

La educación en la población indígena boliviana. Avances, deficiencias y discriminación sexual.

Inmaculada Sánchez García (*)

www.cideal.org
diciembre 2007

Sumario

1. Radiografía de la población indígena boliviana.
 - 1.1. Concepto de indígena.
 - 1.2. Los indígenas en Bolivia.
 2. La educación en Bolivia. Características del sistema educativo.
 - 2.1. El analfabetismo en Bolivia.
 - 2.2. La educación básica y superior.
 - 2.3. La reforma educativa. Novedades y deficiencias.
 - 2.4. La nueva educación indígena: la educación bilingüe intercultural (EBI).
 3. La brecha de género. Discriminación de la mujer indígena. El caso boliviano.
 - 3.1. Vulneración de los derechos humanos de las mujeres y las niñas.
 - 3.2. Las consecuencias de la deficiencia educativa en la vida laboral.
 4. El horizonte de la cooperación con los pueblos indígenas.
 - 4.1. ¿Qué está haciendo la AECI en Bolivia? Un ejemplo de cooperación en Educación.
 - 4.2. Retos e ideas para el futuro. Mirando a la mujer indígena.
-

1. RADIOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA BOLIVIANA.

1.1 Concepto de indígena.

Comparten una cultura propia, un idioma diferente y el común apego a la tierra (más del 90% son agricultores e importantes aliados al movimiento ecológico); y les separan cerca de 700 particularidades, tantas como pueblos indígenas reconocidos hay en el mundo, la mayoría asentados en América Latina y el Caribe. Se calcula que entre 30 y 50 millones de indígenas (de los cerca de 400 millones repartidos por todo el mundo) viven en la región latinoamericana, siendo cinco los países más poblados: Guatemala, Ecuador, México, Perú y Bolivia, país donde más del 60% de la población pertenece a alguna de las 33 etnias o formaciones etnosociales reconocidas oficialmente como tales en el país andino y donde aproximadamente la mitad son niños. Algunas mayoritarias, como los quechuas (2.500.000) y los aymaras (1.500.000); y otras extremadamente minoritarias, como es el caso de la microetnia Pacahuara, que integran tan sólo 11 personas.

Actualmente, en Latinoamérica se registran entre 400 y 500 idiomas amerindios y un número muchísimo mayor de dialectos de estas lenguas. Junto a ellos coexisten, además de diversas variantes del castellano americano, varias lenguas criollas surgidas de la interacción entre idiomas europeos, africanos y amerindios en distintos lugares del Caribe, como es el caso del papiamento en las Antillas holandesas, del palenquero en Colombia y del francés criollo y el inglés criollo en Haití y Nicaragua, respectivamente.

Pero no basta la información lingüística; para determinar quién es indígena es necesario recurrir a otro tipo de datos de índole sociocultural. Ser indígena implica además aspectos afectivos, culturales, identitarios y políticos, que determinan la autoadscripción del individuo como indígena y su pertenencia a un pueblo determinado¹.

Cabe destacar dos de las definiciones más universales de indígena. La que recoge el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), según la cual

un pueblo es considerado indígena por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Y la definición de Naciones Unidas:

son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y colonización que se desarrollaron en sus territorios, se consideran a sí mismos distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en estos territorios o en parte de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia continuada como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas jurídicos.

¹ “Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina”, informe publicado por UNICEF, 2004.

1.2. Los indígenas en Bolivia.

Los indígenas son los más pobres de los pobres de la región. También en Bolivia. Existe una clara inferioridad de condiciones y oportunidades entre la población indígena, mayoritariamente joven, respecto al resto de los ciudadanos bolivianos. No en vano el 65% de la población indígena es pobre, mientras que la pobreza alcanza a un porcentaje considerablemente menor de no-indígenas, el 48%, según datos del Banco Mundial. Si bien es cierto que en las dos últimas décadas se ha experimentado una revalorización de lo indígena, acompañada de un notable incremento de la influencia de estos pueblos en la esfera política (particularmente en el caso de Bolivia, tras la elección del presidente de origen aymara Evo Morales, en enero de 2006), el avance no ha sido paralelo en materia económica y social².

PUEBLOS INDÍGENAS EN BOLIVIA Y SU DISTRIBUCIÓN DEPARTAMENTAL Y PROVINCIAL, SEGÚN FAMILIAS LINGÜÍSTICAS³

Pueblo indígena	Departamento	Provincia	Familia Lingüística
Aymara Quechua Guaraní	Chuquisaca	Hernando Siles	Tupi Guaraní
		Luis Calvo	Tupi Guaraní
Leco	La Paz	Larecaja	Aislada
		Franz Tamayo	Aislada
Iru Ito (Uru Chipaya)		Ingavi	Uru Chipaya
Araona		Abel Iturralde	Tacana
Tacana		Abel Iturralde	Tacana
Esse Ejja		Abel Iturralde	Tacana
Mosetén		Sur Yungas	Mosetén
Aymara			Jaqaru
Aymara Quechua Yurakaré	Cochabamba	Chapare	Aislada
		Carrasco	
Auki Quechua Aymara	Oruro		Tupi Guaraní Quechua Jaqaru
Chipaya		Atahuallpa	Uru Chipaya
Aymara Quechua	Potosí		Jaqaru Quechua
Matacos (Weenhayek) Tapiete	Tarija	Gran Chaco	Matako Maka Tupi Guaraní

² “Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004”, Gillette Hall y Harry Anthony Patrinos.

³ “Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo de 2001”. Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL), 2005.

Guarasuwe	Santa Cruz	Velasco	Tupi Guaraní
Ayoreo		Chiquitos	Zamuko
		Ñuflo de Chávez	Zamuko
		Ángel Sandóval	Zamuko
		Germán Bush	Zamuko
Ava Isozeño		Cordillera	Tupi Guaraní
Chiquitano		Ñuflo de Chávez	Aislada
Guarayu		Guarayos	Tupi Guaraní
Sirionó		Guarayos	Tupi Guaraní
Sirionó	Beni	Cercado	Tupi Guaraní
Chácobo		Vaca Díez	Pano
Pakaguara		Vaca Díez	Pano
Esse Eja		Vaca Díez	Tacana
Kavineña		Gral. José Ballivián	Tacana
Mosetén		Gral. José Ballivián	Mosetén
Chimán		Gral. José Ballivián	Mosetén
		Moxos	Mosetén
Kayubaba		Yacuma	Aislada
Movima		Yacuma	Aislada
Ignaciano		Moxos	Arawak
Yurakaré		Moxos	Aislada
Canichana		Mamoré	Aislada
Itonama		Iténez	Aislada
Moré o Iténez		Mamoré	Chapacura
Trinitario		Marbán	Arawak
Baure		Iténez	Arawak
Ese Eja	Pando	Madre de Dios	Tacana
Yaminawa		Nicolás Suárez	Pano

El reto es modificar esta tendencia de desigualdad de condiciones que sufre la población indígena; y la llave, indiscutiblemente, el fomento de una educación reformada, reformadora y respetuosa con los derechos humanos de los pueblos indígenas, que funcione como motor de cambio de cara a generaciones futuras.

2. LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO.

2.1. El analfabetismo en Bolivia.

Que los niños y los adolescentes indígenas se ven privados del acceso a la educación y al ejercicio de sus derechos es una realidad latente en toda América Latina. En correlación con los niveles de pobreza, las zonas con mayor población indígena son, al mismo tiempo, las que registran mayores tasas de analfabetismo. En contraste con la

tasa general nacional, situada en torno al 12,93%, la tasa de analfabetismo indígena es casi cuatro veces mayor⁴.

Aunque en los últimos años se advierte una ligera mejora en los índices de analfabetismo, no cabe duda que éste sigue siendo un problema serio en Bolivia, fundamentalmente en las zonas rurales y muy especialmente entre la población femenina. Así, la situación más desfavorable la sufren las jóvenes indígenas de 15 años en adelante, que viven en el medio rural y en la mayoría de los casos se ven obligadas a trabajar en las tareas domésticas o en diferentes faenas productivas. Según datos del INE del año 2001, el porcentaje de analfabetismo entre las mujeres rurales se eleva al 37,9%, frente al 2,5% de analfabetismo masculino urbano.

Tasa de analfabetismo de la población a partir de 15 años

Área	Masculino	Femenino	Total
Urbana	2.5	10.0	6.4
Rural	14.4	37.9	25.8
Total	6.9	19.4	13.3

Fuente: INE, 2001

Por departamentos, las tasas de analfabetismo más bajas en Bolivia fueron las registradas por la población de Chuquisaca y Potosí, el departamento de mayor ruralidad y el que cuenta con el más alto número de hablantes de un idioma originario, es a su vez el que presenta mayor tasa de analfabetismo, que se vuelve más pronunciada en el caso de las mujeres. Mientras que en el eje central del país, Cochabamba presenta las menores tasas de indígenas que saben leer y escribir, con un 81,5%; el 90,5% son hombres y el 73,4%, mujeres. Entre las etnias, por su parte, la población quechua parece la más afectada.

Cabe destacar la iniciativa puesta en marcha por el Gobierno boliviano, con apoyo de Cuba en marzo de 2007. Se trata de un plan en español y cuatro lenguas nativas, dirigido a 1,2 millones de ciudadanos del país andino, con el objeto de poner freno al analfabetismo, motivado hasta la fecha por la falta de atención a un sector de la población que por diversas razones está fuera del sistema educativo, sin ni tan siquiera tener acceso a las herramientas básicas del uso de la lengua escrita. La implantación y el desarrollo de este plan está siendo gradual, comenzó en español y continuará en aymara, quechua, guaraní y chiquitano, de la mano de profesores de estas etnias, que preparan las “teleclases” en Cuba. El objetivo: que los indígenas muestren su cultura, al tiempo que se abren al mundo. Una iniciativa sin precedentes en la historia pedagógica de Bolivia.

2.2. La educación básica y superior.

En el artículo 28 de la Convención de Derechos del Niño, los Estados partes reconocen el derecho de todos los niños a la educación, con inclusión de la enseñanza primaria

⁴ “Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia”, Mcs. Crista Wiese Vargas. IESALC-UNESCO, Cochabamba (Bolivia), 2004.

gratuita. No en vano, en Bolivia la tasa de cobertura educativa básica es, según indican las estadísticas oficiales, muy cercana al 100 por 100.

Pero ¿hasta qué punto dar fiabilidad a unos datos, en muchos casos, inflados por meros intereses gubernamentales? No es ningún secreto que el porcentaje de población que nunca ha asistido a la escuela alcanza el 13,05%; porcentaje que se dispara al 40% entre la población indígena. En el departamento boliviano de Oruro, por ejemplo, el número de estudiantes de Primaria es mayor que el número total de niños en la edad correspondiente. No obstante, aunque el porcentaje real se reduzca al 96%, en el caso de los niños de entre 7 y 13 años, y sea un 94% el que asiste a las clases hasta el final del año escolar, el problema no está tanto en la cantidad de escolarizados como en la calidad de la educación que éstos reciben⁵.

Nivel de instrucción de la población indígena en Bolivia

Nivel de instrucción	Rural	Urbano	Total
Ninguno	26,13	5,92	13,05
Primaria	61,45	36,35	45,40
Secundaria	10,19	32,62	24,70
Superior	2,22	24,54	16,67
Otras	0,01	0,27	0,18

Fuente: (INE proy. 2002)

En Bolivia, un niño de habla indígena tiene el doble de probabilidades de repetir que un alumno que sólo habla castellano, y los indígenas cursan tres años de escolaridad menos que los no indígenas, según detalla el informe “Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina”, publicado por UNICEF. Junto a los gastos que generan para las familias la falta de pertinencia y la insensibilidad e irresponsabilidad cultural de los sistemas educativos, están los altos costos que la repetición y la deserción tienen para los países donde habita el alumnado indígena.

A principios de los años noventa, se estableció que Bolivia perdía 30 millones de dólares anuales en concepto de repetición escolar (Schiefelbein y Heikkinnen, 1991). A todo ello cabe añadir el daño incalculable en términos de pérdida de autoestima y propia imagen con el que los niños, niñas y adolescentes indígenas deben afrontar su futuro y participar en el desarrollo de los países de los cuales forman parte. Porque el problema educativo no es sino una cadena que se traduce, después, en dificultades para encontrar un trabajo digno; y en salarios, la mayoría de las veces, bastante precarios.

No obstante, en algunas metrópolis latinoamericanas comienzan a surgir propuestas alternativas de educación indígena urbana, como es el caso de Bogotá o Quito; no así en Bolivia, donde aún no se registra ninguna planificación al respecto por parte del Estado.

⁵ “Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo de 2001”. Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL), 2005.

En el plano educativo, las diferencias por razones de género (en las que profundizaremos más adelante) también son abultadas. Y es que, aunque no es nada fácil que los niños indígenas tengan acceso a la educación en igualdad de condiciones que los no indígenas, estas diferencias se incrementan cuando hablamos de las niñas, dotadas de bastantes menos oportunidades de mantenerse en el sistema educativo, más allá de los primeros grados de la escuela primaria. Dos son los factores condicionantes que determinan la situación educativa de las niñas indígenas bolivianas. Por una parte, los padres dejan de enviar a las niñas a la escuela a partir del 4° o 5° año de escolaridad, debido a que en muchas comunidades rurales la oferta escolar cercana al hogar cubre sólo los tres primeros años y a que, para continuar estudios, las alumnas deben caminar y desplazarse hasta una comunidad vecina, en muchos casos solas, con los riesgos que eso entraña. Por otra parte, a medida que crece, la niña indígena debe asumir responsabilidades en el hogar, cuidando a los hermanos menores o colaborando en otras tareas, cuando la madre debe ausentarse del hogar, o simplemente cuando le toca participar en faenas familiares y comunales. Además, aunque la situación está cambiando gradualmente, son muchas las niñas indígenas bolivianas que contraen matrimonio con apenas 14 o 15 años, como ocurre entre muchos pueblos indígenas de tierras bajas. De ahí que tan importante como garantizar el acceso de las niñas al sistema educativo, sea el desafío de su continuidad en la escuela. De no hacerlo, los resultados logrados en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura, adquiridos durante los primeros años de escolarización, pueden perderse en muy poco tiempo.

En lo que respecta a la **educación superior** (dividida en tres niveles: media superior, técnica superior y universitaria), podemos señalar cuáles son algunas de las causas de la exclusión de la población indígena latinoamericana, perfectamente extrapolables al caso boliviano⁶:

- la dispersión geográfica de las comunidades y la ausencia de instituciones educativas o sedes de éstas en las zonas indígenas;
- la alta diversidad lingüística y la ausencia de especialistas en esas lenguas;
- la localización de los indígenas en zonas marginales, deprimidas y muchas veces de alta conflictividad política y social, que dificultan la radicación de instituciones y el trabajo de los docentes;
- la poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas;
- la discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas;
- los bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica y media indígena, que ofrecen muy pocos potenciales estudiantes universitarios;
- la alta deserción de los estudiantes indígenas por la lejanía de los centros de estudio, las diferencias culturales, los altos costos de sostenimiento y los elevados costos de oportunidad para los hogares;
- la ausencia de políticas públicas proactivas para superar las barreras y restricciones de acceso;
- la ausencia de instituciones de educación superior indígena cuyas pertinencias, docentes, lenguas y estructuras de organización faciliten la educación superior de los pueblos indígenas;

⁶ “Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y Caribe. 2000-2005”. Manuel Ramiro Muñoz, asesor de los indígenas del norte del Cauca, Colombia.

- los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos, que no tienen utilidad en las comunidades;
- las universidades tradicionales no tienen la flexibilidad ni se han ajustado para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas;
- las universidades tienen currículos con baja pertinencia para las comunidades indígenas y una educación abstracta que no forma en habilidades y destrezas específicas;
- el aprendizaje indígena es colectivo, mientras que el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo.

La población total de estudiantes universitarios en Bolivia ronda los 230.000 estudiantes, en torno al 80% cursan sus carreras en universidades públicas y el 20% restante, en privadas. Si distinguimos entre universidades tradicionales que atienden a poblaciones indígenas, universidades que contemplan propuestas de formación respecto a problemáticas indígenas y universidades indígenas propiamente dichas, observamos que la cobertura de las cinco universidades indígenas distribuidas por el país no llega a los 5.000 alumnos.

Entre los temas más acuciantes demandados a las universidades está la atención a la diversidad cultural e indígena, en tanto que reconocimiento de los saberes autóctonos. Así por ejemplo, se acusa a las Casas Superiores de Estudios de ser baluartes de la ciencia occidental dominante y hegemónica, de la manera más tradicional, de modo que la formación de profesionales no responde a los requerimientos de las sociedades a escala nacional. Un reconocimiento a las culturas y a la diversidad, por ejemplo, supondría el hecho de que se incorporen en la formación de profesionales sistemas de producción de conocimiento de las poblaciones indígenas, como demandan los propios estudiantes. Como respuesta a tales demandas, se han creado varias iniciativas de universidades indígenas en el país. Algunas asentadas sobre la base de una cosmología propia que las hace exclusivas para un grupo étnico y otras que más bien apuntan a la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural. Las universidades del sistema estatal actual podrían inscribirse en esta última clasificación⁷.

Lo que la UNESCO propone al respecto es una política seria y consciente de la universidad pública boliviana, que apueste por el pluralismo y la interculturalidad⁸.

2.3. La reforma educativa. Novedades y deficiencias.

La propia redacción de la Ley 1565 de 7 de julio de 1994, por la que quedaba implantada en Bolivia la tan esperada como necesaria “reforma educativa”, se refería a la educación con los calificativos de *universal, gratuita, democrática, nacional, intercultural, bilingüe, revolucionaria, integral, activa, científica, progresista, indispensable...* (artículo 1); al tiempo que marcaba diez fines, entre ellos: la equidad de la formación del hombre y la mujer; la promoción de los derechos humanos; el fortalecimiento de la identidad nacional; el desarrollo de capacidades y competencias; el amor y respeto por la naturaleza; y los principios de soberanía política y económica, de integridad territorial

⁷ “¿Cómo respondió la enseñanza superior a los desafíos de la Reforma Educativa?”. José Antonio Arrieta, investigador del PROEIB-Andes. <http://cgi.preibandes.org>

⁸ “Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia”, Mcs. Crista Wiese Vargas. IESALC-UNESCO, Cochabamba (Bolivia), 2004.

y de justicia social, así como la convivencia pacífica y la cooperación internacional. Una apuesta, en definitiva, por el cambio integral del sistema educativo y de sus estructuras, con la mirada puesta en la participación popular, que generó más expectativas que resultados. Con ella culminaba un proceso de modernización de la educación boliviana, que comenzó en 1985, al tiempo que otras reformas del Estado⁹.

Y es que, 13 años después de su aprobación, la normativa sigue siendo cuestionada por los sindicatos de maestros. La Ley de Reforma Educativa supuso un desembolso superior a los 300 millones de dólares para la República de Bolivia. Alentada bajo la implantación de la educación bilingüe, en español y una lengua india, y sustentada sobre los pilares del crecimiento de la cobertura educativa y el propósito de acabar con la reducción del gasto en educación practicado por el Estado, la ley acabó aplicándose sólo en el campo; mientras en las escuelas urbanas, salvo excepciones, los niños continúan estudiando en español ajenos a la realidad cultural de sus antecesores indígenas.

Tampoco en la enseñanza superior boliviana se dejaron notar los ecos de la reforma. En general, las políticas de educación superior en el país han sido débiles y poco consistentes; salvo casos excepcionales en los que se introdujo algún cambio sugerente en los programas de estudios de alguna carrera, o se propició algún proyecto de mejoramiento profesional para el profesorado a nivel universitario. Un ejemplo es el programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, que se inició en 1999 con auspicios de la cooperación del Gobierno de Bélgica.

2.4. La nueva educación indígena: la educación bilingüe intercultural (EBI).

Ante esta situación se hacía más que necesaria la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo, que desplazara al modelo único, de naturaleza monocultural, homogéneo y uniformizador, que ha ido ocultando la diversidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Un sistema que ha negado a los niños y niñas indígenas la posibilidad de construir de sí mismos una imagen positiva y no ha buscado caminos hacia un compromiso entre la educación formal, a cargo de la escuela, y la que se ofrece desde la propia familia y la comunidad: la educación propia. La escuela oficial no tomó en cuenta la necesidad que tienen los niños y niñas indígenas de convivir con la naturaleza y de participar en tareas comunitarias, ni reconoció la validez de sus conocimientos, saberes y prácticas. Menos aún se intentó completar lo propio con lo ajeno, optando más bien por la imposición de lo externo. Motivos que nos llevan a percibir a los indígenas sólo como sociedades e individuos con carencias, aun cuando desde el principio ellos han contado con la escuela como una institución necesaria.

Es en este contexto de deficiencias a todos los niveles en el que aparece la Educación Bilingüe Intercultural¹⁰ (EBI), que en países como Bolivia se considera una forma de avanzar hacia la liberación de los pueblos, una herramienta para construir la ciudadanía sin exclusiones, basada en la igualdad, en la doble ciudadanía y en el respeto a los

⁹ “La educación de jóvenes y adultos en el área rural de Bolivia. Situación actual, aportes y desafíos”, trabajo presentado para el diplomado en Educación de Jóvenes y Adultos para el desarrollo de las comunidades rurales. Waldo Lucas Marca. Bolivia, julio 2005.

¹⁰ También llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

derechos colectivos y a las diferencias culturales. Lejos de rigideces, que no conseguirían sino una nueva versión de la estandarización del sistema educativo actual, la EBI se concibe como una apuesta flexible, abierta y adaptada a los diferentes contextos latinoamericanos. Una educación de doble vía, que permita también a los no indígenas conocer los beneficios del bilingüismo, en castellano y lengua indígena.

Un líder indígena boliviano del pueblo quechua decía sobre la EBI:

Consideramos que dentro de la historia boliviana éste es un momento en que nació una plantita que es la EBI; de esta semilla que desde los años 1989-1990 hemos estado cultivando. Naturalmente esa plantita no puede detenerse en su normal crecimiento y obviamente hay que cuidarla, protegerla, alimentarla y no se puede permitir que alguien la maltrate ni la mate, y si alguien se atreve a hacerlo [...] la CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia) se convierte en celoso guardián, para que la EBI no sólo sea una educación en dos lenguas sino que se trate de un cambio curricular, un cambio programático, basado en la solidaridad y en el respeto del hombre y de la naturaleza, frente a una educación alienante y verticalista que hasta ahora se ha practicado. Una educación que no está acorde con nuestra realidad, una educación memorística, una educación en contra de nuestras culturas, nuestras vestimentas y nuestras lenguas. Por eso decimos que la EBI es una alternativa para los explotados... (Froilán Condori).

Pero, ¿qué es la EBI? La Educación Bilingüe Intercultural busca producir y usar un currículo en el cual las dos lenguas y las dos culturas, en un diálogo entre ellas, lleguen a un equilibrio respaldado por la realidad social. El niño y la niña usan los dos códigos lingüísticos y culturales. Cada situación regional o local precisa de su proceso específico para llevar a los niños a este equilibrio.

El rol que juegan las comunidades, los pueblos y el protagonismo de las organizaciones indígenas; la figura de los maestros, muchos de los cuales aún no tienen formación inicial adecuada; el vínculo con el bilingüismo social; el apoyo de los idiomas indígenas a partir del acceso a la escritura; la apuesta por un mayor desarrollo curricular; y la transmisión de saberes tradicionales, son algunos de los temas a tener en cuenta a la hora de hablar de la EBI.

Por la posición más débil de la lengua indígena, este proceso educativo debe estar respaldado por una “discriminación positiva”, en el sentido de un fuerte apoyo al desarrollo de la lengua materna de los niños. En este modelo, la lengua indígena materna es vista como un tesoro, enseñada en su riqueza y usada a su vez como lengua de enseñanza para otras materias, como historia, ciencias de la vida u otras. La otra cultura aporta sus contenidos y el currículo trata de transmitir al niño y a la niña los saberes, las interpretaciones y los conocimientos de las dos culturas.

Este modelo es el más pertinente a las expectativas y a las reivindicaciones de los pueblos indígenas. La clave está en conciliar dos cosas fundamentales: una educación que no excluya lo propio manteniendo la lengua materna; y que además enseñe la otra cultura y la otra lengua.

La Reforma Educativa ha instaurado la EBI en Bolivia hace poco más de una década. En 1992 se crea la Dirección Nacional de EBI en el Ministerio de Educación. Anteriormente, el Servicio Nacional de Alfabetización, SENALEP, había sensibilizado

a los habitantes de las comunidades más alejadas para una educación cultural y lingüísticamente congruente. Se retomaron elementos de una experiencia única en los Andes, de la famosa Escuela de Warisata que había desarrollado un modelo de educación indígena vinculado a la agricultura. Otro actor fue la Asamblea del Pueblo Guaraní que, habiéndose decidido plenamente por la EBI, presionó para que el Estado y los otros pueblos indígenas la hicieran suya. La ya citada nueva Ley de Educación de 1994 optó por una reforma radical de la educación, haciendo de la interculturalidad y de la participación popular los fundamentos del nuevo sistema educativo nacional. Hoy los maestros bilingües son formados en Escuelas Normales, dependientes de las universidades.

Los cuatro Consejos de Pueblos Originarios (quechua, aymara, guaraní y amazónico) son los encargados de vigilar el sistema bilingüe y el desempeño de los maestros. La Ley de Participación Popular ha hecho posible la transferencia de fondos estatales a los Gobiernos locales. Las escuelas han sabido beneficiarse de ello y se organizan en núcleos, fomentando la capacitación local de los maestros. Alrededor de la reforma ha habido una discreta producción literaria en quechua y aymara, alimentando la educación basada en el respeto a estas culturas. En un contexto de impresionante protagonismo indígena en la política (en el parlamento actual hay 36, entre diputados y senadores indígenas), la autoestima y la fuerza de los pueblos originarios ha crecido considerablemente. De eso se ha beneficiado la educación indígena. Bolivia se ha decidido por una EBI de desarrollo y de mantenimiento, con vistas a la conservación de todas las lenguas habladas y por un sistema de educación intercultural para todos los bolivianos. Todas las lenguas están oficializadas en sus territorios con todas las implicaciones que eso supone para los Gobiernos y las Administraciones locales. Ha habido una producción y distribución amplia de libros cuidadosamente escogidos, en idiomas indígenas y en castellano, para las bibliotecas de aula y de escuela. En la Universidad de San Simón de Cochabamba, por ejemplo, funciona desde hace ocho años la Maestría en Lingüística Andina, Proeibandes, apoyada por cinco universidades andinas.

En Bolivia se están haciendo significativos esfuerzos para garantizar a los niños indígenas el derecho a la educación. En 1990 el Ministerio de Educación puso en marcha el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe, con 114 escuelas rurales y enseñanza en los idiomas guaraní, quechua y aymara. Sucesivamente el proyecto se desarrolló hasta convertirse en una política nacional, con más de 10 grupos etnolingüísticos y la participación activa de las organizaciones indígenas. Desde el comienzo, el proyecto contó con el apoyo de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación Indígena del Oriente Boliviano y la Asamblea del Pueblo Guaraní. Además de la participación indígena, otras estrategias clave del proyecto son:

- la coordinación de esfuerzos entre el Estado, organizaciones indígenas y ONG;
- la estandarización lingüística para desarrollar formas de escritura de los idiomas utilizados;
- la capacitación de los recursos humanos nacionales para la administración de los programas de educación intercultural bilingüe;
- la participación de los niveles intermedios del sistema educativo en la colaboración con las organizaciones indígenas; y
- la participación de los padres.

El proyecto comprende la instrucción en la lengua materna desde el primer grado y en toda la enseñanza primaria. Al mismo tiempo, el castellano se introduce gradualmente. Para llevar a cabo esta iniciativa se han desarrollado investigaciones, cursos de formación, técnicas bilingües innovadoras y materiales didácticos específicos. Como consecuencia directa de ello, el número de escuelas que participan en el proyecto ha aumentado, debido a la demanda por parte de los padres y las comunidades; ha mejorado de manera significativa el rendimiento escolar en cuanto a la lectura y la escritura en la lengua materna; los niños de las escuelas bilingües han conquistado una mayor autoestima; y se ha observado que las relaciones entre docentes y alumnos se han vuelto más paritarias¹¹.

Pese al cambio de Gobierno de 2006, no parece ser fácil mantener los logros y seguir desarrollando la calidad de la educación básica. Al mismo tiempo empieza a plantearse el reto de llevar la EBI a la educación secundaria.

Es fundamental tener en cuenta que no se puede hacer escuela EBI con los métodos y formas tradicionales de una educación “bancaria”¹², sino que la EBI necesita nuevos escenarios para la enseñanza-aprendizaje. Necesita ser una escuela altamente práctica, cerca del medio. Implica abandonar la tradición de la memorización, de la acumulación de datos y de fechas, apoyada por un concepto autoritario del saber y de su transmisión. Frente a eso, la EBI debe ser democrática, amena y atractiva para los niños y jóvenes. Hay que ser flexibles, no encerrarse en la creencia de que existe un solo modelo, porque cada pueblo tiene su particular tradición y cada cultura, su propio modo de enseñar. No todos los niños en una clase tienen el mismo grado de bilingüismo, como no todos los niños tienen el mismo ritmo de aprender. Al lado de programas EBI clásicos puede haber programas donde la lengua indígena pasa a ser segunda lengua; como también programas de reintroducción de la lengua indígena en proceso de perderse o de ser extinguida¹³.

La reivindicación hacia una reforma real y práctica del sistema educativo de los pueblos indígenas quedó también recogida en la Declaración de la Niñez y Adolescencia Indígenas de América Latina, en la Cumbre Iberoamericana celebrada en Madrid en julio de 2005. Entre otras reivindicaciones, niños y adolescentes exigían a los Gobiernos “que aseguren el acceso de todos los niños y niñas y adolescentes de los pueblos indígenas a una educación de calidad basada en las culturas de nuestros pueblos, con acceso a la tecnología y a una infraestructura adecuada”; al tiempo que se comprometían a “pedir a nuestras familias, comunidades, pueblos y gobiernos que nos ayuden a conocer más de nuestra historia, de nuestras culturas y a profundizar en

¹¹ “Asegurar los derechos de los niños indígenas”. Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF. De D’Emilio, Lucía (2001), op. cit. en nota 2.

¹² Paolo Freire señala que la *educación bancaria* es aquella donde el diálogo entre el maestro y el alumno es nulo, debido que a los alumnos se les ve como “depositarios” del saber acumulado por parte de los docentes, lo que anteriormente se llamaba educación tradicional. En este tipo de educación existe una violencia simbólica y un mecanismo de aparato ideológico de estado reproductor de las ideologías dominantes, es decir, predomina una pedagogía opresora dominante, de tal manera que es una educación oligárquica en la cual difícilmente los oprimidos lograrán su libertad.

¹³ “Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina”, Matthias L. Abram. Washington, febrero 2004.

nuestra espiritualidad e identidades colectivas”. Y es que no hay que perder de vista que ellos, los niños, las niñas y los adolescentes, son, de hecho, y de ellos depende, el futuro.

3. LA BRECHA DE GÉNERO. DISCRIMINACIÓN DE LA MUJER INDÍGENA. EL CASO BOLIVIANO.

3.1. Vulneración de los derechos humanos de las mujeres y las niñas.

La discriminación que sufrimos las indígenas en las escuelas públicas va desde ser marginadas por las profesoras, porque no sabemos hablar bien el castellano o porque no aprendemos rápido. Las compañeras nos discriminan porque somos serranas o chunchas [despectivo referente a indígenas amazónicas], hasta se ríen porque nuestra merienda en vez de ser un sándwich de pollo o jamón es maíz tostado.

Son palabras textuales de una indígena migrante, recogidas a propósito de la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación, la Xenofobia y toda forma de Intolerancia, organizada por la ONU en Durban, Suráfrica, en 2001.

Ante esa situación “...queremos abrir un camino nuevo para pensar la costumbre desde otra mirada, que no sea violatoria de nuestros derechos, que nos dignifique y respete a las mujeres indígenas; queremos cambiar las costumbres cuando afecten nuestra dignidad”. Este testimonio, que forma parte de las propuestas de las Mujeres Indígenas al Congreso Nacional Indígena, del Seminario “Reformas al artículo cuarto constitucional”, México D.F., 1996, resume el punto de inflexión de los movimientos de mujeres indígenas frente a la permanente vulneración de sus derechos más elementales.

Y es que es más que evidente que ser mujer en Bolivia, ser indígena y vivir en un reducto rural es sinónimo de analfabetismo, pobreza y falta de oportunidades. Una discriminación por partida triple de la que son víctimas en torno a 26 millones de mujeres en América Latina. Con la figura del hombre como referencia, la cultura boliviana sigue asignando a las mujeres roles subordinados, tradicionales y dependientes, sobre todo, en lo que atañe a la reproducción y al cuidado de la familia. Según el Informe de Desarrollo Humano de Género en Bolivia 2003, elaborado por el PNUD: “Bolivia trata mejor a sus hombres que a sus mujeres”. Asimismo, “los hombres están más y mejor educados que las mujeres; más y mejor atendidos en su salud que las mujeres; y tienen la posibilidad de generar mayores ingresos, inclusive trabajando menos”. En el ámbito rural esa situación de invisibilidad se radicaliza. En la mayoría de los casos, las mujeres sólo alcanzan a cumplir con su gran carga laboral, descuidando la formación. Al mismo tiempo se da la circunstancia de que los conocimientos femeninos están desapareciendo lentamente, porque demandaban mucho tiempo y porque compiten con habilidades y conocimientos modernos, como ir a la escuela, hablar el español, leer y escribir.

En la educación y en el uso del idioma se encuentran desigualdades de género muy marcadas en los pueblos indígenas. Para entender la dimensión, bastan unas cifras. En el caso de Bolivia, en 1976 la cantidad de mujeres monolingües en el pueblo aymara era más del doble de la cantidad de hombres monolingües de la misma etnia. La cantidad de mujeres jóvenes aymara monolingües de edades comprendidas entre los 15 y los 19

años era incluso seis veces mayor que la de los jóvenes varones monolingües de la misma edad. En el caso de las jóvenes quechua del mismo grupo de edad era casi tres veces mayor que en el de los varones. También entre los adultos aymara en zonas rurales de Bolivia, la cantidad de mujeres indígenas monolingües y analfabetas, en 1988, era tres veces mayor que la cantidad de hombres.

La comparación entre los datos de 1976 y de 1988, de Bolivia, demuestra además que a pesar de la disminución general del monolingüismo, tanto en hombres como en mujeres, se observa en el mismo período un aumento de la brecha de género. En 1988, en Bolivia, la cantidad de mujeres aymara monolingües había disminuido casi a la tercera parte del año 1976. Sin embargo, en el caso de los hombres aymara, la reducción del monolingüismo durante el mismo período fue mucho mayor: había disminuido a la quinta parte de la cantidad de hombres monolingües existentes en 1976. En consecuencia, y dado el punto de partida desigual entre hombres y mujeres aymaras en el año 1976, la brecha de género había pasado del doble de mujeres monolingües en comparación con los hombres en 1976, al triple en 1988. En el caso de las mujeres quechuas de Bolivia, los datos disponibles muestran la misma tendencia¹⁴.

3.2. Las consecuencias de la deficiencia educativa en la vida laboral.

Y eso se traduce en una acusada limitación de oportunidades laborales. La agricultura, principal fuente de ingresos de las comunidades indígenas, es también la primera actividad de las mujeres, aunque la dedicación y las tareas que éstas desempeñan en el campo varían bastante de una etnia a otra. Sólo aquellas mujeres indígenas que logran convertir algún producto elaborado por ellas en un producto valorado por el mercado logran con éxito acceder a ingresos monetarios. Muy pocos grupos de mujeres indígenas lo han logrado.

En muchos pueblos indígenas, los hombres consideran que las mujeres no trabajan, simplemente ayudan. Y no sólo ellos, muchas mujeres han interiorizado su escasa valía y el poco valor de su aporte, aún cuando en ocasiones, sobre todo en las zonas rurales, son ellas las productoras en la agricultura y la ganadería, ante la creciente migración masculina.

Una escasa preparación educacional significa que la mayoría de las mujeres indígenas no pueden esperar sino ganar bajos salarios, en el caso de que encuentren trabajo. Según un informe dado a conocer en 1991 por la Oficina de Estadística de Australia, las mujeres aborígenes a menudo adquieren conocimientos en esferas reservadas tradicionalmente a la mujer, como el trabajo de oficina, la enfermería o la enseñanza. Mientras que las que carecen de conocimientos trabajan principalmente en el sector no estructurado como sirvientas o trabajadoras agrícolas.

En conclusión, a las mujeres indígenas les resulta muy difícil escapar del ciclo de extrema pobreza, explotación y empleo mal pagado. Según la Organización Internacional del Trabajo, los ingresos devengados por los aborígenes de Australia ascienden únicamente a la mitad del promedio nacional y la tasa de desempleo entre los

¹⁴ “Estrategias de desarrollo culturalmente adecuadas para mujeres indígenas”, Ángela Meentzen, Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario Banco Interamericano de Desarrollo Departamento de Desarrollo Sostenible. 2001.

aborígenes es cinco veces superior a la tasa de desempleo a escala nacional¹⁵. La OIT se refiere a Australia, pero la situación varía muy poco en América Latina.

No cabe duda de que invertir en la mujer (dar prioridad a la educación y la capacitación femenina) en última instancia redundará en beneficio de todos los miembros de la comunidad. Y la educación apropiada es especialmente importante para las mujeres indígenas, pues a menudo son ellas las que conservan y transmiten su rica y diversificada cultura.

4. EL HORIZONTE DE LA COOPERACIÓN CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

El respeto a la diversidad cultural está presente entre las reivindicaciones de las mujeres indígenas, que abogan por la no globalización de los proyectos. En contrapartida piden que los proyectos partan de sus conocimientos y prácticas culturales específicas y que se hagan esfuerzos especiales para promover su participación durante todo el ciclo y para que se valoren sus aportaciones; tareas éstas para las que estiman importante que haya personal de los proyectos con conocimiento de los idiomas y las culturas indígenas.

4.1 ¿Qué está haciendo la AECI en Bolivia?

Once es el número de programas y proyectos que actualmente están siendo ejecutados por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en Bolivia, dentro del marco del Programa de Cooperación Bilateral para el período 2003-2007, acordado en la VIII Comisión Mixta de Cooperación Hispano-Boliviana. Las referencias del programa son las prioridades sectoriales y transversales establecidas en el Plan Director de la Cooperación Española.

Atendiendo a las prioridades sectoriales, la AECI está llevando a cabo los siguientes proyectos de cooperación bilateral en Bolivia:

Cobertura de las necesidades sociales:

- Programa de mejora de la eficiencia e impacto del conjunto de la cooperación española en materia de educación, en el marco de la estrategia del sector en Bolivia.
- Fortalecimiento de la salud pública en Bolivia 2004-2007.

Cultura y desarrollo:

- Programa de Preservación del Patrimonio Cultural en Bolivia.
- Escuela Taller de Sucre.
- Escuela Taller de Potosí.

¹⁵ “La mujer indígena se hace cargo de su destino”. Organización de las Naciones Unidas. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 1995.

- Programa de Rehabilitación de las Áreas Históricas de Potosí.
- Programa de Rehabilitación de las Áreas Históricas de Sucre.
- Plan Misiones.

Promoción del tejido económico y empresarial:

- Apoyo al desarrollo turístico de Bolivia.
- Programa de desarrollo rural integral.
- Programa de Microcrédito.
- Proyecto de Desarrollo Forestal en la Chiquitana Boliviana.

Medio Ambiente:

- Programa Araucaria. Proyecto Integral Apolobamba.

Gobernanza democrática, participación ciudadana y desarrollo institucional:

- Fortalecimiento de la descentralización y la gestión municipal.
- Programa de Justicia.
- Promoción del ejercicio de los derechos ciudadanos de la mujer indígena en Bolivia.
- Programa AYRA para el empoderamiento de la mujer campesina en el Norte de Potosí.

**Ejemplo de uno de los programas que la AECI lleva a cabo en Bolivia,
dentro del sector de Educación:**

Nombre del programa: “Mejora de la eficiencia e impacto de la Cooperación Española en materia de Educación (2004-2007)”, en el marco de la Estrategia del sector en Bolivia.

Objetivo general: Favorecer la reducción de la pobreza y el aumento de la equidad en Bolivia.

Objetivo específico: Contribuir a la mejora de la eficiencia e impacto del conjunto de la Cooperación Española en materia de Educación, en el marco de la Estrategia del sector en Bolivia.

Dimensiones estratégicas:

- I. Coordinación y complementariedad entre actores e instrumentos de la cooperación.
- II. Asistencias técnicas dirigidas a potenciar una educación pública de calidad.
- III. Fomento del rol de la educación en los procesos locales de desarrollo.
- IV. Sistematización de experiencias, investigaciones y difusión de conocimientos.

Elementos transversales:

- Reducción de la pobreza y la exclusión social.
- Introducción de TIC.
- Interculturalidad.
- Equidad de género.
- Sostenibilidad Medio ambiental.
- Fortalecimiento de las capacidades locales.
- Corresponsabilidad.

Componentes operativos:

CO1. Coordinación y complementariedad entre actores e instrumentos de la cooperación.

- a. Actores españoles y socios bolivianos.
- b. Programas e instrumentos de la AECl.
- c. Comunidad internacional de cooperantes y sector (SWAP).

CO2. Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) públicos de Bolivia (PINS).

CO3. Proyectos de integración del componente educativo en los territorios priorizados en la VIII Comisión Mixta hispano-boliviana de Cooperación.

CO4. Asistencias Técnicas de corta duración, de acuerdo a ventajas comparativas propias de la Cooperación Española.

CO5. Gestión y actividades de apoyo.

Socios:

- Ministerio de Educación de Bolivia.
- Agencias de Cooperación bilateral y multilateral.
- Conjunto de Actores de la cooperación española.
- Institutos Normales Superiores públicos del país.
- Administraciones descentralizadas, gobiernos municipales, mancomunidades y actores locales de las áreas de intervención.

Ámbito geográfico de ejecución: Actuaciones en el ámbito estatal y en territorios más localizados de acuerdo a las prioridades indicadas en la VIII Acta de Comisión Mixta Hispano-Boliviana de Cooperación (Departamentos de Potosí, Chuquisaca, La Paz y las zonas de Chiquitanía y el ANMI de San Matías).

Periodo de ejecución: Enero 2004 a Diciembre 2007

Aporte económico: 2005-2006: 450.000 €

Aporte económico acumulado desde el inicio del programa: 1.000.000 €

4.2. Retos e ideas para el futuro. Mirando a la mujer indígena.

Analizada la situación actual y vislumbrando hacia dónde debe ir el futuro educativo de la población indígena boliviana, se proponen una serie de ideas dirigidas a la puesta en valor del papel de la mujer indígena en la región; ideas que recoge el estudio “Mujeres indígenas en América Latina. ¿Brechas de género o de etnia?”¹⁶:

- fortalecer la participación plena de las mujeres indígenas en los planes y programas que las involucran;
- difundir a toda la sociedad, para que se cree conciencia acerca de la dignidad y capacidad de las mujeres indígenas y del aporte económico, social y cultural que ellas realizan;
- plantearse si las brechas son de género o de etnia, y qué políticas son más fáciles de abordar;
- promover instancias asociativas de mujeres indígenas, porque existen sólidas tradiciones de trabajo cooperativo;
- las relaciones de género no se pueden restringir a un ámbito de pareja como sucede generalmente con la sociedad no indígena, deberían ser más amplias e integradas. Antes las relaciones sociales extendidas actuaban como expresiones de afecto y comunicación entre personas de distinto género. Actualmente, la soledad y la falta de comunicación propician conductas violentas. Las relaciones de género se han circunscrito a la pareja por influencia occidental;
- las políticas públicas deben ir orientadas no sólo hacia las sociedades indígenas y su recuperación de la horizontalidad en las relaciones de género, sino también hacia la sensibilización de la sociedad no indígena con un enfoque de lucha contra el racismo;
- promover la concertación interinstitucional, articulando al Estado, organizaciones indígenas, ONG y cooperación internacional; y
- democratizar la información para que sea útil y permitir un diálogo más fluido entre institucionalidad pública, intelectualidad y organizaciones indígenas. En este ámbito, sería recomendable avanzar en la divulgación de los cuerpos jurídicos que respaldan a la mujer indígena.

Ideas hay; falta poner remedio a una situación que no deja despegar al verdadero motor de cambio de América Latina: la mujer; máxime si esa mujer ha nacido en una sociedad indígena, por ejemplo, boliviana.

¹⁶ Realizado por Margarita Calcio y Luisa Fernanda Velasco, dentro del Seminario Internacional Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas”. CEPAL, Santiago de Chile, 27 al 29 de abril de 2005