Revista F@ro Nº2

Educación intercultural, nuevas tecnologías de información y comunicación: contradicciones de la reforma educativa en Bolivia y otras visiones de integración

Libertad Martínez Hidalgo
Soledad Domínguez Lucuy
[Descargar PDF] - [Descargar SWF]

Resumen: Este trabajo analiza el contexto mundial en que se desenvuelven las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs), las posibilidades de su uso y aprovechamiento en Bolivia, y la experiencia de la educación intercultural y bilingüe propugnada por la reforma educativa de 1994. Pero también contrasta esa experiencia con la realidad de una sociedad que absolutiza como capital simbólico el idioma castellano y donde lo indígena se encuentra en condiciones de inferioridad, dado que el lenguaje es poder.

El contexto mundial y el uso de las NTICs en la educación

La introducción de las NTICs en los sistemas educativos requiere primero de la elaboración de propuestas para reducir la brecha digital, para luego plantear alternativas que promuevan un verdadero aprovechamiento de esas nuevas tecnologías en la educación; ésta, a su vez, requiere nuevos planteamientos y contenidos que enfoquen su interés en aquel propósito.

En el actual contexto se puede hallar diversas iniciativas con esos objetivos, vale mencionar entre ellas la conformación de la Sociedad Internacional de Tecnología para la Educación (ISTE, por sus siglas en inglés) (Capper, 2003), cuyo objetivo principal es la integración de tecnologías en el currículo como herramientas para mejorar el aprendizaje en un área o entorno multidisciplinario. La integración efectiva de la tecnología persigue desarrollar en los alumnos capacidades que les permitan seleccionar las herramientas tecnológicas para obtener información de forma eficiente, y poder analizarla, sintetizarla y utilizarla. Los materiales utilizados para este fin son libros, programas, talleres de desarrollo profesional, además de foros y simposios. La página web de ISTE ofrece información relevante a la comunidad educativa, por ejemplo un listado de todos los sitios que ofrecen capacitación para profesores.1

Otra de las propuestas en este ámbito, puesta en marcha desde 1997, es el programa de World Links (Enlaces Mundiales para el Desarrollo) que conecta mediante redes electrónicas a estudiantes y profesores de escuelas secundarias de países en desarrollo con estudiantes y profesores de países industrializados, para elaborar programas colaborativos de investigación, enseñanza y aprendizaje mediante internet.

Uno de los objetivos de este programa fue la conexión, hasta 2001, de 1.200 escuelas secundarias de cuarenta países en desarrollo con escuelas socias en Australia, Canadá, Europa, Japón y Estados Unidos, en coordinación y colaboración, tanto operativa como financiera, con diversos actores públicos, organizaciones no gubernamentales (ONGs) y corporaciones del mundo.2

En esta misma labor se encuentra Quántica, 3 una iniciativa enfocada a emprender, innovar y promover posibilidades de elevado impacto social por medio de tecnologías. Entre sus productos y servicios se encuentra "La escuela en internet", un sistema interactivo tecnológico y pedagógico diseñado para fortalecer el proceso de "aprender a aprender". Entre sus objetivos también se encuentra el diseño de contenidos con visión multicultural, mediante dinámicas interactivas y actividades didácticas. Asimismo, los maestros y directores cuentan con programas de investigación y administración para su mejoramiento profesional y actualización permanente.

Estas experiencias diseñadas desde una perspectiva educativa que emplean las nuevas tecnologías ponen de manifiesto la necesidad de plantear políticas nacionales públicas que hagan hincapié en la aplicación de las NTICs en el sistema educativo; más aún si consideramos que ya existen en nuestro país programas educativos que incluyen la "alfabetización tecnológica" en las escuelas públicas, como el aplicado desde julio de 2004 por el gobierno municipal de la ciudad de El Alto. Si este contexto ya nos presenta la posibilidad de la conectividad, el siguiente paso bien podría ser el diseño de contenidos académicos propios que resalten la interculturalidad.

Nuevas tecnologías, nuevos escenarios

En los últimos años, la convergencia de la microelectrónica, de la informática y la comunicación derivó en la constitución de las llamadas nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICs), que acompañaron y determinaron, en muchos casos, el despliegue de los procesos económicos y sociales a escala mundial o la denominada "globalización tecnoeconómica", en procura de la reacomodación hegemónica mundial. Pero, al mismo tiempo, que esta convergencia ofrece servicios y bienes culturales que reconfiguran los modos y hábitos cotidianos de consumo, propicia nuevos espacios de encuentro y enlace con el mundo.

Si se toma en cuenta que la globalización, como fenómeno que trasciende los límites socioeconómicos, ha logrado determinar ciertas características de la asimilación o negación de "lo propio" frente al modelo dominante, resulta sumamente necesaria la creación de mecanismos que propicien, por medio de las NTICs y de la educación, el reconocimiento de las características culturales propias. Al respecto, vale la pena referirse a la CEPAL cuando afirma que la globalización "supone pensar en un consumidor homogéneo, que, independientemente de su cultura, o de su localización, exhibe funciones de preferencia parecida. (.) En otros términos, el modelo entraña una presión endógena hacia la homogenización institucional, aunque ello no necesariamente tenga que ser compatible con el interés nacional.". (CEPAL, 2002).

En este sentido, las NTICs trascienden su naturaleza "técnica" cuando son introducidas como herramientas en otras esferas sociales, esto es educación, gobierno y comercio entre otros; precisamente, emergen como elementos que determinan cambios sustanciales en otros ámbitos, en especial en los referidos a las nuevas relaciones que se tejen en este proceso. Ahora bien, sin caer en un "determinismo tecnológico", pero sin minimizar las dimensiones de su uso, es que estas nuevas relaciones que emergen con ellas llevan a replantear la comunicación inmediata no sólo como una posibilidad facilitada por los alcances de la tecnología, sino como la reconfiguración del espacio social.

En este enfoque, y considerando la educación también como un espacio social de interactividad, por lo menos en cuanto planteamiento, es que resulta interesante aproximarnos a los posibles resultados de la convergencia de espacios sociales tradicionales o reales con nuevos espacios "virtuales".

La educación y los nuevos retos

Del mismo modo en que emergen posibilidades de uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías, se suman los nuevos retos en este escenario, tomando en cuenta la importancia de un proceso educativo incluyente, reforzador de valores culturales, que rescate la importancia de asumir como prioridad los nuevos retos que provienen de la reconfiguración mundial a partir de la introducción de esas nuevas tecnologías.

Por ello, este proyecto pretende realizar un análisis y proponer sobre esa base la construcción y práctica de una educación intercultural mediante el uso de internet en la escuela pública en Bolivia, entendiendo la internet como un espacio de encuentro y reconocimiento, de interacción entre actores reales y virtuales que entretejen una nueva noción de socialidad5 hecha de imaginarios que llegan del mundo y se entremezclan con el entorno sociocultural inmediato. Con esta finalidad y reconociendo - como señala una investigación conjunta de la Universidad Mayor de San Andrés y la Normal Superior Simón Bolívar (Tintaya y Cordero, 2001: 13). la realidad desde el punto de vista educativo, constituyen las condiciones de enseñanza los fenómenos, los problemas, las necesidades y potencialidades económicas, sociales, políticas y culturales.

Por su naturaleza social, constantes cambios de escenario, actores y herramientas, estas condiciones requieren soluciones que dirijan a objetivos y acciones beneficiosas en el sistema educativo, más aun tratándose de la educación como prioridad de todo país; y si la preocupación radica en alcanzar los objetivos esperados, éstos, a su vez, deben estar diseñados en función de las nuevas posibilidades y limitaciones que suponen las nuevas tecnologías.

A escala mundial, distintos países están ensayando diversas propuestas, preocupados en introducir las NTICs en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahí debe plantearse la necesidad de no solamente adecuar el sistema educativo a los cambios que conllevan las nuevas tecnologías, sino adecuar éstas a los requerimientos y necesidades de la educación, porque "ninguna institución educativa, ninguna cátedra, ninguna asignatura, podrán permanecer fuera del espacio de lo público, podrán empecinarse en quedar encerradas en las cuatro paredes de unos pocos conceptos o unos pocos textos. El siglo XXI es, en el terreno de la ciencia y la educación, el espacio de lo público, de la interacción y del intercambio de saberes. El sistema educativo, en todos sus niveles, no se ha apropiado de las posibilidades de la tecnología en general, y de las nuevas tecnologías en particular, para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje". (Prieto, 1999: 55).

La interculturalidad como eje articulador entre la reformulaciòn de la educación pública y las tecnologías

Si se asume que la interculturalidad es propuesta como un eje transversal en la currícula académica, el proceso de enseñanza-aprendizaje debiera ser entendido también en la dimensión que señala Daniel Prieto:

> "entendemos el aprendizaje como la apropiación de las posibilidades de la cultura y de uno mismo, como construcción de conocimientos y, fundamentalmente, como construcción de uno mismo; construcción es, en primer lugar, construirse." (Ibid)

De lo expuesto podemos concluir que si el aprendizaje incluye la apropiación de la cultura como elemento constitutivo en la comprensión de uno mismo, el sistema educativo debiera enfocar objetivos de acuerdo a las características socioculturales de los educandos para promover la consolidación de un sistema integrador pero no excluido de los cambios a escala mundial.

O como bien señala Bourdieu:

> "es importante sustituir la enseñanza actual, enciclopédica, aditiva y cerrada, por un dispositivo que articule las enseñanzas obligatorias, encargadas de asegurar la asimilación reflexiva de un mínimo común de conocimientos, de enseñanzas opcionales, directamente adaptadas a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos y de enseñanzas facultativas e interdisciplinarias provenientes de la iniciativa de los profesores". (Bourdieu, 1997:138).

Si bien es cierto que existen numerosas limitaciones en la planificación de proyectos orientados al uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías, debido a la situación en países con reducidos índices de conectividad como el nuestro, no se puede negar que las diferentes alternativas que se presentan en programas escolares de capacitación técnica requieren extender sus alcances y reenfocar sus objetivos hacia el replanteamiento de nuevos contenidos que conjuncionen el uso "técnico" con el aprovechamiento social; o bien orientarlos para llenar los vacíos dejados por el sistema educativo tradicional, que si bien tiene en Bolivia como uno de sus pilares la interculturalidad, no presenta hasta el momento mecanismos que articulen objetivos con acciones concretas.

Al respecto, Rafael Castro y Lluria (1995: 22) señala indicios que permiten afirmar que las modalidades predominantes de transmisión cultural se están transformando con el desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación; las formas que adopte ese cambio, en general, repercutirán relativamente de manera simétrica en el campo educativo, con las particularidades que supone el que en esa transformación intervengan tanto instituciones como teorías educativas e intereses de los agentes del campo.

Ahora bien, si el uso más común de las nuevas tecnologías se reduce al entretenimiento, los alcances reales de su transmisión de contenidos trascienden esos límites, pues se sitúan en el proceso de reconfiguraciones también culturales; en este ámbito, cabe preguntarse sobre los espacios más adecuados para un intercambio cultural igualitario. ¿Serán las nuevas tecnologías, en este caso la internet, ese espacio que conjuncionado con la educación promueva la apertura del reconocimiento de diferencias culturales que no sean excluyentes? Sobre el tema, Montserrat Moreno define lo siguiente: "si estos contenidos se vertebran, en cambio, en torno a ejes que expresen la problemática cotidiana actual y que pueden incluso constituir finalidades en sí mismos, se convierten en instrumentos cuyo valor es evidenciado por el alumnado y cuya utilidad aparece inmediatamente a sus ojos". (Moreno, 1993: 24)

Al referirnos a la identidad cultural en este tiempo de reconfiguraciones constantes determinadas por las tecnologías, la noción de interculturalidad implica la construcción propia de una identidad sociocultural para posibilitar la apertura de un espacio común y equitativo entre "diferentes pero iguales". Este proceso inherente a toda construcción requiere mecanismos adecuados para concretizarse, como señala Manuel Castells:

"las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización; aunque las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, sólo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización". CCastells, 1997:29)

Para referirnos a la interculturalidad tomaremos el concepto político-pedagógico que plantea Zimmerman; en este sentido, entenderemos la interculturalidad como"el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas, advirtiendo que en América Latina, después de quinientos años de opresión (no sólo) cultural, no basta con tomar una nueva actitud de tolerancia y con garantizar el derecho a vivir la propia cultura, sino que esta nueva política tiene la obligación de incluir la ayuda a la recuperación cultural". (Zimmermann, s.f.)

De ese modo, se está proponiendo que la internet se constituye en aquel espacio facilitador, mediador e innovador para la construcción de otras matrices culturales frente a las instituciones tradicionales de socialización, en este caso la escuela, con las que bien podría participar y complementarse al momento de la formación individual y colectiva, esto es, en la construcción de la noción y práctica de la interculturalidad de los estudiantes.

En este contexto, la aplicación de internet en la construcción de una educación intercultural promovería el reconocimiento de la participación del usuario-beneficiario de una acción concreta de desarrollo, promoviendo el cambio de simple usuario de internet a protagonista del cambio, en un entorno de interculturalidad.

Por otro lado, para referirnos a la educación intercultural y proponer su construcción a partir de una nueva tecnología de información y comunicación (NTIC) como es internet, nos basaremos en la afirmación de Rodríguez (2001), que considera que los medios de comunicación "proporcionan materiales con los que forjamos nuestras identidades, nuestro sentido de 'individualidad', nuestra noción sobre lo que significa ser hombre o mujer, nuestro sentido de clase, etnicidad, nacionalidad, sexualidad, 'nuestra' o de los 'otros'. (.) Nos ayudan a formar nuestra visión del mundo y nuestros valores".

En este sentido, consideramos la internet como aquel espacio en el que se reproducenlos valores y tradiciones culturales transmitidas por una educación intercultural basada en los preceptos manejados por la reforma educativa en Bolivia.

A propósito de internet e interculturalidad, Estrella Israel Garzón (2002) afirma que son los medios aquellos espacios que determinan la construcción y representación que la sociedad reproduce del "otro"; por ello surge en el escenario la necesidad de reformular los objetivos en cuanto medios de comunicación y educación, entendiendo a éstos como las prácticas sociales capaces de generar la construcción de espacios comunes e iguales para y entre diferentes.

De esta forma, la internet y la construcción de una educación intercultural, ligada a la construcción identitaria, inciden en el plano de la cultura provocando reconfiguraciones en las relaciones global/local, moderno/tradicional, hegemónico/subalterno y clase/cultura.

La capacitación de los profesores en el uso y aplicación de nuevas tecnologías es, por lo tanto, el elemento clave determinante del incremento en la performance de los alumnos (en cuanto a adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades relacionadas con la tecnología). (Carlson, 2002)

Bolivia: posibilidades de una educación pública intercultural y conectada

El 7 de julio de 1994 se decreta en Bolivia la modificación del Código de la Educación Boliviana. Consta de cinco títulos, 63 capítulos y 329 artículos. A partir de ese momento, se establece el carácter intercultural y bilingüe de la educación nacional, asumiendo la heterogeneidad sociocultural del país y respetando las diferencias existentes.

La promulgación de esta ley surge junto a otras como la Ley de Participación Popular, con la que se encuentra interconectada en cuanto a la organización de la comunidad educativa boliviana. La Ley de Participación Popular organiza el área educativa de la siguiente manera:

* Las juntas escolares, conformadas por las organizaciones territoriales de base, se constituyen en las instancias representativas de los miembros de la comunidad.

* Las juntas de núcleo, constituidas por los representantes de las juntas escolares, y las juntas subdistritales y distritales.

* Los consejos departamentales de educación, conformados por representantes de las juntas distritales, de la organización sindical de maestros de cada departamento, representantes de universidades públicas y privadas, y representantes de las organizaciones estudiantiles de los niveles secundario y superior.

* Los consejos educativos de pueblos originarios, constituídos por representantes de las naciones aymará, quechua, guaraní y otras.

* El Consejo Nacional de Educación, conformado por representantes de cada consejo departamental, consejos educativos de los pueblos originarios, representantes de la Confederación Sindical de Maestros de Bolivia, un representante de las municipalidades de todo el país, así como de las universidades públicas y privadas, de la Confederación de Profesionales de Bolivia, de la Central Obrera Boliviana, de la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia, de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia y de la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano.

* El Congreso Nacional de Educación será entonces el ente que reúna a todos los sectores de la sociedad para examinar el desarrollo y los progresos de la educación nacional, y será convocado por lo menos cada cinco años.

El planteamiento de las mencionadas leyes propone la articulación de diferentes sectores de la sociedad e incluye los consejos educativos de los pueblos originarios para la formulación y evaluación de las políticas educativas; en cuanto a su ejecución, especialmente sobre interculturalidad y bilinguismo, existen mecanismos regulatorios que centran su interés en la participación social dentro del proceso educativo y acentúan la interculturalidad. Dentro de este proceso, conviene encaminar estos objetivos a propuestas que permitan su ejecución.

Ahora bien, el sistema de educación pública en Bolivia no quedó al margen, por lo menos retóricamente, de la inclusión de nuevas tecnologías. Es así que en 1997, la Universidad de Oklahoma presentó el informe "Uniendo las escuelas en el proceso democrático por medio de la tecnología computarizada". Este informe habla de la realización en 1995 de un proyecto de cinco semanas de duración cuyo objetivo principal era la capacitación de un grupo seleccionado de educadores e instructores de educadores bolivianos. Dicho proyecto pretendía emplear las tecnologías tradicionales con contenidos culturales, involucrando a los padres de los estudiantes en este proceso. De este modo, capacitó a educadores bolivianos indígenas de las áreas rurales para apoyar el "movimiento boliviano hacia la reforma educativa".

En este mismo contexto, desde el año 2000 se ejecuta en Bolivia, específicamente en la región de Chulumani, el proyecto piloto Telecentro, a cargo de la ONG holandesa Stichting Panfluit. La primera fase del proyecto consistió en el equipamiento de varias escuelas con computadoras funcionales, previa instalación de una antena satelital parabólica de internet en Chulumani; posteriormente se posibilitó el contacto de niños de las escuelas de la región con niños de Holanda.

Una de las limitaciones del proyecto piloto, reconocida por sus coordinadores, es que dentro de la reforma educativa no figura el ítem para capacitadores en NTICs; sin embargo, el proceso de capacitación estuvo apoyado por un equipo de holandeses voluntarios especializados en tecnologías.

Estas experiencias, sin el afán de excluir otras con características similares, se constituyen en referentes para identificar las limitaciones y posibilidades de planificar proyectos que relacionen la internet y la educación en un marco de interculturalidad; resulta sumamente útil integrar los esfuerzos en áreas determinadas para que dentro de las instancias pertinentes se considere el apoyo a proyectos dedicados al trabajo en un campo todavía limitado por la falta de iniciativas y recursos.

Contradicciones planteadas por un país multinacional, multilingüe, pluricultural pero racista y excluyente

Bolivia en el paradigma de la modernidad

El acceso a la información puede democratizar la sociedad mundial o la puede marginar. Y es que la información no es algo abstracto; se la da en un idioma, refleja un punto de vista, una ideología. La información, de hecho, es un poderoso elemento para direccionar, manipular, pero también para educar y liberar.

Bolivia es el país más pobre de la región sudamericana. Hay versiones simplistas que explican esa pobreza -amén de un encierro geográfico "causado sólo por los malos vecinos", siguiendo los postulados naturalistas y deterministas de fines del siglo XIX- por la presencia mayoritaria y abrumadora de indígenas, de gente que no comprende el desarrollo, de seres humanos "menores de edad" a los que hay que "desarrollar".

Aunque ya las tendencias internacionales dominantes sobre el desarrollo han debido cambiar su punto de vista sobre el desarrollo a secas, porque ha demostrado ser un vector que va en contra del avance del ser humano y está poniendo cada vez más en evidencia una peligrosa amenaza de muerte planetaria, y lo han cambiado por el concepto de desarrollo humano, en la ideología dominante del Estado boliviano aún se nota el fervor por aquel concepto acuñado desde una visión unívoca y lineal de la historia.

Desde Alcides Arguedas (prolífico investigador del ser nacional que señaló como taras dadas por la naturaleza, en Pueblo enfermo, que el indio es un ser inferior, incapaz de desarrollarse) hasta los modernos tecnócratas del desarrollismo a secas, todos atribuyen a un factor "endógeno" la pobreza de Bolivia. Responden a esa sicología de clase que ya Sergio Almaraz apuntaba en la década del sesenta: vivían en el país y no lo comprendían y hasta se avergonzaban de vivir en un país de indios. (Almaraz, 1993)

Ciertamente, quienes así pensaban de sus congéneres no se preocuparon mucho en investigar cuánto habían contribuido la clase dominante a propiciar el saqueo de Bolivia y su empobrecimiento en complicidad con los "malos vecinos", sobre todo los más lejanos del Norte. Mientras, seguían como acólitos del paradigma occidental de modernización, y con más furia en las pasadas décadas del ochenta y noventa.

En general, éste es el pensamiento de las clases dominantes, de extracción blanca y mestiza, en el Tercer Mundo; un pensamiento cómplice y desarraigado de su realidad, de las explicaciones a la realidad de América Latina. Al respecto, son sintomáticas las palabras pronunciadas en 1963 por quien fue el primer presidente del Banco Interamericano de Desarrollo, Felipe Herrera: "no debemos olvidar que a pesar de todo el progreso obtenido por nuestro hemisferio en el proceso de aculturación, en su esfuerzo por integrar grandes contingentes de pueblos marginales a la vida civilizada, Latinoamérica todavía tiene una tasa de analfabetismo del 40%; esto quiere decir que el 40% de la población todavía no ha sido integrado en la escala de ideas y valores que influyen en las tendencias de la opinión pública de los sectores más avanzados culturalmente" (en: Healy) (los resaltados son nuestros).

Con el vertiginoso avance de la tecnología en Occidente, pero también con la depauperación del medio ambiente, las condiciones de vida infrahumanas en que viven cientos de millones de seres humanos, la proliferación de conflictos bélicos y la irrupción más o menos equitativa de otros saberes subalternos en la mesa de discusión, la modernización como concepto hegemónico de condiciones de vida ideales para el ser humano se está erosionando paulatinamente; y el desarrollo a secas, su pariente conceptual, también. (Ibid)

Se afianza aquel concepto de modernidad que ya los poetas de principios del sigo XX afirmaran como pluralidad, como tradición polémica y dialéctica, como pasión crítica. (Paz, 1983). Las disquisiciones sobre el desarrollo que hace Octavio Paz nos sirven aquí para hacer hincapié en la posibilidad de hablar desde otro espacio. No se olvide que modernidad es un concepto occidental, puesto que es Occidente el que se identifica con el tiempo en un sentido lineal, de avance. De este modo, es la civilización occidental la que impone, en función al tiempo como ideal y parámetro de medición de los cambios, la que impone su concepto de desarrollo y empieza a maquinar como término burocrático aquello del subdesarrollo para etiquetar a sociedades y civilizaciones a las que avasallará por medio de la conquista y de la colonización. Así, la civilización occidental condena a esas otras civilizaciones subalternas al desarrollo, a su desarrollo; es decir, al atraso de éstas en relación con el desarrollo del cual aquélla es portadora.

En este punto, Octavio Paz considera un error gravísimo creer que los cambios de sociedades y de culturas son lineales, progresivos y que pueden medirse con el modelo único de la civilización occidental. Considera que el desarrollo sí se justifica cuando se habla de la técnica y de sus consecuencias sociales. Pero alerta que la técnica puede ser equívoca y peligrosa.

Los hombres, que son los que generan tecnologías, amparados en esa conceptualización del desarrollo occidental como única ruta, olvidan a menudo que las domesticaciones de muchos alimentos, de agriculturas hoy consideradas obsoletas son base fundamental para las modernas tecnologías alimentarias y llevaron miles de años de trabajo a pueblos no occidentales, lo mismo que el desarrollo de la palabra escrita, por ejemplo. Ese olvido histórico de los créditos que merecen las otras civilizaciones en el desarrollo actual de la ciencia y la tecnología a menudo pretende hacer creer que sólo Occidente es responsable de los grandes descubrimientos científicos, ahora asumidos como acontecimientos más espectaculares que los descubrimientos antiguos (y menos rodeados de parafernalia: el descubrimiento del fuego o de la agricultura, por ejemplo).
Si bien la tecnología proporciona a muchos (unos cuantos, en realidad, si consideramos a toda la población del planeta) mejores condiciones de vida y ayuda a acumular y descubrir mayores conocimientos científicos, hay que considerar también con cuidado que con su vertiginoso avance hasta parecería que quiere pasar por encima de ciertas leyes objetivas descubiertas por las ciencias naturales y la biología, vencer y hasta suprimir ciertas condiciones humanas: a las comunidades no inmersas en la vida occidental (muchísimas en el mundo, en Bolivia más de la mitad de su población). De allí que, en su aspecto perverso, la tecnología también margina.

Por eso es que Naciones Unidas, en un afán algo más pluralista va cambiando desde la época del setenta, pero con más fuerza desde la época del noventa, su visión de desarrollo a secas por el de desarrollo sostenible y de desarrollo humano, en una suerte de democratización, de inclusión de otras posibilidades de vida digna para los seres humanos, que no se circunscriba a los parámetros de la sociedad de consumo. Vuelve la mirada sobre otras normas de vida que no atenten contra el medio ambiente, que consumen alimentos orgánicos, que no alteran las leyes biológicas del desarrollo de los individuos, o que revelan saberes comunitarios y solidarios, por ejemplo.

Los sucesos "profundos de transformación" que a menudo señalan los informes desarrollistas con relación a una época vertiginosa deben ser asumidos desde una parcialidad. Los descubrimientos tecnológicos pueden ser mayores, fundamentales, pero no son para todos ni incluyen a todos, y eso merced a las barreras económicas cada vez más infranqueables.

El acceso a la información

En comunicaciones, información, ciencia y tecnología, hay que asumir el proceso en su aspecto dinámico y dialéctico: receptores, emisores, medios, mensajes, transformaciones, interpretaciones, asimilaciones, rechazos. Si "vivimos en una época vertiginosa", lo de "vertiginosa" se nos puede antojar porque nos llenamos también de sucesos (los días no pasan más rápidamente, dice la ciencia; pero en la percepción de los occidentales, parece todo lo contrario porque pasan más cosas en ellos). El desarrollo de las tecnologías de la información nos permite creer que el mundo está globalizado, en el sentido de que está homogeneizado; de que si nosotros miramos por televisión y en directo una guerra, el bombardeo de Faluya, por ejemplo, y nos conmueve más el avance tecnológico que el sufrimiento de aquellos remotos habitantes musulmanes, somos más desarrollados, estamos globalizados.

Pero en Bolivia, el acceso a la información y sobre todo a las tecnologías informáticas que se dan por medio de las computadoras es bastante limitado. Según datos del Informe de desarrollo mundial sobre Bolivia 2000/2001, (en: Rossells, Oporto y Ayllún, 2004) en el año 2000, 7,5 de cada mil habitantes tenían computadora personal; 1,4 de cada diez mil tenían acceso a host de internet. (Ibid). Sin embargo, la proliferación de los cafés internet en las ciudades (de creciente popularidad entre los niños, adolescentes y jóvenes por los juegos en red y para la elaboración asistemática y mal guiada a menudo de alguna tarea escolar) podría haber triplicado y hasta cuadruplicado la cifra conocida en mayo de 2000: diez servicios de internet funcionando en diferentes ciudades de Bolivia, con unos 29.452 abonados.

Ahora bien, las reglas del juego al que ingresa Bolivia, en condiciones de país dependiente, pobre y atrasado respecto del capitalismo, le imponen como meta ponerse más o menos a la par de sus lejanas referencias de desarrollo en Europa y Estados Unidos; y esto, se le dice, se puede hacer desarrollando la ciencia y la tecnología y la promoción de la investigación científica orientada al comercio y la industria. Ello implica la puesta en marcha de un adecuado sistema de información.

Pero este sistema nace con desventajas, pues la utilización de las tecnologías de información, de los medios de comunicación es muy baja (excepto la radio: de cada mil personas, 675 tienen un aparato de radio) debido a los altos índices de analfabetismo absoluto y funcional en Bolivia. Analfabetismo en castellano, claro, porque hasta antes de la reforma educativa de 1994 nunca se habló oficialmente de la posibilidad de alfabetizar a los bolivianos en otras lenguas.

En lo que respecta a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs) en la educación boliviana, declarada oficialmente "intercultural y bilingüe" con la Ley de Reforma Educativa de 1994, vale preguntarse si realmente el Estado boliviano ha propiciado que estas tecnologías tengan la capacidad de recoger los saberes de otras culturas subalternas y sistematizarlas para la transmisión de información.

Etnicidad y segregación racial

Alejémonos de las consideraciones burocráticas para analizar por qué ello no ha podido ser posible y no lo será en las condiciones actuales de una Bolivia donde conviven etnicidades y culturas diferentes, clandestinas con relación a la cultura blanco mestiza oficializada por 180 años de República.

Si en un capítulo anterior de este trabajo se resalta que la educación liberadora y concienciadora "sólo es posible a partir de una educación que ponga a disposición de los beneficiarios técnicas participativas que incentiven a la reflexión y expresión de los participantes", debemos calar más hondo para saber de qué participantes estamos hablando, pues si las intenciones de inclusión, de reconocimiento de alteridades y de pluralidades implícita en la ideología que transmite la reforma educativa boliviana expresa los buenos deseos de sus gestores, más allá se observan sus costuras neoliberales, sus conceptualizaciones hegemónicas de lo blanco mestizo y discriminadoras de lo indígena.

La educación intercultural y bilingüe, como postulado ideal de quienes creen en esa reforma, asume un equilibrio, una ecuación ideal: el uso de idiomas indígenas en el mismo rango que el castellano, de la alternancia y diálogo entre culturas para alcanzar un objetivo educativo. Se habla, empero, desde una óptica occidental, donde se educa para el "desarrollo", para la superación personal en una sociedad capitalista, mercantilizada. Y hasta se apresura a predecir algo más respecto de los monolingües indígenas, y con ellos de un mundo "atrasado", condenado de antemano a sucumbir ante las fuerzas del mercado -pues para peor ni se puede insertan en el universo supuestamente ecuánime del bilingüismo-: la derrota del analfabetismo funcional si no maneja sistemas informáticos.

Aquí no se trata de satanizar a la tecnología, a la informática, pues es un factor que en su momento, como lo sostienen muchos ideólogos, puede ser un factor "liberador". Por ejemplo, con la tecnología se podría llegar a un esquema ideal de bilingüismo, desarrollando sistemas de comunicación, de alfabetización, etc. Pero la tecnología no debe ser un fin en sí mismo, sacralizado, ignorando cuánto de sesgada está para el lado de quienes están cómodamente insertos en el sistema occidental de desarrollo. De hecho, al plantear que su logro es otro reto más para considerarse alfabeto, desarrollado, se pone otra traba más para quienes hablan un idioma indígena, para los monolingües desplazados. Las voces tecnologistas, proféticas, advierten una victoria que es evidente entre una liebre atenta y bien informada de las reglas de juego y una tortuga desinformada y despistada.

La reforma educativa, que propugna una "educación intercultural y bilingüe" en Bolivia para los grupos indígenas de habla no castellana, va de la mano con los que proclaman la Vulgata planetaria de la globalización: el único camino, insoslayable para poder vivir, como ironiza Félix Patzi parafraseando a Bourdieu. (En Hylton et al. 2003)

Se sostiene en la reforma de la Constitución Política del Estado de 1994 que Bolivia es un país multicultural y plurilingüe, pero el concepto subyacente sólo refuerza el dominio de una cultura: la blanco-mestiza occidental que señala Patzi.

En lo que se refiere al pluralismo multicultural, Luis Tapia (2002) le concede mayor crédito al concepto. El autor dice que es un producto de la lucha de las culturas dominadas que entre otros componentes reclaman su reconocimiento diferenciado y peculiar.

Dadas las experiencias, los avances y los rumbos planteados desde aquella reforma que utilizaba un discurso de moderada "avanzada" multicultural, diez años después se puede afirmar que el lugar desde donde se planteaba las reformas era el centro capitalista de los blanco-mestizos, fieles seguidores del desarrollismo globalizador y aplicadísimos alumnos de un neoliberalismo que hoy hace agua en Bolivia: la educación intercultural y bilingüe para los que no hablan castellano como idioma materno, sí; pero para subsumirlos en el sistema, y para subsumirlos con desventajas seculares. Porque el lenguaje en que se fundamentan las tecnologías es un lenguaje hegemónico, occidental, que no se nutre de las polifonías, de los muchos saberes que pueden aportar las otras culturas, o que si lo hace, los observa con la lente indulgente del poderoso.

La discriminación se disimula, pero está latente. Y así no hay esa situación ideal que se propugna para una educación intercultural: "entre diferentes pero iguales".

El idioma, factor de dominación

Ya en la primera parte de este trabajo se ha señalado que la Ley de Reforma Educativa de 1994 se instituyó "asumiendo la heterogeneidad sociocultural del país y respetando las diferencias existentes". Pero veamos qué contrastes podemos hallar en el país que se quiere reformar educativamente.

Según datos del último Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2001), cerca del 45% de los bolivianos tiene como lengua materna un idioma indígena; el 62% se autoidentifica como indígena u originario. De lo que se colige que la mitad, aproximadamente, hablaría y dominaría un idioma que no es el idioma castellano, o sería bilingüe, con conocimientos de castellano y su propia lengua materna (quechua, aymará, guaraní u otra de las más de treinta lenguas y dialectos identificados en nuestro territorio).

En el panorama laboral boliviano, los indígenas ocupan el 67% de los empleos más vulnerables y precarios, el 28% de los empleos semicalificados y el 4% de los empleos calificados. Un indígena suele percibir un 30% de lo que gana un trabajador no indígena por realizar el mismo trabajo. Un indígena gana el 50% de lo que gana una mujer no indígena por hacer el mismo trabajo. Álvaro García Linera (2005) afirma con estos datos que un indígena vale en el mercado laboral la tercera parte de un trabajador no indígena varón y la mitad de una mujer no indígena por realizar igual trabajo.

De allí podemos inferir junto con este autor que, para el indígena, su indigenitud resulta una carga harto pesada y un capital cultural del que puede, legítimamente, desear deshacerse para poder ascender y alcanzar un éxito individual en una sociedad racista y excluyente como es la boliviana.

Pese a las declaraciones constitucionales de pluriculturalidad y multilingüismo, el Estado boliviano persiste en discriminar al indio. De hecho, el que sus instituciones, sus leyes utilicen sólo el idioma castellano para sus actos administrativos es una evidencia de eso.

De este modo, los propósitos de una educación intercultural y bilingüe para establecer un diálogo entre la cultura mestiza blanca de habla castellana con la cultura indígena quechua, aymará, guaraní o de otras lenguas es una ilusión si la estructura educativa fundamental se erige sobre lo castellano hablante, sobre las instituciones que establecen relaciones simbólicas fundamentalmente blancas y mestizas. Los saberes letrados se absolutizan con el estilo occidental imperante; los otros saberes, que legítimamente podrían ser introducidos en una educación intercultural bilingüe (y con un éxito enorme en internet, vencido aquel primer paso), como la conciencia ecológica, los hábitos alimenticios orgánicos, los conocimientos sobre botánica y herbolaria, etc., quedan relegados.

García Linera señala (Ibid) que la igualdad propugnada por las reformas neoliberales modernistas sólo encumbre las desigualdades: "se habla de igualdad en la educación, pero para encubrir una desigualdad en el reconocimiento de los idiomas válidos para el ascenso social", señala.

Empero, esas reformas parecen haber desechado, con el ritmo que marca la cooperación internacional y sus cambios de enfoque, el concepto de 'indio' (categoría tributaria inventada por la Colonia para designar al hispanoamericano nativo) como el discapacitado, que debe ser adoctrinado, educado, dominado, desarrollado ("hermanos campesinos", les dijo Víctor Paz Estensoro, anunciándoles que desde el 2 de agosto de 1953 dejaban de merecer el trato ignominioso de indios).

Las reformas de 1994 apostaron a etnificar su discurso en el contexto de los acuerdos y tratados internacionales, en especial del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y por los movimientos sociales indígenas emergentes. Desde 1994, la mención peyorativa de 'indios' es sustituida por 'indígenas' u 'originarios', y estos nuevos ciudadanos, recientemente descubiertos, son incorporados formalmente en la estructura del Estado boliviano. Siguen siendo los últimos entre los últimos, pero ¡qué respeto! Ya son ciudadanos, lo que antes sólo estaba reservado para quienes sabían hablar castellano y entonces sabían desenvolverse según las normas administrativas que esto supone. Al parecer, después de 1994 ya no habría idioma dominante ni extranjeros en su propia tierra.

Pero en la actualidad todavía se carece de un sistema educativo básico exclusivamente quechua o aymará, que desde su propia visión vaya incorporando al castellano como segunda lengua, y hay maestros que enseñan todavía frases como ésta: "el nene come pastel de carne"4 a niños indígenas que apenas entienden algunas palabras en castellano. La educación intercultural bilingüe "entre iguales pero diferentes" no es, pues, paritaria, porque es una educación castellanizante para indios; devela el apartheid educativo en lugar de ocultarlo.

Ciertamente, hay que tomar en cuenta que los libros de texto de la reforma tienen un gran mérito en avanzar hacia el bilingüismo, pero son introducidos en comunidades que no sólo carecen de cultura bibliográfica sino que provienen de una tradición cultural oral.

La educación, si asumimos que muchos indios desean insertarse con éxito en la sociedad mestiza, es un vehículo para blanquearse, para asumir la ideología del opresor. Si se acumula como capital simbólico la educación blanca, el ascenso social es mucho más posible.

El ser ciudadano implica el ejercicio de derechos y de obligaciones. Pero dejemos a un lado las obligaciones, que también se imponen a los oprimidos no ciudadanizados y hablemos del ejercicio de derechos. Podemos afirmar que éstos, pese a los postulados de las reformas "inclusivas" pluri-multi, para ser ejercidos, deben ser asumidos en un idioma extranjero, en un sistema ajeno para las mayorías nacionales. El que no habla y ni siquiera llega a comprender los fundamentos de ese idioma extranjero está todavía marginado.

García Linera señala que "aquellos que como los indios tienen otro idioma materno y deben con el tiempo aprender un segundo idioma, tendrán que realizar un mayor esfuerzo para acceder a los sitiales que ocupan los castellano hablantes". Una educación intercultural bilingüe podría solucionar, aparentemente, estas brechas. Pero no es así.

La educación se la imparte todavía desde el punto de vista del blanco mestizo; los maestros no usan la lengua indígena materna como base fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las tecnologías, que además revelan un predominio mayor del idioma inglés y la cultura anglosajona sobre la cultura hispana, están todavía más separadas de lo indígena. Una golondrina no hace verano, dice el dicho popular. Una computadora en una escuela rural -falta saber si contará con electricidad constante- no significa que la tecnología está al servicio de un bilingüismo honesto. Y si se tratara de establecer contacto entre niños de habla aymará o quechua con niños de habla flamenca, por ejemplo, habría serios problemas para encontrar un técnico traductor que además de dominar las tecnologías, domine el idioma indígena y tenga una visión equitativa del proceso de comunicación entre "iguales pero diferentes".

No se trata, pues, de desplegar buenas intenciones, ni siquiera de sembrar las escuelas rurales y aun las fiscales urbanas, donde predominan estudiantes de origen indígena, de computadoras y de servidores de internet.

La maquinaria social de exclusión, silenciosamente, dicta sus leyes. Los indígenas deben adquirir de manera tardía, parcelada, ambigua, los conocimientos occidentales (inclusive, dada una condición ideal, en su idioma materno). Aquí podríamos anotar que la alfabetización en castellano o según los paradigmas castellanos (pues hay escasos, pero honrosos e importantes esfuerzos, por crear un sistema de alfabetización en quechua y aymará, por ejemplo)5 se transforma en un absoluto que subsume otros saberes educativos alternativos.

La reforma educativa podría leerse como un "rescate" de las culturas originarias, pero a juzgar por las actividades y las limitaciones de los maestros en el campo sólo es una suerte de valorización de lo folklórico, y a veces, cuando las comunidades intervienen, suele haber enfrentamientos con los docentes del sistema regular. 6

Las "diferencias", desde luego, se siguen respetando. Los diferentes son los indígenas.

Si desean ingresar y participar en las estructuras del Estado, deben cambiar, dejar de ser indígenas.

Caso Escuela Brasil: diagnóstico de la reforma educativa, educación pública, NTIC e interculturalidad

De acuerdo a los datos recogidos por MECOVI, en el año 2000, los niños que provienen de una familia perteneciente a grupos originarios alcanzan niveles de escolaridad inferiores en comparación a los niños de familias no indígenas. Por ejemplo, sólo el 13 % de los niños quechuas de catorce años completó la escuela primaria; además, existe una brecha significativa entre los niños de familias de escasos recursos, la cual se manifiesta a partir de los once años, que es cuando se elevan los índices de deserción escolar. Sobre los mismos datos, un patrón similar se observa al analizar la tasa de asistencia entre niños provenientes de diferentes grupos étnicos: conforme los niños crecen, se abre una brecha entre niños indígenas y no indígenas. La tasa de asistencia de los niños quechuas es menor en cuarenta puntos porcentuales que la de niños castellano hablantes, y la brecha entre niños aimaras y castellano hablantes supera los veinticinco puntos porcentuales.

Según el Censo 2001, de la población infantil en edad escolar comprendida entre seis a doce años, que llega a 1.480.025 personas, 1.350.715 saben leer y escribir y los restantes 125.102 no leen ni escriben. Entre la población de cuatro a doce años de edad, de un total de 1.545.466 que asisten a establecimientos de educación, 1.371.756 asisten a establecimientos de educación pública. De la población de cuatro a doce años que llega a 1.545.466 personas, 1.361.946 estudian en el nivel primario (básico e intermedio). De la población que asiste a establecimientos de educación, 950.695 habitan en área urbana, de los cuales 832.978 estudian en el nivel primario.

Vale recalcar que no se tiene datos específicos sobre la ciudad de El Alto. Pero, tomando en cuenta que la población de esta ciudad está mayoritariamente compuesta por migrantes del campo, resulta necesario estudiar las características socioculturales de los estudiantes y los niveles de representatividad que logran en los núcleos escolares; asimismo determinar si la aplicación de proyectos en comunicación para el desarrollo es escasa o carece de estrategias de difusión de sus resultados. En ese contexto, este proyecto pretende conjuncionar la educación en cuanto proceso y la tecnología como instrumento para el reforzamiento de valores culturales que no han sido trabajados como plantea la reforma educativa; esto es, la educación intercultural. Para ello nos basaremos en el diagnóstico7 aplicado a 126 alumnos, de un total de 280 (cuyas edades oscilan entre nueve y once años) y a veintisiete maestros de la escuela Brasil, el cual arrojó los siguientes datos:

De los 126 estudiantes a los que se aplicó el diagnóstico:

* 104 viven con sus padres y hermanos
* 67 estudiantes hablan aymará
* 101 señalan que sus padres hablan aymará
* 25 señalan que algunos miembros de su familia (padres o abuelos) hablan quechua
* 105 no tienen computadora
* 78 conocen los juegos en red
* 64 señalaron que no existen cafés internet por donde viven
* 40 señalaron que les gusta la materia de computación (sólo habían pasado dos clases cuando se aplicó el test)
* 28 señalaron que lo que más les gusta de computación son los juegos, las imágenes y los sonidos de las computadoras
* Los 126 indicaron que sus maestros dictan y explican las clases
* 110 estudiantes indicaron que es la pizarra un material que emplean sus maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje
* 74 señalaron que les gustaría aprender con videos
* 78 indicaron que sus maestros enseñan en español
* 84 indicaron que sus maestros los evalúan mediante exámenes

De los datos obtenidos podemos deducir que el proceso de enseñanza-aprendizaje presenta muchas limitaciones al momento de cumplir los requerimientos planteados en la reforma educativa, por falta de materiales, en algunos casos, y por la inexistencia de un proyecto académico conjunto de la comunidad educativa que guíe el proceso. El diagnóstico estuvo enfocado a identificar desde las características de los educandos hasta las expectativas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se observó que muchos de los estudiantes que hablan aymará o quechua en sus hogares, al igual que sus padres, sólo practican el idioma si los maestros motivan su participación. Llama la atención que tratándose de niños que no cuentan en su mayoría con computadoras dentro del hogar, conozcan el manejo de los juegos en red y los llamados cafés internet. Otro dato observado fue la carencia de materiales de apoyo, pues los estudiantes identifican la pizarra y las tizas (en algunos casos) como únicos materiales utilizados por sus maestros, que además recurren al dictado.

Para comparar los datos se aplicó otro diagnóstico8 a los maestros de la escuela Brasil para conocer desde la preparación académica y técnica hasta la metodología aplicada en el proceso educativo, además de la importancia que asignan éstos a la interculturalidad en cuanto eje curricular, considerando que la mayoría de los educandos practica el aymará o quechua en sus hogares.

Del diagnóstico aplicado a los veintisiete miembros del plantel docente, se obtuvo los siguientes datos:

* 24 son normalistas
* 3 son egresados de universidades
* Sólo 5 cursaron algún diplomado en universidades
* Sólo 13 cursaron algún curso de capacitación o actualización docente desde 1999 hasta el 2003
* 13 reconocen un manejo limitado del aymará
* 6 reconocen un manejo limitado del quechua
* Sólo 7 utilizan el aymará en su práctica docente
* Sólo 7 indicaron conocer algún programa de computación
* 6 maestros indicaron que en su práctica docente aplican algún programa de computación, pero no especificaron cómo
* Sólo un maestro señaló que navega por internet, pero con ayuda
* 10 maestros indicaron que uno de los aspectos positivos de la reforma educativa es que la educación es más participativa
* 3 indicaron que lo negativo de la reforma educativa es la falta de capacitación a los maestros
* 15 indicaron que la interculturalidad se manifiesta de la mejor manera en la organización pedagógica de contenidos y materiales que resalten las especificidades culturales
* 20 señalaron que elaboran sus objetivos académicos según el diagnóstico de las necesidades básicas de aprendizaje del estudiante
* 6 indicaron como metodología de enseñanza el "método global y mixto", sin mencionar las características en su proceso de aplicación
* 3 señalaron que el tipo de evaluación que emplean es sumativo, el resto señaló otros tipos como la «autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación"

En este contexto, se observó que la mayoría de los maestros no reconoce la reforma educativa como un proyecto educativo totalmente entendible y aplicable en el proceso de enseñanza-aprendizaje; si bien es cierto que muchos parecen tener claro el concepto de educación intercultural, en los resultados concretos y, de acuerdo al test aplicado a los estudiantes, no se logró efectivizar la práctica de la "educación intercultural" como tal. Del diagnóstico aplicado llamó la atención que los maestros no señalaran con claridad el tipo de metodología y evaluación empleado.

Por otro lado, se advirtió que la mayoría de los maestros no reconoce diferencias importantes entre la educación tradicional y la educación intercultural, pues caracterizan la importancia de la interculturalidad en el «rescate (sin práctica concreta) de la cultura originaria»; por tanto, las actividades referidas a este eje temático se limitan actualmente a representaciones folklóricas de los estudiantes y nada más.

Con todo lo expuesto y resaltando la importancia de ejecutar proyectos académicos que encaminen el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una educación capaz de reducir las brechas sociales existentes, incluir el manejo y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación podría coadyuvar al fortalecimiento del proceso educativo, más aún si el establecimiento educativo en cuestión se encuentra incluido dentro del programa de alfabetización informática. Se puede extender sus alcances para evitar el desaprovechamiento de las tecnologías en este proceso.

Finalmente, el diagnóstico permitió esbozar el perfil de la educación en Bolivia: si bien la interculturalidad, mediante la enseñanza de los contenidos educativos en el idioma materno, es considerada un eje transversal dentro de la currícula académica, tuvo un escaso avance debido a que la inclusión de tal interculturalidad sólo significó una práctica deficiente a la hora de plantear una verdadera educación intercultural que debiera reforzar la revalorización de las diferencias y especificidades culturales de los propios estudiantes.

Referencias bibliográficas

Almaraz, Sergio. (1983): Réquiem para una República. Los Amigos del Libro, La Paz-Cochabamba,

Bourdieu, Pierre. (1997): Capital cultural, escuela y espacio social. México, Siglo XXI, p. 138.

Capper, Joanne. (2003): "Complexities and Challenges of Integrating Technology into the Curriculum". En Techknowlogin, enero-marzo 2003.

Carlson, Sam. (2002): "The Missing Link in Educational Technology: Trained Teachers". En: TechKnowLogia, octubre - diciembre de 2002, www.techknowlogia.com.

Castells, Manuel. (1997): La era de la información. El poder de la identidad, Madrid, Alianza Editorial, vol. II.

Castro y Lluria, Rafael. (1995): "Nuevas modalidades de transmisión cultural y cambios en la educación", en Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación. México, Universidad Iberoamericana.

CEPAL (2002): Globalización y desarrollo. Santiago de Chile, CEPAL.

García Linera, Álvaro. (2005): Estado multinacional. Una propuesta democrática y pluralista para la extinción de la exclusión de las naciones indias. La Paz, Malatesta/El Juguete Rabioso.

Healy, Benito Kevin: Experiencias de desarrollo de base en Bolivia y el apoyo de la FIA, versión en castellano, en preparación. http://www.iste.org/resources/prof-dev/training.cfm

Hylton, F., Patzi F. , Serulnikov S. y Thomson S. (2003): Ya es otro tiempo el presente, La Paz, Muela del Diablo.

Israel Garzón, Estrella. (2002): "Bases para el periodismo intercultural", www.saladeprensa.org.

Moreno, Montserrat (1993): "Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante". En: Los temas transversales. Claves de la formación integral, Madrid, Santillana.

Paz, Octavio. (1983): Los hijos del limo. Barcelona, Seix Barral, 3ª edición.

Prieto Castillo, Daniel. (1999): La comunicación en la educación., Argentina, Ediciones Ciccus - La Crujía.

Proyecto Infodev-Edúcate. (2003): "Diseño de herramientas de aprendizaje interconectado de matemáticas y lenguaje para alumnos que cursan del sexto al décimo grado en Ecuador". (versión digital).

Rodríguez, E. (2001): "Imágenes de la otredad: fotografías y tiras cómicas en la prensa española (1996-1997)".

Rossells, B., Oporto L. y Ayllón V. (2004): ¿Un país desinformado? Estudios sobre información científica y cultural en Bolivia (1993-2003), La Paz, PIEB.

Tapia, Luis. (2002): La condición multisocietal. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad. La Paz, Muela del Diablo - CIDES/UMSA.

TechKnowLogia (2003): www.technowlogia, enero-marzo de 2003.

Tintaya, Porfirio y Cordero David. (2001): Proyecto de innovación pedagógica, La Paz, Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Mayor de San Andrés/Instituto Normal Superior Simón Bolívar.

Universidad de Oklahoma. (1997): "Uniendo las escuelas en el proceso democrático por medio de la tecnología computarizada".

www.quantica.com

Zimmermann, Klaus. (s.f.): "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe". En Revista Iberoamericana de Educación - Educación Bilingüe Intercultural. Nº 13, (revista digital).

Notas

1 Véase http://www.iste.org/resources/prof-dev/training.cfm.

2 Proyecto Infodev-Edúcate: "Diseño de herramientas de aprendizaje interconectado de matemáticas y lenguaje para alumnos que cursan del sexto al décimo grado en Ecuador" (versión digital), 2003.

3 Véase www.quantica.com.

4 Frase tomada de un cartel colgado en el aula de una escuela rural de habitantes quechuas en Chuquisaca.

5 La experiencia de la escuela-ayllu de Warisata merece un trabajo aparte, por su connotación histórica, política y social. También podemos mencionar la educación intercultural en la comunidad rural de Raykaypampa, en Cochabamba, y otras experiencias más bien contrahegemónicas dadas a conocer en el malhadado V Congreso Nacional de Educación.

6 Es el caso de Raykaypampa (véase Healy, Benito, op. cit.). Como otro ejemplo extremo, podemos señalar que en la comunidad guaraní de Tentayapi (sur de Chuquisaca), el capitán grande (fallecido) M'Bakuire y el consejo del lugar impidieron durante largos años el ingreso del sistema occidental a esa población: no querían ni médicos ni profesores que desviaran a los ava de su nexo con el mundo guaraní. Simbólicamente, Tentayapi se traduce como "La última casa".

7 Diagnóstico aplicado el 18 de agosto de 2004.

8 Diagnóstico aplicado el 23 de julio de 2004.