudadanía estaba directamente relacionada con la participación activa, principalmente a través de las asambleas:

Trabajamos el tema de ciudadanía desde los espacios cotidianos, desde hacer grupos de trabajo donde van trabajando organización, participación (...) Tenemos el tema de la Asamblea que pasa por la idea de ciudadanía, para nosotros la asamblea es un espacio de empoderamiento, un espacio de toma de decisiones, de organización, de criticidad, y es un espacio con el que vamos construyendo poco a poco, tenemos asamblea de curso y de todo el colegio (Entrevista, PAD_01.09).

Teniendo estas palabras en cuenta, es evidente que la idea de ciudadanía era muy diferente en una escuela y otra, puesto que en el colegio privado se promovía el aprendizaje de una ciudadanía activa. No obstante, como ya he dicho, también se celebraban horas cívicas y se asistía a dos desfiles al año. Así me lo explicaba el director:

Nosotros hasta el año pasado no cantábamos el himno nacional porque eso no te hace patriota ni nada por el estilo, es una distorsión del patriotismo la idea de los desfiles y todas estas cosas (Entrevista, PAD_01.09).

No obstante, según me contó, algunos padres y madres de familia habían pedido que la escuela comenzara a celebrar y a participar en actos cívicos, puesto que para ellos este tipo de prácticas eran importantes (Entrevista, PAD_01.09). Por esta razón, los primeros lunes de cada mes izaban la bandera mientras cantaban el himno nacional y, dos veces al año, participaban en los desfiles de la comunidad. Igual que en la escuela fiscal, no todas ni todos los niños participaban, aunque las razones no eran las mismas. Si los profesores de la escuela fiscal defendían la asistencia a los desfiles y la celebración de la hora cívica como una clara y necesaria muestra de ciudadanía y patriotismo, algunos profesores de la escuela privada no estaban de acuerdo con estas prácticas e incluso algunos me hablaron de que se estaban planteando suprimirlas de manera definitiva (Entrevista, MST_04.09) si bien, como ya he indicado, la insistencia de algunos padres de familia hacía inviable dicha supresión. Sin embargo, no todo el personal de la escuela estaba de acuerdo con la supresión y con la poca importancia que, en general, se le daban a estos actos:

Tampoco es para tener devoción o ser extremista pero yo sí pienso que tienes que conocerlo, hemos participado poquitos (...) yo soy de aquí, este es mi país y para mí

siempre es algo de respeto, me parece bien que los chicos [pequeños] no participen porque es martirio pero los grandes sí... yo nunca me quejaba del sol porque lo veía como espacio diferente al curso además es un espacio también de aprendizajes (...) a los chicos [estudiantes] les damos hecho que no vamos pero no les decimos por qué, que el argumento no solo sea el sol y cansancio porque no es eso, sino más (Entrevista, PAD_04.10).

Desde mi punto de vista, esta reflexión es esencial porque refleja dos elementos importantes y relacionados entre sí. Por un lado, plantea de manera explícita la idea de “nacionalidad” relacionada con ciudadanía, como si haber nacido en un país otorgara el sentido innato de querer respetarlo, obviando, en mi opinión, el elemento de adoctrinamiento que las horas cívicas y los desfiles implican. Pero creo que lo más interesante es que este testimonio apunta también a un adoctrinamiento, es decir, a la negación para tomar parte en unas celebraciones sin mayores explicaciones y sin argumentar los motivos a los estudiantes, perdiendo así, en mi opinión, la oportunidad de aprovechar la circunstancia para fomentar el enfoque crítico, en una escuela donde generar capacidad crítica era, precisamente, una de las metas principales. Por lo tanto, ya fuera por exceso (en la escuela pública) ya por defecto (en la escuela privada) la asistencia en un lado, y la no asistencia en el otro, a los actos “cívicos” estaban generando, en mi opinión, un adoctrinamiento falto de argumentación crítica y de reflexión. Así, en una escuela donde se hablaba de la patria con fervor y, en otra, donde apenas se nombraba, las respuestas de los niños y niñas en los cuestionarios acerca de la hora cívica y de cantar el himno fueron muy parecidas y, si algo me llamó la atención fue, precisamente, la falta de argumentación en sus respuestas: “más o menos”, “sí porque es el himno de mi patria”, “no”, “sí”, “sí porque es una forma de patriotismo”, “no porque me aburre” (Cuestionarios de estudiantes de ambas escuelas).

Por último, sobre la participación de la escuela privada en los desfiles públicos en homenaje a la patria o en otras efemérides, quisiera destacar otros dos elementos. Ya he indicado que una de sus máximas prioridades era integrarse en la comunidad donde se ubicaba la escuela que ellos mismos denominaban en un documento interno “zona rural aymara”. En este sentido, me parece muy interesante señalar que en esta comunidad los desfiles eran muy importantes y contaban con la participación de todas las escuelas de la zona y que, además, según me dijo el director del colegio, los padres y madres de familia que habían pedido que la escuela participara en estos acontecimientos eran de la propia comunidad (Entrevista, PAD_01.09). Cuando asistí

a los desfiles del 6 de Agosto (“Día de Bolivia”) en la comunidad, tanto en 2009 como en 2010, pude ver muchos niños disfrazados de “héroes nacionales”, de “militares” en honor a los “caídos por la patria”... mujeres con pollera (¿aymaras?) engalanadas con sus mejores trajes para la ocasión... Sin embargo, el colegio no participaba con el mismo entusiasmo en estas festividades. En 2010, con el afán de que los estudiantes no estuvieran mucho tiempo al sol, se llegó a la primera parte del desfile. La participación de la escuela destacaba por su singularidad debido a dos cuestiones principalmente. Por un lado, además de la bandera nacional tricolor portaban la *wiphala*: bandera distintiva de los movimientos indígenas y nuevo “símbolo del Estado” según el artículo 6 de la Constitución (CPE, 2009). Por otro, la “banda de guerra” de la escuela la conformaban los niños y niñas que participaban del taller de creatividad de música y en el que experimentaban con instrumentos “autóctonos” y elaborados por ellos mismos. En el desfile del 6 de agosto de 2010, en vez de una marcha militar, interpretaron música “originaria” aymara. En los desfiles celebrados en la comunidad participaban once escuelas diferentes (pertenecientes a la misma comunidad u otras cercanas, todas de la misma zona), ninguna portaba *wiphalas* y todas las “bandas de guerra” interpretaban marchas militares. Después de los desfiles, la alcaldía había organizado un evento para que todas y todos los maestros participaran de una comida en común y de una tarde de celebración y de juegos. Sin embargo, no todos los maestros de la escuela donde yo desarrollé mi observación se quedaron y no lo hizo ninguna “autoridad” (de dirección o miembros del directorio), personas que eran especialmente nombradas en el acto público. Con esto quiero decir que, de alguna manera, los principios de la escuela que defendían la recuperación y toma de conciencia de la existencia de una “cultura ancestral (aymara) existente en su contexto” no estaban teniendo en cuenta que en este mismo contexto se fundía y celebraba una identidad nacional generada a partir de la exaltación de Bolivia y de la “cultura” nacional (o, como dijo el acalde del municipio donde se encontraba la escuela, “plurinacional”)²⁷⁷ y de la conmemoración de gestas de independencia como

²⁷⁷ Notas de mi diario de campo, 6 de agosto de 2010.

las de Bartolina Sisa y Tupaj Katari²⁷⁸, personajes históricos recuperados por el actual Gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS) por su vinculación con los pueblos indígenas originarios. ¿Dónde queda lo “propio” y lo “ajeno” en este contexto? ¿Dónde marcar la frontera entre lo aymara, lo nacional, lo ancestral o lo plurinacional?... Quizá una visión demasiado “rígida” sobre en qué participar o en qué no participar estaba propiciando un alejamiento de esta escuela del contexto en el que quería integrarse.



Ilustración 48. Mujeres esperando a que empiece el desfile del 6 de agosto en la comunidad de la escuela privada.

²⁷⁸ Tupac Katari y Bartolina Sisa, lideraron un movimiento de resistencia contra las autoridades coloniales en 1781. La tradición oral atribuye a Tupac Katari las siguientes palabras: “*Naya saparukiw jiwypaxitaxa nayxarusti, waranqa, waranqanakaw tukutaw kut’ anipxani...*” (A mí me matarán pero... mañana volveré y seré millones) (Ministerio de Educación de Bolivia y Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional, 2010: 23).



Ilustración 49. Estudiantes y profesores desfilando con la bandera tricolor y la *wiphala*. Escuela privada.



Ilustración 50. Niña disfrazada de Simón Bolívar. Desfile del 6 de agosto.



Ilustración 51. Niños disfrazados de militares. Desfile del 6 de agosto.

Sin embargo, la herramienta fundamental de aprendizaje y puesta en práctica de la ciudadanía en el colegio privado era, como ya he anunciado, las asambleas. Tres viernes al mes los estudiantes se reunían por aula para hablar de temas que únicamente les incumbieran a ellos, ya fuera de organización, conflictos surgidos en la semana, acuerdos sobre algún tema... y, un viernes al mes, se celebraba una “asamblea general” en la que participaban e interactuaban todos los estudiantes y profesores para tratar temas de todos. En ambos tipos de asamblea, los estudiantes se sentaban en círculo para facilitar el diálogo y generar un ambiente de horizontalidad. La organización de las asambleas de curso dependía de cada nivel, de manera que había profesores que se quedaban totalmente al margen (a no ser que vieran que su participación era necesaria para frenar alguna actitud o comentarios fuera de lugar) y había profesores que se involucraban más. Lo principal era velar, de

una u otra manera, para que todos tomaran parte y la asamblea se convirtiera en una herramienta de empoderamiento de los estudiantes de forma que todos participaran activamente en el proceso de toma de decisiones. Del desarrollo de las asambleas (en general) me gustaría destacar tres elementos: la participación como empoderamiento, la resolución de conflictos y, por último, el (des)equilibrio en la toma de decisiones.

Quisiera comenzar diciendo que asistir a las asambleas era uno de los momentos más interesantes y enriquecedores en esta escuela. Nunca dejó de sorprenderme la facilidad de palabra y de argumentación de muchos niños y niñas, así como su capacidad para encajar críticas personales, para hablar las cosas cara a cara cuando tenían problemas con algún compañero y para acatar decisiones con las que, si bien no estaban de acuerdo, debían asumir por haberse votado en colectividad en un sistema basado en la democracia participativa. Pero no todos participaban o, lo que no es lo mismo, no todos participaban como esperaban los profesores. En una ocasión asistí a una reunión del equipo docente en el que varias personas expusieron su preocupación porque la asamblea no estaba cumpliendo del todo con su finalidad de empoderar a los estudiantes, puesto que había quién todavía no hablaba o no expresaba sus opiniones en público (Diario de campo, 18 de junio de 2009). En mi opinión, el equipo docente estaba perdiendo de vista muchos condicionantes que tienen que ver con que un niño tome o no la palabra en la asamblea, algo que, a su vez, no tiene por qué estar relacionado con su participación activa (aunque invisible) en las asambleas en particular y en el aula en general. Desde mi punto de vista, la asamblea era únicamente una herramienta más que debía estar en consonancia con el empoderamiento de los estudiantes en el día a día en el aula pero, como ya indiqué en el capítulo dedicado a las relaciones entre los agentes educativos, éstas escondían relaciones de poder simbólicas por las que había niños y niñas estigmatizados, otros ignorados y unos cuantos que gozaban de ciertas prebendas por parte de sus compañeros y de los docentes. ¿Cómo pretender que un niño tome la palabra en la asamblea cuando, diariamente, siente que su opinión no cuenta? Otros niños y niñas no participaban por cuestiones de timidez. En algunas ocasiones asistí a asambleas donde los docentes instaban a algunos estudiantes en particular a tomar la palabra o a expresarse. Si bien estoy totalmente de acuerdo con la necesidad de aprender a perder el miedo a decir lo que uno piensa y siente, a veces no podía dejar de preguntarme si ese niño no prefería pasar desapercibido y que respetaran sus propios

ritmos de apertura y participación hablada. Personalmente entiendo “empoderar” como dotar de autoconfianza, por lo que considero que forzar a una persona a hablar cuando no está preparada podría conseguir el efecto contrario.

Cuando hablo de “participación hablada” lo hago de manera consciente, puesto que considero que hay muchas maneras de “participar” y que, cuando los docentes se empeñaban en “empoderar” la participación verbal dejaban de observar otro tipo de participación no verbal y relacionada con otras actitudes. Por ejemplo, cuando una asamblea se desarrollaba sin la participación directa del docente y algún estudiante con poder simbólico en aula consideraba que un tema en particular no tenía importancia, y así lo demostraba (con actitudes indiferentes o con aspavientos de aburrimiento o exasperación), dicho tema no se discutía de manera prolongada. No había pronunciado palabra y, sin embargo, su “participación” había sido concluyente.

Con respecto a la resolución de conflictos, ya he indicado que los estudiantes se quejaban de la excesiva atención de los docentes en la inmediata resolución de todos los problemas. En este sentido, me gustaría plasmar un punto del día tratado en asamblea de curso el 5 de noviembre de 2010 y que refleja una muy peculiar manera de resolver un conflicto. Cuando llegué a la clase, los estudiantes ya se habían organizado y estaban comenzando a tratar el primer punto del día: “la pantufla de Felipe”. Yo apenas podía creer lo que escuchaba cuando asistí a una discusión sobre quién había tirado la pantufla²⁷⁹ de uno de los niños al techo y provocado que se quedara encima de una de las vigas. Como no había manera de bajarla, Felipe exigía que el culpable admitiera su responsabilidad y asumiera la debida sanción. De este tema quisiera destacar, por un lado, la importancia de la asamblea para los propios estudiantes puesto que ellos solos habían decidido comenzarla, elegido a la persona encargada de dirigirla y elaborado una agenda del día sin la supervisión de un docente. Por otro lado, quisiera señalar su capacidad de discusión y argumentación sobre un tema que, además, en realidad, sólo le importaba al agraviado. Y, por último, la solución a la que llegaron que, estoy convencida, no hubiera sido válida con un profesor delante. Después de mucha discusión en la que Felipe exigía saber quién había sido, mientras los compañeros le decían que el culpable no iba a “entregarse”,

²⁷⁹ Una de las normas de la escuela es que tanto docentes como estudiantes se cambiaran el calzado al entrar al aula. En todas las aulas había, por consiguiente, un mueble zapatero donde podían dejar el calzado que no estuvieran utilizando en ese momento.

llegaron a varias soluciones entre las que tendrían que elegir una: que quien había tirado la zapatilla se lo dijera únicamente al profesor para obtener un castigo, que quien hubiera tirado la zapatilla lo dijese abiertamente y asumiese su responsabilidad y, por último, que se limitasen a bajar la zapatilla sin hacer preguntas, opción que ganó por todos los votos contra uno, el de Felipe, que lo acató y aceptó ayuda para bajar su pantufla de la viga.

De todos los ejemplos posibles he querido destacar este porque fue una asamblea desarrollada sin la presencia de un docente y, por lo tanto, los mecanismos empleados fueron iniciativa de los estudiantes; la solución también. Como he indicado en otras ocasiones, en la evaluación que realicé con los estudiantes en noviembre de 2010, y en algunas entrevistas, se quejaban de que los profesores imponían soluciones en situaciones en las que ellos simplemente no las querían. También se quejaron de que proponían soluciones válidas para ellos como docentes, no para los estudiantes (Entrevista, EST_04.10). Y para enlazar con el último tema, señalar que otra de las quejas frecuentes de los estudiantes era que a veces las asambleas no tenían sentido puesto que no había temas que tratar e, incluso, en una de las entrevistas, algunos niños me dijeron que se debería poder sustituir la asamblea por otra materia cuando no hubiera temas que tratar (Entrevista, EST_02.09). Las asambleas generales fueron valoradas de manera bastante negativa por los estudiantes en la evaluación conjunta que realicé en noviembre puesto que, mientras unos alegaban que los mayores apenas les dejaban hablar, otros (los mayores) decían que los docentes no tomaban en cuenta su opinión (Memoria sobre la evaluación, 22 de noviembre de 2010). En la escuela había una serie de reglas inamovibles y que, sin embargo, eran llevadas de manera constante por los estudiantes a asamblea general, como el tema de los aparatos electrónicos, que para algunos profesores no merecía siquiera consideración, mientras que había quién opinaba que para poner en práctica una verdadera democracia participativa, los votos de todos debían valer lo mismo. En una entrevista, una niña me dijo:

En las [asambleas] generales te aburres porque hay temas que se repiten a cada rato, eh... los chicles, el bus, aparatos electrónicos, la basura, los chicles el bus, aparatos electrónicos, la basura... se repiten a cada rato y nadie los cumple (Entrevista, EST_04.10).

Los estudiantes aprovechaban cualquier resquicio para romper estas reglas, de manera que en cuanto salían de la escuela algunos, entre otras cosas, ya estaban comiendo chucherías a escondidas porque, a pesar de todos los esfuerzos de los docentes y tal y como me dijo una estudiante:

Tanto que quieren que seamos responsables... al final es nuestro problema digamos... además romper reglas es divertido, solo por eso lo hacemos. (Entrevista, EST_04.10).


Docentes y personal administrativo de esta escuela estaban muy preocupados por el buen funcionamiento de las asambleas generales y de las asambleas de curso, así como del cumplimiento de las normas inamovibles y de un comportamiento social y políticamente comprometido por parte de sus estudiantes. Lo que quizá no estaban viendo es que los estudiantes construían y aprendían la ciudadanía activa rompiendo y desafiando como podían las normas de su contexto más cercano, la escuela, y proponiendo y argumentando cambios de fondo que apenas eran tomados en cuenta.



Ilustración 52. Docentes y estudiantes celebrando una asamblea general. Escuela privada.



Ilustración 53. Estudiantes en asamblea de curso. Escuela privada.



Capítulo 8 Discriminación y práctica educativa

El 8 de octubre de 2010 la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia sancionó la “Ley contra el racismo y toda forma de discriminación” cuyo primer “principio general” es la interculturalidad (art. 2.1.)²⁸⁰. El 30 de julio de 2009 tuve la oportunidad de participar en el “Taller de propuesta, crítica y análisis de Anteproyectos de Ley contra el Racismo y la Discriminación”, organizado por la Dirección General de la Lucha contra el Racismo del Viceministerio de Descolonización, donde se hizo hincapié en la necesidad de “lograr desplazar (eliminar), del quehacer humano nacional, esas prácticas sistematizadas y recurrentes que atentan contra la moral, ética, integridad física, cultural, económica, política, social y otros, de determinados grupos vulnerables (indígenas y afros, especialmente)” (Documento oficial del Taller, 30 de junio de 2009). Como ya indiqué en el capítulo dedicado al contexto histórico y legislativo, estos cambios alcanzan al ámbito educativo.

Mi intención en este capítulo es analizar diversas situaciones y actitudes discriminatorias que se esconden en la práctica educativa del día a día en las escuelas, a partir de varias premisas. Tal y como explicité en la propuesta de educación intercultural, considero que la intención de superar la discriminación y el racismo es utópica e inviable puesto que se trata de complejos mecanismos que sirven para legitimar las diferencias y naturalizar los privilegios; por lo que lo fundamental es, en mi opinión, desenmascarar estos mecanismos, poniendo de manifiesto cómo afectan a los estudiantes y dónde están ellos socialmente situados con respecto a dichos mecanismos. Además, sin negar la innegable discriminación étnica que existe en Bolivia hacia los pueblos indígenas como colectivos, hacia las personas identificadas o (auto)identificadas como indígenas, tanto en la escuela como en todos los ámbitos de la esfera pública y la vida cotidiana²⁸¹, mi intención es demostrar que las estrategias empleadas por las escuelas para combatir este tipo de discriminación podrían estar profundizando la brecha, por un lado y, por otro, obviando

²⁸⁰ Entendida como la interacción entre las culturas, que se constituye en instrumento para la cohesión y convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones para la construcción de relaciones de igualdad y equidad de manera respetuosa (Art. 2.1., Ley 045).

²⁸¹ Destaco dos estudios, uno de Yapu (2004) en el que se analiza la discriminación en relación a la educación intercultural bilingüe en tres zonas de Bolivia y otro coordinado por Pamela Calla y Waldo Albarracín (2008) en el que diversos autores reflexionan sobre “Racismo y Regionalismo en el Proceso Constituyente”. También quisiera señalar, aunque no sea el momento de profundizar en ello, que existen ejemplos denigrantes de discriminación étnica, como insultos referidos en medios de comunicación que han sido (y siguen siendo) objeto de denuncia de la “Red contra el Racismo, la Discriminación y la Impunidad”.

otras formas de discriminación presentes en sus contextos. Para ello he dividido el capítulo en dos epígrafes en los que trataré a quién y por qué se discrimina desde el punto de vista de los agentes de la escuela y, además, analizaré y reflexionaré sobre situaciones y estrategias de y frente a la discriminación.

8.1. ¿A quién y por qué se discrimina en las escuelas?

Una de las preguntas que siempre realicé a todas las personas a las que entrevisté en las escuelas (docentes, personal administrativo, padres y madres de familia y estudiantes) fue si pensaban que había discriminación y en qué situaciones se reflejaba. También fue una de las preguntas que incluí en los cuestionarios donde los niños y niñas me explicaron casos en los que admitían haberse sentido discriminados, o haber discriminado, en alguna ocasión. Si bien en el capítulo dedicado al análisis del discurso intercultural en las escuelas ya apunté algunas tendencias, me propongo, en este epígrafe, profundizar un poco más en los discursos para dar paso, a continuación al análisis de prácticas discriminatorias y de las estrategias para hacer frente a la discriminación.

En ambas escuelas, personal administrativo y docentes hablaron de la discriminación “cultural” entre niños “aymara, cholo o indígena (...) blanquito” (Entrevista, PAD_01.09) y de situaciones en las que los niños se sentían directamente atacados por esta circunstancia: “la niña se puso a llorar... «me dicen que soy chola, india porque vengo con mis trenzas»” (Entrevista, PAD_03.10).

En la escuela privada, donde convivían niños y niñas de diferentes orígenes “culturales” y sociales, el caso de discriminación del que más me hablaron los docentes y el personal administrativo tenía que ver con los problemas a los que se enfrentaban en el día a día porque los niños de la ciudades (especialmente de la zona sur, asociados con una posición económica alta y procedencia “no aymara”) no querían compartir actividades o coger de la mano a niños de la comunidad, por considerar, por ejemplo, que “tenían verrugas porque interactúan mucho con la tierra” (Entrevista, MST_06.09), o como me contó una profesora, que un día un niño dijo en el aula: “[nombre] no me gusta porque es café y porque huele” (Entrevista, MST_08.09). La principal preocupación en cuanto a la discriminación en la escuela

privada era, por tanto, las situaciones que podían generarse entre niños y niñas de diferentes poderes adquisitivos que eran coincidentes, muchas veces, con que estos niños y niñas fueran de la comunidad por un lado (por tanto, identificados y autoidentificados como aymaras) y de la ciudad, por otro. Esto generaba que, tal y como me explicó una profesora, se conformaran grupos:

Hay grupos donde hacen diferencia, donde ves chicas que vienen de la zona sur siempre juntas o las de la ciudad y también chicas de aquí [la comunidad] que por más que lleven más de tres años acá no se abren, se cierran de manera hermética, les cuesta hablar, opinar... no todos los de [la comunidad] son tímidos, es caso de estas niñas en ese curso (Entrevista, MST_04.09).

El empoderamiento de los estudiantes de la comunidad era, además, una de las máximas prioridades en esta escuela, puesto que aseguraban que en el contexto social y político de Bolivia se desarrollaba una discriminación “muy marcada” hacia las personas del campo y población indígena y se reflejaba, en ocasiones, en las formas de relacionarse de los estudiantes, sobre todo en el caso particular del trato hacia las mujeres con pollera o hacia sus hijos:

El tema está muy marcado con el tema de las empleadas domésticas, que cuando alguien tiene dos pesos de más le mete en su casa para que le trabaje (...) Los niños vienen al colegio con el concepto de “mis empleadas” y es una lucha... la responsabilidad no es de los changos, es de la familia (Entrevista, MST_08.09).

Sobre esta situación de las “empleadas domésticas” reflexiono en el epígrafe siguiente. Por ahora, quisiera únicamente señalar que este tipo de discriminación priorizada (en el discurso) por docentes y personal administrativo de la escuela privada, también fue observada por madres y padres de familia:

Podría decir que existen de todas maneras los grupos, cuando se hacen eventos puedo observar que personas del campo hacen su grupo y, por el otro lado, hay grupos de ciudad que hacen lo mismo, hacen sus actividades, casi no he observado grupos de diferentes bandos (Entrevista, MPF_09.09).

Tal y como señalé en el capítulo dedicado al discurso intercultural, la asociación entre interculturalidad y “no discriminación” fue una constante en las argumentaciones de padres y madres que, si bien ante preguntas directas admitían algún brote de discriminación, no lo consideraban (en general) demasiado importante en el contexto particular de la escuela. No obstante, sí apuntaron (aunque de manera tenue) posibles

maneras de discriminación relacionadas con la religión o hacia niños con algún tipo de discapacidad intelectual.

En la escuela fiscal, por su parte, docentes y personal administrativo también centraban su atención en la discriminación entre las estudiantes por motivos étnicos y “culturales”:

[Se discriminan] en ese sentido, en eso de que “eres morenita” (Entrevista, MST_05.09).

En esta escuela, no obstante, había quién señalaba el tema económico como la principal fuente de discriminación puesto que:

La mayor parte son, vas a disculpar, hijas de personas de pollera (Entrevista, PAD_03.10).

En mi opinión, el qué se dice es tan importante como el “cómo se dice”. La anterior frase es un ejemplo de un “cómo” más importante que el “qué”. Cuando una de las personas del personal administrativo me dijo “vas a disculpar, hijas de personas de pollera” lo hizo de un modo despectivo y bajando la voz como si de un comentario grave o poco conveniente se tratara. Como si, de alguna manera, esta realidad le pareciera mal. Como indicaré en el epígrafe siguiente, este tipo de discurso abiertamente discriminatorio era bastante frecuente en esta escuela a pesar de que docentes y personal administrativo no eran, en absoluto, conscientes, que es precisamente uno de los mayores los peligros del mecanismo racista. Padres y madres de familia, por su parte, apuntaban a una discriminación entre las niñas (y también por parte de docentes a niñas) por cuestiones que tienen que ver con temas económicos:

Les marginan a las niñas que no vienen aseadas o que no traen al día sus cosas y a veces es porque no tienen... no tienen el libro... yo por ejemplo no tenía cuando era niña (Entrevista, MPF_01.09).

Por último, quisiera señalar una tendencia común en ambas escuelas, tanto en docentes como en padres y madres de familia. Una tendencia que, desde mi punto de vista, es otro de los mayores peligros de los mecanismos racistas: la discriminación siempre fue señalada como generada por factores externos y personas ajenas. Es decir, en líneas generales no se percibieron a sí mismos como “verdugos” (Grupo

Inter, 2007: 48) y no reconocieron sus espacios cotidianos (hogar en caso de padres y madres de familia o la propia escuela en caso de docentes) como espacios de discriminación, sino que esas conductas fueron señaladas como aprendizajes “externos”. Otro dato que considero sumamente interesante fue que algunos profesores me dijeron cómo los problemas discriminatorios provenían más de los adultos y no tanto de los niños. En el siguiente ejemplo, una profesora se situó en su rol de madre de familia (ni siquiera como maestra) y me dijo:

Creo que los papás nos hacemos la discriminación y no tanto los chicos (Entrevista, MST_11.10).

Me gustaría subrayar que, tal y como he podido comprobar a través de los cuestionarios, entrevistas y charlas informales con estudiantes de ambas escuelas, los niños y niñas fueron los agentes educativos que con más naturalidad hablaron de la discriminación, los que más reconocieron verse afectados por este problema y, lo que es más interesante, los que más abiertamente admitieron haber sido no sólo víctimas sino, también, verdugos.

Inicié el marco teórico de esta tesis con la cita de una niña de once años en la que hablaba, sin ningún tipo de pudor, de “la raleadita” de su aula, aquella niña a la que nunca se le daba la palabra, y de la “consentida”, que es a quien más se prestaba atención (Cuestionario nº 1). A la pregunta sobre situaciones de discriminación, esta misma niña contestó:

Yo creo que tal vez alguna vez he sido discriminada pero no me acuerdo cuándo ni por qué. Claro que seguro que alguna vez yo he discriminado a otros (Cuestionario nº 1).

Además ofrecía ejemplos, como la discriminación por parte de todos los estudiantes hacia niños con discapacidades intelectuales y por parte de los niños de la ciudad hacia los del campo. No fue la única. En ambas escuelas me encontré con testimonios de estudiantes que reconocían haber discriminado a compañeras y compañeros, acompañados de reflexiones de por qué lo hacían (ellos u otros), cómo se sentían (siendo víctimas y verdugos) e, incluso, ofrecían algunas soluciones. Quisiera plasmar a continuación las respuestas de tres entrevistas que realicé de manera colectiva (dos en la escuela privada, una en la fiscal) y en las que pregunté a grupos de estudiantes sobre la discriminación:

¿Sabes qué? el otro día en el curso estaban hablando y [nombre] le dijo a una niña de aquí [de la comunidad, del campo] que los de la ciudad son mejores porque tienen televisión y esas cosas pero yo creo que eso no es cierto (...) además tienen ventajas porque están en el campo y pueden jugar con otras cosas y hacer cosas diferentes, pero eso no significa que los de la ciudad sean mejores [“¡o viceversa!” dice otra niña] Pero bueno yo creo que sí, que finalmente se discrimina más a los del campo aunque no creo que se debiera hacer con ellos porque son personas ¿no? No importa de qué raza, color con tal de que seamos iguales, supongo además que somos hermanos por vivir en un mismo país (...) A veces los del campo también discriminan: “no sabes atar la oveja ni dar de comer a la gallina” y también los de la ciudad nos sentimos mal (...) Eso de que le gustan pegarlo al [nombre] y dejarle un lado también es una forma de discriminación (...) yo creo que además no le entienden bien, y le odian pero es que hay que entenderlo, no hacen el esfuerzo (...) yo digo a ver que se pongan por un momento en su papel, porque ha estado súper solo sin nadie que le ayude, (...) Si ellos le pegan a él que no esperen que él no les pegue (...) también le dicen: “anda a molestar a las chicas” y él lo hace... ellos saben que nosotras estamos en pubertad y necesitamos nuestro espacio, él no entiende y a veces se pasa pero también le mandan (...) También el [nombre] a veces anda solo porque le hacen sentir mal y también se retira, como no le gusta tanto jugar con trompo y eso pues le apartan o él se siente mal no sé, porque tampoco cambian el juego por él (...) también le dices tontito o algo y salta en ese momento y te saca el dedo del medio y te dice cosas (...) sí pero [dice otra niña] también hay que ver que a él no le gusta que le llamen tontito o gil, o sea hay que ver también lo que nosotras hacemos para recién darnos cuenta de lo que hacen los demás y también nos pasamos (Entrevista, EST_01.09).

Sí hay discriminación y lo admito, a veces veo la discriminación por parte de algún compañero, por ejemplo con personas que tienen discapacidades físicas ¿no? Y bueno tienen que ser respetados pero no siempre lo tomamos en cuenta (...) yo creo que los de la zona sur discriminan a los indígenas (...) hay mucha gente que insulta y no sé... Dicen: vos no, por esto por esto, por esto... excluyen... [“excluimos”, dice otro niño, “ya pues, excluimos” contesta el que está hablando] nosotros a veces nos quejamos a los profes pero nuestra opinión no se tiene en cuenta así que yo creo que ahí también nosotros somos discriminados (Entrevista, EST_02.09).

Se puede decir que sí, porque cuando somos niños empezamos a insultar más sin darnos cuenta, por ejemplo... “tú no entras a mi equipo porque eres gorda” y no nos damos cuenta la verdad [“o sí”, dice otra niña] (...) Siempre hay, siempre ha habido, aquí incluso en el curso donde más que todo hay comparaciones, por ejemplo que yo soy blanca, tú india y eres una chola... incluso miramientos por la ropa, si tienes una ropa aunque viejita pero limpia ya te miran como “¡qué pobre!”... si tienes ropa eres más popular y bueno...es bien feo (Entrevista, EST_04.09).

8.2. Situaciones y estrategias de y frente a la discriminación

Los testimonios de los estudiantes de ambas escuelas dejan al descubierto situaciones cotidianas de discriminación que tienen que ver con el origen étnico y cultural, con las capacidades intelectuales, las capacidades físicas y la diversidad económica. Situaciones en las que se puede discriminar a una persona por su aspecto

físico, por sus pertenencias, por su color de piel, por sus habilidades... ¿Es posible crear, tal y como me dijo una de las maestras de la escuela privada, un espacio de igualdad? (Diario de campo, 21 de mayo). Y, en el extremo opuesto, ¿es factible actuar “como quien oye llover” tal y como aseguraba una maestra de la escuela fiscal? (Entrevista, MST_07.09). Ninguna de estas posturas me parece efectiva para luchar contra mecanismos racistas.

Trazar la línea entre discriminaciones “visibles” e “invisibles” es muy complicado. El Grupo Inter (2007) ofrece la metáfora del iceberg para indicar, de un modo gráfico, cómo hay situaciones y actitudes muy fáciles de determinar como racistas y otras que, inmersas en la práctica diaria, en las creencias y en las instituciones, pasan desapercibidas y alimentan la brecha, el énfasis en las diferencias y los privilegios entre unas personas y otras, entre unos grupos y otros. Puesto que las situaciones discriminatorias más destacadas entre los agentes sociales de las escuelas eran las relacionadas con el origen étnico y cultural (situaciones, a su vez, más “visibles” debido a los comentarios verbales, enfrentamientos y situaciones fácilmente observables), tomaré este tipo de discriminación como punta de iceberg y comenzaré con el análisis de algunas de estas situaciones, y de las estrategias para hacerles frente, para continuar apuntando otras maneras más sutiles (y menos visibles) de discriminación en las escuelas.

Me centro en esta ocasión en la escuela privada, puesto que la lucha contra la discriminación era una de sus prioridades. Desde el respeto y la admiración por tratarse de una escuela que incluía en sus prácticas diarias y en su formación docente el tema del racismo (cómo abordarlo, cómo superarlo), quisiera analizar sus estrategias para destapar posibles brechas, alguna de las cuales, debido a su constante proceso de autocrítica y construcción, se hicieron evidentes a los ojos de algunos maestros y personal administrativo.

Como ya he señalado en otras ocasiones, la razón más importante para fundar la escuela privada fue que se convirtiera en un espacio “de encuentro entre diferentes” (Entrevista, MST_04.09), que “los niños vean que el mundo puede ser justo y que todos tienen lo mismo, no importa su origen ni sus condiciones” (Conversación informal. Diario de campo, 21 de mayo de 2009). En todas las entrevistas que realicé, docentes y personal administrativo me relataron experiencias en las que niñas y niños

de la ciudad habían discriminado a niñas y niños del campo: no les habían querido coger de la mano, no querían participar en actividades con ellos... Situaciones muy visibles en las que los docentes paraban el aula (algo de lo que además hablaban mucho en las asambleas de profesores) para intervenir como práctica cotidiana en la “lucha” contra la discriminación y en la generación de un espacio de igualdad. Algo que incluso cautivó a un padre y a una madre de familia que, en una conversación informal, me contaron que su hija había presumido de “ojos bonitos” porque “era española” y que la maestra le dijo que nada tenía que ver el origen para tener ojos bonitos (o no), que se estaba “poniendo de más” y aprovechó para hablar de la belleza de manera general, diciendo que todas las personas tienen sus cosas bonitas independientemente del origen de cada uno. Esta anécdota les “hizo ver que más allá de los contenidos o de lo académico se jugaban este tipo de valores”, decidiendo matricular a sus hijos en la escuela (Notas de mi diario de campo, 13 de octubre de 2010). La profesora protagonista de esta anécdota me dijo en su entrevista:

No se pueden dejar pasar estas cosas, si te das cuenta de que se arman rosquitas entre chicas bonitas que lo tienen todo, nooo, yo no dejo pasar esas cosas (...) yo no sé si aprenderán las vocales pero sólo con esto yo ya me quedo tranquila (Entrevista, MST_08.09).

En una ocasión esta profesora había obligado a dos niños a permanecer juntos porque uno de ellos no había querido coger de la mano al otro (a un niño del campo). Siendo consciente de que la solución no es obligar a dos niños a permanecer juntos si ellos no quieren, la maestra lo hizo porque:

Una de las cosas que más me puede doler es que un chango me repita a final de curso cosas que me viene diciendo desde principio de curso. Hemos hecho asambleas, que [nombre niño del campo] dijera como se siente, cómo se sienten los demás... pero cuando hablas con la mamá te dice: “ay, en casa esas cosas no se hablan”... (Entrevista, MST_08.09).

Esta maestra apuntaba en su discurso al hecho de que los niños aprendían a discriminar en casa. Si bien estoy totalmente de acuerdo, puesto que el racismo es un mecanismo que se aprende desde la primera infancia, creo que la escuela (en general) como institución no puede dejar de lado su responsabilidad como transmisora (ya sea a través de sus normas y reglamentos, ya sea a través de sus agentes educativos) de comportamientos y actitudes discriminatorias. En este sentido, y como

también he indicado en otras ocasiones, “empoderar” a los niños y niñas de la comunidad era una de las máximas prioridades en la escuela privada:

[Hay que] empoderar al que no tiene las mismas herramientas (...) Por eso no se puede depender de textos escolares, porque todos tienen un trasfondo con una visión de mundo, entonces los que son de la ciudad y nacen con esos conceptos siempre van a tener un plus frente a otro que es de acá [de la comunidad] (Entrevista, MST_04_09).

La escuela empleaba herramientas de aprendizaje que estaban relacionadas con el entorno en el que estaba situada y con la “cultura aymara”, puesto que querían que los niños “crezcan sabiendo que hay una cultura que es mucho más antigua y que sigue presente en nuestro contexto (Entrevista, MST_04.09). Aprendían la lengua desde el primer año de escolarización (pre-kinder), tenían proyectos pedagógicos donde cuidaban de animales (ovejas, gallinas, patos), tenían huerto de curso, jardín farmacéutico y chacra (puesto que la autosuficiencia de la escuela era una de sus metas, siguiendo el ejemplo de la Escuela-Ayllu de Warisata)..., herramientas y aprendizajes que buscaban (entre otras cosas) “empoderar” a los niños de la comunidad: “buscamos que el niño se empodere de la figura de que cuando trabajan la chacra, ellos cuenten cómo trabajan sus papás la chacra, qué cosas conocen ellos de la chacra” (Entrevista, PAD_01.09). Pero ¿y si esas estrategias creaban, a su vez y de manera invisible, estereotipos y prejuicios generadores de actitudes racistas y discriminatorias? Comienzo mi reflexión desde la entrada de niños y niñas de la comunidad a la escuela, cuya cuota mensual era menor que la que tenían que pagar las familias de la ciudad de manera que la economía familiar no supusiera un problema para que niños y niñas del entorno cercano acudieran a la escuela. Este sistema era conocido por toda la comunidad educativa, por lo que las familias que pagaban más sabían que había familias que pagaban menos. Trazar la frontera entre qué es “mucho” o “poco” (económicamente hablando) para una familia es muy complicado y, tal y como me dijo la persona encargada de establecer los acuerdos de pago, conllevaba mucha responsabilidad y grandes dosis de confianza entre las personas (Entrevista, PAD_04.09). Más allá del análisis de cómo se llegaba a la conclusión de que una familia pagara más o menos, quisiera centrarme en dos aspectos relacionados con madres de la comunidad y con el tema económico. Para ello necesito explicar, muy brevemente, una situación social muy extendida en Bolivia en general (aunque para el caso que me ocupa me centro en la ciudad de La Paz en

particular). Anteriormente he dicho que una de las maestras habló de la situación de las empleadas domésticas en estos términos:

El tema está muy marcado con el tema de las empleadas domésticas, que cuando alguien tiene dos pesos de más le mete en su casa para que le trabaje (...) Los niños vienen al colegio con el concepto de “mis empleadas” y es una lucha (...) la responsabilidad no es de los changos, es de la familia (Entrevista, MST_08.09).

Analizar la situación de las empleadas domésticas se escapa a la finalidad de este texto. No obstante, sí debo decir que desde la primera vez que viví en la ciudad de La Paz (diciembre de 2003) y comencé a moverme por casas particulares, siempre me llamó la atención que las familias con cierto poder adquisitivo tenían una empleada (o varias). Éstas vestían (en su mayoría) pollera. Y pude observar cómo aquellas personas para las que trabajaban se referían a ellas como “mi empleada” o “mi chola”, como si de una propiedad privada se tratara. Esta realidad no escapaba a la escuela, tal y como me contó una de las maestras:

Los niños vienen al colegio con el concepto de “mis empleadas” es una lucha para que se deje de hablar así de las señoras (...) Se daban problemas, una niña hablaba de que “mi empleada” y había niñas que sus mamás y hermanas trabajaban de empleadas (...) se lucha partiendo en ese momento la dinámica y planteando el problema: todos tenemos un nombre, no te has comprado nada, no eres dueña de nada así que a la gente se la trata con cariño (...) esos moldes que intentamos romper aquí se volvían a construir constantemente en su casa (...) hasta ahorita es una lucha (Entrevista, MST_08.09).

Efectivamente, un día estaba en el autobús del colegio sentada con un estudiante y compartiendo charla con otras dos cuando uno de ellos dijo: “estaba durmiendo entonces vino mi empleada y me fui a desayunar y desayuné...” (Diario de campo, 18 de agosto de 2009).

Pero, ¿y si los moldes se reprodujeran también en la escuela? En la comunidad, muchas de las mujeres vestían de pollera y llevaban trenzas. La mayoría de las madres de familia que colaboraban en la cocina, en compensación por el pago de una cuota menor, coincidían con estos rasgos externos, lo que hacía que algunos niños y niñas de la ciudad trataran a estas mujeres como a “sus empleadas” e incluso, asociaran una imagen a un rol específico:

Íbamos en el autobús y ha subido [nombre] con su mamá, que hoy le toca turno en la cocina. De pronto he oído que un niño le decía a otro: “es su mamá” a lo que el niño ha respondido: “no pues, es su empleada”, “no, es su mamá”... Así que finalmente han

llamado a [nombre] y, directamente le han preguntado: “¿es tu mamá?”. (Diario de campo, 12 de abril de 2010).

Además, una madre de familia de las que trabajaban en la cocina me dijo en una entrevista que realicé de manera colectiva:

Yo de mi parte no sufro mucho, pero mi hija comenta que hay niños que sí un poquito nos tratan mal pero hay también niñas que no nos dicen nada y que nos valoran. Ella se da cuenta que hay niños que nos tratan mal, así me comenta, como yo siempre le ando preguntando y bueno, se siente mal mi hija (Entrevista, MPF_15.10).

Por lo tanto, y sin ningún tipo de intención, con su sistema de pensiones diferenciado, establecido como principio de solidaridad y de igualdad, la escuela estaba contribuyendo a reforzar estereotipos y generaba nuevas situaciones de discriminación hacia las señoras que colaboraban en la cocina y también hacia sus hijos, que percibían el trato que recibían de parte de algunos compañeros y se sentían mal por ello. Sin embargo, esta situación está comenzando a revertirse (o existe la intención) puesto que un día, una maestra me dijo: “estamos reproduciendo los mismos esquemas de discriminación que hay fuera: mujeres de pollera en la cocina, como si fueran las empleadas”. (Diario de campo, 13 de abril de 2010). Pero hay todavía otra consecuencia, quizá menos evidente, en el planteamiento del sistema de pensiones. A pesar de establecer una mensualidad que, en principio, las familias podían pagar, el sistema de trabajo en la cocina a veces era incompatible con los horarios de trabajo de estas mujeres y, por ello faltaban, enviaban a alguien que las cubriese o pagaban una multa por faltar al compromiso adquirido con la escuela. Por lo que, tal y como me explicó una de ellas, este sistema podía convertirse en un impedimento e incluso (en este caso) en una razón para des-escolarizar a su hija:

Me dijeron que más está cobrando los que no están viniendo a ayudar y los que están yendo a ayudar hay un rebajo, entonces en ese trato hemos entrado y yo me comprometido para ir a la cocina pero muy estricto es ir para ir a ayudar, me dice “no puede faltar” pero no es a propósito, estoy solita y no tengo a quién mandar, unas tres o cuatro veces me he faltado, me levanto a las cuatro de la madrugada para ir al mercado, más tengo que trabajar, mis reuniones, la chacra... no me da (...) Entonces allá la voy a devolver [a otra escuela] (Entrevista, MPF_08.09).

Además de motivos de incompatibilidad entre el “trabajo comunitario” y sus propias responsabilidades, esta mujer me habló de que no consideraba que su hija estuviera aprovechando adecuadamente el tiempo: tenía la sensación de que no avanzaban en contenido, no hacían tarea y tenían “mucho libertad” (Entrevista, MPF_08.09). Sin

embargo, cuando pregunté a algunos profesores sobre este caso, me dijeron que en su opinión la desescolarización se debía a que en el colegio no se cobraba el “bono Juancito Pinto” que, como ya expliqué en el capítulo dedicado al contexto histórico y legislativo, consiste en el pago de doscientos bolivianos al año a los tutores legales de los niños y niñas que acuden a las escuelas fiscales. Y no era éste el único caso en el que pensaban que el hecho de que el bono no se pudiera cobrar en las escuelas privadas fuera la causa de que cambiaran a los alumnos de colegio. De hecho, en una conversación informal una maestra me dijo que, en su opinión, uno de los problemas por el que no acudían más niños de la comunidad a la escuela era el bono (Diario de campo. Conversación Informal, 7 de diciembre de 2009). No obstante, había quien era consciente de que la escuela “exige” demasiado a familias que no tienen tiempo suficiente o quien les cubra en sus obligaciones: “se les exige vinculación, reuniones... y muchas no tienen tiempo para hacerlo” (Diario de campo. Conversación informal, 30 de octubre de 2009).

De estas situaciones y testimonios quisiera destacar unas cuantas reflexiones que considero fundamentales. En mi opinión, si en un espacio para la “igualdad” la aparición de estereotipos y prejuicios de un grupo hacia otro es tan clara y evidente, ¿no sería, el primer paso, hablar de ello? En la escuela pensaron lo mismo y, antes de mi llegada, habían celebrado una semana de talleres sobre la discriminación y, estando yo en pleno proceso de observación participante, desarrollaron un taller de formación con padres y madres de familia en el que se trataron temas y situaciones en las que se había observado discriminación: niños y niñas que despreciaban la comida “del campo” en el *apthapi* y que no querían comer y/o compartir, niños que no jugaban con otros con problemas físicos o intelectuales... Me permito volver a las palabras del director cuando me dijo:

Somos muy conscientes que vivimos en un país donde está muy marcada la figura del racismo, de la discriminación. Ese es el punto de partida, si no estaríamos negando cosas ¿no? (Entrevista, PAD_01.09).

Sin embargo, considero que para hablar de discriminación y racismo es fundamental tomar conciencia del propio papel en el mecanismo, en el contexto social y político (de Bolivia en este caso) y desechar la utopía de la “igualdad” sin tener que renunciar por ello a la transformación social y política. Es decir, desde mi punto de vista, hasta que los estudiantes no “vieran” lo injusto de algunas situaciones y no “desnaturalizaran”

algunas circunstancias (como el hecho de que una mujer de pollera tenga que ser, “por naturaleza”, empleada doméstica) no se habrá conseguido hacer mella en el tema. En mi opinión, la voluntad de transformar comienza con la toma de conciencia de que algo no está bien. En un espacio privilegiado, con unas diferencias económicas y sociales tan sumamente patentes y una educación que apuesta por generar espíritu crítico, reflexivo y capaz de aportar propuestas... ¿Por qué no hablar a los estudiantes “sin tapujos” y *poner las cartas sobre la mesa*? ¿Por qué no plantear de forma clara el contexto en el que estos niños y niñas están inmersos y los privilegios, etiquetas o estigmas a los que se van a enfrentar en la vida por el simple hecho de ser quiénes son? Considero importante que los niños y niñas sepan que no son iguales en la sociedad y en el sistema de valores en el que se mueven, y por qué no lo son, qué juega a su favor, qué juega en su contra y el pernicioso mecanismo que genera, legitima y mantiene los privilegios y juegos de poder. Quizá desde el conocimiento del “yo”, de su posicionamiento, y de sus referentes y el valor de los mismos en el sistema político y social, se pueda comenzar a hablar, desde un diálogo crítico, capaz de introducir propuestas de transformación de un espacio, de una sociedad y de un sistema político.

Sin embargo, en la escuela privada en la que he trabajado el empoderamiento de los niños y niñas de la comunidad (aymaras) se tendía a buscar, en mi opinión, a través del empoderamiento de su “cultura” y de sus saberes: pisar el chuño, limpiar la acequia, mesas de ofrenda... Sin negar la validez e importancia de estos aprendizajes para todos los estudiantes, y sabiendo que potencian (tal y como el maestro de la escuela manejaba el aula) otro tipo de competencias y habilidades, como la artística, el trabajo en equipo, la creatividad, la empatía, etc., y, además, un tipo de conocimientos y saberes acordes con el “proceso de cambio” que promueve el actual Gobierno, la nueva ley educativa...¿acaso “lo aymara” se reduce al campo, a la chacra, a “lo ancestral” a través de *flashes* e imágenes que renuncian a nuevas expresiones o a la dinamicidad propia de toda “cultura”?

En el capítulo dedicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje ya señalé cómo en la escuela fiscal se hablaba de lo aymara en pasado, lo que podía generar, en mi opinión, una crisis de identidad y de auto-reconocimiento en las niñas: ¿cómo ser algo que fue? Pero, si negar la diversidad en cualquiera de sus expresiones puede generar procesos racistas, esencializarla también puede tener el mismo efecto.

Quisiera terminar el capítulo haciendo un breve análisis de otros motivos de discriminación a los que, desde mi perspectiva, no se prestaba atención suficiente en las escuelas y que, sin embargo, fueron nombrados por madres y padres de familia y por estudiantes. En el capítulo dedicado al aprendizaje de la ciudadanía, señalé que la religión católica tenía mucha importancia en la escuela pública. Una madre y algunas estudiantes se quejaron de la imposición de esta religión: por ejemplo, una de las niñas me dijo que, al ser ella evangélica, no podía bailar danzas folklóricas y que, sin embargo, al decírselo a la profesora le había instado a bailar si no quería suspender. La niña argumentaba que se podía haber dedicado a alguna actividad que no supusiera el baile. Varias niñas hablaron de este tipo de discriminación en el cuestionario; destaco una de las respuestas:

Hay niñas que discriminan a otras, dicen que porque son cristianas [evangélicas] no pertenecen al colegio. (Cuestionario nº7).

En la asignatura de religión se impartían los principios católicos y, cabe decir, que no había contenidos referentes a otro tipo de creencias o cosmovisiones. Esto era muy diferente en la escuela privada, donde no aprendían religión y, si se celebraba algún ritual, respondía a la “cosmovisión aymara” a través de rituales oficiados por los *yatchiri*. Y precisamente, por esto, había padres y madres de familia que se sentían confusos e incluso agraviados:

Hasta de rezar ya se han olvidado (...) Mi hija me contó que preguntó ¿por qué no rezamos? “Porque Dios no existe” le dijo [nombre de docente o personal administrativo]. Entonces por eso ella duda, yo le explico que esa quizá sea su idea nomás (...) decirles que no hay Dios es meterles una cosa mala y no es muy de compartir (Entrevista, MPF_10.09).

¿Por qué poner esa imagen de que eres idiota porque eres creyente? Entonces nosotros varias veces nos hemos quedado con las ganas de hablar (...) Creo que se han radicalizado en el tema de que lo aymara es lo bueno, pero si cabemos todos, cabemos todos (Entrevista, MPF_14.10).

También los estudiantes se manifestaron. En la evaluación que realicé a petición de la escuela, en noviembre de 2010, uno de ellos (respaldado por el asentimiento de otros) dijo de uno de los docentes:

Es muy indianista o pachamamista y cree en todas las cosas de la naturaleza y esas cosas, eso está bien pero si tú no crees te dice “¿cómo no?” y te mira raro o te quiere convencer (Memoria sobre la evaluación realizada en la escuela privada, 22 de noviembre de 2010).

Sin embargo, este tipo de consideraciones no aparecieron en el discurso de docentes ni el de personal administrativo.

Otro motivo de discriminación que percibí fue referente a la idea de familia, si bien únicamente en la escuela fiscal, puesto que en la privada, tal y como dijo una de las maestras en la presentación de la escuela a madres y padres interesados en matricular a sus hijos:

Aquí no manejamos que la familia es papá, mamá y dos hijitos, hay una diversidad de tipos de familias y todas son familias (Diario de campo, 3 de octubre de 2010).

Sin embargo, en la escuela fiscal esta idea estaba muy definida. Se celebraba el día de la madre y el día del padre. Se daba por hecho que todas las estudiantes tenían una familia “tradicional”. Pongo como ejemplo una situación en la que una niña había escrito un cuento y al preguntarle la profesora en quién se había inspirado contestó “en mi papá, porque es muy bueno y siempre me cuida mucho”, y surgió esta conversación:

- ¿Y en tu mamá?
- No, en mi papá, es que mi mamá está de viaje en el Beni [región de Bolivia]
- Ya bueno, pero aunque esté de viaje igualmente te podrías inspirar en ella ¿no? en los dos, porque son los dos papás la fuente de amor.
- No... bueno es que yo casi no conozco a mi mamá porque siempre está en el Beni. (Notas de mi diario de campo, 9 de agosto de 2009).

La niña parecía totalmente cohibida y la maestra no rectificó ni abordó el tema directamente, sino que obvió las circunstancias familiares de la niña y el mal rato que le había hecho pasar. En mi opinión, este tipo de aseveraciones pueden provocar situaciones discriminatorias puesto que cualquier situación familiar “fuera de lo común” puede proporcionar motivos que algunos docentes pueden usar para justificar cualquier tipo de problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, esta misma docente me diría más adelante que no le extrañaba que la niña en cuestión fuera retraída puesto que “no tiene mamá” y me habló en los mismos términos de otra estudiante de la que sabía que su madre trabajaba en el extranjero (Diario de campo, 11 de noviembre de 2009). Es cierto que, de manera puntual, observé cómo algunos docentes hablaban con estudiantes que tenían situaciones familiares complicadas. No obstante, la escuela no presentaba espacios ni mecanismos para tratar adecuadamente estos temas, no se abordaban de manera estructural y, por lo demás,

la idea de “familia modelo” no varió, al menos durante mi estancia en la escuela, algo que es totalmente contradictorio con la percepción de docentes y personal administrativo cuando afirmaban saber que la mayoría de estas niñas vivían en hogares con situaciones diarias de violencia.

Por otro lado, niños y niñas de ambas escuelas reconocieron la discriminación a estudiantes con necesidades educativas especiales (tema que no mencionaron ni los docentes ni el personal administrativo) y, por último, dos niños en la escuela privada hablaron de la discriminación a la que se sometía al “más inteligente por saber más” (Cuestionario, nº 3):

“[me siento discriminado] cuando me dicen que soy aburrido porque leo y hago todas mis tareas. Cuando me riñen por ser cumplido y dicen que soy raro” (Notas tomadas por docentes de la escuela privada para el taller sobre discriminación, 21 de agosto de 2010).

Quisiera concluir con la reflexión de que prácticamente todos los estudiantes de ambas escuelas reconocieron haber discriminado y haber sido discriminados en alguna ocasión. Los motivos fueron variados, pero todos apuntaban a que se habían “sentido mal”. Por esta razón, considero que la educación antirracista y contra la discriminación debe ser una prioridad en el currículum educativo y, unido a lo anteriormente dicho, también se debe prestar una atención especial a lo que los estudiantes tengan que decir al respecto.

Conclusiones

Si bien a lo largo de cada uno de los capítulos de esta tesis he ido desarrollando, en mayor o menor medida, conclusiones y propuestas, quisiera ofrecer en este capítulo un resumen de las más importantes, destacando los puntos que considero esenciales.

En primer lugar propongo entender la educación intercultural como un enfoque holístico que debería permear el sistema educativo y su práctica. La diversidad cultural es propia de todos los agentes sociales de la escuela y no sólo de los estudiantes, y de esta forma debería ser tenida en cuenta, considerando diversos a los individuos por el hecho de serlo, en vez de como miembros de grupos o categorías determinadas. Para ello es necesario que la Educación “desesencialice” la cultura sin valerse de conceptos rígidos de identidad, fomentando, a cambio, la reflexión crítica sobre la construcción de las diferencias y el valor atribuido a las mismas en el contexto socio-histórico de los agentes sociales.

Considero fundamental el desarrollo de habilidades y competencias que permitan a los estudiantes (y a todos los agentes educativos) comunicarse y desenvolverse en diferentes contextos, siendo conscientes del juego de relaciones de poder y de privilegios en espacios que son, por definición y en mayor o menor grado, de conflicto. En este sentido, la educación antirracista es un instrumento fundamental, no con la aspiración de superarlo (ya que en mi opinión es algo utópico), sino con la finalidad de sensibilizar, debatir y aprender a ser conscientes de sus mecanismos. Ello implica el desarrollo de una postura que evite disfrazar las desigualdades y apueste por generar espacios abiertos y de diálogo en los que, desde el fomento de la autoestima y del respeto, ofrezcan herramientas para que los niños y niñas sepan “qué cartas juegan” en el sistema social, político y económico en el que están creciendo. Desde este conocimiento quizá sea más factible afrontar las desigualdades estructurales que, atribuidas a diferencias naturalizadas, proporcionan a los individuos ventajas o desventajas y una serie de adscripciones identitarias que no siempre son voluntariamente elegidas o aceptadas. Por todo ello considero imprescindible que docentes, personal administrativo y padres y madres de familia tomen conciencia de su propio rol en la escuela y también del papel que ellos mismos juegan en la producción y reproducción de estrategias y mecanismos que legitiman unas diferencias cargadas de desigualdades simbólicas y reales.

Una de las principales finalidades del proceso de cambio que defiende el actual Gobierno boliviano es, precisamente, acabar con las desigualdades sociales y culturales. Para ello, la llamada “Revolución Educativa” retoma la perspectiva intercultural reclamada ya por proyectos anteriores, pero con una nueva orientación y acompañada de dos nuevos elementos: la intraculturalidad y el plurilingüismo. En este proceso, la lucha contra la discriminación histórica a los pueblos indígenas toma, a su vez, un papel protagonista.

El plurilingüismo pretende potenciar y legitimar las lenguas indígenas que serán de aprendizaje obligatorio en las escuelas, junto con el castellano y otra lengua extranjera. La intraculturalidad, por su parte, es entendida como un proceso de empoderamiento y como el paso previo y necesario para llegar a la interculturalidad. Por último, la interculturalidad propiamente dicha, se propone desde el Ministerio de Educación como un instrumento de cohesión de la población de un país que ha sido reconocido en su Constitución como un Estado Plurinacional. Supone, además, la introducción de los “saberes y conocimientos” de los pueblos indígenas como contenidos curriculares del sistema educativo, para fomentar la valoración y el intercambio entre todas las culturas del país. La interculturalidad supondría, en última instancia y previo proceso de intraculturalidad o empoderamiento, la posibilidad de que personas de diversas culturas, fortalecidas en su identidad, puedan entrar en un diálogo horizontal.

Desde mi punto de vista, existe, no obstante, un elemento que no ha variado en este nuevo planteamiento: un concepto rígido de cultura que concibe a la población dividida en dos grandes grupos culturales claramente definidos: indígenas y no indígenas. Un concepto que niega, no sólo la diversidad al interior de cada uno de estos grandes grupos sino, por extensión, la diversidad propia de cada individuo. Mantiene, por tanto, un espejismo de homogeneización que, traducido a las prácticas escolares, puede desembocar en el desarrollo de ideas y estrategias que alimenten el mecanismo discriminatorio contra el que se pretende luchar.

La idea de asociar interculturalidad con grupos culturales homogéneos no es exclusiva de las políticas públicas educativas. Los agentes sociales de las escuelas en las que desarrollé mi etnografía también la compartían, aunque de una manera más profunda y compleja. Docentes, personal administrativo, padres y madres de familia y

estudiantes, coincidían en señalar a la interculturalidad como el encuentro entre diferentes culturas, asociando cultura a procedencia geográfica y a pertenencia (o no) en un grupo indígena. Sin embargo, también hablaron de la interculturalidad y de la diversidad cultural en términos de diferencias socioeconómicas, familiares e intelectuales.

En su discurso, docentes y personal administrativo manejaban, en general, categorías rígidas de pertenencia cultural, que se movían entre conceptos tales como “ser de la ciudad”, “de la comunidad (contexto aymara)” o de la ciudad pero de padres migrantes del área rural (pertenecientes, también, a un contexto aymara). Pero no únicamente. Algunos docentes hablaron de la diversidad cultural de los estudiantes con respecto a sus circunstancias familiares y a su nivel socioeconómico aunque, de manera recurrente, siempre lo hicieron centrando la atención en la presencia en la escuela de niños y niñas con situaciones consideradas como más vulnerables: situaciones de violencia familiar, de escasos recursos económicos, con menos herramientas o, por ejemplo, con menos competencias para desenvolverse en el día a día. Sin embargo, a pesar de hablar de la diversidad de manera más amplia, aquellos docentes que se referían al empoderamiento lo hacían desde la idea de equilibrar las relaciones de poder desiguales que existían entre los estudiantes que procedían de la ciudad y aquellos que venían del campo.

A partir de un discurso sobre la interculturalidad centrado en categorías rígidas, aunque más amplias que las que hacen referencia únicamente a la pertenencia étnica, destaco a continuación lo más importante en su práctica educativa. Fueron muy pocos los docentes que ligaron su práctica diaria en aula con estrategias interculturales. La metodología “intercultural”, por tanto, no entraba en el discurso más allá de para, como ya he indicado, hablar de la introducción de contenidos curriculares propios de diferentes culturas. Guiados por sus propias categorías y esquemas pre-establecidos a partir de estereotipos, algunos docentes centraban su atención en “empoderar”, de diferentes maneras, a estudiantes considerados más vulnerables siguiendo así los preceptos de la “intraculturalidad” como proceso de empoderamiento de estudiantes pertenecientes a una cultura históricamente relegada. Sin embargo, su práctica también iba más allá de estas categorías y, aunque no la definían como “intercultural”, desarrollaban estrategias propias del enfoque a partir de una atención más individualizada y, por tanto, atenta a sus necesidades más cercanas y “reales”, por

encima de su pertenencia a un grupo u otro, lo que desembocaba en procesos de empoderamiento y autoconfianza de los estudiantes. Los docentes, por tanto, no eran conscientes de que unas prácticas que ellos mismos no asociaban a una definición rígida de lo que es y no es intercultural, favorecían, en cambio, procesos de enseñanza-aprendizaje que yo considero propios de un enfoque intercultural.

Las madres y padres de familia, en general, asociaban lo intercultural con la convivencia de sus hijos en la escuela con niños y niñas de diversas procedencias geográficas y culturales, cayendo también en categorías pre-establecidas y en grupos definidos a partir de una serie de estereotipos pre-fijados. Valoraban positivamente esta convivencia porque entendían que constituía un aprendizaje muy importante para sus hijos, que les proporcionaba los valores necesarios para relacionarse con “otros”. No obstante, tanto desde el propio discurso como desde la práctica, deduzco que lo más importante para ellos era, en definitiva, el aprendizaje de los contenidos curriculares y de actitudes que consideraban necesarias para triunfar en la vida, tales como la disciplina, que no tenían que ver con los que atribuían a la educación intercultural.

Los estudiantes constituyen la pieza clave de mi análisis. Con un discurso menos mediatizado por categorías y estereotipos establecidos, manejan una complejidad en la que las identidades no están plenamente definidas y en la que surge una serie de situaciones, que se caracterizan porque las tensiones y relaciones de poder se escapan a ideas previamente identificadas y categorizadas. Son plenamente conscientes de las relaciones de poder establecidas entre los profesores y ellos mismos, y para manejar este desequilibrio desarrollan estrategias que les permiten desenvolverse en función de lo que perciben que se espera de ellos, pero adaptándose con una resistencia activa (aunque no siempre fácilmente perceptible) a las situaciones cotidianas en el aula. Quizá porque la escuela como institución se centra en la educación de los alumnos sin tener en cuenta su opinión, estos se ven obligados a usar diversas estrategias para manejar las relaciones con los adultos: señalar las contradicciones que perciben en los procesos de enseñanza-aprendizaje, demandando coherencia por parte de sus profesores, y que se cumplan los acuerdos establecidos. Entre las quejas de los alumnos destacan las percepciones de falta de respeto a las que se ven sometidos por parte de los adultos.

Uno de los mayores aprendizajes que extraigo de los estudiantes es su apertura para hablar de situaciones de racismo y discriminación. Evitando situarse exclusivamente como víctimas, los niños y niñas de las escuelas admiten y argumentan su propio papel como verdugos. Las razones explicitadas abarcan no únicamente situaciones de conflicto entre “culturas” sino entre individuos y según sus circunstancias personales. Si bien en este universo de motivos también se encuentra la discriminación por pertenencia étnica, en una clara demostración de que las actitudes racistas se aprenden y se reproducen, quisiera señalar que, paradójicamente, algunas de estas situaciones vienen dadas por una serie de estrategias educativas que tienen como objetivo empoderar a individuos, no por lo que son, sino por la cultura a la que pertenecen y por las características “propias” de dicha cultura.

Bibliografía

- AGUADO ODINA, T. 1991. "La Educación Intercultural: concepto, paradigma y realizaciones", en Jiménez Fernández, C. (ed.) *Lecturas de Pedagogía Diferencial*: 87-104. Madrid: Dykinson.
- AGUADO ODINA, T. 1996. *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED, 152. Madrid: UNED.
- AGUADO ODINA, T. 2003. *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- AGUADO ODINA, T. 2009. "El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación", en Aguado Odina T. y M. del Olmo (eds.). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*: 15-29. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- AGUADO ODINA, T. (ed.). 2006. *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- AGUADO ODINA, T. Y M. DEL OLMO (eds.). 2009. *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*: 15-29. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- AGUADO ODINA, T.; I. GIL JAURENA; Y MATA BENITO, P. 2005. *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata; MEC
- ALBÓ, X. 1999. "Diversidad cultural en ámbitos escolares urbanos", en Mengoa, N. (ed.) *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos*: 21-30. La Paz: Centro Boliviano de Investigaciones y Acciones Educativas.
- ALBÓ, X. Y A. ANAYA. 2004. *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF.
- ALBO, X. Y F. BARRIOS. 2006. *Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías. Informe Nacional de Desarrollo Humano en Bolivia*. La Paz: PNUD.
- ALCALÁ DEL OLMO, M.J. 2004. *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- ANDERSON, B. 1983 [2007]. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ARGUEDAS, A. 1988 [1909]. *Pueblo enfermo*. La Paz: Juventud.
- AVALOS, B. 2009. "La inserción profesional de los docentes". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 13: 43-59.
- BALLESTÍN GONZÁLEZ, B. 2004. "La observación participante en primaria ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles". *Actas de la 1ª Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Edición Digital.
- BARLEY, N. 1997. *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.

- BARRAGÁN, R. 1999. *Indios, mujeres y ciudadanos. Legislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (siglo XIX)*. La Paz: Fundación Diálogo.
- BARTH, F. (ed.). 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BARTOLOMÉ PINA, M. 2002. "Introducción. Un reto a la educación intercultural", en Bartolomé Pina, M. (ed.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*: 13-25. Madrid: Narcea.
- BATALLÁN, G. Y S. CAMPANI. 2007. "El «respeto a la diversidad» en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral". *Revista de Antropología Social*. 16: 159-174. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- BAUD, M. ET AL. 1996. *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*. Quito: Abya Yala.
- BAUMGARTL, B. Y M. MILOJEVI. 2009. "Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI", en Aguado Odina T. y M. del Olmo (eds.). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*: 91-104. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- BELLO, A. 2009. "Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la educación", en López. L.E. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*: 57-76. La Paz: Plural.
- BENGOA, J. 2009. "Conflicto mapuche: carácter, fronteras y mediación", en Martínez Neira, Ch. y M. Estrada (eds). *Las disputas por la etnicidad en América Latina: movimientos indígenas en Chiapas y Araucanía*: 111-135. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile/ Catalonia.
- BOURDIEU, P. Y J.C. PASSERON 2001 [1970]. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- BRIENEN, M. 2005a. "Los orígenes del caos educativo: El desarrollo del sistema educativo y el papel de las comunidades indígenas en la construcción del Estado-Nación Boliviano, 1825-1920", en Irrozqui, M. (ed.). *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*: 321-346. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- BRIENEN, M. 2005b. "Por qué Warisata no es lo que parece", en Robins, N. (ed.). *Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad*: 133-150. La Paz: Plural.
- BRUMANN, C. 1999. "Writing for Culture. Why a Successful Concept Should Not Be Discarded". *Current Anthropology*. 40, Suplement: S1-S12.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. 2002. "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural", en Bartolomé Pina, M. *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*: 79-104. Madrid: Narcea.
- CALLA, P. Y W. ALBARRACÍN (eds.). 2008. *Observando el racismo. Racismo y regionalismo en el proceso constituyente*. La Paz: Defensor del Pueblo- Universidad de la Cordillera.

- CLAURE, K. 1989. *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunaria*. La Paz: HISBOL.
- CONFEDERACIÓN SINDICAL ÚNICA DE TRABAJADORES CAMPESINOS DE BOLIVIA. 2005. *Pachakuti Educativo. Propuesta de la CSUTCB al II Congreso Nacional de Educación. Basada en el Modelo Ayllu*. La Paz: Abril.
- CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. 1991. "Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos", en Fundación Santillana. *La Educación No Formal, una prioridad de futuro: documentos de un debate*: 180-184. Madrid: Santillana.
- CONSEJO EDUCATIVO AYMARA. 2003. *Conquistas sociales del pueblo aymara en la educación boliviana*. La Paz: Aguila.
- COMITÉ NACIONAL DE COORDINACIÓN -CONSEJOS EDUCATIVOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE BOLIVIA. 2008. *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz: Comité Nacional de Coordinación- Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia.
- CONTRERAS, M. Y M.L. TALAVERA. 2005. *Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB.
- COPA, C. 2007. "Lineamientos para un currículo educativo pluricultural", en Consejo Educativo Aymara. *Saberes y conocimientos comunitarios ancestrales y territorialidad educativa del Qullanasuyu*. 251-271. El Alto-La Paz: Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia.
- CRICK, M. 2001. "Ali and Me: An Essay in Street-Corner Anthropology", en Okely, J. y H. Callaway. *Anthropology & Autobiography*: 175-192. London, New York: Routledge.
- CHOQUE, R. 2005. *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
- CHOQUE, R. Y C. QUISBERT . 2006. *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: UNIH-PAKAXA.
- CHOQUE QUISPE, E. 2006. "La historia del movimiento indígena en la búsqueda del Suma Qamaña (Vivir Bien)". *International Expert Group Meeting of the Millennium Development Goals, Indigenous Participation and Good Governance*. New York: United Nations. Department of Economic and Social Affairs. Division for Social Policy and Development Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issue. <www.un.org/esa/socdev/.../workshop_MGD_choque.doc> Consultada el 5 de junio de 2011.
- DANDLER, J. Y J. TORRICO. 1984. "El Congreso Nacional Indígena de 1945 y la rebelión campesina de Ayopaya (1947)", en Calderon, F. y J. Dandler. *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado*: 135-200. Cochabamba: CERES.

- DEGREGORI, C. 1993. "Identidad étnica, movimientos sociales y participación política en el Perú", en VV.AA. *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*: 113-133. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, Instituto de Estudios Perunos.
- DEL OLMO, M. 2003. "La construcción de la confianza en el trabajo de campo", en del Olmo (ed.). *Los límites de la entrevista dirigida. Problemas metodológicos en Antropología. Monográfico de la Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. 58: 1: 191-212.
- DEL OLMO, M. 2007. "La articulación de la diversidad en la escuela: un proyecto de investigación en curso sobre Aulas de Enlace". *Revista de dialectología y tradiciones populares*. 62: 1: 187-203. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- DEL OLMO, M. 2008. "El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca", en Téllez, J.A. (ed.). *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares*: 83-96. Madrid: La Catarata.
- DEL OLMO, M. 2009. "El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las «ventajas» del racismo", en Aguado Odina T. y M. del Olmo (eds.) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*: 143-157. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- DEL OLMO, M. 2010. *Re-Shaping Kids through Public Policy on Diversity. Lessons from Madrid*. Vienna: Navreme.
- DELGADO RUIZ, M. 2005. "Diferencias e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas", en Fernández García, T. y Molina, J. (eds.) *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*: 36-65. Madrid: Alianza Editorial.
- DÍAZ-COUDER, E. 1998. "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación* 17: 11-30. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- DÍAZ DE RADA, A. 1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- DÍAZ DE RADA, A. 2008a. "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?", en Jociles, I. y A. Franzé (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*: 24-48. Madrid: Trotta.
- DÍAZ DE RADA, A. 2008b. "Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela", en Jociles, I. y A. Franzé (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas Socio-Antropológicas de Etnografía y Educación*: 345-79. Madrid: Trotta.
- DÍAZ DE RADA, A. 2010a. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- DÍAZ DE RADA, A. 2010b. "La lógica de la investigación etnográfica y la mediación computacional de la comunicación. Viejos problemas con un nuevo énfasis". *Revista Chilena de Antropología Visual*: 15: 40-57. Santiago de Chile. <

http://www.antropologiavisual.cl/imagenes15/imprimir/diaz_de_rada_imp.pdf>

Consultada el 22 de abril de 2011.

- DÍAZ DE RADA, A. Y H. VELASCO MAÍLLO. 1996. "La cultura como objeto". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. 17 : 6-12.
- DÍAZ-POLANCO, H. 1999. "Universalidad y particularidad. La solución autonómica", en Klesing-Rempel (ed.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*: 205-223. México D.F.: Plaza y Valdés, IZZ/DVV.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española*. 1992. Madrid: Espasa Calpe.
- DIETZ, G. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- DIETZ, G. Y L. S. MATEOS CORTÉS. 2009. "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad", en Aguado Odina, T. y M. del Olmo (eds.) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*: 47-67. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- DIETZ, G. ET. AL. 2008. *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya Yala.
- Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. 1977. Aguilar: Madrid.
- EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA. 1993. *En la hora de la Reforma. Por una escuela que sintonice con la sociedad*. La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA. 1993b. *Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- ESCALONA VICTORIA, J.L. 2010. "¿Qué implicaciones tiene la «etnicidad» hoy para la participación política de las poblaciones indígenas de América Latina? Una perspectiva desde Chiapas", en Martínez Neira, Ch. y M. Estrada (eds). *Las disputas por la etnicidad en América Latina: movimientos indígenas en Chiapas y Araucanía*: 21-39. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile/ Catalonia.
- ESTERMANN, J. 2010. *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología.
- ESTEVA FABREGAT, C. 1997. "Etnicidad indígena y globalización en América. Una reflexión", en Gutiérrez Estevez, M. (ed.). *Identidades étnicas*: 147-178. Madrid: Casa de América.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. Y J. G. MOLINA (eds.). 2005. *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alizanza Editorial.
- FREIRE, P. 2009 [1970]. *Pedagogía do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF), FUNPROEIB-ANDES Y AECID. 2009. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. <

- http://www.movilizando.org/atlas_tomo1/pages/tomo_1.pdf > Consultada el 22 de marzo de 2011.
- FOX, R.G. 1999. "Culture- A Second Chance?" *Current Anthropology* 40, Supplement: Editorial.
- FRANZÉ, A. 2008. "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la «cultura de origen»". En Jociles, I. y A. Franzé (eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*: 61-89. Madrid: Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO ET. AL. 1997. "La educación multicultural y el concepto de cultura". *Revista Iberoamericana en Educación*. 13: 223-256. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. Y A. GRANADOS 1999. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., M. RUBIO GÓMEZ Y SOTO PÁEZ, L. 2007. "Integración Educativa", en Baraño A. et. al (eds.). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*: 196-203. Madrid: Universidad Complutense.
- GARCÍA LINERA, A. 2005. "Los movimientos indígenas en Bolivia", en Escárzaga, F. y R. Gutiérrez, *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*: 76-84. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- GEERTZ, C. 1990. *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIBSON, M. Y J. OGBU. 1991. *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- GIL JAURENA, I. 2008. *El enfoque Intercultural en educación primaria: Una mirada sobre la práctica escolar*. Madrid: UNED. Tesis doctoral. <http://www.uned.es/grupointer/tesis_ines_gil_jaurena.pdf> Consultada el 24 de marzo de 2011.
- GIMÉNEZ, G. 2002. "Identidades sociales, identidades étnicas", en Alcaman, E. et. al. *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México D.F.: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- GIDDENS, A. 2000. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GOFFMAN, E.1972. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (ed.). 2007. *Repensando la multiculturalidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart
- GORSKI, P. 2008 . "«Good Intentions Are not Enough»: A Decolonizing Intercultural Education". *Intercultural Education* 19:6, 515-525.

- GORSKI, P. 2010. *The Challenge of Defining "Multicultural Education"*. <<http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>> Consultada el 13 de mayo de 2011.
- GOTTRET, G. 1999. "Interculturalidad en el aula", en Mengoa, N. (ed.). *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos*: 31-40. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- GROS, CH. 1999. "Ser diferente para ser moderno, o las paradojas de la identidad. Algunas reflexiones sobre la construcción de una nueva frontera étnica en América Latina". *Análisis Político*, 36. <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis%20politico%2036.pdf>> Consultada el 29 de abril de 2011.
- GROS, CH. 2000. *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- GRUPO INTER. 2006. *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.
- GRUPO INTER. 2007. *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de Racismo*. Madrid: Pearson.
- HAMEL, R.E. 1999. "Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?", en Klesing-Rempel (ed.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*: 149-189. México D.F.: Plaza y Valdés, IZZ/DVV.
- HAMEL, R.E. 2003. "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en IEEPO (ed.). *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*: 130-167. Oaxaca: Fondo Editorial IEEPO.
- HAMMERSLEY, M. Y P. ATKINSON. 1999. *Ethnography. Principles in Practices*. London: Tavistock.
- HERNÁNDEZ, C. 2009. "La perspectiva antropológica de la diversidad cultural en educación", en Aguado Odina T. y M. del Olmo (eds.). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*: 69-90. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- HERNÁNDEZ, C. 2010. "La negociación del trabajo de campo", en del Olmo, M. (ed.). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*: 35-45. Madrid: Trotta.
- HENDRY, J. 2001. "The Paradox of Friendship in the Field. Analysis of a Long-Term Anglo-Japanese Relationship", en Okely, J. y H. Callaway. *Anthropology & Autobiography*: 163-174. London, New York: Routledge.
- HIRMAS, C. 2008. *Educación y diversidad cultural. Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- HOBBSAWM, E. Y T. RANGER. 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA. s/f. *Educación intercultural*. Ministerio de Educación y Ciencia. < <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv02d> > Consultada el 6 de abril de 2011.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN. 2008. *50 años de políticas educativas en Bolivia*. La Paz: Campo Iris.
- IRUROZQUI, M. 1994. *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia. 1880-1920*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- IRUROZQUI, M. 2005. "Los hombres chacales en armas. Militarización y criminalización indígenas en la Revolución Federal Boliviana de 1899", en Irurozqui, M. (ed.). *La mirada esquiiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*: 285-320. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- JACKSON, PH.W. 1996 [1968]. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JIMÉNEZ NARANJO, Y. 2005. *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral. <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf> Consultada el 26 de marzo de 2011.
- JUÁREZ, J.M. 1995. "Aspectos psicológicos y pedagógicos de la actual Reforma Educativa", en Berral, R. *Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos en la Reforma Educativa*: 29-52. La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSA.
- JUÁREZ, J.M. Y S. COMBONI. 1997. *Sistema Educativo Nacional de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos.
- JUÁREZ, J.M. Y S. COMBONI. 2001. "Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana". *Revista Iberoamericana de Educación*, 27: 125-152. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- KAILIN, J. 2002. *Antiracist Education. From Theory to Practice*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- KLESING-REMPEL, U. (ed.). 1999. *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México D.F.: Plaza y Valdés; IIZ/DVV.
- KLOR DE ALVA, J. 1997. "El derecho a la diferencia: límites y retos", en Gutiérrez Estévez M. (ed.) *Identidades étnicas*: 133-138. Madrid: Casa de América.
- LÓPEZ, L.E. 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". *Seminario sobre perspectivas de la Educación en la región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO*. 23/25 de agosto. Santiago de Chile. <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf>> Consultada el 5 de abril de 2011.

- LÓPEZ, L.E. 2005. *De requicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes, Plural.
- LÓPEZ, L.E. 2007. "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana", en Prats E. (ed.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*: 13-44. Barcelona: OCTAEDRO-Organización de Estados Iberoamericanos.
- LÓPEZ, L.E., R. MOYA Y HAMEL, R. E. 2009. "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe", en López, L.E. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas y propuestas*: 221-289. La Paz: Plural.
- LÓPEZ, L.E., O. MURILLO. 2006. *La reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*. Cochabamba: Convenio Corporación Andina de Fomento / Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. <http://www.oeperu.org/documentos/CAF_Informe_Bolivia.pdf> Consultada el 31 de mayo de 2011.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ-GIRONÉS, P. 2010. "Delitos de omisión. Más allá de escribir o no escribir: actuar o no actuar", en del Olmo, M. (ed.). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*: 243-271. Madrid: Trotta.
- LUYKX, A. 1999. *The Citizen Factory. Schooling and Cultural Production in Bolivia*. Albany, NY: State University of New York Press.
- MACHACA BENITO, G. 2007. *La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB. Estudio de Caso en las Comunidades de Itanambikua y Tomoroco*. Tesis de Maestría. Cochabamba: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB-Andes.
- MALGESINI, G. Y C. GIMÉNEZ 2000. "Interculturalidad", en *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*: 253-259. Madrid: La Catarata.
- MALIK LIÉVANO, B. Y SÁNCHEZ QUEIJADA, I. 2009. "Aprendizaje cooperativo y colaborativo", en Aguado Odina T. y M. del Olmo (eds.). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*: 201-220. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- MAMANI, C. 2007. "Thakhi: reconstitución, educación y descolonización", en Ministerio de Educación y Culturas, Viceministerio de Educación Superior. *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*: 96-105. La Paz: Fundación Autapo-Educación para el Desarrollo.
- MARTÍNEZ, F. 1998. "Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 1: 63-94.
- MARTÍNEZ, F. 1999. "¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas". *Bulletin Institut Francais Etudes Andines* 28 (3): 361-386.

- MÁRQUEZ LEPE, E. Y M. GARCÍA-CANO TORRICO. 2004. "La educación intercultural en el sistema educativo. Resultados de investigación desde la acción". *Actas de la 1ª Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Edición Digital.
- MATA, P. 2009. "Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural", en Aguado Odina T. y M. del Olmo (eds.) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*: 31-46. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- MEDINA, J. 2001. "La Buena Vida occidental y la Vida Dulce amerindia", en Medina, J. (ed.). *Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Vida Buena. Serie: Gestión Pública Intercultural (GPI) 8*: 31-36. La Paz: Programa de Apoyo a la Gestión Pública, Descentralización y Lucha contra la Pobreza de la Cooperación Técnica Alemana (PADEP-GTZ).
- MEINERT, G. 2001. "Prólogo", en Medina, J. (ed.). *Suma Qamaña. La comprensión indígena de la Vida Buena. Serie: Gestión Pública Intercultural (GPI) 8*: 9-14. La Paz: Programa de Apoyo a la Gestión Pública, Descentralización y Lucha contra la Pobreza de la Cooperación Técnica Alemana (PADEP-GTZ).
- MENDIETA, P. 2005. "En defensa del pacto tributario: los indígenas bolivianos frente al proyecto liberal, S. XIX". *Revista Andina*. 41: 131-154.
- MENGOA, N. 1999. "Diversidad cultural y procesos educativos, lineamientos para una propuesta de educación intercultural en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia", en Mengoa, N. (ed.). *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos*: 11-20. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2003. *Diseño curricular para el nivel de educación inicial*. La Paz. Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. 1987. *Libro Blanco. Reforma de la Educación*. La Paz: Educacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. 2006. *Boletín Especial. Congreso Nacional de Educación, Sucre*. 3:15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. 2008a. *Compilado de documentos curriculares. Primer encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. 2008b. *Memoria Anual 2007*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. 2009. *Memoria institucional 2008*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA Y VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL. 2010. *15 Ideas históricas para la Educación*. La Paz:

Ministerio de Educación de Bolivia y Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional.

- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO. 2006. *Plan Nacional de Desarrollo de Bolivia*. <<http://www.planificacion.gob.bo/files/PLAN.pdf>> Consultada el 30 de junio de 2011.
- MIRANDA CÓRDOVA, E. 2006. "Construcción de políticas educativas. A propósito del anteproyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez". *Revista Boliviana de Educación Pretextos Educativos*. 5: 25-33.
- MONGE, F. 2009. "A vueltas con el relativismo cultural", en Aguado Odina T. y M. del Olmo (eds.). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*: 105-118. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- MORA, D. Y S. DE ALARCÓN (eds.). 2008. *Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar en educación*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- MOSONYI, E. Y GONZÁLEZ ÑAÑEZ, O. 1975. "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela)". *Actas y memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lingüística e indigenismo moderno de América*: 307-314. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- MOSONYI, E. Y F. RENGIFO. 1983. "Fundamentos teóricos y pragmáticos de la Educación Intercultural Bilingüe", en Rodríguez et. al (eds.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. Vol 1: 209-230. México: UNESCO.
- MOYA, R. 2009. "La interculturalidad para todos en América Latina", en López, L.E. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*: 21-56. La Paz: Plural.
- MUÑOZ CRUZ, H. 1997. *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. La Paz: UNICEF.
- NUCINKIS, N. 2006. "La EIB en Bolivia", en López, L.E., y Rojas, C. (eds.). *La EIB en América Latina bajo examen*: 25-110. La Paz: Banco Mundial; GTZ; Plural.
- OCAMPO, M. Y C.A. FORONDA. 2008. "Retornos de la educación pública y privada: Inferencia Asintótica y Bootstrap en Medidas de Desigualdad". *Investigación y Desarrollo*. 8.
- OGBU, J. 1974. *The Next Generation: An Ethnography of Education in An Urban Neighborhood*. New York: Academic Press.
- OGBU, J. 1993 [1981]. "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en Díaz de Rada, A.; Velasco H. y García Castaño J. (ed.) *Lecturas de antropología para educadores*: 145-174. Madrid: Trotta.
- OGBU, J. 2003. *Black American Students in An Affluent Suburb*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- ORELLANA, R. 2005. "Asamblea Constituyente. Inventario de propuestas campesino-indígenas, sus características y procedimientos", en VV.AA. *Participación Política, Democracia y Movimientos Indígenas en Los Andes*: 53-81. La Paz: Fundación PIEB, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Embajada de Francia en Bolivia.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. 1980. *El Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe (1980-2000)*. <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8588&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Consultada el 10 de mayo de 2011.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. 1983. *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París: UNESCO.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. 2001. *Declaración Universal de la UNESCO para la Diversidad Cultural*. <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Consultada el 31 de marzo de 2011.
- OSUNA NEVADO, C. 2009a. "La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato", en Fernández Montes, M. y W. Müllauer-Seichter (eds.) *La integración escolar a debate*: 218-232. Madrid: Pearson.
- OSUNA NEVADO, C. 2009b. "Los demonios se olvidaron de mí. De racismo y experiencias en el proceso de cambio constitucional en Bolivia", en Aguado Odina T. y M. del Olmo (coords.). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*: 265-283. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- OSUNA NEVADO, C. 2011. "Desafíos educativos en el proceso de cambio en Bolivia: sobre las demandas del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico", en Paladino, M. y S.M. García (eds.). *La escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y desafíos*: 275-296. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- PATZI, F. 2005. "Las tendencias en el movimiento indígena en Bolivia", en Escárzaga, F. y R. Gutiérrez, *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*: 63-70. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- PATZI, F. 2007. *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la reforma educativa en Bolivia)*. La Paz: Driva.
- PAZ AURACO, V. (ed.). 2010. *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2010. Los cambios detrás del cambio. Desigualdades y movilidad social en Bolivia*. La Paz: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PLATT, T. 1982. *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- PULIDO MOYANO, R. 2005. "Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad", en Fernández García, T. y J. Molina (eds.)

- Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*: 19-35. Madrid: Alianza Editorial.
- PULIDO MOYANO, R. 2007. "Etnografía del aula y currículo oculto". *Actas de la 1ª Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Edición Digital.
- RABINOW, P. 1977. *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.
- RAPPORT, N. 2001. "From Affect to Analysis: The Biography of An Interaction in An English Village", en Okely, J. y H. Callaway. *Anthropology & Autobiography*: 193-204. London, New York: Routledge.
- REYGADAS, L. 2008. *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.
- RIVERA, S. 1986. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. La Paz: Hisbol.
- ROCKWELL, E. 2007. "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social*. 16: 175-212.
- ROCKWELL, E. 2008. "Huellas del pasado en las culturas escolares", en En Jociles, I. y A. Franzé (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*: 275-306. Madrid: Trotta.
- ROSALDO, R. 1993. *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis*. London: Routledge.
- SALAZAR MOSTAJO, C. 1992 [1943]. "¡Warisata Mía!", en Pérez, E. *Warisata. La Escuela-Ayllu*. 17-30. La Paz: CERE/HISBOL.
- SAPIAINS, R. Y ZULETA, P. 2001. "Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización". *Ultima Década. Revista de el Centro de Investigación y Difusión Poblacional*. 15: 53-72.
- SCHEPER-HUGHES, N. 2010. "Ira en Irlanda", en del Olmo, M. (ed.). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*: 203-228. Madrid: Trotta.
- SERRATE, C. 1964. *Análisis crítico de la educación en Bolivia*. [s.l.], [s.n.].
- SERRANO OLMEDO, R. 2008. "Guía de conocimiento sobre educación intercultural", en *Revista Glocalhoy*.
<<http://www.glocal.net/iepala/glocal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento>> Consultada el 7 de abril de 2011.
- SICHTA, I. ET. AL. 2007. *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB-Andes.

- SICHRA, I. 2009. “¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?”, en López, L.E. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas y propuestas*: 95-127. La Paz: Plural.
- SPEISER, S. 1999. “Formación docente para ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural”, en Mengoa, N. (comp.) *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos*: 71-84. La Paz: Centro Boliviano de Investigaciones y Acciones Educativas.
- STAVENHAGEN, R. 1999. “Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas”, en Klesing-Rempel (comp.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*: 73-96. México D.F.: Plaza y Valdés, IZZ/DVV.
- STAVENHAGEN, R. 2005. “La emergencia de los pueblos indígenas como nuevos actores políticos y sociales en América Latina”, en Escárzaga, F. y R. Gutiérrez, *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*: 49-61. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- STRÖBELE-GREGOR, J. 1999. “Ley de Participación Popular y Movimiento Popular en Bolivia”, en Hengstenberg, P. y G. Maihold (eds.). *Sociedad civil en América Latina: Representación de intereses y gobernabilidad*: 133-146. Caracas: Nueva Sociedad.
- TAMAYO, F. 1996. [1910]. *Creación de la Pedagogía Nacional*. La Paz: Juventud.
- TICONA, E. Y X. ALBÓ. 1997. *Jesús de Machaca: la marka rebelde 3. La lucha por el poder comunal*. La Paz: CIPCA, CEDON.
- TORTOSA, J.M. 2009. *Sumak Kawsay, Suma Qamaña, Buen Vivir*. Alicante: Fundación Carolina.
<<http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPTortosa0908.pdf>> Consultada el 5 de junio de 2011.
- VELASCO, H. Y A. DÍAZ DE RADA. 2009. *La Lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta
- VIAÑA, J. 2009. *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- VIGOTSKY, L. 1995. *Obras escogidas*. Madrid: Visor/MEC.
- WALSH, C. 2007. “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo”. *Revista Boliviana de Educación Pretextos Educativos*. 7: 81-89.
- WOLCOTT, H. 1994. *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- WOLCOTT, H. 2007. “Etnografía sin remordimientos”. *Revista de Antropología Social*. 16: 279-296.

- WOODS, P. 1989. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid y Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós.
- YAPU, M. 2004. *Percepciones sobre discriminación, etnicidad, racismo y educación intercultural bilingüe. Estudio en el entorno de comunidades educativas de las ciudades de La Paz, El Alto, Potosí y en las regiones de Llallagua y Chayanta (Potosí)*. La Paz: Ministerio de Educación y CARE.