

De la enseñanza árabe-islámica al *Vivir bien* Los modelos no occidentales de educación frente a las políticas internacionales de lucha contra la pobreza

*Sophie Lewandowski**

Resumen

Las políticas internacionales de lucha contra la pobreza que han reemplazado los programas de ajuste estructural han permitido mejorar el acceso a la educación en los países del Sur, pero no han erradicado las desigualdades, las cuales se han desplazado al interior del sistema escolar. Aunque estas políticas se basan en teoría en una correlación multidimensional entre pobreza y educación, sus programas de implementación apenas toman en cuenta las diferentes trayectorias y proyectos educativos de los países en los que intervienen. Frente a esta tendencia, algunos países del Sur, en estrecha relación con las instituciones financieras internacionales, adoptan posturas diplomáticas variadas que van desde la connivencia hasta la confrontación, buscando al mismo tiempo desarrollar políticas educativas endógenas distintas a los paradigmas internacionales. Es el caso de la enseñanza árabe-islámica en Senegal y de la educación para el *Vivir bien* en Bolivia, ambas pensadas como vías de modernidad no occidentales. Sin embargo, estos modelos tienen dificultades para ser integrados en sistemas educativos estatales, como lo demuestran los sistemas de mediciones de los aprendizajes, que muchas veces siguen estando alineados a criterios internacionales. A partir de la literatura científica e investigaciones cualitativas en los dos países, el artículo subraya la fragilidad tanto de las políticas nacionales como de las internacionales en lo que se refiere al reconocimiento de la pluralidad de los modelos de educación y de desarrollo.

Palabras clave: *pobreza, educación, políticas, paradigmas, aprendizajes, Senegal, Bolivia*

* Investigadora IRD, Phd Sociología, UMR 151 LPED (IRD-AMU). E-mail: Sophie.lewandowski@ird.fr. La autora agradece a los colegas del CIDES-UMSA y del grupo de investigación EVE2MA (Edades de la vida, Educación, y Medio Ambiente) por sus apoyos y lecturas. Las ideas desarrolladas en este artículo son de responsabilidad exclusiva de la autora.

De l'enseignement arabo-islamique au *Vivir bien*. Les modèles d'éducation non occidentaux face aux politiques internationales de lutte contre la pauvreté

Résumé

Les politiques internationales de lutte contre la pauvreté, qui ont succédées aux Programmes d'ajustement structurel, ont permis d'améliorer l'accès à l'éducation dans les pays du Sud, mais n'ont pas éradiqué les inégalités qui se sont déplacées au sein du système scolaire. En outre, bien qu'elles se fondent théoriquement sur une corrélation multidimensionnelle entre pauvreté et éducation, leurs programmes d'application prennent peu en compte la différence des trajectoires et des projets éducatifs des pays dans lesquelles elles interviennent. Face à cette tendance, certains pays du Sud, qui sont en étroite relation avec les institutions financières internationales adoptent des postures diplomatiques variées allant de la connivence à l'affrontement tout en cherchant parallèlement à développer des politiques éducatives endogènes distinctes des paradigmes internationaux. C'est le cas de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal et de l'éducation au *Vivir bien* en Bolivie, tous deux pensés comme des voies de modernités non occidentales. Mais ces modèles peinent à être intégrés dans des systèmes éducatifs étatiques pérennes, comme le montrent les mesures des apprentissages qui restent souvent alignées sur des critères internationaux. À partir de la littérature scientifique relative à ce thème et d'enquêtes qualitatives dans les deux pays, l'article souligne la fragilité des politiques nationales comme internationales en termes de reconnaissance de la pluralité des modèles d'éducation et de développement.

Mots-clés : *pauvreté, éducation, politiques, paradigmes, apprentissages, Sénégal, Bolivie*

From Arab-Islamic teaching to *Vivir bien*. Non-Western educational models versus international politics in the fight against poverty

Abstract

International politics against poverty, which followed after the structural adjustment programs, allowed improved access to education in the countries of the South, but did not eradicate the disparities which were transferred within the school system. Although they are based on theory that focused on a multidimensional correlation between poverty and education, their application programs did not sufficiently take into account the differences between trajectories and between educational projects of the countries in which they intervened. In the face of this tendency, certain countries of the South, which have a close relationship with the international financial institutions, adopted varied diplomatic postures ranging from complicity to confrontation, while looking to develop endogenous education policies different from international paradigms. This is the case of Arab-Islamic teaching in Senegal and the education in *Vivir Bien* in Bolivia, both thought as ways of non-Western modernities. But these models have difficulty in being integrated into long-lasting state education systems, as shown by the measurements of learning which often remained aligned with international criteria. Focusing on the scientific literature on this subject and from qualitative inquiries in both countries, the article underlines the fragility of the national and international politics in terms of the recognition of the plurality of educational and development models.

Keywords: *Poverty, education, politics, paradigms, learning, Senegal, Bolivia*

INTRODUCCIÓN

Para hacer frente a las dificultades económicas por las que atraviesa el continente europeo, las instituciones financieras internacionales (IFI) recomiendan implementar programas de austeridad que se asemejan mucho a las políticas de ajuste estructural (PAE) preconizadas en los años 1980 para los países del Sur. Para estos últimos, en cambio, ya no se promueve la retórica de la estricta austeridad: desde los años 1990, las IFI desarrollan políticas de «lucha contra la pobreza» (Cling *et al.*, 2002). A diferencia de las PAE, estas políticas serían sobre todo más «participativas» y tomarían más en cuenta a los llamados sectores «sociales» como salud y educación.

El artículo indaga si estas políticas realmente toman en cuenta los proyectos educativos y sociales específicos en los países donde intervienen. Para ello, el trabajo toma como ejemplo dos Estados que han ratificado programas de apoyo de la iniciativa «Países pobres muy endeudados» (HIPC por sus siglas en inglés) del Banco Mundial y del FMI: Senegal y Bolivia. Senegal, con los gobiernos de Abdoulaye Wade y de Maky Sall, ha optado desde hace una década por una estrategia de connivencia diplomática con las políticas neoliberales internacionales. El gobierno de Evo Morales en Bolivia en el mismo periodo ha adoptado una postura de confrontación con lo que llama «el imperialismo capitalista mundial», pero sigue recibiendo créditos del Banco Mundial (créditos mixtos concesionales y comerciales).

El texto se funda en la literatura científica relativa a este tema e investigaciones cualitativas llevadas a cabo en los dos países con responsables de las instituciones internacionales, agentes de ministerios de educación y familias. Examinamos en primer lugar los resultados y los paradigmas de las políticas internacionales de lucha contra la pobreza en términos de educación. A continuación, mostramos cómo Senegal y Bolivia presentan políticas educativas históricamente inscritas en modelos de desarrollo heterogéneos. Finalmente, destacamos las dificultades identificadas en la aplicación de reformas que quieren ser alternativas a nivel nacional y en el abordaje de los indicadores internacionales.

1. POLÍTICAS INTERNACIONALES DE LUCHA CONTRA LA POBREZA Y EDUCACIÓN

Durante los años 1990, las políticas internacionales de lucha contra la pobreza y Educación Para Todos (EPT) han contribuido a avances decisivos en términos de acceso a la educación: prácticamente todos los países del planeta han alcanzado la escolarización universal en la escuela primaria. Algunos, como Bolivia¹,

¹ La Tasa Neta de Escolarización (TNE) (a veces llamada Tasa Neta de Matriculación, TNM) primaria es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel primario con la edad pertinente al nivel y el total de la población de ese grupo de edad, por cien. La Tasa Bruta de Escolarización (TBE) primaria

sencillamente han completado en ese periodo las tasas de escolarización primaria ya muy avanzadas, mientras otros han dado importantes saltos cuantitativos, como Senegal, que ha pasado en menos de diez años de tan solo la mitad de su población escolarizada a más del 80%². Estas políticas, sin embargo, tienen dificultades en reducir las desigualdades escolares y en integrar la diversidad de normas y trayectorias de los países en cuestión.

1. 1. Políticas de lucha contra la pobreza y desigualdades educativas

Las desigualdades han sido desplazadas del acceso al sistema escolar al interior de este: las clases populares no acceden a todos los niveles de educación, y siguen siendo pocos los años que los alumnos pasan en la escuela. En Senegal la «esperanza de vida escolar»³ es de 7,9 años (2010, fuente UIS). El 49% de las familias senegalesas estiman que carecen de los recursos para la educación de sus hijos (ANSD, 2007). Los niños que no van a la escuela son enviados a escuelas coránicas (a veces por cuestiones de economía) y/o trabajan: para el periodo 2005-2012, el PNUD estima en un 16,5% a los niños trabajadores (PNUD, 2014)⁴. En Bolivia, es difícil conocer la evolución escolar de la década⁵. Los años promedio de estudios de la población de 15 años o más son de 8,7 en 2007 y de 10,1 en 2013 (UDAPE, 2015). Pero la Tasa Neta de Escolarización (TNE) de primaria está disminuyendo, según la UDAPE: de 94,3% en 2001 a 82,2 % en 2011 (UDAPE, 2014). Esta baja de la TNE podría explicarse parcialmente por las nuevas modalidades de contabilización de los niños escolarizados⁶. Según el Ministerio de Educación, por el contrario, la TNE habría subido: de 93,3% en 2001 a 99,8% en 2012 (Ministerio de Educación, 2014 b: 29). Las diferencias entre estas evaluaciones de la evolución escolar pueden atribuirse principalmente a diferencias en las estimaciones de aumento de la población desde el último

es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel primario común, independientemente de su edad, y el total de la población en edad de asistir al nivel primario, por cien.

² La tasa bruta de escolarización en la primaria en Senegal ha subido del 54% en 1994 al 82% en 2005 (Daffé & Diagne, 2008: 167).

³ www.uis.unesco.org. La esperanza de vida escolar es el número de años que una persona en edad de entrar en la escuela puede esperar dedicar a los niveles especificados.

Ficha país Senegal consultada el 10/11/15: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?SPSLanguage=FR&code=SEN®ioncode=40540>; Ficha país Bolivia consultada el 10/11/15: <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?SPSLanguage=FR&code=BOL®ioncode=40520>

⁴ La definición del trabajo infantil según el PNUD es el porcentaje de los niños de 5 a 11 años que, durante la semana de referencia, han efectuado un mínimo de una hora de actividad económica o un mínimo de 28 horas de tareas domésticas; o niños de 12 a 14 años que, durante la semana de referencia, han realizado un mínimo de 14 horas de actividad económica o de 28 horas de tareas domésticas.

⁵ Véase también Lozada Pereira, 2013.

⁶ Desde 2007 es el padre de familia quien inscribe al alumno (a través del Registro Único de Estudiantes, RUDE) y ya no los directores de escuela, que podían tender a aumentar el alumnado para obtener más subvenciones, lo que modifica el numerador de la TBE (número de niños escolarizados).

censo de 2012⁷. A la hora de hacer el próximo censo será importante examinar si efectivamente hay o no una disminución de la escolarización en la primaria o en la secundaria. Efectivamente, el porcentaje particularmente elevado de niños trabajadores (Cavagnoud, 2014) y la reciente reducción legal de la edad en que los niños pueden trabajar (2014), así como el aumento de fenómenos de migración (Vera et al., 2011) podrían influir en los próximos años en una desaceleración de las tasas escolares en particular en la secundaria. Para los países con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) «bajo» (según la clasificación del PNUD)⁸, el cuello de botella se sitúa entre la primaria y la secundaria: es el caso de Senegal, que en 2006 tenía una TBE en la primaria del 80,6 %, pero una TBE en la secundaria de tan solo el 24,3% y en la educación superior del 5,8% (Fuente UIS). Para los países con un IDH «mediano» con una escolarización mayor, el punto de quiebre más significativo se sitúa a nivel nacional entre la secundaria y la educación superior: es el caso de Bolivia, que en 2007 contaba con una TBE en la primaria del 106,4%, en la secundaria del 79,5% y en la educación superior del 37,7% (Fuente UIS). El cuello de botella entre la primaria y la secundaria persiste en las zonas rurales pobres, como por ejemplo el Chaco chuquisaqueño en Bolivia.

Además, las persistentes desigualdades en la educación dentro del sistema escolar son importantes en términos de calidad de los aprendizajes de los niños para un tiempo de escolarización idéntico. A nivel internacional, las desigualdades se dan en la mayoría de los casos en términos de tiempo de escolarización y tienen dificultades en tomar en cuenta la adquisición real de los saberes⁹. Ahora bien, desde hace veinte años los sistemas escolares tienden a diversificar sus tipos de establecimiento particularmente en el Sur. La oferta escolar se multiplica en esos países debido a iniciativas de actores privados o asociativos que desean entrar en el mercado educativo en pleno desarrollo y/o proponer tipos de educación no existentes. Los Estados, apoyados por las instituciones internacionales y con el afán de aumentar las tasas de escolarización, tienen la tendencia a reconocer estos establecimientos o a crear estructuras híbridas público-privadas (Vinokur, 2004). Este proceso de diversificación, de institucionalización y de hibridación de los tipos de establecimiento educativo produce desigualdades en el aprendizaje

⁷ Las proyecciones de aumento de la población realizadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) parecen haber sido superiores al aumento real del grupo en edad escolar, lo que modifica el denominador de la TBE (número de niños que pueden aspirar a la escolarización).

⁸ El sitio www.hdr.undp.org clasifica a los países en cuatro categorías. En 2013 Bolivia pertenecía al «IDH mediano» (clasificado como n.º 113 con un IDH de 0,667), mientras que Senegal se encuentra en la categoría (categoría?) del «IDH bajo» (clasificado como n.º 163 con un IDH de 0,485). <https://data.undp.org/dataset/HDI-Indicators-By-Country-2014/5tuc-d2a9>.

⁹ Por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que mide cada año los IDH por país, dota a estos últimos de un coeficiente de desigualdades de educación que corresponde a las desigualdades de distribución de los años de escolarización basadas en encuestas de hogares y que utilizan el índice de desigualdad de Atkinson. Según estas mediciones, Senegal (44,6 puntos) es más desigual que Bolivia (27,6), que está cerca de la media mundial (27 puntos). Fuentes: <https://data.undpp.org>; <http://hdr.undp.org/es/content/¿no-es-suficiente-el-coeficiente-de-gini-para-medir-la-desigualdad>.

entre las diferentes instituciones educativas que son más o menos bien dotadas. Hay desigualdades entre las escuelas públicas, entre estas y las escuelas privadas, así como entre las escuelas privadas mismas. Las desigualdades que existen entre escuelas públicas se notan particularmente entre escuelas rurales, periurbanas y urbanas. Las desigualdades entre las privadas se observan entre las escuelas confesionales y laicas, así como entre las escuelas formales, informales y clandestinas (Lewandowski, 2011)¹⁰. Así, en 2002 las escuelas privadas religiosas senegalesas lograron que el 88% de sus alumnos obtuviera el título de graduado de primaria, frente al 53% en las escuelas públicas y el 39% en las escuelas privadas laicas (Moguerou, 2009). En Bolivia, las escuelas urbanas particulares, urbanas de convenio, urbanas fiscales y las escuelas rurales fiscales también presentan tasas de éxito muy diferentes en los exámenes (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000: 4-5). El hecho de que se aborde tangencialmente las desigualdades educativas en las políticas de lucha contra la pobreza se debe a que el objetivo principal de estas políticas apunta en primer lugar no a la equidad sino a reducir la extrema pobreza, la cual es percibida como un freno al crecimiento global de los países.

1. 2. Políticas de lucha contra la pobreza y consideración de los paradigmas nacionales

Desde los años 1960, las políticas de lucha contra la pobreza utilizan como justificación teórica los trabajos de economistas y econométricos. En esta literatura, los vínculos entre educación, pobreza y desarrollo han seguido históricamente tres corrientes: la teoría del capital humano (Solow, Mincer, Schultz, Becker), la nueva teoría económica (Lucas) y la teoría del desarrollo humano (Amartaya Sen) —Henaff 2006—. La teoría del capital humano ha insistido, entre otros, en el rendimiento económico privado del nivel de instrucción, mientras que la nueva teoría económica ha subrayado el rendimiento económico colectivo de la educación. Los trabajos de Amartaya Sen, a su vez, han mostrado que el rendimiento educativo, ya sea individual o colectivo, va más allá del sector estrictamente económico y presenta beneficios globales que incluyen a los sectores sociales, políticos y culturales. Para el autor, la educación es un factor de liberación de las personas, y las posibilidades de elección de estas favorecen el desarrollo. Además, para Sen la educación, la liberación y el desarrollo son en sí mismos indicadores de bienestar de la población (Henaff, 2006).

En los años 1980 los programas de ajuste estructural fomentados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en los países del Sur se basaron esencialmente, en lo que a la cuestión educativa se refiere, en la teoría del capital

¹⁰ En algunos países existen escuelas no formales (reconocidas por el Estado pero que no entran en las estadísticas escolares porque se alejan demasiado de los modelos mayoritarios) y escuelas informales o clandestinas, que no son reconocidas por el Estado y no poseen un estatus legal.

humano. Para esta última, como toma poco en cuenta el rendimiento colectivo de la educación, es el individuo y no el Estado quien debe invertir en la misma. Esta retirada del Estado ha producido en algunos países consecuencias negativas para la educación y la salud. Así, el África subsahariana ha experimentado un aumento de su PIB por persona entre 1980 y 1990, pero su tasa bruta de escolarización en primaria ha bajado en el mismo periodo (Henaff, 2006)¹¹. Estos efectos negativos de las PAE, los contraejemplos asiáticos (que han practicado una importante intervención estatal y han visto aumentar tanto su tasa de crecimiento como de escolarización) y la crítica de la imposición de las PAE en los Estados han contribuido a abandonar esas políticas a favor de la lucha contra la pobreza.

Estas últimas utilizan en materia educativa una agregación de las teorías económicas de los últimos cincuenta años y de esta manera toman en cuenta la teoría del desarrollo humano de Sen. Así, los textos de las instituciones internacionales presentan generalmente la pobreza como multidimensional y mencionan el rol múltiple de la educación. Pero las instituciones internacionales muestran una gran variabilidad en los indicadores utilizados: mientras que la Unesco presenta una compleja serie de herramientas de medición, el Banco Mundial tiende a concentrar sus indicadores (Brilleau, 2003). Además, cuando se trata de elaborar las políticas educativas y las herramientas nacionales de seguimiento estadístico, el carácter multidimensional de la educación y de la pobreza tiende a reducirse a favor de ciertos indicadores que corresponden a las principales expectativas reales de los donantes. Este es el caso por ejemplo de la aplicación de la Iniciativa Acelerada de Educación para Todos (*Fast track Initiative*) que existe desde 2002 y que involucra a unos treinta donantes y unos cuarenta países receptores en tres continentes (Brilleau, 2003). La evaluación final del programa se basa únicamente en la evolución de la tasa bruta de escolarización (TBE) y de la tasa de terminación de primaria. Para continuar recibiendo el financiamiento asociado al *Fast Track Initiative*, algunos países tienden a optar por aumentar rápidamente las tasas de acceso al sistema escolar sin preocuparse por la calidad y el tipo de enseñanza ofrecido. Estos criterios cuantitativos de acceso no permiten medir realmente los efectos económicos de la escolarización y menos aún captar sus efectos sociales, culturales y políticos.

De este modo, los indicadores teóricos, estratégicos y técnicos de los donantes (entre los cuales el Banco Mundial es el más importante a nivel internacional) toman poco en cuenta las especificidades de los países (Altinok, 2005) y solo a nivel más teórico le conceden un lugar a la pluralidad de los modelos de desarrollo. Así, hoy en día se piensa las políticas públicas de educación en algunos países como programas de desarrollo, con un logro técnico esperado en cada etapa, que condiciona el otorgamiento de financiamientos para las siguientes fases (Lange, 2002). Sin embargo, la posición de algunos países es a menudo ambigua. Al tiempo que vuelve plenamente a una política de cifras acorde a las normas

¹¹ La tasa bruta de escolarización en la primaria pasa de más del 80% al 75%, mientras que el producto interior bruto per cápita está subiendo de 1100 dólares a casi 1500 dólares (Henaff, 2006).

educativas neoliberales (Lewandowski, 2011), Senegal despliega paralelamente un discurso de soberanía nacional sobre todo respecto a la generación de un modelo de desarrollo basado tanto en el éxito económico como en la inscripción a la pertenencia socioreligiosa musulmana. A la inversa, el gobierno boliviano, al tiempo que rechaza los paradigmas neoliberales de desarrollo a favor del *Vivir bien* (véase abajo), desarrolla una política económica que tiene dificultades de alejarse de un modelo capitalista extractivista (Vanhulst & Beling, 2013).

2. ¿HACIA OTROS MODELOS DE DESARROLLO Y DE SOCIEDAD?

En Senegal, Estado laico en el que el 90% de la población es musulmana, la presencia de las hermandades musulmanas dentro de las instituciones del Estado (Diop, 2002), el surgimiento de movimientos musulmanes como el de Ibadou Rahmane que pregona sobre todo el retorno al Libro sagrado, y de modo más global los desarrollos geopolíticos y religiosos actuales en África occidental, en la actualidad animan al gobierno a adoptar una doble posición de vigilancia y de consideración del modelo social africano-musulmán. Este modelo es multifacético según los textos de referencia y los países involucrados, pero en todos los casos difiere del modelo del individuo libre, racional y calculador de las teorías del capital humano todavía muy presentes en las políticas de lucha contra la pobreza. En las zonas rurales pobres de África occidental, la escolarización puede ser percibida por algunos como un factor de empobrecimiento y por otros como una posibilidad de enriquecimiento. Además, la pobreza es vista como un estado global y multidimensional, del cual la persona puede entrar o puede salir en función de las relaciones con el grupo, que sigue siendo la entidad dominante. La escolarización representa entonces una oportunidad más bien colectiva que individual, cuyas utilidades muy diversificadas obedecen a reglas complejas de seguridad y de distribución (Lewandowski, 2007). En las ciudades el uso de la escolarización como ascenso individual es generalizado, pero se sigue tomando en cuenta reglas de redistribución de la familia extendida o de la comunidad a la que uno pertenece; y en las regiones musulmanas, el elegir el tipo de escuela puede pasar primero por un criterio religioso más que por una evaluación de los potenciales de progreso socioeconómico. A nivel del Estado, el gobierno de Macky Sall, comprometido con la corriente liberal¹², desarrolla de hecho un capitalismo que toma en cuenta el sistema de funcionamiento social africano-musulmán.

En Bolivia, el principal elemento oficial de divergencia con las políticas internacionales de lucha contra la pobreza no radica en un modelo socioreligioso (a pesar de que la espiritualidad indígena es valorada en los textos estatales)¹³,

¹² <http://xalimasn.com/lapr-est-il-un-parti-dobedience-liberale-macky-sall-clarifie-lideologie-de-son-parti/>

¹³ Bolivia era un Estado católico hasta la Constitución de 2009 aprobada bajo Morales, que es cuando se volvió laico.

sino más bien en la base económico-ecológica del desarrollo. El continente latinoamericano hace aproximadamente veinte años de hecho ha estado marcado por una lucha intensa entre experimentos de desarrollo neoliberales y extractivistas, por un lado, y movimientos de izquierda (luchas zapatistas mejicanas de los años 1990, elecciones de gobiernos antineoliberales en Bolivia, Ecuador, Venezuela, Brasil, etc. de los años 2000) y movimientos ecologistas, por otro¹⁴. Evo Morales, líder campesino sindicalista del ámbito de los cocaleros, está a la cabeza del partido denominado Movimiento al Socialismo-Instrumento Político de Soberanía de los Pueblos (MAS-ISPS), que pretende ser el instrumento político de movimientos sociales (Polet, 2009). Reivindica una doble «descolonización» del Estado reposicionando la soberanía del mismo sobre el territorio nacional frente a los poderes capitalistas occidentales por un lado y, por otro, afirmando el carácter pluriétnico y comunitario del Estado frente a la dirección de una clase minoritaria llamada «blanca». En 2009, Bolivia, ahora denominada «Estado plurinacional de Bolivia», se ha convertido en el segundo país latinoamericano (después del Ecuador en 2008) que adoptó una Constitución fundada en el modelo del *Vivir bien*. Frente al universalismo de la noción de progreso, luego de desarrollo y de desarrollo sostenible, como también al relativismo de los *post colonial studies*, el paradigma del *Vivir bien* propone una modernidad basada en el pluralismo y la multipolaridad (Vanhult & Beling, 2013; Farah & Vasapollo, 2011; Lewandowski, 2015). El gobierno de Morales defiende oficialmente un capitalismo andino-amazónico que propone la articulación estatal entre una economía industrial y una economía comunitaria¹⁵. Estos modelos de capitalismo africano-musulmán y de capitalismo andino-amazónico, como también sus ambigüedades, se reflejan en los sistemas educativos de los dos países.

2. 1. El auge de la enseñanza árabe-islámica en Senegal

En Senegal coexisten dos sistemas escolares, cada uno de ellos con una vocación universal y exclusiva: el sistema árabe-islámico y el sistema franco-laico heredado de la Colonia (Lewandowski & Niane, 2013). Históricamente, las escuelas «francesas», como aún se llaman hoy en día, tuvieron que imponerse en Senegal frente a las escuelas coránicas. Como recuerda Ndiaye (1982), al final de la oposición militar contra el colonizador, eran las escuelas coránicas las que sirvieron de bastiones de resistencia, sobre todo con la acción educativa de los líderes de las dos principales hermandades actuales. Para romper las reticencias indígenas frente a la escuela francesa, los colonos emplearon diferentes métodos que se encuentran en parte aún hoy en día, aunque bajo formas diferentes. Por ejemplo,

¹⁴ Véase Chartier & Löwy, 2013: 15.

¹⁵ Para distinciones entre los conceptos de Morales y las de su vicepresidente Linera; según las épocas, véase Do Alto & Stefanoni, 2008; Ramírez Gallegos & Stefanoni, 2006. Para un análisis más general del proyecto económico del Gobierno, véase —entre otros— Hillenkamp, 2009: 13.

la lengua árabe fue introducida en la primaria en 1893, y se crearon «polos de atracción» bajo control de los colonos, como la escuela franco-muridi de Diourbel o la *daara* (escuela coránica) de Malika.

La lengua árabe se mantuvo en la escuela pública después de la independencia, y la enseñanza religiosa fue introducida en ella en 2002, tras los Estados Generales de la educación y la formación de 1981¹⁶. Hoy en día el Estado senegalés en su plan decenal de educación pregona el desarrollo de la enseñanza del árabe, la introducción de la educación religiosa en la escuela pública y la creación de escuelas públicas franco-árabes (République du Sénégal, 2003). Las escuelas franco-árabes funcionan como escuelas públicas por seis años y apuntan al certificado de estudios primarios-francés. Pero las escuelas imparten sus clases en francés y en árabe, pueden también presentar sus alumnos al certificado de fin de estudios primarios en lengua árabe¹⁷ y dedican más tiempo al aprendizaje del Corán, del *hadith* (palabras, enseñanzas) del Profeta y de los *fiqh* (prácticas de la vida religiosa cotidiana). Esas escuelas son apoyadas por el Estado senegalés (si son reconocidas), así como por asociaciones islámicas senegalesas o internacionales, Estados extranjeros (como Arabia Saudita), instituciones como la Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Iesco) y sobre todo las hermandades. Por ejemplo, en Touba, ciudad creada por el fundador de la hermandad muridi, Cheikh Ahmadou Bamba, existen numerosas *daara* (escuelas coránicas), escuelas franco-árabes, centros de formaciones profesionales y redes para estudios superiores en los países islámicos, pero ninguna escuela «francesa»: estas últimas nunca fueron aceptadas por el linaje de los marabouts. Esta zona de resistencia simbólica sigue siendo presente y no es única (zona de Médina Gounass en la región de Kolda, por ejemplo).

A la promoción de la enseñanza religiosa y de la lengua árabe en las escuelas formales («francesas» y «franco-árabes») se añade un programa de «modernización de las *daara*» acompañado de una campaña de sensibilización contra la mendicidad infantil. Esta «modernización» tiene cuatro aspectos: la introducción del trilingüismo (árabe, lengua indígena como el wolof y francés), la formación profesional, la mejora de las condiciones de vida y de aprendizaje de los talibés (discípulos), y el establecimiento de vínculos con el ámbito profesional y con las escuelas franco-árabes oficiales (fig. 1). El Estado senegalés justifica el programa de la siguiente manera:

Las *daara* en su versión moderna constituyen un asunto de soberanía nacional pues ofrecen la oportunidad de una escuela senegalesa que favorezca la promoción efectiva de los valores africanos y senegaleses, de la religión y de las ciencias islámicas, quedando al mismo tiempo abierto al resto del mundo contemporáneo; en resumen, una escuela nacional abierta

¹⁶ Así, un alumno del tercer grado de primaria en 2009-2010 tenía dos horas de árabe y una hora de educación religiosa, contra una hora y media de historia-geografía a la semana.

¹⁷ En Senegal, hay un certificado de fin de los estudios de primaria, un certificado de fin de estudios medios y un bachillerato «árabe» (en lengua árabe).

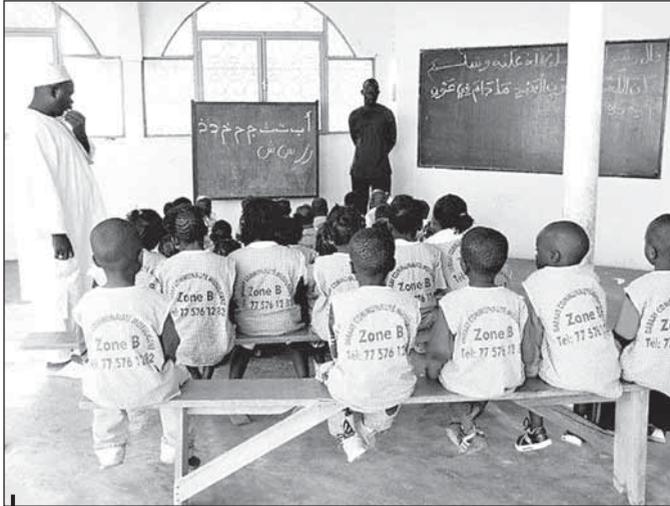


Figura 1 – Escuela en una mezquita, Dakar, Senegal, diciembre de 2010

© S. Lewandowski

a las tecnologías, las ciencias y las lenguas extranjeras (République du Sénégal 2009: 10).

Por ahora ninguna de esas *daara* modernizadas figura en las estadísticas educativas pues aún se encuentran en la fase de prueba. Solo algunas *daara* que ofrecen enseñanzas diversas y que han inspirado la reforma de *daara* modernizadas son registradas, al igual que las escuelas franco-árabes «reconocidas» por el Estado según los criterios mencionados arriba.

Como destaca Gérard (1997), la escuela franco-árabe permite a las familias conciliar la vía religiosa, la inserción social y el éxito financiero:

La medersa tiene éxito allí donde la escuela pública ha fracasado (Gérard 1997: 241).

Propone un «sincretismo educativo», otra modernidad. Así, se desarrollan escuelas franco-árabes que comunican entre sí sus criterios de excelencia escolar, las trayectorias profesionales «brillantes» de sus antiguos alumnos y el nivel social de las familias que frecuentan el establecimiento. Nuestras entrevistas con padres de alumnos de clase media o acomodada confirman la presencia de esta concepción educativa en Dakar. Por ejemplo, un comerciante entrevistado que había escolarizado a su hijo primero en la escuela privada «Mamadou et Bineta», atendida por hijos de médicos y otros ejecutivos, prefiere frecuentar a responsables políticos e intelectuales arabistas que mandan a sus hijos a la escuela franco-árabe «Manar al Houda» fundada por la familia de Moubarak Lô, que su hijo atiende hoy en día:

Mi objetivo no era que el niño pueda hablar francés. A medida que uno va escuchando la radio, un día terminará por hablar francés. Mi objetivo era que, una vez que se haya convertido en huérfano, es decir una vez que ya no vea a su propia madre ni a su propio padre, a mí, el niño pueda tener una ética moral, así como el coraje que le permita proseguir con la vida.

El padre de otro alumno, que recibió su formación en la escuela «francesa», donde aprendió latín y griego, menciona primero la búsqueda de una «hibridez» a través de la escuela franco-árabe, luego afirma su pertenencia al movimiento Ibadou Rahmane y su deseo de un Estado islámico según el modelo iraní:

En estos tiempos de crisis, el islam es una buena cosa, permite integrarse en la vida social con valores.

El auge actual de la enseñanza árabe-musulmana en Senegal tiene sus raíces en las connivencias entre los grandes marabouts y los dirigentes del gobierno¹⁸, así como en la voluntad de aumentar las tasas de escolarización. El ministerio explica el objetivo de satisfacer al mismo tiempo los lobbies de las hermandades locales y a los donantes: la modernización de las *daara* permitirá

[...] respetar la opción de un sector importante de la sociedad senegalesa respondiendo a su demanda de educación. Esto pondrá fin a una injusticia que dura desde la llegada de la escuela colonial francesa. Pero también arreglará definitivamente la cuestión importante de la TBE y de la EPT conforme a los ODM [Objetivo de Desarrollo del Milenio] (République du Sénégal, 2009: 9-10).

En Bolivia, aunque consiguió la independencia ya en 1825¹⁹, la idea de remediar injusticias que datan de la época colonial a través del sistema educativo está también presente en la reforma en curso. La Ley A. Siñani y E. Pérez (Ley n.º 70, 2010), propone la refundación completa del sistema de educación boliviano según el modelo del *Vivir bien* hacia una educación «descolonizada», «productiva», «intra e intercultural» y «comunitaria»:

«La estrategia de la Revolución Educativa se vincula con las políticas de desarrollo del Estado Plurinacional en tanto se enmarca en el nuevo paradigma de desarrollo planteado por la Constitución de 2009, que apela a una alternativa de concepción de vida: el Vivir Bien. En este marco la Revolución Educativa se orienta a la transformación de la educación para Vivir Bien. Esta concepción de vida alternativa se asienta en cuatro elementos: el acceso y disfrute de los bienes materiales; la realización afectiva, subjetiva, intelectual y espiritual con identidad incluyendo la fiesta; la armonía con la naturaleza, con la Madre Tierra, vivir en equilibrio con lo que nos rodea; y la Comunidad, convivencia con los seres humanos, no se puede vivir bien si los demás viven mal» (Ministerio de la educación, 2014 a: 60).

La ley lleva el nombre de los fundadores²⁰ de «la primera» escuela indígena de Bolivia en Warisata (1931-1939) (véase fig. 2). Su currículum y su estructura organizativa se basaban en la comunidad indígena y la pedagogía en el trabajo colectivo percibido como un factor de emancipación y no de servidumbre (Salazar, 2014). La escuela estaba, además, abierta a la comunidad; juntas se tomaban las decisiones en consenso en un Parlamento de sabios. La experiencia de Warisata, que en sus tiempos sirvió de modelo a otras seis escuelas, marcó una ruptura con las políticas educativas llevadas a cabo hasta entonces en el país en el que, como

¹⁸ Abdoulaye Wade es el Primer Ministro senegalés que está oficialmente afiliado a una hermandad religiosa (en este caso la hermandad muridi).

¹⁹ Es decir 135 años antes de la independencia de Senegal.

²⁰ El tándem de Morales y su vicepresidente Linera representa una alianza entre el «poncho y la corbata» (Absl, 2008), la elección de los nombres Avelino Siñani y Elizardo Pérez para la ley educativa activa el mismo símbolo.

ha mostrado Martínez para principios del siglo XX, el objetivo era «civilizar al indio», «des-indianizar a la sociedad» (Martínez, 2010) en la línea de un siglo XIX marcado por políticas que alternaban entre el control y la destrucción del indígena. La Revolución de 1952 no retomó el modelo de Warisata: si bien es cierto que las escuelas rurales que desarrolló pretendían ser productivas (como de hecho en esa época recomendaba la Unesco en diferentes continentes) y la enseñanza en ellas fue impartida en español (como en Warisata), frente a Warisata la figura del indio y sus componentes identitarios desaparecieron detrás del proletario. Es solo después del período de dictaduras militares (1964-1982) que el Estado reconoció con la ley n.º 1565 de 1994 la importancia del bilingüismo y de la valorización de las culturas. Las lenguas llamadas indígenas efectivamente habían sido objeto de usos funcionales (para el aprendizaje del evangelio en la época colonial y luego para aprender el español, en los años 1960) o de experimentos suspendidos y no generalizados (como en los años 1970). La ley de 1994 culmina la acción de la Iglesia y de ONG²¹, de asociaciones indígenas²² y de donantes²³ concediendo centralidad a la cuestión de las lenguas indígenas. Presenta, por lo demás, características desarrolladas a nivel internacional desde los años 1990: enfoque constructivista (Yapu, 2013), pedagogía basada en la noción de competencia, interdisciplinariedad o transversalidad. Es también esta ley la que introduce la cuestión ambiental en el currículo en forma de eje transversal. En 2010, la Reforma ASEP no crea, por tanto, a partir de la nada su propuesta de escuela multilingüe, comunitaria y productiva. En cambio, innova al asociar estas características que se encontraban separadas en las experiencias anteriores, y sobre todo, busca una ruptura ontológica. Para Howard, apunta a poner en marcha los nuevos conceptos de «intraculturalidad»²⁴



Figura 2 – Escuela normal superior de Warisata, octubre de 2015

© S. Lewandowski

²¹ Como CIPCA, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (Albó, 2010).

²² La Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) participó activamente en la promulgación en 1992 de un decreto que reconoció oficialmente la educación intercultural bilingüe. Algunos sindicatos campesinos como la Confederación Campesina (CSUTCB) se movilizó también en los años 1990 para reivindicar un Estado multinacional (Franqueville, 1994: 483).

²³ Unicef desarrolla en colaboración con el Ministerio de Educación un gran Proyecto de educación intercultural bilingüe (PEIB) en quechua, aymara y guaraní.

²⁴ En los textos de la reforma, la intraculturalidad consiste en profundizar en la propia cultura antes de dialogar con otros (interculturalidad).

y de «descolonización» elaborando currículos en los que las necesidades de la comunidad son consideradas más importantes que los contenidos más generales y universales, mientras que en la reforma de 1994 sucedía exactamente lo contrario (Howard, 2009: 592). Las personas que hemos entrevistado sobre la reforma insisten, en función de sus posturas, unos en la continuidad («lo habíamos pensado todo y no se reconoció nada», antiguo Ministro de Educación), otros en la ruptura («es una ley revolucionaria», funcionario del Ministerio de Educación).

Pero la implementación de la nueva reforma de 2010 choca con varias dificultades. En primer lugar, la inestabilidad política que precedió la llegada al poder de Morales (cuatro ministros de educación entre 2002 y 2005) persiste en el momento de construcción de la reforma con otros cuatro ministros de educación entre 2006 y 2010. Luego, las personas a cargo del proceso en los ministerios fueron y siguen siendo sustituidas regularmente. Son a menudo técnicos que se autoidentifican como indígenas y que conocen bien las realidades en el terreno, pero cuyos niveles de formación académica son relativamente bajos y tienen poca experiencia de gestión y conducción en la administración. Por último, no es fácil reconstruir un sistema de pensamiento (revolución ontológica), menos aún de manera que se pueda insertar en una estructura estatal, cualquiera que sea. Así, la formalización y la institucionalización de las bases teóricas y metodológicas de la reforma educativa, que pretenden ser revolucionarias, siguen un proceso complejo. Y han pasado tres años desde la aprobación de la ley (año escolar 2013) antes de que se empezara a desarrollar los currículos en el primer año de primaria y de secundaria (Yapu, 2013).

La implementación en las clases está estrechamente ligada a la formación y la motivación de los docentes. La reforma está acompañada de un plan nacional de formación de estos últimos: el Programa de Formación Complementaria (Profocom) ha formado a 100 000 maestros en sus dos primeras fases y prevé la formación de otros 40 000 (Berrios, 2014). Se trata de formaciones masivas que, según algunos entrevistados, no serían claras y poco prácticas para los docentes. A nivel local, los docentes no siempre conocen los currículos regionales²⁵ y cuando es el caso no saben cómo elegirlos, sobre todo en los departamentos donde hay más de dos, como en Santa Cruz con los currículos chiquitano, guarayo y guaraní (Cavero, 2014; Caurey, 2013). A esto se añade la cuestión de la adhesión de los docentes. Para María-Luisa Talavera, estos están más dispuestos que durante la reforma de 1994, porque el Estado ha estado atento a sus condiciones y ha respondido favorablemente a sus reivindicaciones económicas y sociales proporcionando un ordenador a cada uno de ellos y proponiéndoles acceso a segundos y terceros ciclos a través del Profocom. No obstante, siguen siendo en parte reacios a esta reforma, defendiendo de hecho la última reforma, a la que se habían resistido (Talavera Simoni, 2011; 2013). Esta reticencia a veces también está ligada a las

²⁵ Desde 2012 también existen siete currículos regionales que se supone responden a la diversidad de las culturas y de los modos educativos del país. Para un análisis de las diferentes construcciones socioculturales de la infancia en los Andes, véase Cavagnoud *et al.* (2013).

convicciones personales de algunos docentes, en particular en barrios urbanos y zonas rurales de las tierras bajas que rechazan la política de Morales. Una parte de los docentes tiene una tendencia liberal y de religión católica o protestante: no quieren aplicar currículos que valorizan una lógica de orientación colectivista y otros valores cultural-espirituales indígenas. Otros maestros adhieren a los textos elaborados en los programas escolares, pero rechazan a Morales, cuya práctica juzgan como opuesta a su discurso: no están dispuestos a reformar sus hábitos de enseñanza a favor de un nuevo sistema en el que ya no creen. A este respecto, los eventos en torno al Tipnis, donde el Gobierno reprimió a movimientos ecologistas e indígenas, han sido analizados frecuentemente en la literatura científica (Poupeau 2013; Perrier Bruslé, 2012; Stefanoni, 2012; Demélas, 2014), sobre todo porque revelan las tensiones existentes entre el Gobierno, las organizaciones campesinas e indígenas y las organizaciones internacionales (Do Alto *et al.*, 2011; Lavaud 2010)²⁶. Un sector de los docentes, no obstante, sigue siendo partidario de algunas opciones societales formuladas no en términos del *Vivir bien*, que sigue siendo una opción teórica, sino de modo más clásico (con o sin referencia a la retórica del gobierno de Morales) en términos de lucha contra las desigualdades y de valorización de las culturas indígenas. Estas divergencias se encuentran luego a nivel de la familia. Son numerosas aquellas que entran plenamente en estrategias de uso de la escuela como motor de ascenso social individualista orientado hacia el extranjero y rechazan las escuelas bilingües (lenguas indígenas-español) a favor —si tienen acceso a él— de un bilingüismo internacionalizado (español-inglés, alemán o francés). Pero otros usan las escuelas bilingües (lenguas indígenas-español) en estrategias de reivindicación identitaria y territorial (Gustafson, 2015) o de ascenso social (el Gobierno actual preconiza el uso y la pertenencia a las lenguas indígenas en los ministerios).

3. LA DIVERSIDAD DE LAS NORMAS FRENTE A LAS MEDIDAS DE APRENDIZAJE NACIONALES E INTERNACIONALES

Si estas reformas nacionales en búsqueda de soberanía se topan con dificultades en su implementación, también es el caso en la elaboración de herramientas que permitirían que se institucionalizaran a nivel nacional y que fuesen reconocidas a nivel internacional.

En Bolivia, por ejemplo, el Sistema de Medición de la Calidad educativa (Simecal) que evaluaba los aprendizajes en lengua y en matemáticas (1997-2003) fue reemplazado por el Observatorio de la Calidad Educativa (2005), luego por el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE, 2011) para responder mejor a los nuevos objetivos de la reforma educativa «revolucionaria» de 2010

²⁶ Estas contradicciones incitan a algunos intelectuales a pensar que Morales está entrando —a semejanza de otros jefes de Estado latinoamericanos— en un «final de ciclo progresista en América Latina» (Svampa, 2015).

(Yapu, 2012). Los currículos nacional y descentralizados proponen efectivamente un saber «integral y holístico» que pretende tocar todas las dimensiones del ser humano, resumidas en cuatro verbos: «ser, saber, hacer, y decidir»:

La dimensión del ser implica la educación en valores sociocomunitarios, la dimensión del saber el nivel de los conocimientos; la dimensión del hacer la realización de lo aprendido y la dimensión del decidir, la voluntad comunitaria dirigida hacia la transformación (Ministerio de Educación, 2014 a: 15-16).

El conjunto de esas dimensiones deben inscribirse en la «convivencia o armonía con la Madre Tierra Madre tierra, la espiritualidad y el cosmos, es decir, con la totalidad de la realidad de la que el ser humano es sólo una parte» (Ministerio de Educación, 2014 a: 15-16). Así, el saber está vinculado oficialmente con la esfera económica (hacer), pero también sociocultural (ser), cognitiva (saber), política (decidir) y ecológico-spiritual (Madre Tierra). Partiendo de esta concepción, la pedagogía debe ser activa y partir de la práctica, siguiendo el siguiente esquema: 1/práctica, 2/teoría, 3/valorización, 4/producción (Ministerio de Educación, 2011; Ministerio de Educación, 2014 a: 19). También debe promover un proceso de aprendizaje-enseñanza interdisciplinario productivo y participativo con las familias y las instituciones comunitarias. Después de

un largo proceso de análisis (fig. 3), el OPCE está desarrollando actualmente criterios de evaluación de aprendizaje finalmente sencillos en lógico-matemático, lengua y conocimiento de la realidad nacional (Ministerio de Educación-OPCE, 2011: 8-9). Sin embargo, tropieza con la complejidad de la producción de nuevos indicadores ligados a los objetivos de la reforma educativa, por un lado, y por otro con la posibilidad de desarrollar esos indicadores que puedan al mismo tiempo vincularse con evaluaciones internacionales. Efectivamente, desde el ascenso de Morales al poder, Bolivia no participaba en las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) juzgadas «imperialistas», pero parece que esta posición está cambiando actualmente. Del mismo modo, mientras que el *Vivir bien* fue elaborado en oposición a las políticas neoliberales de las IFI, el Ministerio de Relaciones Exteriores y la UDAPE (Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas) están elaborando actualmente sistemas de medición de los sistemas del *Vivir bien* frente a financiamientos del Banco Mundial (fuente: entrevistas).

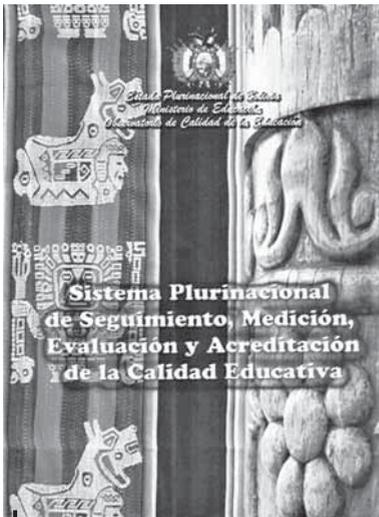


Figura 3 – Carátula del informe 2009 del OPCE, Bolivia

© S. Lewandowski

Otro tipo de ambigüedad frente a las políticas internacionales se nota en Senegal; los tipos de saberes promovidos en las escuelas franco-árabes reflejan una doble afiliación, islámica y occidental²⁷. La guía del maestro franco-árabe elaborada en árabe declara:

²⁷ El enfoque por competencias fue desarrollado históricamente en países occidentales para extenderse luego a diferentes países africanos como Túnez, por ejemplo.

Ad'dine [La religión] [...] Es una ciencia, una experticia, valores, parámetros, comportamientos, relaciones y prácticas que cooperan forjando una personalidad fuerte y equilibrada, que constituye la primera piedra en la construcción del edificio de la sociedad feliz (République du Sénégal, MEN, 2008, traducción libre).

La religión se asimila aquí a una ciencia y quienes la transmiten a portadores de saberes (divinos). Para aprender el Corán, las escuelas presentan una ambivalencia entre la memorización oral sin comprensión del sentido (que proviene de las técnicas de aprendizaje habituales del libro sagrado) y un enfoque de competencias. Así, la guía del maestro presenta ocho objetivos del aprendizaje del Corán:

Modelar las lenguas de los alumnos sobre la palabra retórica y el lenguaje elocuente milagroso [el santo Corán]. Proporcionarles una gigantesca riqueza lingüística y con sentidos sublimes. Dotarles de nociones básicas sobre la sharia islámica. Entrenar sus memorias haciéndoles memorizar algunos suras y versículos. Entrenarles en leer el Corán con una lectura correcta conforme a las reglas del *tadjwid* [reglas de recitación del santo Corán]. Desarrollar el sentido disuasorio religioso en ellos. Inculcar una porción de temor en ellos. Hacerles querer la recitación y la escucha del santo Corán considerándolo como acto de adoración (République du Sénégal, MEN 2008: 67).

Pero esta misma guía aboga el uso de la pedagogía por la integración (*damj*) y las competencias (*kifaya*), mientras que la mayoría del tiempo esta última evita recurrir a la memorización de un mensaje preconstruido: el docente debe

Debatir sobre el sentido de los versículos con los alumnos. Las significaciones deben ser ligadas a lo que pasa en la vida de los alumnos. Y a sus relaciones con los problemas que encuentran y con los fenómenos de la vida en su ámbito (République du Sénégal, MEN 2008: 67).

Así, en las escuelas árabe-islámicas la voluntad de «consenso» de los diferentes actores parece promover una relación con el saber si no contradictorio, por lo menos complejo²⁸. Actualmente Senegal participa en las evaluaciones Pasec²⁹, como también en diferentes estudios de evaluación puntuales como el *Jangandoo*³⁰, que toman en cuenta esencialmente los aprendizajes en francés y matemáticas. Si el desarrollo de la enseñanza árabe-islámica continúa y se integra completamente en el sistema nacional, surgirá la cuestión de los modos de evaluación de los aprendizajes nacionales que integran las diferentes materias y más allá la complejidad de la relación con el saber propuesto en los manuales.

²⁸ Me refiero aquí a las relaciones con el saber de esas escuelas y no de la religión musulmana, cuestión abordada por especialistas en este ámbito.

²⁹ El Pasec evalúa las competencias de los alumnos en el segundo y sexto año de escolaridad primaria en lengua y matemáticas. <http://www.pasec.confemen.org/evaluation/>

³⁰ http://www.lartes-ifan.org/programmes_jangandoo.php. El programa Jangandoo tiene la particularidad de evaluar (en francés o en árabe, según el perfil de los niños) los aprendizajes de los niños entre 6 y 18 años, escolarizados o no, en matemáticas, lectura y cultura general.

Por lo tanto, Senegal y Bolivia tienen dificultades en integrar sus propias normas en sus sistemas de control nacionales y ponen de manifiesto un desarrollo de posturas ambiguas respecto a las políticas internacionales. Por su lado, las organizaciones internacionales implicadas en las políticas de lucha contra la pobreza y en los EPT tienen dificultades a la hora de tomar en consideración la diversidad de los sistemas y sus efectos sobre el desarrollo, pero también de homogeneizar la medición de la calidad del aprendizaje a nivel mundial: el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) evalúa a unos sesenta países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y asociados, el Programa de análisis de los sistemas educativos de la Confemen (Pasec) evalúa a los países francófonos, el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) evalúa a los países africanos anglófonos, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) evalúa a los países latinoamericanos y del Caribe, etc. Estos programas de evaluación existentes miden generalmente el nivel de los alumnos en matemáticas, ciencias y lectura sin tomar en cuenta las otras disciplinas (Historia, Geografía, Sociología, Arte, Educación Física, etc.). Generalmente tampoco consideran la variedad de los enfoques pedagógicos. En diferentes países, aunque en épocas diferentes, así como en mediciones y según modalidades muy diferentes, los enfoques por disciplina han sido reemplazados por enfoques por objetivos o enfoques por competencias (Lewandowski, 2014), pero los sistemas continentales o subregionales de evaluación utilizan generalmente pruebas que corresponden a un aprendizaje por disciplina. Además, raras veces mencionan la diversidad de los sistemas escolares y proyectos educativos de los cuales provienen los resultados. Frente a estos desafíos, el instituto estadístico de la Unesco (ISU) realizó en 2015 una consulta pública en línea sobre el seguimiento de los resultados de aprendizaje para intentar crear criterios pertinentes y homogéneos con el fin de elaborar un programa de educación mundial con 2030 como horizonte.

CONCLUSIÓN

Las políticas educativas de la EPT post-Jomtien (1990) y de la lucha contra la pobreza financiadas por los donantes occidentales han defendido principalmente el aumento de las tasas de escolarización a favor de un mayor crecimiento económico. Estos enfoques centrados en lo económico han favorecido directa o indirectamente el desarrollo de modelos escolares heterogéneos que apuntan a un sincretismo educativo entre objetivos económicos e inserción socioreligiosa o identidad cultural. En el caso de Senegal, el desarrollo de la enseñanza árabe-islámica fue apoyado por los donantes internacionales con miras a acercar la escuela a las poblaciones y aumentar así las tasas de escolarización. En Bolivia, la reforma educativa del *Vivir bien*, originalmente pensada en oposición al modelo neoliberal de desarrollo, tiende en la actualidad a acercarse a donantes internacionales para paliar sus dificultades de formalización y ejecución. En ambos países, el desarrollo de paradigmas socioeducativos alternativos se apoya en un sector de la población,

pero tiene tendencia a perder sus especificidades en el transcurso de su proceso de institucionalización estatal. Esto es particularmente visible en los intentos de medir la calidad de los aprendizajes, que poco tiene en cuenta la diversidad de las relaciones con el saber preconizadas por las reformas nacionales. Los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (mayo de 2015), destinados a fijar las orientaciones post 2015, han enfatizado la cuestión de la calidad educativa. Así, el ODS n.º 4 quiere

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

A nivel internacional se van a realizar nuevos experimentos para reorientar los esfuerzos hacia los contenidos del aprendizaje. Pero estas medidas internacionales probablemente lograrán difícilmente dar cuenta de la diversidad de las concepciones respecto a las relaciones entre el saber y el desarrollo.

Referencias citadas

- ABSI, P., 2008 – La nation à l'épreuve de la Bolivie. Commentaires sur le vif. *Journal des anthropologues*, **114-115**: URL: <http://jda.revues.org/334>.
- AGENCE NATIONALE DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (ANSD), 2007 – *Enquête de suivi de la pauvreté au Sénégal. ESPS 2005-2006, Rapport national, août 2007*, 63 pp. + annexes : <http://www.ansd.sn/dsrp.html> (page consultée le 4 avril 2011).
- ALBO, X., 2010 – La marche vers le pouvoir indigène, Équateur, Pérou, Bolivie. *Revue projet*, **5/2010, n.º 318**: 60-67.
- ALTINOK, N., 2005 – La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. Analyse normative du meilleur système normatif. Ponencia presentada en el « Séminaire Institutions et développement », UMR Matisse Paris I-CNRS, 13 de mayo; París: matisse.univ-paris1.fr/fr/IMG/pdf/ALTINOK_MatisseV2.pdf (página consultada el 5 de abril del 2011).
- BERRIOS, F. H. C., 2014 – Desarrollo de la educación ambiental desde el modelo educativo sociocomunitario productivo. *Revista integra educativa*, **V 6, n.º 3**: 5 pp.; La Paz.
- BRILLEAU, A., 2003 – *Les Indicateurs liés à la mise en œuvre des cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP)*, 82 pp.; Lille: MAE, DGCID.
- CAUREY, E., 2013 – Autonomía indígena y currículos regionalizados. *Ciencia y cultura*, **n.º 30, junio**: 35-55.
- CAVAGNOUD, R., 2014 – Enjeux moraux et discussion autour de la figure d'enfants des rues en Bolivie. *Autrepart*, **72**: 165-181.
- CAVAGNOUD, R., SUREMAIN, C.-E. de & LA RIVA GONZÁLES eds., 2013 – Infancia y niños en la sociedades andinas contemporáneas. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, **42 (3)**: 323-332.
- CAVERO, M., 2014 – Currículos regionalizados. *El Deber*, 13-04-14: URL : <http://www.eldeber.com.bo/septimo-dia/2014-04-13/ver.php?id=140412110755>

- CHARTIER, D. & LÖWY, M., 2013 – L'Amérique latine, terre de luttes socioécologiques. *In: Les écologies politiques aujourd'hui (4) Amérique Latine* (D. Chartier & Michael Löwy, eds.): 15-20; Paris: SciencesPo, Les Presses. *Écologie et politique*, n.° 46.
- CLING, J.-P., RAZAFINDRAKOTO, M. & ROUBAUD, F. eds., 2002 – Les nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté. *DIAL-IRD-Economica*: 169-199; Paris.
- DAFFE, G. & DIAGNE, M., 2008 – Politiques éducatives et stratégies de lutte contre la pauvreté. *In: Le Sénégal face aux défis de la pauvreté. Les oubliés de la croissance* (G. Daffe & A. Diagne, eds.): 165-204; Paris: CRES-KARTHALA-CREPOS.
- DEMÉLAS, M.-D., 2014 – Retour sur la pratique du pronunciamiento (1820-2013). *Problèmes d'Amérique latine*, n.° 91: 41-51.
- DIOP, M.-C., 2002 – L'aboutissement d'une si longue quête. *In: Le Sénégal contemporain* (M.-C. Diop, ed.): 11-37; Paris: Karthala.
- DO ALTO, H. & STEFANONI, P., 2008 – Le syncrétisme idéologique du MAS; URL : <http://www.homme-moderne.org/societe/politics/hdoalto/millions/extraits.html>
- DO ALTO, H., LACUISSE, M.-E. & POUPEAU, F., 2011 – Introduction. *Revue d'études en Agriculture et développement*, 92 (4): 357-361.
- FARAH, I. & VASAPOLLO, L. eds., 2011 – *Vivir bien: paradigma no capitalista?*, 437 pp.; La Paz: CIDES-UMSA, Plural-Editor.
- FRANQUEVILLE, A., 1994 – Les 500 ans et l'identité indienne en Bolivie. *Cahier des sciences humaines*, 30 (3): 475-495.
- GÉRARD, E., 1997 – *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, 283 pp.; Paris: ORSTOM-Karthala.
- GUSTAFSON, B., 2015 – *Nuevas lenguas del Estado, El pueblo Guaraní y la Educación Indígena en Bolivia*; La Paz: Plural Editores.
- HENAFF, N., 2006 – Éducation et développement : regard critique sur l'apport de la recherche en économie. *In: Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu* (M. Pilon, ed.): 67-93; Nogent sur Marne: CEPED.
- HILLENKAMP, I., 2009 – L'approche latino-américaine de l'économie populaire, les inégalités et la pauvreté. *Revue de la régulation*, n.° 6, 2do semestre: 2-18.
- HOWARD, R., 2009 – Education reform, indigenous politics, and decolonization in the Bolivia of Evo Morales. *International Journal of Educational Development*, n.° 29: 583-593.
- LANGE, M.-F., 2002 – Politiques publiques d'éducation. *In: Comment réduire pauvreté et inégalités. Pour une méthodologie des politiques publiques* (M. Lévy, ed.): 37-59; Paris: IRD-Karthala.
- LAVAUD, J.-P., 2010 – Indianisme et écologie dans les pays andins : dispositif légal, discours officiels et mobilisations. *Problèmes d'Amérique latine*, n.° 76: 95-117.
- LEWANDOWSKI, S., 2007 – La scolarisation comme moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts, logiques paysannes gourmantchées au Burkina Faso. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n.° 6: 301-321. Numéro especial, « Savoirs et expériences », editado por F. Ropé & B. Schlemmer.
- LEWANDOWSKI, S., 2011 – Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? *Autrepart*, n.° 59: 37-56. Numéro especial, « Inégalités scolaires au Sud : Genèse, transformation et reproduction ».
- LEWANDOWSKI, S., 2014 – «Sociedades del conocimiento, lucha contra la pobreza y educación: ¿Qué tipo de saberes para que tipo de desarrollo?» Ponencia presentada en el marco de la Universidad de todos los saberes; La Paz, Bolivia: Ambassade de France, Alliance française, IFEA, IRD, CIDES, 3 de julio de 2014.

- LEWANDOWSKI, S., 2015 – Les savoirs scolaires entre mondialisation, décolonisation et hybridation. Modèles de société et éducation à l'environnement en Bolivie. *Revue Tiers monde*, n.° 223, Juillet-sept.: 67-91. Numéro especial, « Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs au Sud ». Editado por N. Henaff & M.-F. Lange.
- LEWANDOWSKI, S. & NIANE, B., 2013 – Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation. Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal. *In: Sénégal 2000-2012. Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale* (M C Diop, dir.): 503-541; París: CRES-Karthala, coll. Hommes et sociétés.
- LOZADA PEREIRA, B., 2013 – Problemas y proyecciones de la educación en Bolivia y cuatro países Sudamericanos. *Estudios Bolivianos*, n.° 18: 51-87.
- MARTINEZ, F., 2010 – « Régénérer la race ». *Politique éducative en Bolivie (1898-1920)*, 455 pp.; París: Éditions de l'IHEAL.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011 – *Currículo base del sistema educativo plurinacional*, 47 pp.; La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2014a – Unidad de Formación n.° 1, *Modelo educativo socio-comunitario productivo. (Educación regular, educación alternativa y especial)*, Cuaderno de formación continua; La Paz: Profocom. http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe_Bolivia.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2014b – *Educación para Todos. Bolivia: Revisión Nacional de la EPT al 2015*, 97 pp.; La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, 2000 – *Informe SIMECAL, Presentación de resultados, línea de base 1998-1999*, 20 pp.; La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN-OPCE, 2011 – *Estudio del subsistema de Educación Regular. Cuadernillo 1: orientaciones metodológicas del estudio*, 42 pp.; La Paz.
- MOGUEROU, L., 2009 – Scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000. Entre injonction internationale et réticence de la société. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n.° 8: 191-213. Numéro especial « Famille et impératif scolaire », editado por M.-F. Lange & M. Pilon.
- NDIAYE, M., 1982 – *L'Enseignement arabo-islamique au Sénégal*, 347 pp.; Université Cheikh Anta Diop, Facultés des lettres et sciences humaines, département d'arabe. Tesis doctoral.
- PERRIER BRUSLÉ, L., 2012 – Le conflit du Tipnis et la Bolivie d'Evo Morales face à ses contradictions : analyse d'un conflit socio-environnemental. *EchoGéo*, Sur le Vif, URL : <http://echogeo.revues.org/12972> ; DOI : 10.4000/echogeo.12972
- POLET, F., 2009 – Editorial. *In: La Bolivie d'Evo : démocratique, indianiste et socialiste ?*: 7-22; Alternatives Sud, vol. 20.
- POUPEAU, F., 2013 – La Bolivie entre Pachamama et modèle extractiviste. *In: Les écologies politiques aujourd'hui (4) Amérique Latine* (D. Chartier & Michael Löwy, eds.): 109-121; París: SciencesPo, Les Presses. Écologie et politique, n.°46.
- PNUD, 2014 – *Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*, 239 pp.; New York: Pnud.
- RAMIREZ GALLEGOS, F. & STEFANONI, P., 2006 – La montée au pouvoir des mouvements sociaux en Bolivie. *Mouvements*, 5/2006, n.°47-48: 195-208.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MEN, 2003 – *Programme de développement de l'éducation et de la formation (éducation pour tous)*, 138 pp.; Dakar, PDEF/EPT.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MEN, 2008 – *Le guide du maître pour les écoles élémentaires franco-arabe*, 75 pp.; Dakar: PDEF, BID.

- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, 2009 – *Plan stratégique de développement des daara*, 15 pp.; Dakar: Inspection des daara, PDEF.
- SALAZAR, C., 2014 – Educación y pobreza. Apuntes sobre Warisata, la escuela-ayllu. Ponencia presentada en «Saberes contra pobreza. La educación frente a los desafíos de desarrollo en Bolivia». Mesa redonda IFEA-IRD-CIDES/UMSA, 4 de julio de 2014.
- STEFANONI, P., 2012 – ¿Y quién no quería Vivir bien? Encrucijadas del proceso de cambio boliviano. *Crítica y emancipación, revista latinoamericana de ciencias sociales*, año **IV**, n.º **7**, primer semestre: 9-27.
- SVAMPA, M., 2015 – Reflexiones plurales sobre las experiencias de los gobiernos progresistas, La Paz, 2 de octubre de 2015. <http://www.cedla.org/content/48673#sthash.FIWR4wkN.dpuf>
- TALAVERA SIMONI, M.-L., 2011 – *Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia, 1955-2005*, 212 pp.; La Paz: CIDES-UMSA.
- TALAVERA SIMONI, M.-L., 2013 – La educación pública frente a una nueva reforma. *Estudios bolivianos*, n.º **18**: 35-49.
- UDAPE, 2015 – *Dossier de estadísticas sociales y económicas*, vol 25. CD-ROM, o sitio internet: www.udape.gob.bo.
- VANHULST, J. & BELING, A. E., 2013 – Buen vivir et développement durable : rupture ou continuité ? In: *Les écologies politiques aujourd'hui (4) Amérique latine* (D. Chartier & Michael Löwy, eds.): 41- 55; París: SciencesPo, Les Presses. Écologie et politique, n.º 46.
- VERA, M., GONZALES, S. & ALEJO, J. C., 2011 – *Migración y educación. Causas, efectos y propuestas de cambio para la situación actual de migración escolar*, xiv + 94 pp.; La Paz: PIEB.
- VINOKUR, A., 2004 – Public, privé... ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation. In: *Écoles publiques, écoles privées au «Sud» : usages pluriels, frontières incertaines* (S. Guth & E. Lanoue, eds.): 13-35; Bondy: ARES. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n.º 3.
- YAPU, M., 2012 – Entrevista a Mario Yapu sobre la última Reforma educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani-Elizaso Pérez por J. A. Mayorga Lazcano. *Propuesta Educativa*, n.º **38**, año **21**, vol. **2**: 49-58.
- YAPU, M., 2013 – Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social. *T'inkazos*, n.º **34**: 131-152.