



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale
Corso di Dottorato in
Studi umanistici interculturali

Ciclo XXIX
Settore scientifico disciplinare
Intercultura e cooperazione internazionale

**Descolonización educativa
en el Estado Plurinacional de Bolivia:
Desafíos y dilemas**

Supervisor:

Chiar.mo Prof. Rickard Lalander

Chiar.ma Prof.ssa Stefania Gandolfi

Tesi di Dottorato

Chiara LENZA

Matricola n.1031630

Anno Accademico 2015/16

A Mauro

Agradecimientos

Quiero agradecer primeramente a las Profesoras Alessandra Violi y Stefania Gandolfi de la Universidad de Bérgamo por haberme siempre suportado en este largo, y a veces tortuoso, recorrido académico. Debo enfatizar que este trabajo investigativo no hubiera sido posible sin la inestimable y generosa guía del Profesor Rickard Lalander, mi tutor principal y profundo estudioso de Bolivia, al cual estoy infinitamente agradecida. Igualmente, mis agradecimientos van a todos los investigadores del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Estocolmo, por sus sugerencias y comentarios que indudablemente enriquecieron mi investigación.

Mis agradecimientos a Domenico, que algunos años atrás, dándome confianza, me dio la oportunidad de pisar por primera vez el suelo boliviano y me hizo enamorar de este país y de su increíble pueblo. Sin embargo, el trabajo de campo no hubiera podido ser tan productivo e intenso sin la preciosa ayuda y el cariño de mis amigos bolivianos, especialmente Verónica Armaza, Guido Arze y Roxanne Saconeta quien me proporcionaron en poco tiempo contactos útiles y preciosos para mi investigación.

Quiero agradecer, igualmente, a todas las personas en Bolivia, por su importante aporte a este trabajo y por haberme siempre demostrado generosidad de tiempo y de disponibilidad. Mención especial merecen mis encuentros en las comunidades de Chimoré y de Llavini por la increíble acogida. Agradezco especialmente Eliseo Artezana, Mercy Chavez, Fatima Camacho y Clemente Cazón que me han acompañado durante las visitas de campo.

A Fernando Galindo de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, un reconocimiento particular por su valioso aporte como pre-lector de la tesis. Mis agradecimientos van además a los directores y miembros de los Consejos Educativos aymara, afroboliviano, yuracaré y quechua, a Sylvia y Félix del Instituto Convenio Andrés Bello, a Jordi Borlan de la Cooperación Española y Adán Pari de Unicef, al Prof. Vicente Limachi de la Universidad Mayor de San Simón y a las Profesoras Ivonne Farah y Cecilia Salazar de la Universidad Mayor de San Andrés. Agradezco a Javier Medina, Fernando Huanacuni, Simon Yampara, Jorge Miranda y Xavier Albó, por nuestras interesantes pláticas acerca del Vivir Bien. Asimismo, debe mencionarse el valor de las conversaciones con el Ministro Roberto Aguilar y con todos los funcionarios del Ministerio de Educación. Finalmente, agradezco por sus aportes a todos los otros compañeros/as que lamentablemente puedo haber olvidado en esta ocasión.

En conclusión, quiero agradecer y dedicar este trabajo a mi marido Mauro, que ha sido el inspirador de esta investigación, ha aguantado las dificultades, las distancias y las preocupaciones, ha aplaudido a los pequeños triunfos y me ha brindado siempre su apoyo incondicional.

Estocolmo, 14 de diciembre de 2016

Chiara Lenza

Índice

1. Introducción.....	1
1.1 Objeto de investigación.....	1
1.2 Fundamento histórico y teórico de la investigación.....	4
1.3 Evo Morales, el proceso de cambio y la educación descolonizadora	7
1.4 Objetivo de la investigación.....	10
1.5 Preguntas de investigación	12
1.6 Metodología	13
1.6.1 Libros y artículos académicos.....	15
1.6.2 Entrevistas.....	17
1.6.3 Documentación jurídica	20
1.6.4 Observación participante: taller	21
1.6.5 Observación personal directa.....	22
1.6.6 Seminarios y presentaciones públicas:.....	24
1.7 Estructura y contenido del trabajo	25
2. Descolonialidad, Vivir Bien, Educación de liberación	27
2.1 La racionalidad de la modernidad y la matriz colonial del poder.....	30
2.2 La interculturalidad	39
2.3 El Vivir bien como alternativa al Vivir mejor.....	42
2.4 El poder transformador de la educación	47
2.5 La descolonización y la interculturalidad en una educación transformadora	51
3. Movimientos Indígenas en Bolivia: historia de dominación, pactos y luchas hacia el Estado Plurinacional	53
3.1 Desde la colonia hacia la toma indígena del poder	56
3.1.1 La nueva República de Bolivia y El Estado de ‘52.....	56
3.1.2 Los tres frentes de oposición: el Katarismo Indianismo, las organizaciones del Oriente y los cocaleros del Chapare	60
3.1.3 El neoliberalismo y el multiculturalismo de Estado	65
3.1.4 El indio alzado	70
3.1.5 Evo Morales Ayma: El Primer Presidente indígena de Bolivia.....	73
3.2 La educación indígena en la historia del sistema educativo boliviano	74
3.2.1 La educación en la historia republicana: la primera reforma y las escuelas indígenas.....	74
3.2.2 La escuela “ayllu” de Warisata	77
3.2.3 La educación de la revolución nacional: El Código de la Educación	80
3.2.4 La Ley educativa 1565 del gobierno neoliberal.....	83
3.2.5 La Reforma educativa neoliberal: ¿una propuesta intercultural y de participación popular?...89	

4. La nueva Constitución y la descolonización de la educación	94
4.1 <i>La Nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia</i>	95
4.1.1 El Vivir bien como política de Estado	96
4.1.2 La educación en la Constitución	99
4.2 <i>Hacia la construcción de una educación descolonizadora e intercultural</i>	101
5. La Reforma educativa: entre teoría y práctica.....	107
5.1 <i>Marco teórico filosófico, modelo educativo y formación de los nuevos maestros</i>	108
5.1.1 El marco teórico filosófico de la Ley	108
5.1.2. El modelo educativo socio comunitario productivo	119
5.1.3 El PROFOCOM	121
5.2 <i>La Ley en el terreno: entre experiencias y desafíos.....</i>	124
5.2.1 Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo.....	124
5.2.2 Educación comunitaria y productiva.....	133
5.3. <i>La educación superior universitaria y las universidades indígenas.....</i>	139
6. La encrucijada del proyecto descolonizador.....	148
6.1 <i>¿Cual dialogo intercultural para la descolonización?</i>	148
6.2 <i>¿Cual descolonización para la interculturalidad?</i>	157
7. Conclusiones.....	172
8. Bibliografía.....	179
Documentos.....	192
Entrevistas (selección)	193
Seminarios y presentaciones públicas	195

Prefacio

Durante los años que he transcurrido en Bolivia, desde 2008 hasta 2011, trabajando en la Agencia de Cooperación Italiana, he entrado en contacto constante con los funcionarios y ministros de gobierno, así como con la población local y he podido aproximarme desde cerca a las dinámicas que caracterizaron los primeros años del *proceso de cambio*: el recorrido empezado con la elección del Primer presidente de origen indígena del país, Evo Morales Ayma, en 2005, que mira a la descolonización del Estado y de la sociedad.

El mensaje que emergía de las reuniones en los ministerios, de forma más o menos directa, era:

Ya no queremos que otros nos sugieran en que o cómo tenemos que avanzar. Ahora decidimos nosotros lo que es importante para nuestro país. Ahora somos sujetos que eligen y ponen sus prioridades.

Encontrar en los corredores de los ministerios *mujeres de polleras*¹ como funcionarias públicas era sorprendente y no maravillaba solamente a mí, la extranjera en pleno choque cultural, sino también a mis compañeros bolivianos criollos de la zona sur de La Paz, la más rica de la ciudad, que usualmente veían estas mujeres solo como niñeras o señoras de limpieza “escondidas” en el cuarto de la empleada de sus villas.

Ha sido con lo que los aymaras llamarían el *aprender-haciendo*, la forma típica de aprendizaje indígena en las comunidades originarias, que he podido poco a poco acercarme a la pluralidad cultural de Bolivia y al desafío de descolonizar y interculturalizar la sociedad, a partir de las instituciones públicas.

Mi experiencia en el sector salud me demostró como el factor cultural fuese por ejemplo uno de las limitantes que alejaban la población rural del altiplano potosino de las pocas estructuras de salud presentes en el Departamento. El sistema biomédico representaba para muchos habitantes de la región de Potosí un “gran desconocido”, ajeno a sus costumbres, expectativas y necesidades y que no ofrecía el mismo tipo de atención que el sistema tradicional. Se subrayaba, en consecuencia, la importancia de una adecuación cultural de los servicios de salud, que pudiese integrar la medicina

¹ La mujer indígena con trenzas largas, y vestida con varias enaguas y la falda, el sombrero “borsalino”, el zapato

biomédica con la tradicional, porque ambos sistemas tenían misma dignidad y valor para la población local.

Una ministra indígena que había sido guerrillera y después exiliada durante la dictadura, cuando le pregunté cómo se sentía en el haber finalmente logrado el punto más alto de su trayectoria política, me respondió:

Este no es el punto de llegada, sino de partida, de un proceso muy largo.

Después de cuatro años, he vuelto nuevamente a Bolivia, en 2015, para realizar el trabajo de campo que me ha permitido coleccionar el material que sustenta este estudio. He podido así confirmar la complejidad del proceso de cambio, que se encuentra constantemente suspendido entre intenciones ideológicas, voluntades e intereses políticos y económicos divergentes y necesidades sociales a ser cumplidas. La consecuencia es una continua metamorfosis de los contenidos de la descolonización y de la interculturalidad entre el nivel teórico, normativo y su aplicación en las políticas públicas, así como en las percepciones de los sujetos beneficiarios de la acción del Estado

1. Introducción

1.1 Objeto de investigación

Estamos acá para decir basta a la resistencia. De la resistencia de 500 años a la toma del poder para 500 años, indígenas, obreros, todos los sectores para acabar con esa injusticia, para acabar con esa desigualdad, para acabar sobre todo con la discriminación, opresión donde hemos sido sometidos como aymaras, quechuas, guaraníes (Discurso del nuevo Presidente de Bolivia, Evo Morales Ayma, en su investidura, Tiwanaku, 22 de enero, 2006).

La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009, art.80).

Con la elección - y las reelecciones - de Evo Morales, el primer presidente de origen indígena del país, Bolivia ha entrado a una nueva etapa de su historia. Aún represente el país de América Latina a mayoría indígena², la población originaria ha sido víctima durante siglos de un proceso de discriminación y exclusión social por parte de la minoría criolla dominante.

Después de su investidura, el gobierno de Evo³ del partido del MAS (*Movimiento Al Socialismo*) adoptó una nueva ideología política que tenía el objetivo de transformar el Estado, la economía y la sociedad boliviana. En particular, prometía realizar un Estado participativo del cual los movimientos sociales representasen la base gubernamental y se comprometía a luchar contra todas formas de discriminación, racismo y exclusión que caracterizaban la sociedad, a través de medidas actas a descolonizar las instituciones bolivianas y promover formas de relaciones sociales más equitativas. Asimismo, declaraba su oposición al capitalismo neoliberal y al imperialismo considerados las causas de la pobreza del país y consecuentemente proponía una nueva

² Según el censo de 2001, las personas que se identifican como pertenecientes a un grupo indígena u originario ascienden a un 62% del total de la población. En el censo de 2012 muestra un decrecimiento al 41% de población que se identifica como indígena. (Instituto Nacional de Estadística, Bolivia). Eso puede explicarse en parte con problemas técnicos de como la cuestión ha sido formulada (Periódico Digital PIEB, "Reflexiones en torno a los resultados del censo", 2013).

³ Se hace referencia a Evo Morales simplemente con su nombre "Evo" ya que recalca la forma usual de ser identificado y nombrado el Presidente por parte de la prensa, en el debate político y en el uso diario de la población local.

forma de economía nacional fundada en la nacionalización de las empresas de los hidrocarburos y la redistribución de la renta entre la población, a través de programas sociales (bonificación), con el fin de garantizar una mayor justicia social y cancelar las desigualdades.

Con el objetivo de refundar un nuevo Estado se inició paralelamente un proceso para reescribir la Constitución ya que respondía a la voluntad de los pueblos indígenas de establecer una Asamblea Constituyente. La Asamblea vio la participación activa de todas las organizaciones de los movimientos sociales, reunidas en un Pacto de Unidad entre pueblos indígenas de tierras bajas con aquellos de tierras altas y las organizaciones sindicales de campesinos y colonizadores del MAS.

El Pacto por la Unidad tenía el principal objetivo de garantizar la participación directa de los indígenas en la Asamblea Constituyente, como actor social, para avanzar sus propuestas acerca del pluralismo cultural y jurídico, de los derechos colectivos, de la educación intercultural y de la autonomía indígena.

La nueva Constitución Política del Estado (CPE) de 2009 ha establecido que Bolivia es un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario que se funda en la pluralidad política, económica, jurídica, cultural y lingüística (CPE, I.1). El nuevo Estado Plurinacional se basa en el principio de la “unidad en la diversidad”, reconoce las 36 lenguas indígenas y nacionalidades diferentes del país y defiende el derecho de estas culturas a expresarse y ser conservadas y valorizadas como patrimonio intangible de todos.

El Canciller David Choquehuanca – quien es Aymara, así como Evo Morales - ha definido el proceso de cambio en curso en Bolivia como una “revolución democrática y cultural” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2014) que busca descolonizar el Estado y la sociedad, en la intención de subvertir las lógicas de poder de la colonialidad, para “desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad” (Quijano, 1993: 437) y de su derivado económico que es el capitalismo. La educación, definida como “la más alta función del Estado” (Ministerio de Educación y Culturas, 2007), ha sido el punto de partida de esta revolución cultural.

Esta tesis trata de la más reciente reforma educativa de Bolivia, que se basa en la Constitución de 2009 y en la nueva Ley educativa *Avelino Siñani - Elizardo Pérez* (LASEP) de 2010. La nueva Ley de Educación representa el cuerpo central del conjunto

de medidas gubernamentales que plantean la descolonización y reconstitución del cuerpo del Estado boliviano en su conjunto, desde la mirada del gobierno de Evo Morales.

Por ende, el trabajo analiza el esfuerzo del Estado Boliviano de descolonizar el “aparato del saber” y garantizar una educación más representativa de la pluralidad cultural del país y más cercana a las diferentes cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios.

El derecho a la pluralidad epistemológica, cultural y lingüística representa una de las luchas históricas de los pueblos indígenas de Bolivia. Sin embargo, en pasado, los esfuerzos educativos dirigidos a los pueblos indígenas se han concentrado en gran medida en incentivar el acceso a la educación sin garantizar sus derechos lingüísticos y culturales. La Comisión de Naciones Unidas para los Derechos Humanos subrayó, en 2005, como la educación hubiese representado “una espada de dos filos” para los pueblos indígenas colonizados: mientras que el sistema escolar había permitido la adquisición de conocimientos y competencias, simultáneamente había cambiado y, en algunos casos, destruido, las culturas originarias.

Ha servido para acelerar la transformación y la desaparición definitiva de las culturas indígenas, y con el tiempo muchas lenguas indígenas han seguido desapareciendo. (Comisión de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2005, par.20)

Inspirada por las concepciones educativas de pensadores como Paulo Freire (1987) y Antonio Gramsci (1965), que consideran la educación como un instrumento que favorece una transformación cultural, social y política permitiendo la autoafirmación y la liberación de quien antes ha sido oprimido (Marina Al, 1999), la reforma del gobierno de Morales entiende la educación como un vehículo para la reapropiación de las culturas originarias. La educación además puede activar un proceso de análisis crítico de la sociedad que impulse una acción revolucionaria y política para la transformación y renovación del Estado. Como afirma Gustafson “Los aparatos escolares prefiguran y reflejan tantos los patrones actuales como las posibilidades futuras de la transformación del Estado (Gustafson 2008:106).

La propuesta de descolonizar la educación es quizás el proyecto más complejo, menos claro y más difícil de enfrentar ya que tiene en sí mismo contradicciones profundas relacionadas a lógicas de poderes, estructura social y económica, visión epistémica y ontológica que se enfrentan. Un proceso de descolonización por

consecuencia implica que se emprendan cuestiones de diferente tipología y medida que superan el ámbito meramente educativo. Tiene que ver con aspectos de orden cultural, político y social, con asuntos relacionados a la estructura del ordenamiento jurídico, social y territorial, con la concepción de Estado y de modelo económico, todos ámbitos que afectan la eficacia de una reforma educativa. Esta premisa es aún más verdadera en el caso boliviano, donde intenciones transformadoras desafían lógicas de poderes e intereses económicos que crean fricciones y contradicciones con los objetivos descolonizadores y con la apuesta de un verdadero cambio epistemológico.

El objetivo de esta tesis es analizar exactamente los avances, los desafíos y las complejidades del proyecto de descolonización educativa, en el marco del complicado proceso de refundación del Estado boliviano. Se quiere entender cómo se expresan las dificultades y las contradicciones que lo caracterizan y cómo, en consecuencia, se modifica el objetivo descolonizador del Estado desde las diferentes perspectivas de los actores involucrados en el proceso.

Consecuentemente, se examinará el proceso de reforma educativa desde dos enfoques:

- i) En un primer nivel definido “intrínseco” se describe el marco teórico y los contenidos de la ley y se analiza cómo se concretan en el sistema educativo, para que emerjan los progresos y los desafíos que la norma tiene que enfrentar en su implementación;
- ii) En un segundo nivel “extrínseco” se examina el proceso de descolonización educativa en relación a las otras políticas públicas con las cuales se combinan en el proyecto de descolonización del país, para entender las complejidades y las contradicciones que lo caracterizan.

1.2 Fundamento histórico y teórico de la investigación

En Bolivia, las poblaciones indígenas han sufrido primeramente la colonización europea y luego de su independencia han sido víctimas de la dicha “colonización interna” de los gobiernos nacionales dominados por elites criollas, aún estas representasen la minoría de la población nacional. Las políticas educativas implementadas por estos gobiernos han sido finalizadas en los primeros años del siglo XX a la “civilización” del indígena, para que pudiese salir de su estado de salvaje y

someterse a las reglas del buen ciudadano, apto a las labores del campo bajo la égida de sus patrones.

En la mitad del siglo, en el medio de la revolución nacional del 1952 el partido de la izquierda reformista MNR al gobierno hizo el esfuerzo de crear una única cultura nacional y quiso educar al indio y castellanizarlo para que pudiese sentirse un boliviano, olvidar sus raíces culturales y reconocerse en su clase campesina, más que en su indianidad. La etnicidad fue vista como una “forma primitiva condenada a desaparecer con los procesos rápidos de la modernización” (Albó, 1996: 8). Este era el programa de la nación boliviana que no quitaba las discriminaciones existentes, sino las ocultaba bajo la imagen de un país unitario e inclusivo.

Finalmente, en los años noventa, la reforma educativa del gobierno neoliberal de Gonzalo Sánchez de Lozada, implementó políticas educativas y culturales que miraban a la inclusión del indígena en la cultura dominante. La reforma fue calificada como el producto de un gobierno bajo “mandatos” de institutos internacionales, como el Banco Mundial, que la habían financiada y que consideraban la educación fundamental para mejorar los niveles de desarrollo económico del país. La educación se volvía una herramienta de acceso al sistema, para que los indígenas también pudiesen volverse parte del aparato productivo capitalista (Garcés, 2009: 37-38). Fue, en esta óptica que la ley educativa de los años noventa concibió una educación intercultural bilingüe para los indígenas. Si de un lado la ley apareció como la concretización de una abertura a la pluralidad cultural del país, del otro se demostró principalmente un instrumento para permitir un más rápido proceso de aprendizaje de los indígenas, a través de la lengua madre, y que no contemplaba la inclusión de los saberes e conocimientos de los pueblos originarios en todos los currículos escolares.

Como se puede notar en este breve recorrido histórico, las políticas educativas bolivianas han tenido siempre el objetivo de aniquilar las culturas indígenas locales o de homologarlas a la cultura dominante, eurocéntrica, producto de la colonialidad a la cual han estado sometidas.

Mientras que la *colonización* se identifica en el proceso imperialista de ocupación por parte de un poder conquistador, a través de instrumentos militares, políticos, económicos, culturales, religiosos y étnicos, la *colonialidad* representa una gran variedad de aspectos psicológicos y existenciales, económicos y militares que tienen la

característica común de la determinación y dominación de una cultura, cosmovisión, filosofía, religión y un modo de vivir, por otras del mismo tipo (Walsh, 2008: 136).

El dispositivo que ha generado el sistema-mundo moderno/colonial y el eurocentrismo epistemológico se puede sintetizar en el concepto de la “colonialidad del poder”, elaborado por uno de los autores del grupo de la colonialidad, Aníbal Quijano. En la idea de Quijano, la explotación colonial es legitimada por un imaginario que establece diferencias naturales, culturales, sociales, entre el colonizador y el colonizado. Este imaginario puede ser representado con la que él define la “matriz del poder colonial” que se manifiesta en diferentes áreas distintas, pero interrelacionadas: la jerarquización de la sociedad basada en la idea de raza, la colonialidad del ser y del saber y la colonialidad cosmogónica (Quijano, 1999).

En particular, el proceso de modernidad europea reguló y manipuló el conocimiento imponiendo globalmente un único orden epistémico y cultural que se conoce como Eurocentrismo: un conocimiento y una producción de saber resultado de la secularización de la burguesía europea, racionalista, capitalista y eurocéntrica, típica de la sociedad liberal y del patrón del poder que se desarrolla a partir de la colonialidad. Las identidades culturales de los pueblos colonizados han sido víctimas de una alienación que les quitó sus usos, costumbres, tradiciones, así, al mismo tiempo sus saberes ancestrales, sus simbologías fueron descalificadas y no reconocidas como formas de conocimiento. Se descartó el indígena como intelectual que pudiese contribuir con su aporte y su cultura a la producción del saber (Quijano, 2000).

El eurocentrismo colocó a sí mismo como perspectiva hegemónica del conocimiento, poniendo su visión del mundo como la única reconocida digna de ser divulgada en los diferentes campos del saber y utilizando el conocimiento como instrumento de dominación. Quijano define este fenómeno como la “pretensión universal de la provincia europea” (Quijano, 2000).

Desprenderse de la colonialidad significa en consecuencia activar un proceso de decolonialidad, que no se limite a la reconquista político-militar del territorio colonizado, como hicieron los bolivianos con los españoles en 1825, sino que busque realizar la de-estructuración del sistema colonial en sus aspectos sociales, económicos, culturales, epistémicos, ontológicos y de reapropiación de lo “autóctono”. En el capítulo

teórico de este trabajo se analizarán en más profundidad estos conceptos con la contribución de los aportes de otros teóricos de la decolonialidad.

1.3 Evo Morales, el proceso de cambio y la educación descolonizadora

Un Estado ha muerto, y un Estado ha nacido. El Estado colonial no está más, y el Estado nacional ha llegado, trayendo esperanza, para toda la gente del mundo (Evo Morales, discurso de segunda investidura, Tiwanaku, 22 enero de 2010).

Desde la elección de Evo en 2005, la agenda política de Bolivia está orientada hacia un proceso de cambio que mira a la completa transformación del Estado. Es un Estado que expresa los intereses de los pueblos indígenas y de la diversidad multiétnica y multicultural, de aquellos que han sido marginados en el pasado, que han sido considerados por el neoliberalismo sólo como mano de obra barata o consumidores potenciales.

Por lo tanto, un elemento central de la nueva ideología política es la descolonización: la de-estructuración de los elementos derivados del colonialismo y del neoliberalismo para una reapropiación de lo “proprio”. La descolonización mira a acabar con toda forma de discriminación, racismo, exclusión y desigualdades y busca a romper con el sistema hegemónico colonial en todos sus múltiples aspectos: ideológicos, culturales, políticos, sociales y económicos.

En consecuencia, se convierte en prioridad para el Gobierno de Morales descolonizar todas las instituciones, las leyes y los mecanismos que todavía presentan características coloniales y prácticas excluyentes. Eso ha significado abrir las puertas de las instituciones públicas a los indígenas para erigir institucionalidades y elaborar políticas más conformes a la pluriculturalidad del país que pudiesen garantizar una justicia social, porque descolonizar significa primeramente “construir” un nuevo sistema.

La noción de descolonización se conecta en Bolivia con otros dos conceptos fundamentales:

- i) El *suma qamaña* o *Vivir Bien*, la idea originaria de las poblaciones ancestrales de los Andes. El Vivir Bien encuentra también similitudes con concepciones parecidas de otros pueblos originarios de América y propone un modelo de vida basado en una relación equilibrada y saludable entre los

seres humanos y la Naturaleza, poniéndose como alternativa al modelo occidental de desarrollo.

- ii) La Interculturalidad que permea todo el discurso político descolonizador como instrumento de apertura a otros conocimientos y culturas y como proyecto de construcción de nuevas formas de instituciones y relaciones sociales. En su versión de “interculturalidad crítica”, propuesta por Walsh (Walsh, 2009b), se pone como instrumento funcional a la transformación del Estado y a la creación de instituciones, estructuras, relaciones sociales, condiciones de vida nuevas que involucren todos los ciudadanos.

En el marco teórico de este estudio se profundizarán los debates acerca de las diferentes interpretaciones de estos conceptos. Cabe destacar aquí que los dos conceptos se encuentran enmarcados en el discurso y en el programa político del Gobierno del MAS, como horizonte del proceso de cambio activado en el país y de una propuesta de desarrollo que contrasta la concepción tradicional occidental.

El *Vivir Bien* aparece en 2006 en el nuevo documento estratégico del Gobierno, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) *Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien* (2006-2011), como la base de la nueva propuesta política de Bolivia, que se expresa en el encuentro entre pueblos y comunidades, respecto de la diversidad e identidad cultural y propone una nuevo paradigma de “desarrollo”. El Vivir bien se opone al “Vivir mejor” occidental que crea desigualdades sociales y económicas y se basa en una concepción de la vida donde todos, sin distinciones, puedan gozar plenamente de bienes materiales, emocionales y espirituales, en armonía con la naturaleza y con los otros seres humanos (República de Bolivia, 2006).

Sucesivamente, la nueva Constitución de Bolivia reconoce el Vivir Bien como uno de los principios éticos más importantes de la nueva sociedad plural (CPE, art.8).

La implementación del Vivir Bien en los planes nacionales constituye un referente importante para construir nuevas alternativas de políticas públicas que no se asienten sólo en la primacía de la racionalidad occidental sino que se construyan en diálogo con otros saberes y prácticas que han sido en pasado invisibilizados o excluidos.

La nueva Constitución del Estado Plurinacional identifica la educación como el instrumento para fomentar estos valores éticos y el fortalecimiento de la conciencia social para la vida (CEP, art.77-90).

En consecuencia, uno de los primeros pasos políticos del Gobierno Morales ha sido alejarse ideológicamente de la ley educativa del periodo neoliberal de los años '90 y crear un nuevo programa de educación: una educación descolonizadora hacia el vivir bien.

La Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez representa la respuesta a las instancias históricas de las poblaciones indígenas de incluir sus conocimientos y culturas en el sistema educativo plurinacional y declara que la educación es:

Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien” (Ley 070, art. III.1).

La Ley lleva el nombre de los dos maestros y educadores que en los años treinta construyeron la primera escuela indígena, la “escuela ayllu de Warisata” fundada en las ideas educativas de los pueblos originarios, basadas en el “aprender-haciendo” en estricta relación con la comunidad y con su entorno natural.

Inspirada por las ideas de la educación para la liberación, la nueva ley plantea una pedagogía liberadora que promueve el conocimiento crítico de la realidad con el objetivo de trasformarla.

Reiterando una definición de la nueva CPE, se establece que la educación es también:

Productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador, a la relación armónica de sistemas de vida y comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas” (art.V. 9) (...) “en la vida y para la vida, para vivir bien en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos” (Ley 070, art V.11)

Por primera vez en una legislación educativa boliviana se incorporan valores desde los pueblos originarios, además de los valores definidos “universales”. La mención al “vivir bien” consagraría lo que ha sido considerado como el valor supremo, el nuevo paradigma de la política social y educativa de Bolivia.

La reforma define cuatro pilares fundamentales de la nueva educación que caracterizan la nueva propuesta educativa boliviana: 1) la descolonización, 2) intra-interculturalismo y el plurilingüismo, 3) la productividad, 4) la educación comunitaria y propone un nuevo del modelo educativo socio-comunitario productivo que se basa en la

filosofía del Vivir Bien, en la armonía con la madre tierra, en la revalorización de los saberes ancestrales y en el pluralismo epistemológico.

El efecto de la descolonización es que el proceso de diálogo entre culturas genera otra forma de lo común, un común construido interculturalmente. Entonces, la educación tiene que asumir esos dos elementos que representan el núcleo central del nuevo proceso educativo.

Si como dice Burman “Una sola forma de saber dominante sobre los otros es considerada falsa, entonces la idea de una sola forma de ver el mundo es errada. Consecuentemente, defender la propia forma de “ver el mundo”, la propia ontología, significa también defender su propia forma de conocer, su epistemología. El método a través del cual conocimos deviene de importancia política y cosmológica” (Burman, 2015: 104).

1.4 Objetivo de la investigación

A la hora de tratar de conectar la educación con el vivir bien es fundamental saber si el Estado está verdaderamente dispuestos a enfrentar los desafíos para hacer realidad las propuestas constitucionales, aprobadas por la sociedad boliviana en el referéndum de 2009, y los propósitos de descolonización educativa.

Sin embargo, si se reconoce a la educación la capacidad de representar un instrumento de liberación y de cambio como también la define la nueva Ley, “transformadora de los aparatos económicos y políticos” (II, 3.1), se opina contemporáneamente que el mismo Estado es ahora el sujeto de las transformaciones de la sociedad o, mejor dicho, de su descolonización, y los dos niveles se interrelacionan e influyen recíprocamente (Ranta, 2014: 24).

Los desafíos a ser superados por el Estado no se relacionan solamente con el ámbito propiamente educativo, sino abarcan nuevos paradigmas sociales, económicos y políticos. Significa recolocar la educación en una clave diferente de la formación para el mercado y darle un horizonte nuevo, basado en una visión de vida que persigue un horizonte alternativo al desarrollo.

Efectivamente, la apuesta descolonizadora en Bolivia se encuentra continuamente colgada entre intenciones ideológicas y visiones políticas diferentes, así como entre

oportunidades económicas difíciles a ser invertidas, como la intensa actividad extractivista, frente a la deuda social que el país ha acumulado en pasado.

Consecuentemente el proceso de descolonización y la construcción de una sociedad intercultural están caracterizados por continuas dificultades y contradicciones entre los principios constitucionales, las normas estaduales y las prácticas políticas, con el resultado que el contenido del objetivo descolonizador se encuentra en continua metamorfosis.

En literatura se encuentran investigaciones sobre las experiencias de educación intercultural bilingüe en la educación formal boliviana que se enfocan sobre todo en los aspectos lingüísticos (López Flores, 2005, Limachi Pérez, 2006) o estudios más antiguos sobre la implementación general de la Reforma Educativa en el nivel nacional (Contreras y Talavera, 2003) e investigaciones sobre políticas interculturales en la educación (Albó, 2002b, Yapu, 2011). Asimismo se ha realizado estudios sobre la educación indígena campesina en óptica intracultural (Saaresranta, 2011) y acerca de los efectos de la Ley Avelino Siñani – Elizaro Pérez en la formación de los maestros (Lopes Cardoso, 2012).

Paralelamente, el debate académico e intelectual acerca del concepto de Vivir Bien (Gudynas, 2012; Medina, 2011; Walsh, 2011; Farah e Visapollo 2011; Artaraz & Calestani, 2015;) se ha concentrado en los últimos años en analizar las correspondencias entre las nuevas normas constitucionales y nacionales de Bolivia, y Ecuador⁴, el discurso político nacional que ha presentado el vivir bien como un nuevo paradigma de vida y su aplicación en la práctica de las políticas públicas (Gudynas, 2012 y 2014; Roger & Llande; 2016, Núñez del Prado, 2015). Los estudios arriba mencionados todavía focalizan su análisis principalmente en las políticas económicas o ambientales, resaltando elementos de complejidad y contradicciones con el marco constitucional, así como con otras leyes del Estado (la Ley de Defensa de los derechos de la Madre Tierra, por ejemplo) y el discurso nacional e internacional boliviano sobre la defensa de la *Pachamama*.

4 Ecuador como Bolivia ha reformado su Constitución (2008) y ha reconocido el “buen vivir” a nivel constitucional, así como los derechos de la Madre Tierra. En la Constitución de Ecuador el buen vivir es reconocido como un “derecho”.

A través del análisis de algunos de los aspectos relacionados a la reforma educativa iniciada en el país, el *objetivo de mi trabajo* es destacar los desafíos que surgen cuando el discurso de la descolonización educativa hacia el *Vivir Bien* se transforma en la práctica política de la educación para el *Vivir Bien*. Esta tesis entiende destacar los progresos, los desafíos y las complejidades del proyecto de descolonización educativa, en el ámbito del proceso de transformación del Estado boliviano. En particular examinará como se expresan los dilemas de la descolonización educativa y los desafíos de interculturalizar las estructuras sociales, políticas y económicas en contextos, como el boliviano, de pobreza y de complejidad cultural.

1.5 Preguntas de investigación

Este estudio es un análisis del proceso de “descolonización del saber” en Bolivia, en dos niveles, primeramente en el análisis intrínseca de la Ley y sucesivamente en el marco estrinseco más amplio del programa de descolonización del Estado. Con este propósito el análisis quiere responder a las siguientes preguntas de investigación, de tipo genético:

1. ¿Cuáles son y como se expresan los principales avances, desafíos y complejidades del nuevo sistema educativo boliviano?
2. ¿Cuáles son y como se producen las contradicciones entre el marco teórico de la ley educativa y su implementación?
3. ¿Cuáles son y cómo se expresan las contradicciones entre la Ley educativa *Avelino Siñani - Elizardo Pérez* y otros ámbitos políticos, como la economía, cuyos objetivos chocan con el mensaje y los principios del *Vivir Bien*?
4. ¿Considerando las contradicciones existentes en la reforma educativa y entre esta y otros proyectos políticos y prioridades económicas de Bolivia: ¿cómo los diferentes actores involucrados perciben e interpretan el proyecto descolonizador y las definiciones conceptuales de descolonización e interculturalidad, especialmente en relación con la educación?

1.6 Metodología

Este trabajo utiliza un método de investigación cualitativo para analizar la reforma educativa, no solo limitadamente a sus aspectos intrínsecos, sino en relación a las otras políticas del país, según una visión global del proceso de transformación del Estado boliviano.

La investigación cualitativa, en lugar de tomar en cuenta la relación de causa e efectos entre algunas variables, lo que es típico de los estudios experimentales por ejemplo, se focaliza principalmente en analizar la dinámica del proceso en cuestión. Según Fraenkel y Wallen (Fraenkel y Wallen, 1996) este tipo de investigación presenta cinco elementos característicos:

- ✓ El contexto del objeto es la fuente directa del análisis y consecuentemente el trabajo del investigador en el campo es fundamental;
- ✓ Se utilizan datos verbales más que datos cuantitativos;
- ✓ Se analizan los procesos y no solamente los resultados;
- ✓ Se sigue un método inductivo de análisis de los datos y
- ✓ Se hace mucho énfasis en el pensamiento y la perspectiva de los sujetos acerca del objeto de investigación.

La ventaja de este enfoque es que permite de analizar las relaciones, las dinámicas y las lógicas de poder que se desarrollan entre los diferentes actores involucrados en un proceso.

La investigación no utiliza datos cuantitativos, ni estadísticos, sino se basa en “prácticas interpretativas y factuales a través de las cuales la realidad adquiere visibilidad” (Déniz, Lincoln, 2000: 3) y es suportada por diferentes tipologías de fuentes bibliográficas, etnográficas y otros datos recaudados durante el trabajo de campo y la permanencia previa en el país, que se describen más adelante. Es un estudio que no se concentra en examinar exclusivamente la educación boliviana, sino utiliza la reforma educativa para hacer un análisis más general a nivel estatal nacional en relación a la transformación del Estado boliviano.

Esta investigación ha sido desarrollada de una forma flexible, según un plan que se ha progresivamente adaptado a lo que ha surgido de sí misma. El proceso de investigación es concebido de forma circular, donde las fases de recolección de los

datos, el análisis de los datos y su interpretación son interdependientes y pueden afectarse recíprocamente, según un proceso de retroalimentación.

La investigación ha empezado con un análisis de la bibliografía existente relativa a la concepción teórica del Vivir Bien y a las políticas educativas de Bolivia en la historia. Consecuentemente se ha analizado el texto de la reciente Ley educativa orientada hacia el vivir bien.

Se ha realizado el trabajo de campo desde junio hasta agosto de 2015, durante el cual he podido coleccionar las entrevistas que describo más adelante. Además he visitado dos núcleos educativos, respectivamente en Llavini y Chimoré, que se diferencian entre sí por pertenecer a dos grupos culturales diferentes, uno más numeroso y representado a nivel nacional, el quechua, y otro menos representativo, el yuracaré. Además, el núcleo de Llavini es objeto de asistencia técnica por parte del Ministerio de Educación por haber sido escogida como “unidad piloto” de implementación del nuevo modelo educativo, mientras que el otro de Chimoré no es beneficiario del mismo apoyo técnico.

Las entrevistas han sido todas transcritas una vez regresada a Europa y el proceso de transcripción ha permitido elaborar un primer análisis del proceso de reforma y de su complejidad en el terreno, asimismo de obtener una visión más compleja del proceso de reforma estadual y de los actores involucrados.

Luego he podido examinar los datos coleccionados y reelaborarlos en el ámbito del marco teórico de la descolonización, así como concebida por los teóricos de la decolonialidad, y en el cuadro histórico de la lucha indígena para sus derechos culturales.

Adicionalmente al trimestre de 2015, en el cual realicé el trabajo de campo. Viví y trabajé en el país durante casi cuatro años, desde 2008 hasta el final de 2011, gestionando proyectos de desarrollo de la Cooperación Italiana. Durante estos años, que representan los primeros del gobierno de Evo Morales, pude hacer experiencias en diferentes sectores políticos y áreas geográficas del país, lo que me ha permitido conocer de más cerca el contexto local y las transformaciones políticas y culturales en curso.

El análisis representa, también, un estudio comparativo entre dos modelos diferentes de Estado, dos “Bolivia” que se enfrentan: la República de Bolivia, liderada

por la minoría criolla del país y con modelo económico neoliberal y políticas educativas que miraban a la inclusión del indígena en la cultura dominante y el Estado Plurinacional de Bolivia que ha reconocido constitucionalmente la pluriculturalidad de su país, persigue un programa descolonizador intercultural y un plan económico de “desarrollo integral”. Asimismo, esta investigación es consecuentemente un trabajo comparativo entre dos diferentes modelos educativos, el modelo neoliberal encarnado por la Ley 1565 y el nuevo modelo socio productivo comunitario de la Ley 070 que son emanaciones de dos concepciones opuestas de Estado y de sociedad y que serán evidenciados en el análisis realizada en los capítulos mas empíricos.

El análisis se sirve de fuentes de diferente categorías, que voy a describir a continuación: Libros y artículos académicos; Entrevistas; Documentación jurídica; Observación participante; Observación personal; Seminarios.

1.6.1 Libros y artículos académicos

En la bibliografía de este trabajo es posible encontrar todos los libros y artículos académicos que sustentan este estudio. En esta sección voy a citar algunos que han guiado de forma más relevante los ejes principales de la investigación. En particular los estudios de los pensadores decoloniales, como Walter D. Mignolo (*DELINKING*, 2007) y Anibal Quijano (*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, 2000), así como el trabajo editorial de Edgardo Lander (*La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, 2000).

Paralelamente, los análisis de Javier Medina (*La comprensión indígena de la vida buena*, 2008), Fernando Huanacuni Mamani (*Vivir bien/Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*, 2015), Simón Yampara (*El viaje del Jaqi a la Qamaña. El hombre en el Vivir Bien*, 2008) y Eduardo Gudynas (*Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo*, 2011 y *Buen Vivir: sobre secuestros, domesticaciones rescates y alernativas*, 2014) me han permitido profundizar el significado y el origen del concepto del Vivir Bien y sus diferentes niveles de interpretaciones.

Los trabajos de Catherine Walsh, (entre otros, *Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: Refundares políticos-epistémicos en marcha*, 2009), han sido fundamentales por lo que concierne el concepto de la interculturalidad a

nivel general y en el ámbito específico de la educación. Asimismo, fue muy valiosos el estudio de Xavier Albó (*Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*, 2002) y Albó y Fernando Galindo (*Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible. El caso de Bolivia*, 2012).

Los escritos de Antonio Gramsci (*Lettere dal carcere* 1965 e *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, 1996) Paulo Freire (*Pedagogía do Oprimido*, 1987 e *La educación como práctica de la libertad*, 1990) e Frantz Fanon (*The Wretched of the Earth*, 2005) a su vez han permitido un análisis profunda de la concepción de educación transformadora que está a la base la reforma educativa boliviana y consecuentemente de este estudio de investigación.

Del punto de vista histórico ha sido relevante el aporte de Xavier Albó (*Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*, 2009) en la reconstrucción de la trayectoria de la lucha de los pueblos indígenas de Bolivia para sus derechos y de Nancy Postero (*Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda del multiculturalismo*, 2005).

Por lo que concierne el análisis de la educación en Bolivia ha sido significativo el trabajo realizado por Luis Enrique López (*De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, 2005) relativamente a la historia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, así como las investigaciones realizadas por Mario Yapu (*Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*, 2011) y el trabajo coordinado por Fernando Galindo en relación a la educación universitaria (*Lengua, cultura, epistemología y participación social en la UNIBOL Apiaguaiki Tüpa*, 2014).

Finalmente, los estudios de Simon Yampara (*Interculturalidad: ¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?*), Tina Saaresranta (*Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intercultural*, 2011) en relación a la educación indígena, Victor Hugo Quintanilla (*La perspectiva de descolonización educativa intra-cultural e intercultural*), Anders Burman (*Places To Think With, Books To Think About Words, Experience and the Decolonization of Knowledge in the Bolivian Andes*, 2012) han sido relevantes para reflexionar acerca del paradigma civilizatorio milenar ancestral y en relación a la concepción de “conocimiento” y metodologías de aprendizaje en las comunidades indígenas.

1.6.2 Entrevistas

Las entrevistas realizadas durante mi período en Bolivia entre junio y agosto de 2015 podrían considerarse como los aportes adicionales más importantes entre mis fuentes del proyecto de tesis. Asimismo, otras entrevistas posteriormente a este período, fueron llevadas a cabo por teléfono o skype.

Las entrevistas han sido de tipo semi-estructurado, individuales y de grupo. Con algunos entrevistados se han preparado preguntas de antemano, dejando también libre el entrevistado de aportar con consideraciones, ajenas de las preguntas, que creía todavía importante compartir. En otras reuniones las entrevistas han tomado las características de una verdadera conversación libre.

He realizado un total de 33 entrevistas individuales y tres de grupo. Las entrevistas fueron grabadas, excepto cuatro: dos, debidos a problemas técnicos y dos para solicitud específica del entrevistado.

La experiencia previa en el país me ha permitido desarrollar un conjunto de contactos, especialmente en el Ministerio de Educación, que han facilitado la organización de los primeros encuentros. Desde aquellos, por efecto multiplicador he podido organizar mi agenda de encuentros de forma consecuente. Sin embargo, cada entrevistado me aconsejó de forma espontánea, o bajo petición mía, nuevos interlocutores para contactar.

Las entrevistas tenían el objetivo de capturar la percepción de los encuestados en dos ámbitos: La reforma educativa, en su formulación teórica y implementación; el vivir bien, la interculturalidad y el proceso de descolonización, tanto como conceptos teóricos que en su transposición en la agenda política.

Los entrevistados han sido elegidos en primer lugar en el ámbito institucional, adentro del Ministerio de Educación, con el fin de comprender la visión oficial del gobierno acerca de la reforma educativa y conocer las diferentes corrientes presentes. En la Institución cabeza del sector se han realizado entrevistas al Ministro, Viceministros y a varios funcionarios públicos del Ministerio de Educación. Además, se han encontrado representantes de otras instituciones públicas, como el Observatorio de la calidad educativa, el Instituto Nacional de Lengua y Culturas y el Centro de Investigación Social de la Vicepresidencia de Estado, con los cuales se han compartido

enfoques diferentes en relación a la reforma educativa y al proceso de descolonización del país.

Paralelamente, he tomado contacto con la Cooperación Internacional e sobre todo con las agencias que desde muchos años colaboran en el sector educativo con el gobierno, para poder tener su punto de vista específico acerca de la reforma: externo al país, todavía muy involucrado en las dinámicas de elaboración de las políticas públicas. Me he reunido con representantes de UNICEF, que comenzó por primero un programa de educación intercultural en el país, antes de la reforma del '94. Asimismo, he realizado entrevistas con los directores de los Consejos Educativos de las organizaciones indígenas originarias campesinas aymara, quechua, yuracaré y afro-boliviana y con el representante de la Coordinación Nacional de los CEPOs. La elección de los Consejos ha sido prácticamente “obligatoria” por su rol en la reforma educativa que finalmente reconoce el patrimonio cultural indígena. De hecho, los CEPOs son las instituciones a cargo de la recuperación de todo el conocimiento originario y su sistematización en los currículos regionalizados, así como de apoyar y monitorear el proceso de implementación de la ley en sus territorios.

Paralelamente, he encontrado algunos académicos del Postgrado en Ciencia del desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz, del programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB) de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad de Cochabamba, del Instituto de Integración Internacional del Convenio Andrés Bello (IICAB) de La Paz. Los profesores entrevistados han sido elegido en la base de su experiencia en la educación intercultural, como en el caso del PROEIB, así como en el análisis del tema del Vivir Bien (UMSA) o por su rol en el desarrollo de la educación en de toda la región latinoamericana como en el caso del IICAB.

Finalmente, me he reunido con algunos de los intelectuales que enriquecen el debate sobre el Vivir Bien como el investigador de la cosmovisión ancestral Fernando Huanacuni Mamani, el filósofo Javier Medina, el antropólogo y lingüista Xavier Albó, entre otros, cuya elección ha sido fundamental para un intercambio sobre los temas más amplios de la descolonización, del Vivir Bien y de la Interculturalidad.

He realizado otras entrevistas en una de las unidades educativas de la nación yuracaré, en el municipio de Chimoré, en la región del Chapare del Departamento de

Cochabamba. La elección de la unidad educativa de Chimoré fue dictada por la intención de analizar la realidad de una de las nacionalidades que no poseen la misma representatividad a nivel nacional, en términos de individuos, que los grupos quechua y el aymara, y consecuentemente tienen más dificultades en la conservación de su patrimonio inmaterial. Pasé algunos días en Chimoré, acompañada por los funcionarios del Consejo educativo Yuracaré. Durante esos días tuve la oportunidad de conocer y entrevistar a los maestros, estudiantes, padres de familia y representantes de la comunidad de una de las unidades educativas de la zona.

Igualmente, durante el taller en el cual he participado en el pueblo de Llavini, en la escuela “Franz Tamayo” y que describiré más adelante, he podido entrevistar a los profesores de las escuelas del municipio de Tapacarí, padres y representantes de la comunidad que asistieron al evento. Todas las entrevistas realizadas han sido transcritas, subrayando los aspectos más relevantes para los objetivos de la investigación. Sucesivamente se han organizado por ámbitos específicos de discusión para que pudiesen ser utilizadas especialmente en los capítulos empíricos V y VI de la investigación: la descripción de la implementación de la ley en el terreno y el análisis de la ley en el marco del proceso de descolonización en relación con las otras políticas públicas del país. Igualmente aparecen en los otros capítulos para enfatizar algunos conceptos con declaraciones traídas del contexto local.

En último, considero material interesante para los fines de la investigación, también las muchas conversaciones informales que ocurrieron acerca de los temas de mi estudio, en el ámbito de mi red local de amigos y conocidos y que incluye personas de diferentes clases económicas y sociales (empresarios, periodistas, empleados, artistas, entre otros). Los contenidos más significativos de estas conversaciones fueron transcritos como apuntes y utilizados en mi análisis.

Para la realización de este trabajo se ha realizado una selección de las entrevistas y conversaciones informales coleccionadas y se han utilizado las que he considerado más significativas y relevantes.

1.6.3 Documentación jurídica

Los documentos fundamentales de mi estudio han sido obviamente la *Nueva Constitución Política de Estado de 2009* y el texto de la *Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez*, promulgada por el Congreso el 20 de diciembre de 2010.

Conjuntamente al texto de la Ley, se ha analizado también el *Ante Proyecto de Ley*, discutido en el Congreso de Educación del 2006 y que me han proporcionado en el Ministerio y las dos precedentes Leyes educativas de la República de Bolivia, de forma más específica, la *Ley 1565* del 1994 y el *Código de la Educación* del 1955.

Paralelamente a las leyes, se han analizado también los documentos que sintetizaban las propuestas de diferentes organizaciones de los movimientos indígenas, sea en ocasión de la reforma de 1994 (“*Nuevas proyecciones de educación rural boliviana*, La Paz” de la “*Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia*”, CONMERB, de 1985 o “*Hacia una Educación Intercultural Bilingüe*” de la *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia*, CSUTCB, 1991), como de la Reforma actual (“*Libro Verde*” del Bloque Indígena, del 2004).

He podido además consultar la primera versión de la evaluación del PEI 2010-2015 (*Plan Estratégico Institucional*) del Ministerio de Educación, presentado al grupo amplio de Agencias de Cooperación Internacional (ACI) compuesto por España, Suecia, Dinamarca, países Bajos, que financian el Programa de apoyo presupuestario al Ministerio de Educación desde hace diez años.

He examinado los *diseños curriculares de bases*, para el nivel primario y secundario y el *Modelo Educativo Socio comunitario Productivo* elaborados por el Ministerio de Educación. Asimismo, he consultado los *currículos regionalizados y diversificados de los pueblos indígenas originarios campesinos* que ya han sido aprobados por el Ministerio (por un total de 12 currículos regionalizados).

He podido, además, consultar todo el material utilizado en el taller realizado en la unidad educativa “piloto” de Llavini en el Municipio de Tapacarí (Cochabamba), del cual voy a relatar más adelante, y de su proyecto socio-comunitario productivo, que representa un aspecto característico del nuevo modelo educativo.

He analizado entonces el *Plan Nacional de Desarrollo Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien, Lineamientos Estratégicos 2006-2011*. El plan representa el cuadro estratégico del país en las diferentes políticas públicas e

introduce oficialmente el vivir bien en el programa político del Estado. Se ha consultado también el *Plan de Desarrollo Económico y Social en el marco del desarrollo integral y del vivir bien* de 2016-2020. Se han, además, analizado los textos de las dos Leyes de la Madre Tierra: *Ley Marco de la Madre Tierra y desarrollo integral para vivir bien* de 2012 y la *Ley de Derechos de la Madre Tierra* de 2010, la *Ley contra el racismo y toda forma de discriminación* y *Ley Marco de Autonomía y Descentralización* de 2010 que, conjuntamente a la Ley de Educación, representan el “paquete” de normas más significativas en términos de construcción del Estado Plurinacional. En fin, la *Ley de participación popular* de 1994 que representa uno de los avances más relevantes en tema de descentralización del poder y participación política popular a nivel local, elaborada en el periodo neoliberal.

1.6.4 Observación participante: taller

Durante el trabajo de campo he participado en un taller organizado por el Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas, en colaboración con el Ministerio de Educación y el Consejo Educativo Quechua y el Instituto de lengua y cultura de la nación quechua. Este taller me permitió pasar tres días en la unidad educativa “Franz Tamayo” de LLavini, un pequeño pueblo del municipio de Tapacarí, en la provincia de Cochabamba, en territorio quechua. La escuela tiene una población estudiantil de 25 alumnos en el nivel inicial, 97 alumnos en el nivel primario y 98 en el nivel secundario, con presencia de 2 profesores de nivel inicial, 6 profesores de nivel primario, 7 profesores de nivel secundario y 1 profesor de informática.

No todos los estudiantes son de la localidad, también asisten estudiantes de comunidades aledañas. Tapacarí representa uno de los municipios “pilotos” que están recibiendo asistencia técnica por parte del Ministerio de Educación para la aplicación del modelo educativo socio-comunitario productivo. Fue el responsable de educación de Unicef que me pasó el contacto de una del responsable del Instituto de lengua y culturas de la nación quechua que iba a coordinar el taller y lo consideré una ocasión importante para presenciar a una actividad estratégica de la fase preliminar de la implementación de la nueva reforma. El taller contó con la presencia del director y de los maestros de la escuela, los maestros de las otras unidades educativas del municipio de Tapacarí, el representante de los alumnos y algunos padres de familia, miembros de la comunidad y

el servicio departamental de educación, estuvo centrado en la discusión y aprobación del proyecto educativo socio - comunitario productivo. Este proyecto será desarrollado por cada unidad educativa, conjuntamente a su comunidad y representa uno de los elementos más innovadores de la reforma.

He utilizado esta experiencia y el material colectado durante la estadía en Llavini (entrevistas, documentación del taller, presentaciones realizadas por el Ministerio y por el director de la escuela, el documento del proyecto socio comunitario productivo, entre otros) para examinar como el Ministerio y el Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas están trabajando en el programa de asistencia técnica para la implementación de la ley. Asimismo, he podido analizar directamente las criticidades que emergen en la fase de actuación de la reforma en el terreno y entender cómo se desarrollan las dinámicas entre los diferentes actores involucrados, especialmente la escuela, en las personas de los maestros y del director, y la comunidad, a través de los padres de familia, las autoridades locales y los otros habitantes.

Este material ha sido prevalentemente utilizado en el capítulo V donde se analizan las características principales de la ley y se evidencian las dificultades y los desafíos que emergen en su implementación.

1.6.5 Observación personal directa

Mi análisis ha sido posible seguramente también gracias al conocimiento previo del contexto boliviano, adquirido durante los años que he vivido en el país, y principalmente en la ciudad de La Paz. Durante esta permanencia he podido entrar en contacto con diversos ámbitos políticos, sociales y culturales y tocar “con mano” el cambio que estaba viviendo Bolivia en aquel entonces.

Como funcionaria de la Cooperación Italiana he trabajado en diferentes sectores y áreas geográficas del país: defensa de los derechos humanos en la ciudad de El Alto, salud en la ciudad de Potosí, conservación del patrimonio cultural en Cochabamba y en la comunidad Indígena de Cohoni, en el Departamento de la Paz y he participado a la elaboración de un proyecto de protección de la Foresta Amazónica en colaboración con el Ministerio de Medio Ambiente y Agua. Adicionalmente, he podido colaborar con diferentes Ministerios del país y en particular con Salud, Educación, Culturas, Justicia, Medio Ambiente, además del Ministerio de Planificación y el Viceministerio de

Inversión Pública y Financiamiento Externo que coordinan toda la planificación y financiación de la Cooperación Internacional en Bolivia. Asimismo, me he relacionado con diferentes grupos indígenas (aymara, quecha, guaraní) y categorías sociales (mujeres, niños y adolescentes, estudiantes universitarios, autoridades comunitarias).

Paralelamente, he colaborado con varias Agencias de las Naciones Unidas, como UNICEF, FAO y PMA y con otras diferentes instituciones, como las Defensorías de la Niñez adolescencia y los Servicios Departamentales de Salud de Potosí, la Universidad Tomas Frías de Potosí y la Universidad Católica de La Paz. La interrelación con los Ministerios, con algunos de los cuales el trabajo ha sido muy intenso y continuativo en los años, me ha permitido también de coger dinámicas y lógicas de poderes no siempre comprensibles desde afuera de los edificios ministeriales. La heterogeneidad de las otras organizaciones con las cuales he colaborado y los diferentes pueblos indígenas con los cuales me he relacionado me han otorgado una visión del país intensamente rica y diversificada.

Durante mi estadía en el país he podido también presenciar, en primera persona, a algunos de los acontecimientos más significativos y también controvertidos de los primeros años del proceso de cambio y de Presidencia de Evo Morales: la aprobación de la Constitución en 2009, la expulsión del país del Embajador de Estados Unidos en 2008, conectada a las demandas autonomistas de las regiones del sur del país⁵, el “Gasolinazo” de 2010 que decretó la repentina subida de los precios del combustible y causó violentas protestas populares, la Marcha de los pueblos indígenas del Beni para la defensa del Territorio Amazónico del Tipnis, en 2011⁶.

Aún si durante la permanencia previa en el país mi actividad no ha sido finalizada a un estudio investigativo y por lo tanto no se ha coleccionado material, entrevistas o documentos específicamente relacionado al tema de este trabajo, esta experiencia tiene un valor muy relevante para este estudio. Los años transcurridos en antecendencia en el

⁵ El presidente Evo Morales declaró persona no grata al embajador de Estados Unidos Philip Goldberg en 2009 y le pidió salir del país tras acusarlo de alentar la ola de protestas separatistas en las regiones de la Media Luna, en el oriente del País.

⁶ El TIPNIS es un área natural protegida situada geográficamente entre la provincias de Moxos en el departamento del Beni y la del Chapare en Cochabamba y declarado parque natural en 1965, además de ser territorio indígena. En agosto de 2011 los pueblos indígenas organizaron una marcha desde el Beni hasta La Paz, contra la intención del Gobierno de construir una carretera Villa Tunari – San Ignacio de Moxos en su territorio. La marcha fue también reprimida con fuerza por parte del Estado y representó un momento de “quiebre” entre el Gobierno y algunos movimientos indígenas.

país me han permitido primeramente no tener problemas lingüísticos, ni necesidades de tiempos técnicos de conocimiento del contexto o “choque cultural”. Gracias a la red de contactos que he desarrollado en mi experiencia anterior he tenido rápidamente acceso a diferentes circuitos y material de información, facilitando la elaboración de la agenda de las reuniones y de las entrevistas, también en los ámbitos institucionales de nivel más elevado.

Asimismo, el conocimiento previo de las características y dinámicas del contexto local, especialmente del ámbito político y gubernamental, me ha dado la posibilidad de mirar a la realidad boliviana con un mayor grado de conciencia. Esto ha permitido que la reelaboración de las informaciones recaudadas fuese sustentada de una visión global y concreta de las dinámicas socio-políticas del país que ha conferido a la investigación una mayor profundidad.

1.6.6 Seminarios y presentaciones públicas:

Paralelamente a la documentación que he arriba mencionado, he tenido también la oportunidad de participar en la presentación del libro del investigador Huanacuni Mamani, *Vivir Bien/Buen Vivir*, realizada en la Hall de la Vicepresidencia del Estado de Bolivia, en agosto de 2015. Durante la presentación he podido aprovechar también del conversatorio del filósofo Rafael Bautista que anima el debate nacional acerca del Vivir Bien.

Una vez regresada a Europa, en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de Estocolmo, pude asistir al seminario *¿Que es el Buen Vivir? Reflexiones analíticas, filosóficas y culturales*, realizado por el profesor Rickard Lalander de la Universidad de Estocolmo, conjuntamente al profesor Anders Burman de la Universidad de Lund, Eija Ranta de la Universidad de Helsinki, Nataly Vargas de la Universidad de Salamanca y a dos seminarios de uno de los más conocidos investigadores sobre el buen vivir, Eduardo Gudynas, *La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa y Progresismos y extractivismos, agotamientos y alternativas*.

Los seminarios han sido un instrumento muy útil y funcional a mi análisis del concepto de Vivir Bien porque he tenido la oportunidad de examinarlo desde varios enfoques académicos y culturales, que han contribuido a mejorar la profundidad de mi investigación acerca de este concepto.

1.7 Estructura y contenido del trabajo

El estudio está dividido en siete partes. A la contextualización introductoria que describe el tema de estudio, la metodología, el marco teórico y histórico, las preguntas centrales y la disposición de la tesis sigue el capítulo II que presenta de forma más detallada el marco teórico que guía todo el estudio. En lo específico, en la primera sección del capítulo se explican las nociones de colonialismo-colonialidad y de la matriz colonial del poder y de descolonización-decolonialidad, así como elaborada por los teóricos postcoloniales (Mignolo, Quijano, Escobar, Walsh). En las dos siguientes secciones se describen las diferentes interpretaciones de los conceptos de interculturalidad y de vivir bien a los cuales la descolonización está profundamente conectada. Luego, en la cuarta sección, se analizan las visiones pedagógicas propuestas principalmente por Gramsci, Fanon, Freire. Ellos consideran la educación como un vehículo para activar un proceso de análisis crítica de la sociedad e impulsar una acción revolucionaria y política de transformación y renovación del Estado. Finalmente, se presenta el concepto de pedagogía descolonial, propuesto por Catherine Walsh que conecta su proyecto de interculturalidad crítica a una propuesta pedagógica de-colonial.

En el capítulo III se describe el contexto histórico de Bolivia, a través del análisis de la lucha de los pueblos indígenas en el curso del tiempo. En la primera sección del capítulo se analizan los acontecimientos desde la Independencia de la colonia española en 1825, hasta la elección del Primer Presidente indígena, Evo Morales Ayma, en 2006. Mientras que, en su segunda sección, se examina la cuestión de la educación indígena en la historia del sistema educativo boliviano, describiendo las tres grandes reformas del siglo XX, la republicana de la primera década del siglo, el Código de la educación de 1955 y la Ley educativa 1565 de 1994 correspondiente al periodo neoliberal y el rol que los pueblos indígenas jugaron en los diferentes cambios normativos. Se describirá también la experiencia de las escuelas indígenas y de la escuela “ayllu” de Warista de 1931 que representa un modelo inspirador para la nueva reforma educativa de 2010.

En el capítulo IV se analiza la transformación de la República de Bolivia en Estado Plurinacional con el Gobierno de Evo Morales. En particular presenta el nuevo proyecto constituyente del 2009 examinando en la primera sección la transposición de “descolonización”, “vivir bien” y “interculturalidad” en el discurso político y en las diferentes leyes y políticas públicas del país. En la segunda sección del capítulo se

describe entonces el proceso socio-político que caracterizó la elaboración del nuevo texto de Ley educativa, aprobado en 2010.

El capítulo V se articula en tres secciones: la primera presenta las características principales de la nueva Ley de educación, el marco teórico y el nuevo modelo educativo socio comunitario productivo; la segunda, que es la más empírica, recoge las diferentes voces, de los participantes al proceso de reforma, que he coleccionado en mi trabajo de campo en el Ministerio de Educación, en las unidades educativas de Llavini y Chimoré, en los Consejos educativos de los pueblos originarios y en otras instituciones involucradas en el sistema de educación y que muestran, en su perspectiva, los principales logros, desafíos y oportunidades de la nueva ley, en su formulación y en su primera aplicación; la tercera sección analiza la posición de las universidades en el nuevo sistema educativo boliviano y, en particular, la experiencia de las tres nuevas universidades indígenas.

El capítulo VI analiza los desafíos y los dilemas de la descolonización del aparato del saber, en el marco más amplio del proceso de descolonización del Estado boliviano. El capítulo se divide en dos diferentes secciones que analizan: 1. El concepto de la intra e interculturalidad, así como interpretados por la reforma e implementados en el sistema educativo y un análisis acerca de la noción de conocimiento y de aprendizaje en la perspectiva indígena; 2. El proceso de descolonización educativa en relación al proyecto global de transformación del Estado y en particular a la política económica, recalando sus contradicciones con los dictámenes constitucionales y sus complejidades.

Finalmente, en el capítulo VII, se presentan las conclusiones, describiendo los resultados de mi trabajo a nivel teórico y empírico.

2. Descolonialidad, Vivir Bien, Educación de liberación

En el presente capítulo describo los fundamentos teóricos de mi estudio que se basa principalmente en los pensamientos de los investigadores del “Grupo de la colonialidad” y del “Proyecto Modernidad/Colonialidad”:

Walter D. Mignolo, semiótico argentino y profesor de la Duke University, Arturo Escobar, antropólogo colombiano y profesor de antropología a la Universidad de North Carolina, Aníbal Quijano, sociólogo peruano, ya profesor a la Columbia University, UNAM, Hannover, y Catherine Walsh, Coordinadora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos y de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos de la Universidad Andina Simón Bolívar.

El proceso de “colonización” determina siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio. La potencia colonizadora no sólo ocupa un territorio ajeno, sino que impone su propia cultura y civilización. Mientras que colonización se identifica en el proceso imperialista de ocupación por parte de un poder conquistador, a través de instrumentos militares, políticos, económicos, culturales, religiosos y étnicos, colonialidad se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. La potencia colonizadora no sólo ocupa un territorio ajeno y lo cultiva, sino que lleva e impone su propia lengua, religión, valores, leyes. La colonización en el sentido de un sistema político y descolonización, como independencia política formal clásica son fenómenos del pasado (Estermann, 2009: 55). El fulcro de la cuestión para los teóricos decoloniales no es la independencia o la descolonización formal, sino el fenómeno de la colonialidad persistente en gran parte de las regiones que fueron objeto del proceso de colonización”y, consecuentemente, la necesidad de la de-colonializarlas (Walsh, 2008: 136).

La decolonialidad es entendida como un proceso de transformación profunda de las instituciones y relaciones sociales que visibilice aquellas identidades y conocimientos silenciados por siglos por parte del poder colonial que ha impuesto su estructura de poder y de saber basados en la racionalidad moderna.

Consecuentemente, como se distingue el término colonialismo de colonialidad, decolonialidad se distingue de descolonización. La colonialidad representa una gran

variedad de aspectos psicológicos y existenciales, económicos y militares que tienen la característica común de la determinación y dominación de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir, por otros del mismo tipo (Walsh, 2008: 136).

Decolonizar entonces tiene un sentido más amplio. Quijano lo define como:

El desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad con la colonialidad en primer lugar y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres (Quijano, 1992: 437).

El principio teórico superior de mi estudio es la *descolonización del poder y del saber* (la distinción entre los dos términos se definirá más adelante), o mejor definida por Mignolo como decolonialidad, con lo que se entiende el proceso de construcción de alternativas epistemológicas y de sistema de poder, en el ámbito de la refundación de un Estado y sociedad que entiende salir de un sistema colonial. Es lo que está ocurriendo por ejemplo en el proceso de cambio llevado a cabo en Bolivia desde 2006 y que mira a una transformación política, social y cultural del país a través de la constitución de un Estado Plurinacional. La decolonialidad es entendida por los investigadores postcoloniales como un proceso de transformación profunda de las instituciones y relaciones sociales que visibilice aquellas identidades y conocimientos silenciados por siglos por parte del poder colonial que ha impuesto su estructura de poder y de saber basados en la racionalidad moderna.

De hecho, desde aquellas regiones del hemisferio Sur del mundo, tanto estigmatizadas como subdesarrolladas (Myrdal, 1974), se puede destacar hace algunos años la emergencia de una concepción de-occidentalizada de la sociedad, resultado de una nueva alianza entre saberes indígenas y crítica a la civilización, para promover una concepción de la vida que se opone a la acumulación insostenible, animada por la productividad capitalista y a la uniformización de las culturas. Por eso, en la idea de descolonialidad, se entrelazan en mi cuadro teórico los conceptos de:

- i) Interculturalidad que permea todo el discurso político descolonizador como instrumento de apertura a otros conocimientos y culturas y como proyecto de construcción de nuevas formas de relaciones sociales y:
- ii) Vivir Bien, la propuesta epistémica, ética, socio-política, alternativa al modelo moderno occidental predominante, originaria de la cosmovisión de los pueblos indígenas de América y que avanza una visión nueva de la vida y una refundación del Estado.

Finalmente considero como fundamento teórico de este estudio, y que ha guiado específicamente el trabajo de campo, la educación, en su concepción de instrumento de emancipación del individuo y liberalización de las mentes que puede contribuir a la afirmación del ser y del saber descolonizado.

El capítulo se divide en tres secciones: la primera analiza la retórica de la racionalidad/modernidad y el patrón de poder colonial que ha caracterizado el eurocentrismo, así como definidos por Aníbal Quijano. Se analizan entonces las características del patrón colonial de poder y los aspectos que componen la matriz colonial del poder. En la base de este patrón se han construido las relaciones entre Europa y el resto del mundo, produciendo, entre otros, un complejo cultural e intersubjetivo eurocéntrico que se ha puesto como un paradigma de conocimiento universal y que caracteriza el fulcro de mi estudio. En particular, entonces, se hará énfasis en lo que se define “la colonización del saber”, el ámbito en el cual se concentran la manipulación de la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad, y que es la consecuencia de la universalización de la cultura moderna eurocéntrica a nivel global. Afirma Mignolo que:

A partir de las formas de vida, saberes y subjetividades colonizados surgen las respuestas “decoloniales”. De manera que si, por un lado, la colonialidad es la cara invisible de la modernidad, es también, por otro lado, la energía que genera la decolonialidad (Mignolo, 2015: 58).

La descolonialidad es interpretada como proceso de reapropiación del imaginario, culturas, historias, instituciones locales de aquellas poblaciones colonizadas que entienden superar el monólogo de la razón moderna occidental, como la describe Rafael Bautista (citado en Walsh, 2009a: 15) y reapropiarse del propio ser y saber para construir una forma diferente de sociedad y de Estado. Luego se presentará la conceptualización de interculturalidad que como mencionaba arriba está estrictamente relacionada con el concepto y la necesidad de descolonización. La interculturalidad, en su concepción de “interculturalidad crítica” propuesta por Walsh se pone como instrumento funcional a la transformación del Estado y a la creación de instituciones, estructuras, relaciones sociales, condiciones de vida nuevas que involucren todos los ciudadanos. Distingo entonces la idea de interculturalidad de la de multiculturalidad y

subrayo la conexión complementaria entre proyecto decolonial, interculturalidad y construcción del Estado Plurinacional.

La segunda parte del capítulo presenta el Vivir Bien, concepto originario de las poblaciones ancestrales de América que se enmarca en el debate más amplio de las alternativas al desarrollo. Se analizará entonces en primer lugar la noción del Vivir Bien como un modelo de vida basado en la cosmovisión de los pueblos indígenas y que consiste en una relación equilibrada y saludable entre el Hombre y la Naturaleza y luego su aplicación política en Bolivia, como propuesta alternativa al modelo occidental de desarrollo.

La última parte del capítulo analiza la visión de la pedagogía propuesta principalmente por Antonio Gramsci (1965), Frantz Fanon (2005) y Paulo Freire (1987) que consideran la educación como un vehículo para activar un proceso de análisis crítico de la sociedad e impulsar una acción revolucionaria y política para la liberación de los oprimidos, la reapropiación de su humanidad y una transformación y renovación del Estado. Según esta visión la educación puede crear conciencia en las clases, grupos sociales más débiles y contribuir a un verdadero cambio de los patrones de conocimiento y del sistema de poder vigente. Analizaré finalmente el concepto de pedagogía descolonial, propuesto por Catherine Walsh que conecte su proyecto de interculturalidad crítica a una propuesta pedagógica de-colonial.

2.1 La racionalidad de la modernidad y la matriz colonial del poder

El análisis del concepto de colonialidad y de descolonialidad pretende una reflexión previa de la noción de “modernidad” y de las relaciones que se han desarrollado en los siglos entre estos fenómenos. Walter D. Mignolo utiliza una definición bien precisa para explicar estas dinámicas cuando presenta la colonialidad como “la cara oculta de la modernidad” (Mignolo, 2007: 451), considerando los dos aspectos entrelazados en una continua retroalimentación. En consecuencia, será necesario analizar primeramente la idea eurocéntrica tradicional de la modernidad, que es concebida como una línea de progreso unidireccional que tiene su punto de partida en el estado de naturaleza, continúa evolucionando con las culturas griega y latina y con la cristiandad para culminar en su máxima expresión en la civilización europea occidental

(Quijano, 2000). Desde esta perspectiva, los pueblos colonizados han sido ubicados en el antepasado de esta trayectoria y definidos primitivos y bárbaros.

Los estudios de Anthony Giddens (Giddens, 1990) y de Jürgen Habermas (Habermas, 1985) han influenciado la concepción tradicional de “modernidad”, así como conocida hasta ahora. Históricamente se han indicado los acontecimientos que han caracterizado los siglos XVII y XVIII en Europa, como la Reforma Protestante, el Iluminismo y la Revolución Francesa, como los puntos de partida de la modernidad que han contribuido a nivel cultural a la racionalización e individualización de la visión de la vida y de las relaciones sociales (Escobar, 2000). Por eso la modernidad y la racionalidad han sido considerados fenómenos típicamente europeos.

De hecho, la racionalidad occidental/moderna puso en discusión la iglesia, la religión y su “teopolítica” y afirmó una visión del mundo antropocéntrica, separando el hombre de la naturaleza y de la divinidad. Esto ha hecho que la retórica de la modernidad organizara el mundo segundo principios racionales y de separación entre un “nosotros y ellos” “naturaleza y cultura”, “modernos y primitivos” (Escobar, 2000). Anthony Giddens considera la modernidad como una modalidad de vida social y una organización que floreció en Europa en el siglo XVII y que se difundió globalmente a través de las actividades comerciales y las conquistas de los europeos en todo el mundo (Giddens, 1993).

Sin embargo, en el marco de un proceso de reestructuración del poder, la modernidad creó nuevas relaciones sociales, de tipo capitalistas y urbanas, sea en los estados naciones europeos, que en los territorios colonizados (Quijano, 2000). La colonización española del continente americano ha representado el momento de formulación de este concepto de modernidad y Europa ha sido capaz de difundir esa reconstrucción histórica como hegemónica dentro de un patrón mundial de poder y poniéndose como “modelo” atrayente para los demás (Quijano en Mignolo, 2007).

Recientemente los teóricos poscoloniales han cuestionado la idea que la modernidad pueda ser explicada como un fenómeno exclusivamente intra europeo, sin tener una perspectiva global que tenga en cuenta del rol fundamental del colonialismo para su afirmación. El surgimiento de los estados naciones europeos durante los siglos XVII - XIX ha sido posible gracias a la consolidación del colonialismo europeo, en el

ámbito de lo que Mignolo define el sistema-mundo moderno colonial (Mignolo, citado en Walsh, 2003).

El colonialismo ha representado sin embargo el instrumento principal a través del cual se ha constituido el patrón moderno de poder europeo y las relaciones e instituciones modernas típicas de las sociedades europeas (Castro Gomez, citado en Lander, 2000).

“La colonialidad es constitutiva de la modernidad y no derivativa”

(Mignolo, 2000: 37).

De hecho, a pesar de ser un fenómeno europeo, la modernidad es constituida de una relación dialéctica entre Europa, que ha ubicado a si misma al centro del mundo en posición de superioridad, y su alteridad no europea, relegada en la periferia del globo, que representa una parte fundante de su auto-definición. Fanon lo expresa muy bien en su obra “The Wretched of the Earth”:

El colono y el colonizado se conocen desde hace tiempo. Y, en realidad, tiene razón el colono cuando dice conocerlos. Es el colono el que ha hecho y sigue haciendo al colonizado (Fanon, 2005: 31).

En consecuencia, sería más oportuno colocar el origen de la modernidad en la conquista de América del Sur por parte de los españoles después de 1492 que en el Iluminismo, por ejemplo. Es con la conquista y con el colonialismo que se activa la aspiración europea de dominación del mundo y se consolida la racionalidad/modernidad europea como sistema cultural eurocéntrico que se ha impuesto como paradigma de conocimiento universal, conectado con el capitalismo (Quijano, 2000). Realmente a través de América y de la colonización que el capital, nacido mucho antes en Europa, pudo articularse de forma estructurada como forma de organización y control del trabajo y convertirse en el sistema productivo dominante a nivel mundial.

Es con la conquista y con el colonialismo que se activa la aspiración europea de dominación del mundo y se consolida la racionalidad/modernidad europea como sistema cultural eurocéntrico que se ha impuesto como paradigma de conocimiento universal, conectado con el capitalismo (Quijano, 2000).

El dispositivo que ha generado el sistema-mundo moderno/colonial y el eurocentrismo se puede sintetizar en el concepto de la “colonialidad del poder”, elaborado por Quijano. En opinión de Quijano, la explotación colonial es legitimada por

un imaginario que establece diferencias naturales, culturales, sociales, entre el colonizador y el colonizado. Este imaginario puede ser representado con la que él define la “matriz del poder colonial” que se manifiesta en diferentes áreas distintas pero interrelacionadas. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la organización de la población mundial en base a la idea de “raza”. Bajo este criterio clasificatorio se determinaron las relaciones de dominación colonial, sus jerarquías y roles sociales y se justificó una superioridad “biológica” de los europeos respecto a las diferentes poblaciones mundiales (Quijano, 2000).

Según esa lógica jerárquica, encima de la pirámide racial de poder se ubicaron los blancos europeos o europeizados, a los cuales seguían los mestizos y finalmente los indios y los negros. Este criterio racial fue la causa de la alienación de culturas extremadamente diferentes entre ellas, por identidades, historias, memorias, idiomas, creencias que fueron reducidas a categorías generalizadas de indios o negros, causando un grave daño no solamente a ellas mismas, sino a la cultura mundial. Estas poblaciones además fueron obligadas a abandonar su relación con lo sagrado, la naturaleza, el respeto de sus prácticas y valores comunitarios como el ayni, la reciprocidad, que han conseguido mantener, con fuerte dificultad, solamente en sus comunidades (Quijano, 2007). Además, como evidencia Walsh, la dominación racial ha sido con el tiempo utilizada por las mismas élites de los que han devenido los estados naciones independientes que lo han perpetrado también después de la colonia y que ha influido en la división de la sociedad en clases con diferentes derechos y oportunidades, como en la boliviana (Walsh, 2009b).

La categorización racial no fue la única forma de organización de la sociedad colonial y de expresión de la colonialidad del poder, por qué esta caracterizó y moldeó también la estructura global del control del trabajo que se articuló alrededor del capital y del mercado mundial, constituyendo lo que conocemos hoy como capitalismo: los roles laborales fueron distribuidos en base a la clasificación racial, limitando los trabajos asalariados y profesionales a los blancos europeos y dejando para los indios y negros, no considerados dignos, solamente ocupaciones sin salario o directamente la esclavitud, (Quijano, 2007).

Otro aspecto de la matriz colonial del poder es lo que se define la colonización del “ser” de los indios y de los negros colonizados que fueron víctimas de un verdadero

proceso de deshumanización: la utilización de dualismos como “modernos/bárbaros”, “civilizados/no civilizados”, contraponía los colonizadores y los pueblos dominados según una posición de superioridad los primeros y de inferioridad y de sumisión los segundos. Más precisamente los indios y negros perdieron progresivamente el reconocimiento de “seres vivientes” con derechos, capacidades, oportunidades. Como subraya Walsh (Walsh, 2009b: 6) estas “diferencias de oportunidades” es lo que en los tiempos actuales se ha transformado en la categoría de “derechos étnicos” y de categorización de “especiales” en muchos de los países latinoamericanos. Los Gobiernos más “iluminados” han intentado realizar reformas para reconocer los derechos, hasta ahora negado, a algunos grupos étnicos minoritarios. Todavía, estas reformas se han implementado según una estrategia de “inclusión” en un sistema cuyas instituciones, mentalidades, sistema de poder se han quedado los mismos. En este sentido lo que ha ocurrido en Bolivia con la creación del Estado Plurinacional ha marcado un cambio, que hace época, en la intención de salir de la lógica de la “inclusión” para abrirse a la lógica, primero, del reconocimiento entre pares y, segundo, de transformación radical del sistema vigente. En los siguientes capítulos se recorrerán las etapas históricas y las dinámicas socio-políticas que han llevado a este cambio histórico.

Otro eje de la matriz del poder es lo que ha sido definido la “colonialidad del saber” que representa, en el caso específico de este estudio, el aspecto más relevante del poder colonial. Paralelamente al modelo capitalista que, así como mencionado, se difundió a nivel mundial como sistema económico dominante, el proceso de modernidad europea reguló y manipuló también el conocimiento imponiendo globalmente un único orden epistémico y cultural que se conoce como Eurocentrismo. Con eso se entiende un conocimiento y una producción de conocimiento resultado de la secularización de la burguesía europea, racionalista, capitalista y eurocéntrica, típica de la sociedad liberal y del patrón del poder que se desarrolla a partir de la colonialidad. Se ha descrito anteriormente como las identidades culturales de los pueblos colonizados habían sido víctimas de una alienación que les quitó sus usos, costumbres, tradiciones, así, al mismo tiempo sus saberes ancestrales, sus simbologías fueron descalificadas y no reconocidas como formas de conocimiento. Se descartó el indígena como intelectual que pudiese contribuir con su aporte y su cultura a la producción del saber. El

eurocentrismo colocó a sí mismo como perspectiva hegemónica del conocimiento, poniendo su visión del mundo como la única reconocida y digna de ser divulgada. Además, utilizó el conocimiento como instrumento de dominación, imponiendo a los colonizados su cultura en los diferentes campos del saber: escuelas, métodos de producción agrícola, tecnología, relación con la naturaleza, religión. Quijano define este fenómeno como la “pretensión universal de la provincia europea”: el convencimiento europeo que su visión del mundo racional, moderna, que en realidad pertenecía a una parte de la sociedad de su específica área geográfica, fuese la única hereditaria de la verdad y por eso digna de ser exportada a todo el mundo (Quijano, 2007).

Un rasgo típico del modelo cultural científico racional es la negación de la noción de totalidad y la idea de conocimiento que se basa en una relación de sujeto que conoce y objeto que es observado y estudiado. Esta idea de conocimiento es característica de la tradición aristotélica y newtoniana que tiene una visión atomística del mundo, compuesto por entidades separadas. Esta visión concibe el conocimiento como una relación de poder y propiedad del sujeto estudiante sobre el objeto de estudio, al contrario de lo que la física cuantística ha demostrado en los últimos años: el conocimiento está basado en una relación contingente entre sujeto-objeto que no existieran fuera de esta misma relación. Eso significa que el mundo está concebido como una totalidad armónica y dinámica, hecha de continuas relaciones e intercambios (Capra, 1989).

Relacionado a esta idea de mundo como sistema biodinámico, existe un otro aspecto de la matriz de poder, subrayado por Walsh (Walsh, 2009b: 6), que ella define como la “colonialidad cosmogónica” de la madre naturaleza. Según la cosmovisión de los pueblos ancestrales no hay separación, ni dicotomía entre hombre y naturaleza, más bien la Madre Tierra es la que gobierna el mundo en el ámbito de una convivencia armónica e integral entre las tres esferas que componen el universo: el mundo humano de los seres vivos, el biofísico de las montañas, aires, viento, ríos, y el sobrenatural de los espíritus, los ancestros, los *apus*. La visión europea modernoracional ha destruido estos vínculos, imponiendo un control utilitarista del hombre sobre la naturaleza y despreciando todo el ámbito espiritual de relación con el mundo natural, propio de las poblaciones ancestrales, por ser considerado primitivo (Quijano, 2000).

Posteriormente en la tesis se describirá el esfuerzo de los pueblos originarios de América Latina de proponer nuevas ofertas epistémicas y nuevos estilos de vida, como el Vivir Bien, que promuevan una visión diferente de la naturaleza y que puedan recuperar esta concepción integral del mundo y de la vida. Fuera de Europa, según una cosmovisión que concibe la totalidad y la heterogeneidad de la realidad (histórica, cultural, social...), también la producción de conocimiento está asociada a esta perspectiva y no la niega como hacia la racionalidad/modernidad europea. Se cree que las relaciones sociales abarcan más que a los humanos. Descola, citado en Escobar (Escobar, 2000: 72), sostiene que:

...en tales 'sociedades de la naturaleza', las plantas, los animales y otras entidades pertenecen a una comunidad socioeconómica, sometida a las mismas reglas que los humanos (Descola, 1996: 14).

Por otro lado, la relación cultural entre Europa y los otros países colonizados ha reproducido el patrón de conocimiento moderno racional de tipo “sujeto” y objeto”, negando cualquier forma de intercambio o de producción de conocimiento entre las culturas. Esta perspectiva es el producto de la colonialidad de la estructura de poder europeo que no permitió referencias a otra subjetividad fuera de Europa (Quijano, 1999).

Mignolo utiliza la expresión “geopolítica del conocimiento” con la intención de analizar la relación entre la epistemología y la economía, específicamente las relaciones económicas entre Europa y sus colonias; al mismo tiempo para legitimar las otras formas de conocimiento diferentes del patrón europeo moderno racional (Walsh, 2003). La geopolítica del conocimiento explica cómo el saber tenga los mismos mecanismos que la economía, porque su producción se realiza en los centros de poder mundial, así que el fulcro del capital económico es también el epicentro del capital intelectual. La retórica de la modernidad y el eurocentrismo han hecho pensar que la única forma de conocimiento válido fuese el modelo de saber exportado por Europa en el mundo y por eso considerado universal, des-localizado, descorporizado, sin una conexión específica con un determinado ambiente o cultura. Walsh declara que:

Hablar de las geopolíticas del conocimiento, entonces, es reconocer la naturaleza hegemónica de la reproducción, la difusión y el uso del conocimiento, no simplemente como ejercicio académico, sino como parte fundamental del sistema-mundo capitalista y moderno, que a la vez y todavía, es colonial (Walsh, 2004).

Reconociendo la actualidad de la colonización del saber, en su análisis de las teorías post-desarrollistas, Escobar enfrenta el tema del “lugar”, subrayando la importancia de reapropiarse de la dimensión local del saber, basada en el lugar, para revertir el patrón colonial de conocimiento (Escobar, 2000) que ponía el saber en un no-lugar o mejor dicho lo consideraba el producto de un único lugar, Europa. El resto del mundo no estaba reconocido como espacio de producción cultural. El modelo eurocentrista universal del saber a invisibilizado las formas locales de pensar y de ver el mundo, como las que Gudeman y Rivera definen como:

[El] modelo local” de la tierra, economía y producción que se diferencian de forma substancial de los modelos modernos, por qué se componen más de prácticas y experiencias” (Gudeman y Rivera, 1990: 14)

Efectivamente, los modelos locales son “experimentos de vida” relacionados con el entorno natural y social con el cual están estrechamente vinculados de un punto de vista geo-histórico y espiritual y por eso el conocimiento no puede ser concebido fuera de esta interconexión.

La matriz colonial del poder, así como elaborada por Quijano, representa la formulación más completa de la idea de colonización del conocimiento que en realidad se había difundido hace los años '70 por investigadores como Mignolo (*The Darker side of Renaissance*, 1992) y Dussel (*Filosofía de la liberación*, 1996). Y desde el reconocimiento de la colonización del saber se elabora el concepto de descolonización, considerado como un proceso de liberación a través del cual modificar la política del conocimiento. Debo subrayar la precisión de Mignolo acerca del término decolonialidad. Afirma que con el tiempo el término de descolonización ha sido reemplazado por decolonialidad, para distinguirlo de los procesos descolonizadores de específicas colonizaciones que seguían durante el periodo de la Guerra Fría en algunos lugares del mundo, como África y Asia. Decolonialidad se distingue de descolonización como se ha previamente distinguido el término “colonialismo” de “colonialidad”. La colonialidad incluye todo el marco epistémico y ontológico, todo el sistema de poder mencionado hasta ahora, mientras que colonialismo se limita a indicar la acción de conquista de las colonias por parte de los europeos. Decolonizar entonces tiene un sentido más amplio. Se ha mencionado que por Quijano significa deestructurar el sistema de la racionalidad/modernidad.

Retomando el concepto de *de-linking*, primeramente elaborado por Samir Amin en relación a las estrategias de desarrollo de los países del “Tercer mundo” (Amin, 1990), Mignolo habla de un proceso de *de-linking* para subrayar la importancia de desvincularse de la matriz del poder colonial que permita la afirmación de una pluriversalidad de saberes (Mignolo, 2007). Esto significa cambiar el marco epistémico del cual se quiere desvincularse y modificar los campos conceptuales que caracterizan una realidad. Para Mignolo la decolonialidad se actúa a través de la geo-política y de la “*body politic*” que pueden proponer una alternativa a la modernidad. La geopolítica y la *body politic* se contraponen a la teo-política, que caracterizó el estado monárquico con la supremacía de la cristiandad en todos los ámbitos de la vida y la ego-política que se desarrolló con la centralidad del hombre y de la racionalidad como resultado de la revolución burguesa en Europa (Mignolo, 2007).

Teo- y ego-política han caracterizado la cultura Europea y han sido impuestos a los pueblos colonizados como formas de colonización de mentes y almas. A través de ellas se clasificaron pueblos y lenguas para determinar cuáles eran idóneas para producir conocimiento científico, con el fin de ejercer un control constante sobre el saber. La *body politics* es la política del cuerpo, la política inscrita en los cuerpos y en la cosmovisión de aquellos pueblos cuya identidad ha sido silenciada por los colonizadores. Se trata de una reapropiación de sus propias peculiaridades, derivadas de los lugares, de la relación con propio entorno que caracteriza su ser y su conocimiento auténtico (Mignolo en Walsh, 2003).

Decolonizar significa entonces aprender a desaprender, transformar todas las formas de relaciones todavía influenciadas por la matriz colonial del poder. Subraya Mignolo (Mignolo en Walsh, 2003) que la “descolonización” ya no se entiende en relación con la “toma del Estado”, como había sido para la ola de los procesos descolonizadores después de la Segunda Guerra Mundial, sino con el:

“...desmontaje del sistema de conocimiento que sostiene y justifica el Estado moderno y moderno/colonial asociado con la colonialidad económica y con el control de las subjetividades” (Mignolo, 2015).

Sin embargo, lo que caracteriza los procesos de renovación estadual de países como Ecuador o Bolivia es la intención de transformar profundamente la relación entre el aparato del Estado y del pueblo, fundar el Estado en la base de nuevos principios y

tipologías de instituciones. Refundar el Estado significa crear espacios múltiples para aquellos mundos y saberes alternativos que se han quedado silenciados y que han producido alternativas no creíbles por parte del discurso dominante (Santos 2007, citado en Escobar 2010: 40)

2.2 La interculturalidad

El proceso de decolonialidad es considerado fundamental para promover la creación de una sociedad que pueda permitir a cada uno de elegir su propia orientación cultural, sobre todo en aquellos países compuestos por diferentes etnias. Eso puede facilitar intercambios de experiencias y alimentar lo que Quijano define como pluriversalidad (Quijano, 1992). La pluriversalidad quiere contrastar la universalidad impuesta por el provincialismo europeo y promover una comunicación inter-epistémica, intercultural. Mignolo define con “pensamiento fronterizo” un espacio de alianza entre diversidades y subjetividades que han sido sometidas por siglos y que comparten la misma historia de imposición de la racionalidad moderna, que pueden conectarse a través de una experiencia común y utilizarla para construir una nueva lógica del saber (Mignolo, 2015).

Santos afirma que no hay justicia social sin justicia cognitiva. Bajo la idea de la ecología de saberes, este autor releva la idea de que la moderna sociedad capitalista favorece prácticas en que predomina el conocimiento científico. Es decir se trata de validar otros conocimientos que, en el caso de las políticas públicas se encuentran en determinados actores del proceso como son, por ejemplo, los llamados “beneficiarios” y que no necesariamente han sido formados en esta lógica de conocimiento. Se trata entonces de dar cuenta a aquellos conocimientos que han sufrido de “violencia epistemológica” y la consecuente destrucción de sus prácticas sociales y descalificación de sus saberes y agentes sociales (Santos, 2011: 36).

La interculturalidad es vista por los autores mencionados como un instrumento para promover la pluriversalidad y el diálogo entre culturas y conocimientos diferentes, todavía es importante precisar que el concepto de interculturalidad es polisémico y muy complejo y es fundamental definir en qué marco ella está entendida.

Seguramente en los últimos años, sobre todo en el cuadro de los procesos de cambio que están interesando países como Bolivia o Ecuador, se habla siempre más a

menudo de interculturalidad como la clave para construir una nueva sociedad. Todavía este término se había utilizado lo mismo en pasado para indicar políticas de apertura por parte de los gobierno neoliberales, como en el caso de la Educación Intercultural Bilingüe que no tenía el objetivo de una transformación radical, sino de una inclusión más amplia de grupos culturales y lingüísticos en el sistema educativo vigente. Cuando hablamos entonces de interculturalidad relacionada con un proceso descolonizador estamos entrando en una concepción diferente del simple diálogo entre culturas con el cual usualmente se sintetiza este concepto.

Para Albó y Galindo (2014: 13) la interculturalidad es primeramente la relación entre personas que pertenecen a culturas diferentes, antes que un simple intercambio entre culturas. Walsh define esta concepción de interculturalidad como “interculturalidad relacional”: un intercambio de valores, saberes, costumbres que es muy usual en sociedades como las de América Latina. Todavía esta perspectiva no visibiliza las relaciones de poder entre las diferentes culturas y los eventuales elementos conflictivos (Walsh, 2009b).

La interculturalidad se distingue además de la multiculturalidad. Lentin la ha definida “una versión actualizada” del multiculturalismo (Lentin, 2005: 394) considerado como simple concepto descriptivo, típico de los países occidentales, con el cual se indican sociedades compuestas por culturas diferentes y donde el Estado promueve políticas de inclusión social de los varios grupos étnicos en el marco de un sistema cultural neoliberal dominante. La noción de multiculturalidad, así entendida, se acerca a lo que Walsh define como “interculturalidad funcional”: el reconocimiento de la diversidad y la promoción del diálogo entre culturas diferentes para incentivar la convivencia y la tolerancia. La interculturalidad en este caso acoge las exigencias de las instituciones dominantes, es funcional al sistema vigente para limitar el conflicto étnico y el cuestionamiento de las estructuras establecidas, según una nueva estrategia de dominación (Walsh, 2009b).

Betancourt se distancia del concepto de interculturalidad funcional y utiliza el concepto de “intersubjetividad intercultural” para describir un instrumento que pueda favorecer la creación de un Estado inclusivo caracterizado por un paradigma político abierto. Un estado compuesto por “pluralidades comunicativas” que no mira a la

homogeneización sino al encuentro continuo y recíproco de los diferentes pueblos que lo habitan (Betancourt, 2015: 151).

Meer y Modood critican la visión de multiculturalismo como versión “anticuada” de interculturalismo expresada por Lentin y subrayan como, pese a que el interculturalismo haya sido considerado más avanzado del multiculturalismo en término de tener una mayor capacidad de promover el dialogo, reconocer el dinamismo de las identidades, promover la unidad, estas características pertenecen también al multiculturalismo. Además, el multiculturalismo supera el interculturalismo como orientación política que es capaz de reconocer que la vida social está compuesta de individuos y grupos y que ambos tienen que ser satisfechos en una distribución de poder, así como ser reflejados en una concepción étnica de ciudadanía. Evidencian que el interculturalismo, para poderse evolucionar como discurso político, necesita ofrecer una perspectiva original que pueda hablar a una variedad de preocupaciones que salen de identidades y cuestiones complejas de igualdad y diversidad, en una forma más persuasiva que la actual (Meer y Modood, 2011: 18).

A este propósito, Walsh había presentado una noción de interculturalidad más política: la interculturalidad crítica, resultado de las demandas de las culturas dominadas y que muestra la cara descolonizadora de este concepto. Ella se conforma en las luchas de los movimientos sociales y en su aspiración a la transformación de la sociedad. Se entiende como un proyecto político, social, ético y epistémico que requiere la participación de todos los ciudadanos, sean indígenas o criollos para una completa transformación de la sociedad y que no sólo articula y hace dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad y respeto, incorporandolas en un sistema preestablecido, sino que también incentiva la creación de nuevas tipologías de sociedades. En este sentido la interculturalidad no es algo ya construido y existente sino es un proyecto en devenir y en continua evolución.

La interculturalidad crítica presupone la renovación, según una perspectiva decolonial, de las estructuras sociales que por siglos han racializado, inferiorizado y deshumanizado y la construcción de condiciones y instituciones radicalmente distintas.

El proyecto de interculturalidad crítica no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con los aspectos ontológicos y epistémicos-cognitivos (el saber, el ser, la visión de la vida misma). Es decir tiene el objetivo de

incluir los saberes de los pueblos originarios, sus creencias su metodo de aprendizaje y cosmovisiones que han sido subordinados a la racionalidad moderna (Walsh, 2009b).

El proyecto de la interculturalidad se conecta al de la plurinacionalidad, como elementos complementarios entre sí (Walsh, 2009b). La interculturalidad puede representar un instrumento de la plurinacionalidad, para permitir una verdadera transformación de un Estado caracterizado por una multitud de naciones y pueblos diferentes y que tienen todo el derecho de ser representadas y de expresarse. El Estado Plurinacional, a través la herramienta intercultural, encarna en estos países como Bolivia, el marco dentro del cual construir instituciones renovadas que puedan garantizar estructuras sociales, epistémicas, políticas descolonizadas.

2.3 El Vivir *bien* como alternativa al *Vivir mejor*

El Vivir Bien es un profundo principio ético derivado de la cultura ancestral de América, mismo si le se reconoce “familiaridad” con conceptos provenientes de otras regiones del mundo (Nuñez del Prado, 2015: 50) que requiere que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades puedan realmente disfrutar de sus derechos y ejercer sus responsabilidades en el marco de la interculturalidad, la convivencia armónica con la naturaleza y el respeto de la diversidad (Andolina, Laurie, Radcliffe, 2009). Los pueblos indígenas se transforman así desde objetos en sujetos y agentes de alternativas (Escobar, 2005). En esta sección, se profundizará, en primera instancia, los orígenes y el significado de los principios y valores que caracterizan la cosmovisión y la filosofía de vida de los pueblos indígenas de la cual se originó el concepto de Vivir bien y que se basa en la crítica al desarrollo. El Vivir Bien congrega una serie de propuestas que emergen como reacción y alternativa a los conceptos convencionales sobre el desarrollo, y constituye una experiencia muy interesante y fructífera para responder a las preguntas sobre las formas en que los saberes hegemónicos y no hegemónicos se articulan o no en la esfera de las *policies*.

Expresar, de acuerdo a los conceptos y definiciones comprensibles por un occidental, la concepción del *Vivir Bien*, resulta complicado. Esto es debido a que del *Vivir Bien* estos pueblos tienen experiencia concreta, vivida en sus comunidades ancestrales, pero que es difícil de resumir en unos pocos conceptos reductivos y con un lenguaje muy diferente de lo origina, como afirma Javiern Medina en su entrevista. Es

el lenguaje de los cuerpos, del conocimiento derivado por la experiencia y de las prácticas que mencionaba en la precedente sección, en relación a la forma de aprender y de saber de los pueblos originarios. La definición es una actividad típica de un enfoque occidental que puede producir una explicación precisa, filosóficas, teológicas de lo que es, porque nuestra gramática, nuestra lengua permiten abstraer algo a partir de un cuerpo complejo vivo.

Cuando se habla de Vivir Bien significa abandonar el paradigma newtoniano de la concepción del mundo para entrar en un paradigma cuántico, sistémico, que no limita la complejidad de la realidad a una mera definición que de la realidad sólo puede captar un aspecto simplista. La mayoría de las personas no están alfabetizadas al nuevo paradigma cuántico, no sólo en Bolivia, sino en todo el mundo (Medina, Javier entrevista, La Paz, 27 de julio de 2015).

A partir de esta consideración se entiende porqué sigue siendo muy difícil la completa comprensión de este concepto que subyace una forma totalmente nueva de las leyes y del dinamismo que gobiernan el mundo. Los indígenas tienen una tendencia a abrirse a una red semántica más amplia que incluye el universo, a través de su lenguaje polisémico. En contraste, el modelo occidental cierra el significado en la definición, en la abstracción de su entorno, típico del *know how* heredado de la tradición griega. Esto demuestra que los dos modelos son completamente diferentes. Medina sigue:

Es la primera vez en América Latina que un concepto muestra un poder hermenéutico más allá de sus fronteras. Esto no es debido a que sea boliviano, sino porque tiene una correspondencia con el nuevo paradigma científico. La peculiaridad de Bolivia, y por eso es un laboratorio muy interesante para la experimentación, es que ofrece una representación realista de cómo el modelo del vivir bien se pueda convertir en una organización social. El Vivir Bien tiene en mi opinión mucha perspectiva, ya que encuentra su fundamento en la visión de la vida indígena y en la nueva cosmología occidental (Medina, Javier entrevista, La Paz, 27 de julio de 2015).

El *Vivir Bien*, que entró en el debate intelectual en Bolivia alrededor de los años '90, gracias a la acción de algunos intelectuales aymaras como Simón Yampara y Mario Torres, recupera expresiones y cosmovisiones similares que vienen de la tradición de otros pueblos indígenas de Bolivia como el *ñandereko* guaraní o el *sumak kawsay* quechua. De hecho, en todos los pueblos indígenas de América Latina y del mundo existe su propia visión del *Vivir Bien* que comparte muchos aspectos con el andino.

En general, *Vivir Bien* es una interpretación en castellano de la expresión aymara *suma qamaña* que se puede traducir con vivir en “plenitud” y en equilibrio con los ciclos naturales de la naturaleza, el cosmos, la vida y todas las formas de existencia

(Huanacuni Mamani, 2015). Xavier Albò lo define un *buen convivir*, en cuatro dimensiones: con sí mismos, con los demás, con la naturaleza y con el cosmos (Albò, 2015). Es por esta razón que sólo en la forma ancestral de organización de las comunidades indígenas y, en particular, aymara, el “*ayllu*” andino, que Yampara encuentra la experiencia genuina del *Vivir bien*, porque es en el ayllu que los componentes materiales y espirituales de la vida pueden equilibrarse. Sólo mediante la recuperación de los elementos constitutivos del *ayllu*, la comunidad, el tipo de manejo de la tierra, el concepto de trabajo, sus autoridades, es posible diseñar y consolidar la marcha del pueblo andino (Yampara, 2011).

Se define la “comunidad” no sólo como una conformación social, sino una “estructura de vida” compuesta por los hombres, la naturaleza y el cosmos, espíritus que se complementan entre sí en un equilibrio necesario. El propósito de la vida comunitaria es cuidar de la vida, más allá de la política o la economía, y saber compartir y vivir en armonía (Mamani, 2015). En las comunidades andinas hay un diálogo continuo entre las partes que es inmanente a la vida. Todas las colectividades dialogan: el agua, las colinas, los espíritus (*apus*), los vientos, los hombres. No hay diálogo sin vida, ni vida sin diálogo. *Ayni* es el nombre quechua del principio de reciprocidad, el acto de dar y recibir, acumular y re-distribuir. En la tradición andina es el único mandamiento moral y es también el principio cósmico que gobierna el mundo (Andolina, Laurie, Radcliffe, 2009) y es lo mismo que también debe fomentar el “diálogo político”.

Conceptualmente, la lucha silenciosa entre la Bolivia occidental y la Bolivia de los nativos americanos ha representado un enfrentamiento para establecer un modelo de sociedad basado sólo en el privilegio cuantitativo, la variable extractiva, reduccionista economicista, en comparación con el modelo de comunidad indígena, basada en la consideración de todas las variables que caracterizan su visión compleja del mundo. Por esta razón, las sociedades amerindias son fundamentalmente anti-desarrollo: el desarrollo persigue el crecimiento exponencial de una sola variable a expensas de todo lo demás (Medina, 2001). El esfuerzo que hace la utopía del *Vivir Bien* es tematizar la racionalidad de la cultura andina, con la intención de que puede representar la base para la construcción de un discurso de orientación para el presente (Miranda, 2014).

El *Vivir Bien* se opone a *Vivir Mejor* típico de la tradición occidental capitalista e individualista, lo que implica una constante competencia y la concentración de la

riqueza en manos de unos pocos a costa de la mayoría. El *Vivir Bien* rompe con la visión tradicional de desarrollo, el progreso lineal de la visión antropocéntrica de la vida típica del patrimonio cultural europeo y reconoce los valores de la naturaleza que rechazan la concepción clásica del hombre como su gobernante. Este enfoque se acerca a la línea de Escobar cuando habla de la distinción entre desarrollo alternativo y alternativas al desarrollo. Mismo si el concepto del Vivir Bien fue formulado independientemente del debate post desarrollista representa lo mismo una ruptura con la noción tradicional de desarrollo (Gudynas, 2011).

Muchos teóricos de la izquierda (Escobar 2005; Wallerstein 2006) reconocen el origen del concepto de “desarrollo” en el cuarto punto del discurso inaugural del presidente de Estados Unidos Harry Truman, del 20 de enero de 1949⁷, donde se utiliza por primera vez el adjetivo “subdesarrollado”, en referencia a las regiones económicamente atrasadas. Las nociones de “Tercer Mundo” y de “desarrollo”, en lugar de responder a una realidad objetiva, son construcciones inventadas a la luz de los intereses geopolíticos que operan a través de las políticas de gobierno impulsadas por la necesidad de poder (Escobar, 2005). El desarrollo ha causado, por un lado, la modernización desde la pobreza y por el otro, la creciente dependencia de la dirección y administración de los demás. También ha significado sacrificar a su alrededor, la solidaridad, las interpretaciones de sus costumbres tradicionales con la esperanza de enriquecer y mejorar su calidad de vida (Escobar, 1995: 17-18).

Hoy, después de más de 60 años de hegemonía cultural, económica y política el término “desarrollo” ha demostrado ampliamente sus límites económicos, ambientales y sociales, y se ha comenzado gradualmente a deconstruir su concepto. Según lo indicado por Esteva (Esteva, 2009) ahora hay un consenso general de que estamos en el final de

⁷ *Hay que embarcarse en un programa nuevo y audaz para lograr que los beneficios de nuestros avances científicos y el progreso industrial para la mejora y el crecimiento de las áreas subdesarrolladas (...). Más de la mitad de los habitantes del mundo viven en condiciones de acercarse a la miseria (...). Su pobreza es un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas (...). El viejo imperialismo - la explotación con fines de lucro extranjero - no tiene cabida en nuestros planes. Lo que anhelamos es un programa de desarrollo basado en los conceptos de fair-trato democrático (...). Todos los países, incluido el nuestro, se beneficiarán enormemente de un programa constructivo para el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y naturales del mundo. Solo la democracia puede suministrar la fuerza vitalizante para agitar los pueblos del mundo en acción triunfante, no sólo contra sus opresores humanos, sino también contra sus antiguos enemigos - el hambre, la miseria y la desesperación.* Discurso inaugural del Presidente de Estado Unidos, Harry Truman, 20 de enero de 1949.

un ciclo histórico, marcado por el fin del Consenso de Washington y la revalorización de la tesis de Wallerstein que, hace 20 años, observaba la decadencia del capitalismo como sistema de producción. En este sentido, el desarrollo siempre se considera un mal desarrollo y la única salida para la supervivencia del hombre y del mundo es la de proponer una alternativa al mismo. Escobar afirma que las alternativas nacen desde el vacío dejado por la colonización del desarrollo y la resistencia de las prácticas populares (Escobar, 1992).

El *Vivir Bien* muestra cómo a la base de la lucha por la transformación no hay sólo la identidad, el acceso y los derechos. Sino la idea de un modelo de lógica de vida completamente diferente (Walsh, 2011). A su vez el desarrollo convencional se considera como una imposición cultural heredada de la dominación occidental, por eso el distanciamiento del desarrollo en Bolivia es una reacción contra la colonización del saber, que es la esencia del proceso de descolonización cultural.

En general, el Vivir Bien puede ser entendido como una reelaboración de concepciones indígenas desde la modernidad contemporánea se que combina con principios éticos de la cultura andina, aportes contemporáneos de ciertas corrientes intelectuales contra-hegemónicas y su incorporación a la esfera política en algunos países de América Latina, como Bolivia y Ecuador. Desde estas propuestas se cuestiona la racionalidad del desarrollo tradicional, su énfasis en la economía y en el mercado, su obsesión para el consumo y el progreso sin límites. En ellas es posible identificar, según Gudynas, distintos niveles para abordar la interpretación de este concepto: las ideas, los discursos y las prácticas. En el primer plano se encuentran los cuestionamientos radicales a las bases conceptuales del desarrollo, especialmente su relación con el progreso; en el segundo se encuentra la crítica a los discursos y las legitimaciones de dichas ideas, y la validación de otras formas de hablar, escribir o pensar el mundo; en el tercero, se encuentran las acciones concretas, tales como proyectos políticos, planes gubernamentales, marcos normativos y formas de elaboración de alternativas al desarrollo convencional (Gudynas, 2011: 462).

Sin embargo, en Bolivia el Vivir Bien se ha transformado en un proyecto político que caracteriza la nueva Constitución del Estado y la agenda del nuevo Gobierno indígena del Movimiento Al Socialismo (MAS) guiado por Evo Morales y del proceso

de descolonización llevado a cabo en el país. Se tratará con más profundidad este tema en los próximos capítulos.

2.4 El poder transformador de la educación

La educación y las políticas educativas han sido elegidas en muchas ocasiones por razones ligadas a su impacto político. Diferentes son las teorías relacionadas a los efectos de la educación en la sociedad y en particular en las dinámicas socio-políticas. Teóricos de la modernización, por ejemplo, argumentan que la educación debilita elementos tradicionales en relación del sexo, de la etnia y la religión (Levy, 1966), otros afirman que promueve procesos de democratización (Dahl, 1971).

Gobiernos postcoloniales han utilizado la educación como fundamentos de una identidad nacional (i.e. Bolivia con la Reforma de 1994), sobre todo en sociedades multiculturales, otros como Lott o Pritchett consideran la educación un instrumento de control por parte de la autoridad que a través de los programas escolástico difunde su “doctrina” y fomenta la obediencia a su visión estadual y a sus principios.

En mi estudio hago referencia a la concepción de educación elaborada por Antonio Gramsci (1965), Frantz Fanon (2005) y Paulo Freire (1987) que consideran la educación un instrumento que favorece una transformación cultural, social y política permitiendo la autoafirmación y la liberación de quien antes ha sido oprimido (Marina Al, 1999).

Antonio Gramsci presenta la imagen del intelectual orgánico, con el cual describe el compromiso moral y político que todos los que reciben una educación tienen con sí mismo y con la sociedad. Consecuentemente, en la visión de Gramsci la filosofía no es una prerrogativa de los intelectuales, alejados de la sociedad y en sus mundos de ideas, sino representa un acto social que pertenece a todos y que no es solamente cultural, sino también moral. Se trata de una filosofía de la praxis, una visión del mundo que se aprende en la vida cotidiana, como actividad creadora permanente y no está impuesta desde “arriba” por un programa escolar o académico establecido. Gramsci afirma que una emancipación de la clase más pobre y dominada pasa por la liberación de su mente, a través de una educación que pueda prepararlos para tomar el poder. De hecho, considera la educación como el papel más importante del poder político y para el poder político (Gramsci, 2008).

La educación, como la entiende Gramsci, es una cuestión estructural de toda la sociedad y le confiere un lugar destacado desde la perspectiva de la hegemonía. La educación no se limita a los ambientes escolásticos, sino se difunde en diferentes espacios de agregación y de confrontación (centros culturales, bibliotecas, clubes, asociaciones, organizaciones...). Solamente concibiendo la educación de esta forma esa puede permitir una evolución de todos los individuos, que él define “masa”, porque incentiva una crítica de la cultura vigente. Y por el hecho que, a través de la educación, todos son capaces de producir cultura, todos pueden en consecuencia entender y criticar el mundo y luego cambiarlo: la educación se convierte en acción revolucionaria. Gramsci habla de la necesidad de elaborar una pedagogía revolucionaria que pueda permitir a la masa de construir su propia conciencia crítica, independientemente de la elite política, que al contrario controla con celo el sector educativo y la producción de conocimiento para defender su poder. Por eso Gramsci considera la educación como el máximo problema de clase y mira a la creación de verdaderas relaciones educativas que no sean relaciones de poder, sino formas de educación democrática donde todos contribuyan a la reforma intelectual y moral de la sociedad vigente. Gramsci se aproxima además al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica según la cual la relación entre maestro y alumno es una interacción activa a través de la cual todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro, en un intercambio de experiencias enriquecedor y fructífero para ambos (Gramsci, 2008).

La idea de pedagogía revolucionaria imaginada por Gramsci se acerca a la pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire a partir de los años ‘60.

La educación es un proceso constante de liberación de los seres humanos” afirmaba Paulo Freire (Freire, 1990)

Y capturaba la esencia de su concepción de educación como un vehículo para habilitar los hombres a superar la injusticia, la pobreza y el miedo, derivados por la opresión colonizadora. El discurso pedagógico democrático que Paulo Freire difunde influenciará toda la lógica educativa de América Latina de los años por venir. Freire se opone a la que él define la concepción “bancaria” de la educación que concibe la formación de seres que se van a adaptar al mundo, en lugar de incentivar la formación de individuos creadores del mundo (Yedaide, 2014). Según la visión bancaria de la educación los alumnos son objeto de la educación, encasillados en programas

educativos establecidos, considerados los únicos atendibles, y receptores pasivos de un proceso de aceptación. Esta idea de educación niega la oportunidad de desarrollar en el estudiante su capacidad de transformar el mundo, con la consecuencia social de un mantenimiento del status quo de la estructura del sistema de poder existente.

En oposición a esta concepción mecánica de la enseñanza, Freire ve la educación como un proceso constante de liberación, como un aprendizaje continuo en “el quehacer” entre estudiante y profesor (Freire, 1987). Si se considera el estudiante como el sujeto de la educación, que a través de esa pueda desarrollar su comprensión y visión crítica del mundo, se tendrá por consecuencia un individuo capaz de marcar con su propia huella la sociedad (Gómez-Martínez, 2003). Freire ve el acto de conocer como una expresión de la “curiosidad epistemológica”. Su apuesta pedagógica no es tanto con la condición ontológica existencial de los oprimidos, ni tampoco con el patrón de poder capitalista o de la modernidad/colonialidad, sino con el acto de conocer: conocer la realidad para poder transformarla (Walsh, 2014). Freire quiere demostrar que con una educación creadora los oprimidos/colonizados pueden reconocerse como sujetos de derechos y por eso empezar a luchar por su reconocimiento y para la construcción de alternativas sociales y políticas. En consecuencia en la Pedagogía del Oprimido se puede apreciar una postura pedagógica de Freire fuertemente política, centrada en una perspectiva de crítica a una situación de opresión y en las vías para su superación.

La pedagogía del oprimido se refiere al analfabeto, al marginal, a todos los que necesitan más ser educados y que pueden con la educación tener una vida con la potencia de actuar. Él ve la educación como la práctica social más política, porque puede perseguir diseños políticos diferentes. Como indicaba Gramsci, la educación puede ser utilizada por las autoridades al poder para perpetuar la dominación, por el contrario, dice Freire, puede representar un instrumento emancipatorio, una praxis liberadora, a través de la capacidad de desvelar la realidad y analizarla críticamente, así incentivando la intervención activa para cuestionar el poder hegemónico. Para Freire, el intelectual es

Tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor. No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo (Freire, 1987).

Las ideas de liberación y descolonización son las que unen el pensamiento de Paulo Freire con lo de Frantz Fanon. Ambos la ven como una obligación ética y política

para poder obtener una transformación radical y la restitución de la humanización. Fanon habla de una “pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora” (Fanon, 2005). Fanon promueve una praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial que pretende superar la monoculturalidad de la educación fundada en la razón moderno-occidental capitalista, para dar centralidad al trabajo aún incompleto de la descolonización y recuperar la humanización robada. Fanon reconoce en la colonización un plan estratégico que no mira solamente a la manipulación mental de los colonizados sino a la distorsión de su pasado, a la desvalorización de su pasado. Por eso es importante el papel del maestro y del intelectual, para poder despertar las mentes aniquiladas, a través de la educación política. Walsh subraya que a partir de:

Estos procesos de desaprendizaje, invención, intervención y acción que podemos trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon (Walsh, 2014).

Fanon argumenta que la responsabilidad del cambio social está en las manos de los colonizados en su acción directa gracias a la toma de conciencia de su condición de inferioridad cual resultado del sistema opresivo. Se habla de una pedagogía de “sociogenia” (Walsh, 2014) que tiene como objetivo principal lo de viabilizar la auto liberación de los oprimidos a través del autorreflexión y la praxis de liberación. La enseñanza consiste entonces en capacitar a tomar una posición que pueda ser legitimada e incentive a actuar. De esta manera la sociología se puede entender como una pedagogía propia de autodeterminación y auto-liberación.

La visión pedagógica iniciada por Gramsci y continuada por Freire y Fanon se conecta a la más reciente concepción de pedagogía de-colonial propuesta por Catherine Walsh. Walsh considera la pedagogía de-colonial como instrumento para la implementación del proyecto político de la interculturalidad crítica que he arriba descrito. Por eso no quiere ser una manifestación contemporánea de la pedagogía crítica de Freire, sino parte de un proyecto político en evolución que ha empezado con las luchas reivindicadoras de derechos de los pueblos afro-indígenas hace mucho tiempo. Seguramente, como Gramsci, Walsh concibe la pedagogía un ámbito más amplio del simple sistema educativo y de transmisión de saber, como un proceso transformativo realizado por quienes ha vivido la experiencia de la colonialidad. Por eso la educación se conecte al proceso descolonizador:

Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial. (...)”Aquellas pedagogías que integran el

cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida (Walsh, 2014).

En el curso de este estudio se encontrarán muchas correspondencias entre la visión pedagógica de los intelectuales mencionados y los principios inspiradores de la nueva Reforma Educativa de Bolivia y sus nuevos programas de estudio. Será al mismo tiempo valioso resaltar las dinámicas que se activan cuando el discurso descolonizador y emancipador de la educación se traslada en la práctica cotidiana en las aulas y en la interacción entre culturas y visiones del mundo diferentes.

2.5 La descolonización y la interculturalidad en una educación transformadora

En este capítulo se han analizado los efectos de la colonización no solamente en términos de control político de un territorio, sino de imposición de una lógica de poder que permea el ser, el saber, la cosmovisión y la identidad de las poblaciones colonizadas, que ha sido defenida colonialidad.

La colonialidad europea ha de hecho impuesto su matriz civilizatoria derivada de la racionalidad/modernidad, yendo a excluir y destruir identidades y saberes ancestrales de los pueblos originarios que la han subida.

El proceso de decolonialidad diviene fundamental para una transformación profunda de las instituciones y relaciones sociales que visibilice aquellas identidades y conocimientos silenciados por siglos por el poder colonial y de reapropiación de su propia identidad, epistemología y ontología.

La Interculturalidad permea todo el discurso político descolonizador y se pone como herramienta funcional a la transformación del Estado, a la creación de instituciones, estructuras, relaciones sociales que involucren, con la misma dignidad y valor, todos los ciudadanos, sus saberes y conocimientos y cosmovisiones. El reconocimiento de estas nuevas identidades abre a formas y concepciones de vida alternativas a la racionalidad/modernidad occidental, como aquella sugerida por la noción de Vivir Bien.

El Vivir Bien congrega una serie de propuestas, originarias de los pueblos indígenas que emergen como reacción y alternativa a la modernidad y a su concepto

convencional de desarrollo, y propone una forma de vida basada en una relación equilibrada y saludable entre los seres humanos y la Naturaleza.

La educación por su capacidad de incentivar la formación de conciencia crítica y fomentar la transformación social deviene a su vez el instrumento principal que puede vehicular la implementación del proyecto político de la interculturalidad. El efecto es que el proceso de diálogo entre culturas genera otra forma de lo común, un común construido interculturalmente y que puede construir nuevos “pactos” sociales y hacer emerger nuevos paradigmas de vida.

3. Movimientos Indígenas en Bolivia: historia de dominación, pactos y luchas hacia el Estado Plurinacional

El debate acerca de la definición de “indígena” se queda todavía globalmente abierto. A nivel de derecho internacional se han identificado tres criterios para definir una persona como indígena: 1. Autodefinición de pertenecer a una comunidad indígena; 2. subordinación a una sociedad dominante; 3. continuidad histórica con las sociedades pre-coloniales (Sieder, 2002: 2). Sin embargo, no siempre es simple utilizar estos criterios en la práctica.

Entre los países de América Latina, Bolivia tiene uno de los porcentajes más alto de población indígena, cuyos grupos mayores son Quechua, Aymara y Guaraní. Cabe destacar todavía, que se ha registrado una diferencia significativa en el porcentaje desde el censo de 2001, que indicaba los indígenas como el 62% del total de la población (INE, 2001), y lo de 2012 que mesuraba solamente el 41% (INE, 2012). En pocos años, muchos que se autodefinían indígenas quedaron de reconocerse en esta “categoría”. Esto demuestra que la cuestión acerca de la definición “indígena” es todavía muy controvertida. A pesar de ser la mayoría, o “buena parte” de la población boliviana, todavía, este grupo ha sido desde el periodo colonial y hasta las reformas constitucionales de los años '90, objeto de dominación y explotación económica, además de ser excluido de la participación política del país. Esto ha pasado en Bolivia como en los otros países de América Latina con presencia de población indígena. Por esta razón, la etnicidad se ha vuelto durante los últimos veinte años del siglo un elemento focal de la política de toda América Latina, que refleja el resurgimiento de las cuestiones indígenas en los debates internacionales, a partir del 1980 (Sieder, 2002: 24).

Efectivamente, uno de los cambios más relevantes que se han tenido en América Latina, durante las últimas dos décadas del siglo XX, ha sido el surgimiento de los pueblos indígenas como nuevos actores sociales y políticos que requieren reformas de Estado, para satisfacer sus demandas de inclusión en la vida política y de respecto de sus derechos. Los factores que más afectaron la toma de consciencia por parte de los Estados de América Latina al tema étnico fueron el surgimiento de los movimientos indígenas, a nivel nacional e internacional durante los años '80 y '90, el desarrollo de una jurisprudencia internacional, como la Convención 169 de ILO de 1989, que reconoce los indígenas como sujetos de derecho en el ordenamiento legal internacional

(Sieder, 2002: 1) o la reciente Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos de los indígenas de 2007 Finalmente, el proceso de reforma constitucional de los '90, que caracterizó muchos países de esta área, afirmó, por lo menos teóricamente, la naturaleza multicultural y multiétnica de estas sociedades.

Yashar identifica en la interacción de tres componentes principales el origen de los movimientos indígenas en América Latina en este siglo: un cambio de régimen de ciudadanía de corporativista a individual que amenaza la autonomía indígena, la existencia de un *network* trans-comunitario, la libertad de tener un espacio de asociación política (Yashar, 2005: 55).

El Estado de mitad del siglo XX creó regímenes ciudadanos corporativistas y promocionaba la “mestización”, silenciando el tema étnico e interactuando con los ciudadanos a través de instituciones fundadas en la clase, con el fin de incentivar la inclusión de los indios a la cultura dominante. La reforma del trabajo quitó los indígenas de la esclavitud, del peonaje y de otras formas represivas de control de trabajo, mientras que la reforma agraria y otros programas sociales les garantizaron títulos de propiedad de las tierras y otros servicios sociales. Así que se les otorgaron mejores condiciones de vida y un espacio geográfico seguro donde continuar a practicar sus tradiciones, costumbres, bajo el control de *network* clientelares y patronales, donde ellos podían mantener su forma de autogobierno (Yashar, 2005: 63). Estos *network*, como los partidos ligados a los sindicatos campesinos, capacitaron las comunidades a interactuar, intercambiar informaciones, crear redes, construir capital social trans-comunitario que ha permitido a los líderes de moverse adentro de diferentes comunidades y de construir apoyo.

Con los años todavía, por causas económicas, los estados no pudieron continuar sosteniendo los programas sociales asociados de los regímenes ciudadanos corporativistas. Se modificó en consecuencia el sistema de intermediación entre sociedad y Estado desde un enfoque corporativista a uno individual: se planificaron programas que garantizaban los derechos políticos y civiles a nivel individual y se promocionó el libre mercado en la tierra y en el trabajo. En síntesis, las comunidades indígenas campesinas perdieron los interlocutores con el estado, la seguridad de las tierras y los recursos sociales. La pérdida de las tierras afectó la autonomía de las instituciones políticas indígenas que operaban en ellas. En este contexto se politizaron

las fracturas étnicas y los grupos indígenas, en el campo, sobre todo, empezaron sus luchas contra el Estado para el reconocimiento de los territorios indígenas.

Los networks existentes, frente al cambio de las relaciones entre campesinado y Estado y la amenaza a su propiedad de tierra y su autonomía política, proporcionaron las bases para coordinar la movilización indígena (Yashar, 2005: 75).

Finalmente, la existencia de la libertad de expresión y de asociación ha sido otro elemento importante para dar la oportunidad política a los movimientos indígenas de emerger. De hecho, cuando han tenido la abertura política y la posibilidad de asociación estos movimientos han encontrado un ambiente más favorable para coordinarse, confrontarse y organizarse.

Para comprender el rol de los movimientos indígenas en la sociedad boliviana es indispensable volver a trazar, en primera instancia, el recorrido histórico que ha permitido su constitución y analizar las dinámicas que se conjugaron para dar lugar al cambio extraordinario en la condición de los indígenas en Bolivia en la última década.

Con este objetivo el capítulo describirá, en su primera parte, las fases fundamentales de la historia boliviana que más caracterizaron la relación estado-grupos indígenas, desde el periodo colonial, la revolución nacional, pasando por los regímenes dictatoriales y la democracia neoliberal, hasta las luchas más violentas que confluyeron en la instancia para una Asamblea Constituyente en 2003 y sucesivamente en la elección del primer Presidente indígena de Bolivia, Evo Morales, en enero de 2006.

Entre las cuestiones controversias entre Estado y grupos indígenas, una de la más polémicas ha sido el reconocimiento de las culturas e identidades indígenas para la afirmación de un Estado pluriétnico y multicultural. La antigua idea de una única cultura nacional a la cual ser asimilados, ha sido puesta en cuestión muchas veces por parte de las demandas indígenas para una educación intercultural y bilingüe. Reflexionando sobre la transformación del papel de los movimientos sociales bolivianos y de su relación con el Estado, el capítulo explora, en su segunda parte, las principales etapas que han caracterizado el sistema educativo boliviano en relación a los pueblos indígenas: desde las primeras experiencias de escuelas indígenas hasta la reforma neoliberal del 1994 que estableció la educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el ámbito de este recorrido se analizará el papel que los movimientos desempeñaron para

construir un sistema educativo intercultural que incorporara la diversidad cultural del país adentro de los programas escolares, bajo lógicas igualitarias.

3.1 Desde la colonia hacia la toma indígena del poder

Antes de empezar describiendo la trayectoria histórica de la relación entre los pueblos indígenas de Bolivia y el Estado es importante hacer una aclaración terminológica: en el contexto boliviano rural no hay diferencia entre “indígena” y “campesino”, porque la mayoría de la población del campo es indígena, en términos de reconocerse en una identidad cultural y étnica “indígena” y al mismo tiempo “campesina”, porque se siente miembro de la clase social campesina.

En línea con el modelo corporativista arriba mencionado, desde la revolución del 1952 el poder político tuvo todo el interés de hablar de los indígenas del campo solamente en términos de “campesinos”, para poder estratégicamente hacer “mimetizar” las identidades culturales y étnicas y poco a poco focalizar el discurso político solamente en la clase social. La connotación de “indígena” se continuó a utilizar por años solamente para identificar las poblaciones aisladas de las tierras bajas del país (Albó, 2009: 74). Solamente con el reconocimiento del pluralismo étnico a nivel nacional en los años noventa y con el surgimiento de un debate a nivel global y de una legislación internacional en favor de los pueblos indígenas se empezó nuevamente a utilizar una terminología que tomara en cuenta la etnia más que la clase social de un individuo. También las fuertes migraciones de los pueblos indígenas desde el campo hacia la ciudad, que ha conducido a la creación de núcleos como El Alto, hacen que hoy en día se encuentren muchos indígenas urbanizados y que actualmente la sola connotación campesina pudiera excluir buena parte de la población originaria.

3.1.1 La nueva República de Bolivia y El Estado de ‘52

La economía de la colonia española en Bolivia se fundaba en las minas de plata potosina y en los tributos de las poblaciones indígenas que representaban la base de una estructura social muy discriminatoria, dominada por los colonizadores. Ellos esclavizaron los indígenas, según un mecanismo de sub-humanización. Este sistema económico, político y cultural legitimó por siglos la explotación laboral, la usurpación

de tierras y la exclusión social, cultural y política de los pueblos indígenas (Galindo, 2008: 2).

Durante la colonia, los *ayllus*, que reunían grupos de familias indígenas en un específico territorio, seguían prevaleciendo y eran sujetos a fuertes tributaciones. Adentro de este sistema de explotación todavía, el pago de las obligaciones tributarias dotó paradójicamente los *ayllus* de una cierta autonomía indígena territorial, política y cultural, según un pacto no escrito entre colonizados y colonizadores. (Albó, 2009: 23). Sin embargo, la caída en la producción de la minería de la plata y las rebeliones indígenas en contra del pago de tributos, causaron una crisis económica de la sociedad colonial y abrieron un periodo de revueltas que se concluyó con la independencia de las colonias del dominio español en 1825 (Galindo, 2008: 3).

Las nuevas élites republicanas, compuestas de criollos (españoles nacidos en Bolivia) y mestizos (hijos de un español y un indio) se pusieron el objetivo de modernizar el país, considerando imprescindible para la construcción de una sociedad moderna “civilizar los indios barbaros” y asimilarlos al proyecto nacional hegemónico en una condición de inferioridad (Postero, 2005: 60). Esto se facilitó por las reformas adoptadas por la nueva república, especialmente con la codificación del concepto liberal de propiedad privada, como única forma legal de tenencia de la tierra, contra la propiedad comunal. En consecuencia, fueron desaposesionadas muchas de las tierras indígenas comunal y los pueblos indígenas fueron transformados en sirvientes (peones), vinculados a los latifundios o haciendas. Se rompía así definitivamente el viejo pacto colonial. Cabe destacar todavía que como indica Albó: “El propio carácter neo feudal de las nuevas haciendas permitió, sin haberlo pretendido, que en su interior persistieran las comunidades cautivas con esquemas de servidumbre a cambio de acceso a pequeñas parcelas conocidos como “pogueaje”. Vino a ser un rescoldo comunal que llegado el momento permitiría reavivar el fuego” (Albó, 2009: 26).

Durante el 1910 y el 1930 los indios del Altiplano se rebelaron a la dominación que impuso la república y articularon una serie de demandas políticas (Postero, 2005: 61). Crearon las primeras alianzas entre autoridades tradicionales (el denominado “movimiento cacical”) de varios departamentos y empezaron la búsqueda de documentación antigua para defender sus comunidades con instrumentos jurídicos (Albó, 2009: 25). Como subraya Galindo, a pesar que estas rebeliones hayan sido

derrotadas, este proceso fue muy importante porque las poblaciones indígenas empezaron a reconocer la importancia de ser alfabetizadas en castellano y de ser educadas para defender sus propios derechos, dando lugar a una primera forma de modernidad indígena (Galindo, 2008: 4). En estos años se consolidaron también las primeras organizaciones sindicales de los mineros que fueron los más importantes protagonistas civiles de este periodo para la defensa de los derechos de los trabajadores, contra la explotación de las compañías mineras. Como se relatará más adelante, la relación entre sindicatos e instituciones políticas/partidos, en el curso de la historia boliviana, fue continuamente fluctuante, entre apoyo y oposición recíproca.

En los años posteriores a la guerra del Chaco (1932-1935), la oligarquía fue reemplazada por nuevos actores políticos, que vieron al campesinado indígena y a los sindicatos, especialmente los mineros, como aliados del cambio político. Esto se logró reorganizando a los indios en sindicatos patrocinados por el Estado. El partido dominante que se constituyó en estos años, el *Movimiento Nacionalista Revolucionario*, MNR, instituyó un programa unificador nacionalista que pretendió “borrar del lenguaje público cualquier referencia a lo étnico” (Albó, 1996: 7). Un evento importante en este proceso fue la nueva Constitución, aprobada en 1938, que formalmente otorgó derechos sociales a las poblaciones indígenas. Además, durante la presidencia de Gualberto Villarroel (1943-1946) de la nueva logia militar en alianza con el nuevo partido MNR, el gobierno organizó el Primer Congreso Indigenal que estableció la necesidad de promover la educación indígena en todas las haciendas y empujó el gobierno para que aprobara un decreto para abolir la servidumbre (pongueaje) en las haciendas. Estas reformas encontraron la fuerte oposición de la oligarquía que duró varios años después de la muerte de Villarroel, hasta que un levantamiento popular guiado por Hernando Siles el 9 de abril de 1952 venció al ejército y Víctor Paz Estenssoro del MNR tomó la Presidencia. La creación de las milicias urbanas y rurales y la neutralización del ejército cambiaron la realidad del país, demostrando que era en curso una revolución social y que los nuevos líderes estaban forzados a proponer una total reorganización de la sociedad boliviana (Klein, 2003: 212).

El objetivo del Gobierno del '52 era crear un Estado fuerte y unitario desarrollando en la población el sentido y el orgullo de pertenecer a una nación inclusiva de los grupos sociales y culturales antes excluidos (Albó, 2009: 28). Con esta

idea el MNR implementó una serie de medidas populistas con el fin específico de organizar la sociedad en base al criterio exclusivo de la clase. La clase se quedó la única identidad pública reconocida de los ciudadanos y la identidad indígena fue ocultada en todos los discursos oficiales (Yashar, 2008: 156). La etnicidad fue vista como una “forma primitiva condenada a desaparecer con los procesos rápidos de la modernización” (Albó, 1996: 8).

El MNR extendió los derechos ciudadanos a través del voto universal y expandió la educación rural a una más amplia zona de captación, con énfasis en su rol castellanizador y civilizador. El MNR tentó además de reorganizar su poder de base. Suportó la creación de la COB, la *Central Obrera Boliviana*. A pesar de declararse políticamente neutral, la COB se convirtió en un aliado muy potente del MNR, sobre todo del ala más izquierdista del partido. Fue la misma COB a presionar el Estado para la nacionalización de las minas, que llevó a la institución de la *Corporación Minera de Bolivia* (COMIBOL), y para la actuación de una Reforma Agraria (Klein, 2003: 213).

Sin embargo, fue principalmente a través de la reforma agraria del agosto de 1953 y de la creación de los sindicatos de los campesinos que se concretizó el proyecto de transformación basado en la clase. A parte otorgar tierras nuevas para los campesinos, se concedieron titulaciones sobre las parcelas que los beneficiarios ya usufructuaban como pago por su trabajo dentro de la finca (Albó, 2009: 30). La reforma agraria creó un sistema de intermediación de intereses, identificando en los sindicatos el mayor interlocutor entre campesinos y estado. Por lo menos en los primeros años de la reforma agraria, los campesinos aceptaron ampliamente estos cambios, con orgullo, también en las áreas donde no se había tenido haciendas. Ellos lo veían como una forma de liberación de la explotación y discriminación del pasado y de devenir ciudadanos modernos del Estado (Albó, 2008: 20).

El gobierno revolucionario intentó entonces construir fuertes sindicatos de los campesinos y mecanismos de control, a través de la *Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CNTCB), que pudiese institucionalizar el apoyo al partido (Yashar, 2005: 159) y que se afilió a la COB. Sin embargo, pese a la voluntad del MNR de transformar las comunidades campesinas, en muchos casos no se llegó a destruir su estructura organizativa básica, ni a limitar, en algunos territorios, su autogobierno. Los sindicatos suplieron la forma de organización rural que databa la

época colonial, pero la organización interna comunal persistió atrás de la cara de la federación de sindicatos campesinos, como versión modernizada de organización comunal tradicional. Por otro lado, la nueva organización sindical vigorizó y agrupó las estructuras comunales a través de las federaciones departamentales y de la Confederación Nacional (Albó, 2009: 31). Se empezó a constituir lo que Yashar define como networks, fundamentales para la movilización futura de los movimientos sociales (Yashar, 2005: 72).

3.1.2 Los tres frentes de oposición: el Katarismo Indianismo, las organizaciones del Oriente y los cocaleros del Chapare

En 1964 el general Rene Barrientos realizo un golpe de Estado contra el MNR, poniendo fin a las luchas internas dentro del Gobierno y entre los principales líderes sindicales campesinos que habían surgido en los últimos años. Con la intención de mantener el apoyo del campesinado, el nuevo régimen militar dictatorial de Barrientos institucionalizó lo que se conoce como el Pacto militar-campesino, auto-definiéndose el máximo leader de los campesinos. Para asegurarse su apoyo distribuyo dinero y titulaciones, incluso en el Oriente del país, obteniendo la fidelidad de los campesinos también contra las guerrillas que apoyaban al Che Guevara. Paralelamente se opuse con mucha fuerza a los mineros, aliados de las corrientes más izquierdistas. Consiguió dismantelar la *Federación sindical de los trabajadores mineros de Bolivia*, FSTMB, y llegó a sofocar sus protestas en las minas Catavi en lo que se recuerda como “la masacre de la noche de San Juan” del 1967 (Klein, 2003: 224).

Sin embargo, pese a que el pacto persistió, la relación entre las fuerzas armadas y los campesinos empeoro con los regímenes militares siguientes a la muerte de Barrientos en 1969, sobre todo con las represiones de las crecientes protestas durante la dictadura del General Banzer (1971-1978). El evento más sangriento aconteció en el 1974, cuando el Presidente Banzer sofoco las protestas de los campesinos de Cochabamba, contra algunas reformas económicas, enviando el ejército, que causó la muerte de 70 personas (Albó, 2009: 34).

De hecho, la estructura estadual construida con la revolución del '52, a pesar de no ser caracterizada por la exclusión o explotación directa, todavía proponía el viejo esquema colonial de forma menos aparente: una grande desigualdad entre áreas rurales

y urbanas, sobre todo en términos de acceso a bienes y servicios. Paradójicamente, un sistema que tenía la intención de superar la discriminación étnica reconociendo la plena ciudadanía a los pueblos indígenas, terminó creando una nueva forma de discriminación cultural, fundada en la clase. Así que las comunidades indígenas campesinas desarrollaron un sentimiento de doble explotación, además de realizar de estar perdiendo su identidad étnica (Albó, 2008: 20-21).

Las protestas mayores empezaron en el Departamento de La Paz donde se había quedado una mayor distancia del Estado, una sólida organización tradicional y una fuerte autonomía política y cultural. Eso fue en parte el resultado de haber percibido el modelo sindical como impuesto desde afuera y por eso nunca se había completamente internalizado en la estructura social preexistente (Postero, 2005: 61). Fue exactamente en el Altiplano donde se expresó por primero la exigencia de organizarse públicamente entorno a la identidad indígena. Inspirados por las tesis de Fausto Reinaga, un estudioso de la rebelión india, un grupo de jóvenes estudiantes aymara de La Paz empezó a repensar a la historia indígena y a redescubrir héroes como Tupac Katari y Bartolina Sisa, a discutir entorno a la discriminación subidas como indígenas, a los derechos negados y a organizarse entorno a demandas culturales como la educación bilingüe. El Movimiento creado por ellos se conoció como *Movimiento Universitario Julian Apaza* (MUJA) que representó la primera semilla de lo que pronto devinieron dos movimientos de más impacto: los Indianistas y los Kataristas (Yashar, 2005: 168).

El movimiento Indianista era compuesto por la mayoría de personas provenientes de Pacajes que identificaron el fulcro de la subordinación indígena en el racismo de la sociedad y eligieron de organizarse políticamente en dos partidos, el *Movimiento Indio Tupaj Katari*, MITKA, y el *Movimiento Revolucionario Tupaj Katari*, MRTK (Yashar, 2008: 169). Se organizaron principalmente en la ciudad y esto delimito su éxito, considerada la escasa presencia de Aymara en la zona urbana en aquel entonces. Yashar subraya también la debilidad de su network trans-comunitario (Yashar, 2008: 168).

La corriente Katarista obtuvo al contrario mucha más influencia y éxito. Los promotores provenían de las comunidades originarias campesinas de Tupaj Katari. Los Kataristas establecieron su batalla en términos ideológicos y estratégicos diferentes de los indianistas. Se organizaron en la intersección entre la línea marxista clasista y la línea étnica indianista (Yashar 2008: 170). Además, en lugar de crear su propio

movimiento o partido, como habían hecho los Indianistas, decidieron introducirse en las organizaciones de sus comunidades originarias para erosionar el pacto militar campesino desde “adentro”. El objetivo era ganar posiciones primeramente en las organizaciones existentes que, como mencionado antes, se habían quedado todavía con una estructura tradicional, y fomentar en ellas el re-surgimiento de prácticas indígenas tradicionales.

Los Kataristas consiguieron reavivar la etnicidad de las costumbres a través de la utilización de la bandera indígena, la wiphala, de los instrumentos musicales tradicionales, de la creación de los programas radiales en lengua aymara y las conmemoraciones de los mártires indígenas. Se creó también el Centro Campesino Tupac Katari, como espacio socio-cultural para crear lazos entre aymaras rurales y urbanos. (Yashar, 2008: 173). Eran todas técnicas para reactivar la “memoria larga” (Rivera, 1984: 163-171) que el Estado del '52 había intentado cancelar.

Los Kataristas lograron conquistar los sindicatos en las zonas rurales también y poner su líder, Jenaro Flores, como dirigente de la CNTCB en 1971. Desde la masacre de Cochabamba, además, su objetivo principal fue romper el pacto, todavía el régimen militar de Banzer reprimió con mucha fuerza los espacios de asociación y muchos kataristas fueron exiliados. Pese a que fue limitada la posibilidad de ganar espacios en las organizaciones regionales o nacionales, a nivel local continuaron las actividades culturales de los kataristas que se habían quedado. En 1973 fue publicado el Manifiesto de Tiwanaku donde se aclararon las líneas de lucha del Katarismo que se oponía al colonialismo, sino también a la revolución del '52 por haber “cooptado” los indígenas en una clase campesina para que pudiesen representar una base electoral a ser manipulada. La actividad de los kataristas reemergió al fin del régimen militar de Banzer, cuando Flores consiguió tomar el control de la CNTCB que renombro *Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUTCB) y empezó una relación más igualitaria con la COB.

Durante los primeros años la CSUTCB fue ampliamente dominada por los kataristas que politizaron y publicitaron las identidades étnicas en muchos debates políticos. Además, en 1983-1984 presentaron una Propuesta de Reforma Agraria que no fue votada finalmente, pero puso las bases de un nuevo tipo de Estado: se pedía el

reconocimiento de las comunidades indígenas, sus estructuras de autoridades, sus leyes y sistema de producción (Albó, 2009: 41).

Paralelamente al Katarismo Indianismo del Altiplano, se desarrolló, en las tierras bajas de Bolivia, un otro frente de oposición al Gobierno central. Después de la independencia, los pueblos indígenas de esta remota región fueron puestos bajo la tutela de las misiones católicas que otorgó los servicios sociales que no conseguían llegar desde el Gobierno central.

Durante los últimos treinta años, al lado de los asentamientos campesinos indígenas, se conformaron en esta área grandes y medianos latifundios en manos de grupos “criollos-mestizos”. Fue la consecuencia de la Ley de Colonización del 1966, a través de la cual el Estado empezó a empujar la emigración al este de los campesinos y de los terratenientes del altiplano, para colonizar áreas no tituladas. Todo el Oriente se convirtió en el centro de estrategias gubernamentales de desarrollo con la llegada de empresarios en búsqueda de recursos energéticos, inmigrantes y madereros (Postero, 2005: 63). Como consecuencia de esta “invasión” comenzó en estas poblaciones un proceso de despertar étnico.

Este nuevo movimiento social de Oriente era bien diferente del modelo sindical y de las conexiones de los Kataristas con la clase y la raza. Se focalizó en la defensa del territorio y en la recuperación de su identidad indígena y no amenazaba el capitalismo como sistema económico (Albó, 2009: 42).

En el 1982 nació la CIDOB, *Confederación de los pueblos indígenas del oriente boliviano*, gracias al apoyo de la ong APCOB que trabajo con las comunidades indígenas en temas culturales y derechos indígenas en los territorios, en la base de las estructuras preexistentes. En 1989 cambio el acrónimo en *Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonia de Bolivia* deviniendo una confederación de organizaciones regionales (Albó, 2009: 43).

En 1990, los pueblos indígenas de tierras bajas organizaron una marcha desde las tierras bajas de Trinidad en Beni hasta La Paz: la Marcha para el Territorio y la Dignidad. Grupos de andinos se reunieron con los de las tierras bajas en la cumbre de La Paz y juntos marcharon hacia la ciudad. El intercambio entre los indígenas de tierras bajas y los “campesinos” de tierras altas creó una discusión acerca de sus identidades comunes. Eso puso en cuestión el sistema creado por el Estado del '52 y condujo al

reconocimiento de ambos grupos como pueblos originario o naciones del país (Albó, 2002a: 77).

La movilización de la Marcha obtuvo una respuesta inmediata por parte del entonces Presidente Paz Zamora que negoció sobre las demandas indígenas y creó siete territorios indígenas por decreto presidencial. La marcha representó un punto de cambio por varias razones: sirvió a crear una conciencia nacional acerca de la condición de los indios en la Amazonia, reforzó una identidad colectiva acerca de la defensa de los derechos territoriales y reforzó las demandas territoriales como cuestión central de los movimientos de Oriente (Yashar, 2005: 214). “Desde entonces, la palabra territorio se volvió un nuevo ícono de las relaciones Estado-indígenas” (Postero, 2005: 63).

En 1991 Bolivia ratificó la Convención 169 de ILO sobre pueblos indígenas y tribales y en 1992 la CIDOB presentó un proyecto de “Ley indígena”, que avanzaba la propuesta de instauración de una nación pluriétnica y multicultural. Este documento inspirará las reformas constitucionales y legislativas bajo la Presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada en los años ’90 (Rolland y Chassin, 2007: 82).

Un tercer grupo de oposición a las políticas gubernamentales estaba representado por las poblaciones de los valles y de la región tropical de Cochabamba. Esta área, principalmente la del Chapare, fue meta de una intensa colonización de ex-mineros que se trasladaron desde el Altiplano a causa de la pérdida de su trabajo, por las políticas de privatización neoliberal y la caída del precio del estaño. La principal actividad de los ex-mineros era la cultivación de coca que tenía una óptima renta a causa de la alta demanda internacional.

Los mineros eran uno de los más radicalista trabajadores y llevaron este radicalismo entre los cultivadores de coca en el Chapare. Fueron objeto de una fuerte represión por parte de los gobiernos neoliberales apoyados por la oficina de control de drogas (DEA) de los Estados Unidos, que criminalizó la producción de coca e implementó una política de erradicación del cultivo de coca, con muchas consecuencias económicas y sociales por los campesinos del Chapare (Galindo, 2008: 6).

Los tentativos del Gobierno de destruir la cultivación de coca fallecieron, pero el movimiento emergió como una nueva organización combativa que se oponía al imperialismo y a las políticas neoliberales (Postero, 2010: 22).

Los cocaleros, que pronto se afiliaron con la CSUTCB, fundaron su movimiento en la defensa de la hoja de coca que se volvió rápidamente un símbolo de una lucha identitaria nueva, porque recordaba la pobreza económica de las familias campesinas que tenían la hoja como único producto de subsistencia, defendía la utilización tradicional de la hoja de coca como derecho cultural y se oponía a la militarización de las zonas tropicales y persecución de las comunidades campesinas por la policía nacional, como violación de los derechos del hombre (Rolland y Chassin, 2007: 81). El movimiento tenía argumentos sociales, políticos y económicos y culturales y se puso como el líder de la reivindicación y contestación sindical en Bolivia.

En el 1991 se organizó el Primer Consejo de la Producción de coca y en el 1995 se creó la Asamblea por la Soberanía de los Pueblos (ASP) que era una organización campesina que tenía un discurso más indigenista. Bajo el nombre de partido Izquierda Unida la ASP ganó cuatro diputados en las elecciones del 1997, entre ellos había Evo Morales, ya Presidente de la Asamblea, que era reconocido entre los más poderosos líderes del movimiento cocalero (Yashar, 2005: 186).

El año siguiente Morales fundó el *Instrumento Político para la Soberanía de los Pueblos*, IPSP. Para las elecciones del 1999 Morales adquirió y adjuntó al IPSP el nombre del ex partido falangista MAS, constituyendo el *Movimiento al Socialismo*. El MAS-IPSP entendía intervenir en la política utilizando una forma de organización diferente, entre la lógica sindical y la indigenista, como demuestra la heterogeneidad de su constitución. El MAS-IPSP no es un partido tradicional sino el instrumento político de los movimientos heterogéneos que forman su base: campesinos, movimientos sin tierra, trotskistas, grupos de mujeres (Postero, 2010: 23).

Mención aparte merece una nueva organización que pretendía respetar mejor la forma organizativa histórica de las comunidades y ayllus, quitando el ropaje sindical campesino puesto desde el 52: nació en 1997, *La Coordinación Nacional de Markas Ayllus de Qullasuyu* CONAMAQ. Esta organización se volverá en tiempos más recientes una de las más críticas contra el Gobierno del MAS.

3.1.3 El neoliberalismo y el multiculturalismo de Estado

Después de dos décadas de regímenes militares, alternados por pocos meses de gobiernos civiles, el retorno a la democracia de 1982 representó una buena oportunidad

para realizar profundos cambios en el país. El estado construido por la revolución de 1952 subió una profunda metamorfosis a inicios de los '80, como consecuencia de un proyecto político hegemónico que se manifestó en dos ámbitos diferentes: de un lado una reducción significativa de la presencia del estado en la economía, del otro un conjunto de reformas de la organización político-administrativa del país y políticas culturales de inclusión de minorías de la población (Rolland y Chassin, 2007: 79).

En respuesta a la crisis económica y bajo la égida de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, el Gobierno de Víctor Paz Estenssoro firmó el Decreto 21060, conocido más adelante como “Leyes malditas” que implicó ajustes estructurales: privatización de las empresas estatales, liberalización del mercado, reducción de los servicios públicos. La Bolivia entraba así oficialmente en la economía de mercado.

Al lado de la privatización de la economía el gobierno avanzó también importantes reformas finalizadas a abrir las estructuras representativas a nivel local, a promover la iniciativa privada en ámbito económico y la participación ciudadana en ámbito político (Rolland y Chassin, 2007: 82). Con este objetivo las elites del MNR establecieron una alianza con sectores intelectuales aymaras y grupos indígenas de las tierras bajas. “En tiempo de globalización económica es más fácil tratar con quien enfatiza la identidad cultural que con quien siguen insistiendo en la dimensión clasista y explotación económica”, afirma Albó (Albó, 2009: 46). De modo que no es extraño que durante los años '90, las demandas de los grupos indígenas de tierras bajas, afirmación de la identidad y territorio, se convirtieran en “los nuevos íconos de la relación entre indígenas-estado” (Postero, 2005: 64).

Gonzalo Sánchez de Lozada, dicho Goni, optó por Víctor Hugo Cárdenas como su vicepresidente, un intelectual aymara del ala moderada del movimiento Katarista, volviéndolo un símbolo de la abertura aparente del Estado a las demandas indígenas.

Durante su presidencia, Goni aprobó varias reformas estatales de descentralización administrativa: La Ley de Participación Popular que canalizaba recursos e instituciones políticas a nivel municipal, reconociendo en cierto grado las autoridades indígenas tradicionales y formas de participación comunitaria; la Ley de Reforma Educativa que introducía la educación bilingüe y que voy a analizar en más detalles en la segunda sección de este capítulo; La Ley Instituto Nacional de Reforma

Agraria, INRA que reconocía derechos diferenciales, individual y comunal, de acceso a la tierra (Galindo, 2008: 7). Albó considera las reformas como una estrategia de consolidar la Nueva Política Económica dándole una “cara” más social y de respecto étnico (Albó, 2009: 48). De toda forma es indudable que estas reformas abrieron un espacio para las poblaciones indígenas que, pese a no ser la intención del Gobierno, permitió el desarrollo de competencias y experiencias, para que con el tiempo ellas pudiesen jugar un rol más incisivo políticamente para el cambio radical del país.

La Ley 1551 de Participación Popular confirió el derecho a los pueblos indígenas de participar activamente en la gestión gubernamental a nivel local. Tenía como objetivo principal la descentralización, hacia los municipios, de competencias, recursos y de una parcial autonomía administrativa, además de la oportunidad de elegir directamente sus autoridades (Albó, 2008: 50). Por primera vez, recursos de los impuestos iban a 311 municipios de las áreas rurales, en lugar de concentrarse en las zonas urbanas, haciendo visibles realidades hasta entonces desconocidas. (Postero, 2005: 68). Paralelamente se otorgó personería jurídica a las diversas formas de organizaciones con base territorial como comunidades indígenas, sindicatos campesinos, cual expresión de la identidad colectiva y se les dio el rol de monitorear su gestión a través de comités de vigilancia, compuestos por representantes de grupos populares y Organizaciones Territoriales de Base (OTB). Albó subraya que gracias a la Ley el nivel de planificación conjunta, de orgullo local y el avance en condiciones de vida municipal no tiene comparación con la situación anterior a su promulgación (Albó, 2008: 50).

Es importante destacar todavía algunos aspectos controvertidos que emergieron en la implementación de la ley, como corrupción y conflictos entre autoridades municipales (elegidas por la población entre los partidos políticos) y las autoridades de los movimientos sociales (representantes de una parte o toda de la población). En algunos casos ellas coincidían, en otros podrían estar en oposición. Postero subraya como para la representación en reuniones municipales la Ley impuso requisitos basados en modelos culturales occidentales diferentes de las formas de autoridad indígenas. Además, tenían la tendencia a reproducir las relaciones de poder existentes, donde grupos minoritarios, sin protección especial, quedaban marginalizados (Postero, 2005: 81). La insuficiencia del comité de vigilancia de monitorear la burocracia local (en

cuanto lamentablemente la mayoría existía solo a nivel formal) ha quitado la posibilidad de esta protección para grupos más débiles políticamente. En su ausencia, los partidos políticos ganaron más poder.

Postero va más allá y observa como a pesar del reconocimiento de las organizaciones indígenas, en muchos casos la ley ha incentivado la fragmentación de las relaciones tradicionales sociales. (Postero, 2005: 81). Esto paso sobre todo en algunos ayllus que no concordaban territorialmente con los mapas municipales de las OTB y cuya población estaba distribuida en municipios distintos. A pesar de cuanto mencionado, no se puede subestimar la contribución que la Ley ha otorgado al desarrollo de las zonas rurales y de la participación política ciudadana. Sobre todo, ella ha desempeñado un rol clave en la formación política de líderes indígenas que desde el nivel local han poco a poco adquirido competencias de planificación, gestión y toma de responsabilidades, a ser utilizadas en el futuro en la arena política nacional (Chaplin, 2010: 5).

Siguió a la LPP, la Ley de Instituto Nacional de Reforma Agraria – INRA, aprobada en el 1996, que permitió el reconocimiento legal de las tierras comunitarias de origen (TCO). Esto significaba la titulación de viejos y de nuevos territorios indígenas, espacios donde las autoridades indígenas institucionalizaban de facto su autoridad y utilizaban los recursos naturales en forma sustentable (Yashar, 2005: 218). A causa del proceso de liberalización del mercado había crecido la exigencia de los pueblos indígenas de proteger sus territorios de la explotación de las empresas privadas. Además, sin desde el periodo colonial muchos ayllus todavía quedaban sin titulación causando muchos conflictos entre autoridades, sobre todo en la zona del norte de Potosí (Albó, 2002a: 92).

Conjuntamente a las reformas legislativas, la administración de Goni enmendó la Constitución Política del Estado. Fue la primera reforma realizada sin la convocación de una asamblea constituyente, así como indicaba la constitución del 1967. La verdad era todavía que los líderes de los partidos temían la participación de las organizaciones indígenas, mientras que los indígenas tenían miedo de perder lo que habían ganado en el ‘52 (Donna Lee Van Cott, 2002: 53).

El primer artículo de la nueva Constitución del Estado de agosto 1994 redefine Bolivia como una nación “multiétnica y pluricultural”. El artículo 171 declara que “se

re- conocen, respetan y protegen [...] los derechos sociales, económicos, y culturales de los pueblos indígenas quienes habitan el territorio nacional”. A pesar de no estar directamente incluidos en el proceso de reforma constitucional en 1994, durante la última década los intelectuales indígenas habían generado debates sobre el multiculturalismo, mientras que la idea de una diversidad cultural y étnica se había politizado, influenciando el pensamiento de los reformistas. En particular ellos habían concluido que una de las causas de la crisis de representación y legitimación de Bolivia, era la falta de coherencia entre instituciones homogéneas e individualistas y una población étnicamente diferente, y políticamente y socialmente organizada en una grande variedad de organizaciones comunitarias (Donna Lee Van Cott, 2002: 54).

Cabe destacar que a pesar de haber abierto brechas y consagrado el multiculturalismo a nivel oficial, las reformas legislativas de los ‘90 no abolieron concretamente las contradicciones históricas entre la élite y los pueblos indígenas. Al contrario, las desigualdades estructurales se fortalecieron bajo el neoliberalismo (Postero, 2005: 68).

Galindo observa que como resultado de estas reformas los pueblos indígenas adquirieron un nuevo estatus de ciudadanos indígenas. Sin embargo, el multiculturalismo estatal reprodujo el sistema colonial de la sociedad dual, configurando sistemas institucionales distintos para las poblaciones indígenas y el resto de los ciudadanos bolivianos. Un ejemplo son la *Subsecretaria de Asuntos Étnicos* (SAE) y el *Vice-Ministerio de Asuntos Étnicos y Pueblos Originarios* (VAIPO) que, si por un lado incorporan los indígenas en agencias estatales, del otro lo hacen de forma excluyente, en organismos dedicados solamente para ellos (Galindo 2005: 8). Para Postero “El multiculturalismo neoliberal fue más una política de reconocimiento que una política de redistribución”. Más bien fue un esfuerzo desde arriba de incorporar los pueblos indígenas en el proyecto nacional como sujetos responsables e inofensivos (Postero, 2010: 22).

La siguiente administración de gobierno, Banzer-Quiroga (1997-2002), siguió operando en el marco legal establecido por la gestión gonista, considerado el apoyo nacional que merecieron las reformas. Todavía, la administración de Banzer fue menos comprometida de su predecesor en la expresión de los derechos constitucionales de los indígenas y se focalizo más en la lucha a la pobreza y en el “desarrollo con identidad”

con la consiguiente “transformación” de los indígenas en una nueva categoría social: “los pobres” (Postero, 2005: 74).

La política de desarrollo con identidad era orientada a promover procesos de desarrollo entre la población indígena, todavía era distinta de las políticas agrícolas orientadas al mercado y destinadas al resto de los actores económicos del país (Galindo, 2005: 8). Además, el gobierno Banzer amenazó varias veces a las organizaciones indígenas de modificar la Ley INRA y violar sus derechos comunitarios en su territorio. El fin era de apoyar los grandes propietarios de tierra en el Oriente boliviano con los cuales mantenía una estrecha relación de interés. Esta actitud marcó un punto de ruptura en las alianzas estado-indígenas y puso fin a la mediación de los intereses indígenas a través de los partidos políticos empezada con la revolución de 1952. Desde esta ruptura, para su afirmación étnica los grupos indígenas comenzaron a buscar sus propias alternativas. (Galindo, 2005: 9).

3.1.4 El indio alzado

Los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI fueron muy conflictivos en Bolivia, a causa de la ingobernabilidad, de la crisis de los partidos y de las continuas rebeliones de la sociedad civil en contra de las instituciones del Estado y de sus políticas neoliberales (Galindo, 2005: 9).

El departamento de Cochabamba fue caracterizado por dos núcleos de fuertes conflictos. De un lado en 2000 la ciudad de Cochabamba fue teatro de amplias manifestaciones, también violentas, contra el aumento de las tarifas del agua por parte de la Alcaldía y de la empresa privada de gestión, frente a un escaso servicio hídrico (Albó, 2009: 65). Las rebeliones, que quedaron conocidas como la “Guerra del Agua” se difundieron en todo el país, involucrando grupos sociales diferentes, organizados autónomamente, demostrando la distancia entre la política tradicional y la sociedad civil.

Del otro, la lucha de los cocaleros se volvió siempre más violenta y estratégica para todos los sectores populares. El movimiento cocalero se volvió uno de los más poderosos en el país, con influencia sobre las demás organizaciones y también en la CSUTCB (Albó, 2009: 62).

Evo, diputado del MAS desde el 1997, conquistó progresivamente más apoyo, oponiéndose con fuerza en sus declaraciones contra el imperialismo norteamericano. Todavía, en 2001 fue expulsado del Congreso por ser acusado de ser el organizador de las rebeliones de los cocaleros contra el decreto 26415, que limitaba la cultivación de coca (Postero, 2005: 83). Esto le permitió empezar su campaña a la presidencia no confinándose en el tema cocalero, sino elaborando una crítica más amplia a las estrategias neoliberales y dirigiéndose, como su representante, a una plataforma electoral que abarcaba todos los pueblos indígenas y populares afectados por esas políticas. En el 2002, Morales llegó por pocos puntos a ser elegido Presidente (Postero, 2005: 83).

El partido de Evo todavía no fue el único actor de las tierras altas en este momento conflictivo. Grupos guerrilleros indígenas y campesinos se venieron organizando desde los años '90 cuando conformaron el Ejército Guerrillero Tupac Katari (EGTK), liderado por el "Mallku" Felipe Quispe, ya miembro del partido indio MIKTA, y por el actual vice-presidente de Bolivia, Álvaro García Linera. (Galindo, 2008: 6). Fueron rápidamente encarcelados por algunos atentados, todavía se creó entorno a la imagen de Felipe Quispe una fuerte admiración. Cuando fue liberado años más tarde creó su partido, el Movimiento Indígena Pachakuti (MIP), y aunque expresa una política anti-Estado y una actitud muy agresiva, también fue elegido al Congreso como diputado del MIP en 2002.

En el mismo año el Bloque de Oriente que se dividía de la organización más amplia de la CIDOB fue el promotor de una nueva marcha hacia La Paz para la "soberanía popular, el territorio y los recursos naturales". Todavía, a poco a poco, la marcha se transformó en la instancia para una Asamblea Constituyente que reformara la Constitución.

Participaron a la marcha grupos y organizaciones indígenas provenientes de diferentes regiones del país, a pesar de no presentarse en un bloque único, sino divididos en tres marchas distintas, una guiada por el Bloque, una por CIDOB y otra por CONAMAQ. Sin embargo, las bases de la CPESC (*Coordinadora de los pueblos étnicos de Santa Cruz*) consiguieron integrar dos líneas de participantes, una de tierras bajas y otra de tierras alta que llegaron finalmente juntos a La Paz (Postero, 2005: 84). La marcha no obtuvo la realización de la Asamblea, además porque el Gobierno estaba

en punto de terminar su mandato, pero fue importante para “cotejar las similitudes y pugnas internas y también los desafíos externos que se Vivian en el país” (Albó, 2009: 71). Los participantes a la marcha pudieron confrontarse acerca su condición y posición común contra el gobierno neoliberal, las reformas y la constitución que no representaba su voluntad y sus intereses que eran los de la mayoría de los bolivianos. Finalmente, la marcha dio voz a estos pueblos silenciados por siglos y obtuvo una sesión extraordinaria del Parlamento en la cual se aprobó una Ley de Necesidad de Reforma de la Constitución y de realización de una Asamblea Constituyente (Albó, 2009: 71).

En octubre 2003, conocido como “octubre rojo”, un movimiento social conformado inicialmente en su mayoría por indígenas de tierras altas, pero que luego envolvió todos los sectores populares (campesinos, también mineros, el MAS, MIP,...), protestó por el plan gonista de venta de los recursos naturales bolivianos a los Estados Unidos y México a través de Chile, dando inicio a la que quedó conocida como “Guerra del Gas”. La población se oponía a la venta de materias primas a países que antes habían explotado el territorio boliviano y sobre todo con el fin de enriquecer solamente la clase empresarial que incluía el mismo Presidente Goni. Las rebeliones fueron reprimidas con la fuerza, sobre todo en El Alto, donde causaron muchos muertos. Con esta masacre ya la población esperaba en la renuncia del Goni que después de dos días no pudo que escapar del país.

La renuncia de Goni el 17 de octubre de 2003 fue considerada una victoria para los pueblos indígenas. Durante el Gobierno *a interim* del Presidente Carlos Meza, desde octubre de 2003 hasta junio 2005, este puso antes los ciudadanos el compromiso de la elección del nuevo Presidente quien estaría a su vez en cargo de la convocación de la Asamblea Constituyente. “Así, en el proceso de luchar por el gas y contra el neoliberalismo, se formó un nuevo público que demanda participación en el proceso político. Obviamente, este nuevo público es, más que todo, indígena, con su historia de marginación y discriminación étnica. Ahora, el indio, el otro históricamente marginado, se siente mayoría y está en el proceso de formar una nueva Bolivia a su imagen y semejanza” (Postero, 2005: 86).

3.1.5 Evo Morales Ayma: El Primer Presidente indígena de Bolivia

En su campaña política para las elecciones presidenciales de 2005, Evo Morales se focalizó en temas de clase y razas, subrayando la pobreza de los pueblos indígenas y concentrando los electores acerca del lema *Somos pueblo, somos MAS*. Morales prometió un sistema político verdaderamente participativo, con un gobierno cuya base fuese representada por los pueblos indígenas, se posicionó contra el neoliberalismo y el imperialismo, dando palabra de querer desarrollar una economía nacional soberana, sin intromisión extranjera (Postero, 2010: 24).

Con un triunfo de votos del 53,7% en las elecciones de diciembre de 2005, Evo Morales ganó la Presidencia. Nunca se había registrado un porcentaje así elevado de votos para un candidato, desde el 1982. El partido del MAS, por su esencia más diversificada, consiguió abarcar diferentes tipologías de electores: aymara, quechua, cocaleros y campesinos no indígenas, población urbana. La toma de posesión, el 22 de enero de 2006, se realizó en las ruinas de Tiwanaku, un evento que tenía mucha carga simbólica y que resaltaba el cambio hacia una revalorización de la cultura indígena, que el mismo Evo encarnaba con su persona (Albó, 2008: 84).

El partido del MAS eligió Alvaro García Linera como candidato a la vicepresidencia, que finalmente ganó. Linera era un ex guerrillero y ex miembro del partido EGTK de Felipe Quispe, además, criollo e intelectual de izquierda podía moderar la oposición y construir un puente con la clase medio-alta (Webber, 2011: 64).

Es de Linera el intento de definir la ideología del Evismo:” La revolución indígena, democrática y cultural, no implica un cambio económico radical, sino prevé cambios en las estructuras políticas de poder. Tiene un efecto en la economía, porque la expansión de los derechos significa la distribución de la riqueza. El Evismo es una revolución política, una revolución democrática descolonizadora que modifica la composición de las elites, las lógicas de poder y derechos y las instituciones del Estado (Webber, 2011: 65).

3.2 La educación indígena en la historia del sistema educativo boliviano

En esta sección voy a describir las tres grandes etapas que han caracterizado el sistema educativo boliviano en el siglo XX y que preceden la última grande reforma “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, realizada por el Gobierno del MAS en 2010.

En lo específico, se presentará la reforma liberal de inicio del siglo, la reforma nacionalista ejecutada por el Estado de la revolución nacional en 1955 y finalmente la reforma del gobierno neoliberal en 1994. Como bien subraya Gustafson:

Transformar los aparatos escolares implica no solamente reformar practicas curriculares, sino entrar en una pelea profunda, ahora global, sobre las relaciones Estado, poblaciones y en tiempos más modernos, mercado (Gustafson, 2008: 93).

En un país como Bolivia, compuesto por una gran variedad de “naciones”, esto demuestra cuanto haya sido y siga siendo complejo el tema de la educación, en términos de respecto de la diversidad cultural. Se ha tratado y, continúa siendo, una cuestión identitaria, epistemológica, y, sobre todo, de lógicas de poder.

3.2.1 La educación en la historia republicana: la primera reforma y las escuelas indígenas

Durante la colonia, las autoridades españolas concibieron la educación como un instrumento de divulgación de su cultura y de la doctrina cristiana y por tanto la actividad de enseñanza, aparte focalizarse en la lectura y escritura, estaba orientada hacia la divulgación de la profesión de fe y la difusión de las costumbres españolas (Choque y Quisbert, 2006: 65).

La Republica de Bolivia de final del siglo IX quitó el monopolio educativo a la Iglesia, pese a que la educación no fuese todavía reconocida como una responsabilidad del Estado, sino de algunas iniciativas voluntarias individuales, como establecido en la Ley de Libre enseñanza del 1872 (Yapu, 2011: 49).

Será el partido liberal de los primeros años del XX siglo a hacer una tentativa inicial para construir un sistema educativo nacional, moderno y unificado, bajo la dirección del Estado. El objetivo del Estado liberal era entrar en el circuito de las naciones civilizadas y por eso consideraba fundamental modificar las condiciones intelectuales y morales de su sociedad (Roland y Chassin, 2007: 189). Esta idea era

acentuada por la falta de una percepción de pertenencia a un único país y de sentimientos nacionalistas entre la población boliviana de aquel entonces.

La primera reforma educativa empezó entre 1903 y 1904, bajo el Presidente Pando. Fundamental fue la colaboración que el Gobierno pidió a dos misiones extranjeras, de Chile y sobre todo de Bélgica, liderada por el pedagogo belga George Rouma, como apoyo técnico para la elaboración de la nueva Ley de educación y del programa educativo liberal.

En la idea de renovar el país, el Gobierno de Bolivia consideraba significativo recibir asistencia técnica por quien provenía del concierto de las naciones europeas, modelos de “modernidad” y “progreso”. La influencia Bélgica es evidente en algunos tratos de los currículos escolares, como el énfasis en el sector humanístico, de un lado, y científico experimental del otro, típicos de la cultura europea (Yapu, 2012: 50). Rouma dirigió también la Escuela Normal de Maestros, fundada en Sucre en 1909. Esta fue la primera escuela para la formación de los maestros, que se volvieron los protagonistas del sistema educativo, los “sublimes arquitectos del estado”, para su plan modernizador y progresista del país (Roland y Chassin, 2007: 191).

En el marco más general de la Reforma, fue relevante el debate que se desarrolló acerca de la educación indígena. Significativa fue la posición de Franz Tamayo, considerado el padre de la pedagogía boliviana. Tamayo en primera instancia definió al indio el único elemento humano dentro de la República, depositario de la energía nacional, que produce sin arrojarse, sea en el campo, sea en la minería (Choque y Quisbert, 2006: 57-58). Era entonces importante alfabetizar al indio y castellanizarlo, para que pudiese conocer las leyes y volverse un ciudadano fiel a la patria y al poder central, sin perder sus características propias, necesarias a la economía nacional. Eso significaba que la educación del indio tenía que limitarse al aprendizaje de la escritura y lectura en español, de conocimientos básicos de higiene y de moral, dejando el acceso a niveles más elevados de instrucción a criollos y mestizos.

Se organizaron entonces algunas escuelas ambulantes para que pudiesen alcanzar las comunidades indígenas más alejadas. Lamentablemente, esta iniciativa no duró muchos años, principalmente por falta de preparación de los maestros en enfrentar un contexto socio-cultural bien diferente y que necesitaba métodos de enseñanza específicos. Además, había dificultades logísticas y prácticas, típicas de lugares con

falta de conexiones viarias, transportes y donde las familias priorizaban las necesidades del campo a las del estudio (Choque y Quisbert, 2006: 89).

Dado el fracaso de las escuelas indígenas, se pensó en establecer un sistema educativo en las zonas urbanas, dedicado a la formación de “las elites” del futuro, y otro, en las rurales, para los “ciudadanos”, aptos a trabajos manuales (Rolland y Chassin, 2007: 191). En 1915 se fundó la primera escuela normal rural (Escuela Normal de Preceptores Indígenas en Supukachi) y, luego, otras tres.

En 1919 se proclamó el Estatuto de la Educación de la raza indígena que reglamentó la educación indígena separadamente al resto del sistema, constituyendo de hecho un sistema dual de educación (Saaresranta, 2011:15). Para los indios se concibió una educación más técnica y manual a ser utilizada por sus trabajos en su entorno rural y que respetase las exigencias de la vida del campo, focalizándose en el estudio de materias como la agricultura, las ciencias naturales, la economía doméstica (Choque Canqui y Quisbert Quispe, 2006: 91). Se terminó todavía, para no implementar verdaderamente acciones concretas, prefiriendo dejar los indígenas como mano de obra no alfabetizadas, en las manos de los patrones de las haciendas.

Las escuelas normales rurales se cerraron pocos años más tarde de su apertura y con el tiempo el mismo Tamayo modificó su posición y llegó a negar también la posibilidad de la mínima alfabetización de los indígenas, declarando de no creer en la letraduría india. Evidentemente, se advirtió “el peligro” de un indio instruido y educado y por eso posiblemente rebelde al sistema (Choque y Quisbert, 2006: 58). Existía, todavía, un gran interés de la población indígena para la educación y para satisfacer esta demanda, frente a la indiferencia del Estado, se establecieron escuelas clandestinas nocturnas, escondidas de los ‘patrones’, quienes llegaron a castigar, matar o echar de sus haciendas quienes habían sido descubiertos a estudiar o enseñar (Saaresranta, 2011:1 5).

Como se había arriba mencionado, la alfabetización llegó a ser fundamental para los indígenas en esta época, en el ámbito de lo que se denominó “movimiento cacical” y que representó las primeras formas de rebelión de los indígenas en defensa de su territorio. El conocimiento del castellano y de la lectura era fundamental para la recolección de documentos jurídicos que certificaran la propiedad de sus tierras (Albó, 2009: 25). Las escuelas clandestinas tenían el objetivo de ofrecer a los indígenas las

herramientas para defender sus derechos, en cambio la educación estadual tenía solamente el fin de asimilarlos a lo que consideraba el “sistema civil”.

3.2.2 La escuela “ayllu” de Warisata

La experiencia de las escuelas indígenas fue fundamental para la institución de la “escuela-ayllu de Warisata”, cuya relevancia llega hasta el día de hoy. De hecho, la Nueva Ley de Educación del Gobierno Morales de 2010, Avelino Siñani – Elizardo Pérez, lleva el nombre de los dos maestros fundadores de Warisata en agosto de 1931: el cacique aimara Avelino Siñani, con experiencias de educador, y el maestro criollo-mestizo Elizardo Pérez, que se había formado en la Escuela Normal de Sucre y se oponía a la dominación feudal contra los indígenas.

La escuela de Warisata se fundó en el pueblo aimara de Warisata, en el Departamento de La Paz, y representa la primera experiencia de educación formal que haya tomado en cuenta la organización comunitaria (ayllu) en la educación. Este aspecto se refleja desde su fundación que involucró, aparte los funcionarios de Educación de la Prefectura, también los caciques de la comunidad de Warisata (Vilchis Cedillo, 2014: 150) y en su edificio, de dos pisos, rodeado de plantíos, que tenía un estilo neo-tiahuanacota. Warisata era efectivamente una escuela “abierta” a la comunidad y a sus prácticas sociales. Con eso se entiende que la escuela se constituyó como el ámbito educativo de la comunidad, se integró a ella y quedó bajo la dirección de la misma.

El programa pedagógico de Warisata preveía que la enseñanza no se limitase al ambiente del aula, sino se expresase en todos los espacios de la comunidad-ayllu (el campo, el bosque, los ríos, con los animales), en una interacción continua con la naturaleza y con los otros miembros de la comunidad, con los cuales los estudiantes compartían trabajos conjuntos. Se articulaba de hecho como una escuela de trabajo, colectivo-solidario, que pudiese estimular el aprender – haciendo, desarrollando capacidades productivas (agrícolas, pecuarias, artesanales). El objetivo era hacer de la escuela el motor del desarrollo de la comunidad.

Warisata promocionaba una formación integral del estudiante, que no se limitaba a el ámbito propiamente escolástico, sino se ampliaba a diferentes aspectos económicos,

sociales y culturales, según una concepción de “estudio, trabajo y producción (Cajias, 2011: 18) e incluyendo algunos conocimientos y saberes indígenas al currículo.

Hay pocas evidencias relativas al carácter bilingüe de la educación de Warisata o si el programa educativo se puso también el objetivo de la revitalización de la lengua aimara. Mario Yapu considera Warisata como un antecedente para la interculturalidad y la educación productiva, pero no para la educación bilingüe (Yapu, entrevistado por Lazcano, 2012: 50). Otros opinan (Plaza; Albó, 1988) que el aimara fuese utilizado como lengua vehicular de la enseñanza, pero que el objetivo último de Siñani y Pérez fuese el aprendizaje del castellano por los indígenas, como instrumento de integración a la sociedad y sobre todo útil para comprender sus derechos y levantarse frente la opresión.

La dirección de la escuela estaba bajo la responsabilidad del Parlamento de Amautas, semejante a una institución nativa, compuesta por un grupo de representantes de la comunidad (jilacatas, mallkus y amautas, padres de familia) quienes se encargaban de vigilar el funcionamiento de la escuela, tomar decisiones de gestión, denunciar faltas o solucionar problemas (Vilchis Cedillo, 2014: 152).

Con los años, la experiencia de Warisata se replicó en otras áreas del país, donde se crearon otras unidades educativas que aplicaban su metodología, con el objetivo de llegar también en áreas más aisladas del país. Estas unidades educativas ligadas a la central de Warisata se definieron núcleos, constituyendo un sistema que contaba con 16 núcleos educativos, instituidos bajo el Reglamento de Educación Indigenal de 1939.

Cabe destacar que Warisata estaba conectada a los núcleos según un sistema que reflejaba la estructura territorial de las comunidades indígenas tradicionales, como la Marka (que reunía bajo su administración muchos ayllus), respetando, también en la disposición organizativa en el territorio, su conexión con el tejido social indígena (López, 2005: 72).

Frente a la proliferación de los núcleos se incrementó la demanda de maestros para la atención a la educación indigenal, bajo las nuevas ideas aportadas por Warisata, y se fundó la Escuela Normal de Warisata en 1938. La Escuela Normal, juntamente a la unidad educativa, estaba integrada a la comunidad y la formación del docente mismo tenía que realizarse según el concepto de aprender-haciendo, en la vida para la vida. Se

formaban además los maestros en la valoración de la cultura indígena, lengua originaria, conocimientos técnicos de agricultura, ganadería y artesanía (Cajias, 2011: 20).

Warisata se convirtió en una experiencia inédita de Bolivia de educación promocionada “desde abajo” y su programa educativo especial y su estructura organizativa conquistaron en poco tiempo fama a nivel internacional.

El sistema de red de núcleos educativos, como en Warisata, organizado en torno a una escuela principal que fungía de centro operacional, fue replicado en otros países latinoamericanos, como Perú, Guatemala, Nicaragua, Honduras y México (López, 2005: 73). Con este último país se desarrolló una relación más intensa en términos de intercambios de maestros y estudiantes para compartir experiencias de educación indígena (Vilchis Cedillo, 2014: 159). En 1940 se celebró en México el Primer Congreso Indigenista Interamericano. Durante este evento de carácter continental, el profesor mexicano, Adolfo Velasco, publicó y presentó una monografía de su experiencia en Bolivia en la escuela de Warisata exponiendo, por primera vez ante América, la originalidad de este proyecto, que retomaba características de la organización aimara y quechua.

En realidad, mientras en México admiraban los avances realizados en Bolivia, en su patria, Warisata fue víctima de continuos ataques por parte de los hacendados que auspiciaban su cierre y que amenazaban la población que cooperaba con ella, además de difundir la idea que Warisata, y sus núcleos, fuesen centros de formación de subversivos contra las autoridades. La presión política por parte de los hacendados fue así fuerte que finalmente en 1940 la escuela fue obligada, por las autoridades educativas de Bolivia, a parar sus actividades y dismantelar sus instalaciones (López, 2005: 76).

La Escuela de Warisata planteó su proyecto educativo como un proceso de liberación contra el latifundismo y la discriminación racial. Warisata introdujo una fórmula comunitaria, participativa y democrática de la educación, concibiendo la cultura a partir de una relación de convivencia y complementariedad con su entorno social y natural. Su programa educativo, caracterizado por el ejercicio práctico del aprendizaje compartido en la comunidad, se descubrió tener un profundo sentido político que todavía hoy permanece en el imaginario colectivo de Bolivia.

3.2.3 La educación de la revolución nacional: El Código de la Educación

Como se ha descrito en la primera sección del capítulo, la revolución nacional del 1952 ha representado un momento de transformación profunda de la vida política, económica y social de Bolivia, bajo la guía del MNR. Se reconocía la falta de unidad de clase y raza de la sociedad boliviana, todavía era necesario constituir una identidad nacional y que todos los ciudadanos participasen al desarrollo de su nación. Siguiendo su idea de renovación, los funcionarios del partido decidieron poner la educación entre las prioridades del gobierno y eliminar todas formas de restricciones al acceso de los indígenas a la educación.

En el Decreto supremo que instituyó la Comisión de Reforma Educacional del 1954, citado en Yapu (Yapu, 2011: 66), se declara que la educación otorgada por el Estado representa un instrumento para “formar al futuro ciudadano en función productiva, habilitándolo para destruir privilegios de clase y convirtiéndolo en elemento activo eficiente del proceso de liberación nacional”. Se promovía entonces la creación de una “integración nacional” de toda la población, sobre todo de las indígenas, por medio de la obligatoriedad a la educación primaria (Rolland y Chassin, 2007: 188). Esta visión era en línea con la idea de igualdad de oportunidades y derechos que llevaban la introducción del voto universal, la reforma agraria y la nacionalización de las minas que caracterizaron los primeros años del Gobierno del '52.

La Reforma Educativa del 1953 fue traducida el 20 de enero de 1955 en el Código de la Educación Boliviana (CEB), compuesto de 329 artículos, que representa el documento más completo de la historia de la educación boliviana.

El Código se demostró un instrumento útil para pasar de una “educación de casta” a una “educación de masas” (Rolland y Chassin, 2007:198). Hasta ese entonces, de hecho, el 83% de la población en edad escolar no recibía ninguna instrucción (CEB, Preámbulo). El propósito de esa nueva norma era la expansión de la educación formal a las zonas rurales para “dignificar el campesino” y por eso era fundamental concentrar la atención educativa en las áreas rurales e intensificar el proceso de “mestización” de los indios. Era fundamental que los campesinos, obreros y artesanos pudiesen salir de la miseria e ignorancia para transformarse en ciudadanos productivos y buenos consumidores para la patria (Choque y Quisbert, 2006:1 85).

Cabe destacar todavía que, en oposición a un objetivo de unidad nacional y de integración, el sistema educativo boliviano del 1955 estableció una distinción administrativa y programática entre educación urbana y educación rural. Esta dualidad se estableció desde las instituciones encargadas de la planificación y gestión educativa: la educación en las zonas urbanas quedó siendo gestionada por el Ministerio de la “Educación y Cultura”, en cambio, la educación de las áreas rurales, donde se concentraba la mayoría de la población indígena, era administrada por el “Ministerio de Asuntos campesinos” (Rolland y Chassin 2007: 197).

El sistema urbano se organizaba en cinco niveles: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional, universitario (art.17 CEB), contando con un programa de desarrollo integral del estudiante, de un punto de vista biológico, psicológico y social. El sistema escolar campesino comprendía las escuelas, núcleos, sub-núcleos, según un sistema semejante a lo planteado por Warisata años antes, y las otras unidades educativas de las áreas rurales como las escuelas silvícolas o las escuelas vocacionales y técnicas (Yapu, 2011: 68-69).

Todas tenían un programa pedagógico que perseguía el objetivo principal de “educar” los estudiantes a devenir “buenos campesinos mestizos”, desarrollando hábitos de vida consonantes del punto de vista de la alimentación, higiene, vestuario, conducta. Además, se desincentivaban las costumbres tradicionales, como la consumación de la hoja de coca o las prácticas de la medicina tradicional y se estimulaba una conciencia cívica y un apego a las tradiciones y al folklore nacional.

Del punto de vista propiamente escolar se trabajaba en la alfabetización a la lectura, escritura y cálculo y en desarrollar capacidades para ser un buen trabajador campesino, ganadero o artesano. Paralelamente, era fundamental la enseñanza del español como lengua nacional e instrumento de integración lingüística a expensas de la utilización de los idiomas originarios (*ibid*). En el artículo 115 del Código, que trata la alfabetización, se mencionaban los idiomas indígenas originarios de una manera discriminativa: “La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüístico nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano” (CEB, Cap. X).

Las escuelas rurales tenían como objetivo final la emancipación cívica del indígena para actuar, de forma homologada, como un ciudadano de la Nación Boliviana, renovada por la revolución. Patzi define esta estrategia como una “de-estructuración de los hábitos originarios y un “enclasmiento”, vía la adquisición de capital cultural” (Patzi, 1999: 545). Este sistema fue así exitoso que los mismos indígenas empezaron a mirar a sí mismos con desprecio, a desconocer sus tradiciones y costumbres, considerados como bárbaros y atrasados (*ibid.*) y a mirar a la cultura blanca y a la vida urbana con admiración y espíritu de emulación.

La dualidad entre urbano y rural se expresaba no solamente en los Ministerios responsables de la gestión del sector educativo y en los programas escolares, sino también en las instituciones a cargo de la formación de los maestros, que eran distintas para maestros urbanos (Escuelas Normales) y rurales (Escuelas normales rurales e instituto superior de enseñanza rural) (Cajias, 2011: 32). Patzi subraya como las primeras víctimas de la estrategia del Estado del '52 en la construcción de la ciudadanía nacional e invalidación de las diversidades culturales autóctonas hayan sido los mismos maestros: en las normales han sido obligados a desconocer progresivamente su propia cultura y a asimilar los conocimientos, la historia y los valores de aquella mestiza dominante, para difundirla, como agentes multiplicadores, en las escuelas rurales donde iban a trabajar (Patzi, 1999: 547).

A pesar de la estrategia de homogeneización de esta reforma y de la dicotomía en la cual se venía desarrollando el sistema educativo, cabe destacar todavía el grande esfuerzo realizado por el Gobierno del '55 para la extensión de la cobertura escolar a todo el país. Se registró un incremento del 161% de la población escolar en área rural y un 52% en área urbana entre 1952 y 1960 (Yapu, 2011: 71). Creció enormemente también el número de escuelas rurales, en la mayoría de los casos frutos de la voluntad de la comunidad y de los sindicatos campesinos que nacieron en esta época (*ibid.*) De un punto de vista financiero, se registró un aumento significativo de los gastos estatales para la educación, desde el 16% al 28% y la duplicación del número de escuelas en diez años (Rolland y Chassin, 2007: 198).

En los años 1960 y 70 se hicieron reformas parciales al Código de la Educación Boliviana; sin embargo, ninguna de estas reformas cambió algún aspecto sobre la educación indígena originaria campesina y los derechos del estudiante rural,

manteniendo el esquema de difundir una única cultura “boliviana” castellanizante (Albó, 2002a: 29): un sistema educativo demasiado homogéneo para un país así diversificado étnicamente y culturalmente. El Código de la Educación Boliviana estuvo vigente hasta cuando se promulgó la Ley de Reforma Educativa N. 1565, del 7 de julio de 1994.

3.2.4 La Ley educativa 1565 del gobierno neoliberal

La Ley de la Reforma Educativa 1565, de 1994, tiene que ser considerada en el marco de un proceso más amplio e integral de transformación del Estado, desde el punto de vista político, económico y social. Esta voluntad de innovación fue a su vez influenciada por cambios relevantes en la economía global y por una corriente de conciencia sobre el rol de la educación para el desarrollo y el crecimiento económico que se introdujo durante la grande Conferencia Mundial sobre la Educación de 1990 (Contreras, 2003: 272).

El gobierno Boliviano comprendió entonces la importancia de fortalecer el capital humano para poder perseguir mejores estándares económico y de calidad de vida. El apoyo financiero y técnico del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial permitió concretizar la reforma, cuya inversión se estimó, solamente en la educación primaria, en acerca 300 millones de dólares (Contreras, 1999: 493).

Asimismo, la ley se elaboró en un momento en que, sea el Gobierno que la sociedad civil, miraban al tema indígena como a un elemento característico de la preocupación nacional. Como se ha descrito antes, la enmienda a la Constitución Política del Estado reconoció el carácter multiétnico y pluricultural de Bolivia. Paralelamente la Ley de Participación Popular y la Ley INRA otorgaron nuevas responsabilidades políticas y administrativas a las comunidades indígenas en sus territorios. El escenario legal internacional, además, se volvió más atento a la defensa de los derechos de los indígenas, con la aprobación del Convenio 169 de ILO. El Convenio influenció consecuentemente el contexto político nacional de los países, como Bolivia, que lo ratificaron.

Efectivamente, la Nueva Ley de Educación 1565, promulgada por el Gobierno del Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, no representó solamente el resultado del trabajo técnico de los expertos encargados del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para

la elaboración de un nuevo proyecto de ley, sino fue también el resultado de los insumos y las instancias recibidas por las organizaciones de los movimientos sociales y de organizaciones internacionales, como UNICEF, que tuvieron un rol muy activo en este proceso de reforma.

Como se ha relatado en la primera sección, los años 70-80 fueron caracterizados por el aparecer de diferentes organizaciones de los pueblos indígenas campesinos, del Altiplano y del Oriente boliviano, que empezaron a reivindicar derechos étnicos y territoriales. Lo cierto es que, desde final de los años 80, los directivos y la base de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la COB, la CSUTCB y CIDOB intentaron reflexionar sobre el sistema educativo corriente, cuestionando su acción asimiladora a la cultura hegemónica y a discutir posibles propuestas que fuesen más respondientes a las exigencias y expectativas de los pueblos indígenas, alternativas al Código de la Educación vigente (Machaca, 2007: 15).

Las diferentes organizaciones comenzaron entonces a redactar propuestas de proyectos que compartían la idea de una educación intercultural y bilingüe (EIB) y de la participación comunitaria a la educación. Cabe recalcar que en 1992 el 87% de la población arriba de los 6 años podía hablar español, pero solamente el 42% era monolingüe. El quechua era hablado por 1/3 de la población y el aimara por 1/4 de la población total. Entonces, a través de la educación los indios se habían literatos en la lengua nacional, todavía la lengua madre del 34% de la población era el quechua y del 24% el aimara (Klein, 2003: 252).

La COB aprobó en 1988 su “Proyecto educativo popular” que presentó luego en el Congreso Nacional de Educación de 1992: era la primera vez que la COB se metía en asuntos educativos y además que saliera del tema circunscrito de la clase y del trabajo para focalizarse en temas étnicos, ya que en su documento reconocía la realidad pluricultural y multilingüe de Bolivia y proponía la introducción de una educación intercultural bilingüe para revalorar las lenguas y culturas nativas (COB, 1989: 39); además, pedía la inclusión en el sistema político-administrativo de la educación de tres actores principales: Estado, magisterio y sociedad civil, entendiendo con esta las organizaciones de los movimientos sociales, los padres de familia y la junta escolar (Machacha, 2007: 16).

La CONMERB, por su parte, elaboró la propuesta “Nuevas Proyecciones de la Educación Boliviana” que contemplaba la introducción de la educación intercultural bilingüe, además proponía la educación productiva como un objetivo para transformar la educación en un instrumento de liberación y desarrollo (Machaca, 2007: 14).

La CSUTCB por su lado presentó la propuesta educativa “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe”, durante el Congreso Pedagógico de la COB en 1991 y durante el Congreso del MEC del mismo año, donde planteaba la necesidad de un currículo intercultural bilingüe (CSUCTB, 1991: 5-6) y registraba también como el sistema educativo fuese alejado de la realidad en que vivían los estudiantes de áreas rurales, manteniendo por ejemplo un calendario escolar no concorde con las estaciones de la vida del campo. Como bien subraya Machaca, para estas organizaciones, la EIB, más allá de objetivos pedagógicos, lingüísticos y culturales, se caracterizaba por su valor político, porque tenía la intención de proponerse como una acción descolonizadora (Machaca, 2010: 81). Puede constatarse como en estas propuestas se encuentren muchos aspectos que en futuro irán a confluir en el Nuevo Proyecto de Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010.

Paralelamente a las propuestas de las organizaciones mencionadas, desde 1988 hasta el 1994, UNICEF y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), implementan el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, más conocido como PEIB, con niños indígenas de primaria de regiones quechua, aimara y guaraní, previo acuerdo con la CONMERB, CSUTCB y la Asamblea del Pueblo Guaraní.

UNICEF respondió a las instancias de las organizaciones indígenas que empezaron a demandar una educación propia, acorde a sus características culturales. Así trajo experiencias de lo que ya existía en Perú y Ecuador y configuró el PEIB. Empezó a capacitar recursos humanos e instaló en tres naciones indígenas, en dos núcleos en cada una, la experiencia concreta de elaborar materiales educativos en lenguas indígenas, de enseñanza bilingüe con la lengua indígena como primera lengua y el castellano como segunda. Capacitó a los docentes para trabajar en lengua indígena y otorgó asistencia técnica para la implementación de la EIB a los profesores incluidos en el proyecto, fomentando la participación de la comunidad” (Adan Pari, responsable sector educación en UNICEF, entrevista, La Paz, 24 de julio, 2015).

Durante el quinquenio de aplicación el PEIB llegó a cubrir hasta el cuarto grado con materiales en lengua originarias aimara, quechua y guaraní, atendiendo hasta 25 núcleos escolares, 130 centros educativos rurales, 396 maestros y 8600 educandos (Machaca, 2007: 19). El PEIB aportó muchos insumos útiles para la reforma educativa, en relación a nuevas estrategias y programas aptos a permitir el respeto de la

diversidad cultural; como la EIB pudiese lograr mejores resultados en términos pedagógicos, culturales, lingüísticos, psicológicos (*Ibid*). Contribuyó en particular al fortalecimiento identitario de los pueblos indígenas, a través de la revalorización de sus lenguas y al fortalecimiento de la autoestima, sea en plano individual que étnico-indígena, lo que, como bien subraya López, representa la afirmación y valorización de lo propio como base para el conocimiento de lo ajeno, o sea la intra-culturalidad como elemento imprescindible para la inter-culturalidad (López, 2005: 141). Estos serán elementos que llegarán a caracterizar profundamente la nueva Ley Siñani - Pérez. Finalmente, el PEIB consiguió transformar la junta de auxilio escolar en Consejos educativos comunales, constituido por miembros de la comunidad, en un órgano con roles de responsabilidades en la toma de decisiones a nivel institucional y currículo (Machaca, 2007: 19), yendo a incentivar el involucramiento de la comunidad en la vida escolar y transformando la escuela en un lugar abierto a la participación de todos los ciudadanos.

En 1992, durante la implementación del PEIB, que se demostró como un proyecto piloto de la EIB en la reforma educativa, el Gobierno del Presidente Paz Zamora constituyó un órgano completamente independiente del Ministerio de Educación y del Magisterio para la preparación de un programa de reforma: El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). ETARE trabajó en la elaboración de un documento “Reforma educativa: propuesta”, siguiendo también recomendaciones por parte de las instituciones financieras internacionales, BID y Banco Mundial, que apoyaban económicamente la reforma. Paralelamente ETARE trabajó con las organizaciones como la CSUTCB y CIDOB para integrar las propuestas de los movimientos sociales al proyecto de reforma y con UNICEF que tuvo un rol importante en la elaboración de la Ley, gracias a su experiencia educativa en el campo, en el ámbito del PEIB (López, 2005: 198).

Finalmente, a mitad de 1994 la Ley 1565 divino oficial y en 1995, por la primera vez, Bolivia ofreció 4,5% de su PIB a la educación gracias también a los fondos del Banco Mundial, BID y de agencias de cooperación internacional europeas (Rolland y Chassin, 2007: 201).

La Ley miró a mejorar la calidad de la educación del punto de vista social, cultural y lingüístico y su eficiencia, respondiendo a las exigencias de la comunidad,

además de extender la cobertura. Desarrolló una propuesta pedagógica que priorizaba el aprendizaje en lugar de la enseñanza: “El aprendizaje del educando como la actividad objetivo de la Educación, frente a la enseñanza como actividad de apoyo; desarrollando un currículo centrado en experiencias organizadas que incentiven la autoestima de los educandos y su capacidad de aprender a ser, a pensar, a actuar y a seguir aprendiendo por sí mismos” (Ley 1565, Cap.IV, art.8.2).

Se trata de un cambio histórico en términos pedagógicos, apto a permitir a maestros y alumnos de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, en interacción permanente con el mundo natural y social a su alrededor. López recalca como eso fuese más importante en un país que “buscaba reconstruir el Estado sobre la base de la aceptación positiva de su diversidad y el reconocimiento de la necesidad de descentralizar la toma de decisiones y asignar mayor poder real a las comunidades de base” (López, 2005: 206).

Es cierto que un aspecto relevante de la Ley haya sido el proceso de descentralización educativa, a través de la transferencia de responsabilidades al nivel local (definición del calendario, contratación de maestros, elaboración del currículo diversificado) que ha llevado a la creación de nuevas instituciones educativas territoriales, como las trecientas direcciones distritales, y la apertura a la participación popular a la escuela, a través de la constitución de órganos de participación social y comunitaria. (Contreras, 1999: 492). Entre estos últimos se destacan los *Consejos educativos de los pueblos originarios* (CEPOS), las nuevas instituciones que rompían de facto el monopolio que el estado y los maestros habían tenido desde el 1955 (Contreras, 2003: 283).

La Ley reconoció los CEPOS con el rol de “participar en la formulación de las políticas educativas y de velar por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo” (Ley 1565, Cap III, art.6.5). A este artículo seguirá un Decreto Supremo, el 23949, que especificará en más detalles las funciones de estos órganos educativos. Inicialmente se constituyó el Consejo Educativo de la Nación Quechua en 1995 y en 1997, respectivamente el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico, el Consejo Educativo Aimara y el Consejo Educativo de la Nación Quechua, que representan el brazo operativo de las organizaciones indígenas en el sector educativo. Hoy en día se registran doce consejos Educativos.

Los CEPOS representan una de las conquistas más relevantes de los movimientos indígenas en términos de participación social en una política pública. En poco tiempo han conquistado un rol muy relevante en los diferentes niveles del sistema educativo estadual (nacional, departamental y distrital) y han influido de forma significativa en cada institución en la planificación y en el monitoreo de la implementación de la política educativa, averiguando el respecto de los derechos culturales de los pueblos indígenas (Machaca, 2007: 38). Los CEPOS han logrado consolidar, frente al Estado, sea la EIB que la participación social como ejes educativos imprescindibles para un país así culturalmente y étnicamente diversificado.

Uno de los ejes innovadores principales de la reforma, a nivel curricular, fue seguramente su aspecto intercultural, con la introducción de la educación intercultural bilingüe que, como antes descrito, representaba uno de los ámbitos más debatidos, sobre todo entre los pueblos indígenas. Relativamente a la interculturalidad, la Ley define la educación como “intercultural y bilingüe” (Ley 1565, art.1.5) e introduce la enseñanza de una lengua originaria como segunda lengua en escuelas con estudiantes monolingües en castellano, en oposición la enseñanza en idioma originario, con el castellano como segunda lengua, donde hay prevalencia de estudiantes de lengua madre indígena (Ley 1565, Cap.IV, art.9.2).

Cabe resaltar como la universalización del castellano, en la enseñanza a las nuevas generaciones, permaneció como objetivo de la Reforma, aunque en el marco de una nueva concepción de “unidad en la diversidad”. Objetivo último de la EIB, y sobre todo de las organizaciones indígenas que lo inspiraron, era incentivar un enfoque pedagógico que al lado de los idiomas y de la inclusión de saberes, conocimientos, valores de los diversos pueblos indígenas, estimulase el dialogo intercultural, el intercambio entre diferentes cosmovisiones, en particular entre la cristiana/occidental y las originarias/indígenas, rompiendo las asimetrías y discriminaciones existentes entre la cultura dominante y las peculiaridades culturales del país (López, 2005: 205).

Entre las reformas administrativas - institucionales la Ley previó la progresiva cancelación de las diferencias entre escuelas normales rurales y urbanas con una unificación del sistema educativo (Ley 1565, Cap.VI, art.15) y la elevación de la formación de maestros al nivel de educación superior, estableciendo que las escuelas

normales se convirtiesen en Institutos Normales Superiores (INS), agregados a las universidades (Contreras y Talavera 2005: 63).

La Reforma se llevó a la práctica escolar sólo a partir de 1997 (López, 2005: 215) y su implementación fue un camino arduo, sea por dificultades técnicas que por oposiciones de varias naturalezas que se analizarán más adelante

3.2.5 La Reforma educativa neoliberal: ¿una propuesta intercultural y de participación popular?

Los cambios en ámbito administrativo fueron los que encontraron la mayor oposición de los sindicatos magisteriales que consideraban la Ley 1565 como una de las leyes malditas neoliberales, sobre todo por la “interferencia” técnica y financiera de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el BID.

Los sindicatos de los maestros, controlados por vertientes de la izquierda radical eran en bastante conflicto ideológico con el gobierno, en términos de objetivos de la reforma educativa, de organización del sector y de propuesta pedagógica (Contreras, 2003: 276).

La transformación de las escuelas normales fue en consecuencia un proceso muy lento y complejo, que tomó cinco años. La Ley preveía que los INS pudiesen asociarse a universidades para que sus egresados obtuviesen un título académico universitario equivalente al de técnico superior. Esto daba la posibilidad a los maestros de continuar sus estudios para obtener una licenciatura (Contreras y Talavera, 2005: 63).

Los sindicatos de los maestros se oponían todavía al acceso a las posiciones de docentes en las escuelas normales que la Reforma concedió a todos los licenciados de cuatro años. Estas medidas eliminaron el monopolio que la comunidad de maestros había históricamente tenido (Contreras, 2003: 284). A principios de 1999, el MEC eligió a 11 INS para que formaran parte del Sistema Nacional de Formación de Maestros y convirtió al más antiguo INS en Sucre en una universidad pedagógica. Luego, el MEC invitó a ocho universidades a administrar los INS, hasta el 2004, acabando con la tradicional autonomía de las escuelas normales e introduciendo por primera vez a las universidades en el ámbito de la formación de maestros (Contreras y Talavera, 2005: 64).

En sus primeros años de aplicación la Ley 1565 encontró seguramente muchas dificultades de carácter técnico, mismo si no faltaron nunca oposiciones también de tipo político.

Antes se ha ya mencionado la contestación de los sindicatos de los maestros, en las aulas, en vez, las actividades fueron dificultadas, sobre todo en los primeros años de ejecución de la reforma, por la falta de material escolar para la aplicación de los nuevos programas pedagógicos, en particular acerca de los aspectos interculturales y bilingües, así como de guías de apoyo para la formación de los profesores. Relativamente a la participación popular, se registró en varios casos la fuerte oposición de los sindicatos de los maestros a la extensión de la responsabilidad del aula a otros actores de la comunidad (Contreras y Talavera 2005: 59).

Por lo que concierne la educación bilingüe, esta encontró la oposición de los conservadores del Gobierno, a pesar de su abertura “moderna”, que veían en la educación bilingüe una amenaza de incivilización para el Estado (Gustafson, 2008: 99).

Por su lado, algunos padres de familia lamentaban que la EIB abarcara solamente el nivel primario y estaba todavía pendiente su introducción en el nivel secundario. En lo contrario, en ciertos casos, las familias rechazaban la enseñanza en la escuela de su propio idioma indígena. Ellos consideraban importante el aprendizaje del castellano y se preocupaban por el insuficiente nivel de alfabetización que sus hijos tenían en esta lengua, como consecuencia de la preferencia del idioma originario en el aula.

Patzi resalta como algunos campesinos consideraban la enseñanza en lengua nativa hasta como una otra estrategia de la clase dominante para mantener su condición de dominación y excluir a los indígenas de los espacios jerárquicos del poder (Patzi, 1999: 556). El rechazo abarcaba no solamente los padres de familia, sino sobre todo los maestros que no querían o no tenían las competencias lingüísticas para la enseñanza en lengua originaria.

Lo que el PEIB consiguió registrar en su experiencia pasada, y que evidentemente no fue siempre interiorizado durante la implementación de la reforma, fue que la enseñanza de la lengua originaria suponía también un enfoque pedagógico más participativo. Era fundamental acompañar el cambio didáctico con una sensibilización previa, acerca de la importancia del estudio de la lengua madre en la comunidad donde

se iba a implementar, y considerar su activa participación, desde la planificación, hasta la ejecución de las actividades curriculares (López, 2005: 183).

Durante su entrevista, el Prof. Vicente Limachi del PROEIB Andes subraya como la implementación de la Ley 1565 haya sido demasiado rápida para algunas comunidades. Los proyectos pilotos del PEIB habían tenido mucho más éxito porque habían sido desarrollados mediante un proceso gradual que había permitido a las comunidades de apropiarse progresivamente de aquel modelo. Por lo contrario, la Ley venía vista como un acto impuesto repentinamente desde “arriba”, sin una efectiva concertación con las comunidades locales (Limachi, Cochabamba, entrevista 17 de agosto, 2015).

Una de las críticas más significativa que se le hizo a la educación intercultural bilingüe introducida por la Ley 1565 fue que, si de un lado otorgó derechos culturales y lingüísticos a los pueblos indígenas, del otro ha negado los derechos epistémicos que buscaban reconfigurar la relación geopolítica entre saber y poder estatal (Gustafson, 2008: 98). Además, la concepción de interculturalidad que la Reforma hizo pasar fue de “convivencia” entre etnias, de una forma muy superficial e ideológica, olvidando los aspectos socio-económicos que representaban las verdaderas fuentes que generaba inequidades y diferencias de oportunidades entre la cultura dominante y las indígenas (Yapu, entrevista en Lazcano, 2012: 52).

Patzi señaló como la enseñanza en idioma nativo no reinvertía el carácter “etnocida” de la política educativa. Más bien, la reforma, en lugar de fortalecer la identidad de las naciones originarias y revitalizar un proceso autónomo de estas etnias, aceleraba el proceso de des-etnización (Patzi, 1999: 557). La escuela representaba el escenario clave para la interiorización del patrimonio dominante, con técnicas que ahora eran simplemente más simuladas. Se realizaba de hecho una translación del conocimiento occidental (símbolos, valores, creencia, historia) en lenguas indígenas que se volvían un instrumento de legitimización del liberalismo (*ibid*).

Es cierto que muchas organizaciones indígenas criticaron la falta de consenso del proceso de reforma, considerándolo un sistema promovido “desde arriba”, bajo influencia de la cooperación internacional, más que un proceso participativo de todos los actores sociales (Pari, entrevista del 24.07.2015). En su visión, a pesar de haber incluido en la reforma algunas de sus instancias, como la educación intercultural

bilingüe, el objetivo del Gobierno no había sido de desarrollar verdaderamente las demandas indígenas, sino de apropiárselas e interpretarlas según conveniencia, con el fin último de neutralizarlas y sofocar el potencial político de la educación indígena (Howard, 2009: 587).

Las críticas a la Reforma Educativa de 1994, tienen que ser miradas también en el marco de la disidencia civil que caracterizó los primeros años del XXI siglo en Bolivia y en la más amplia disputa de la sociedad civil contra el neoliberalismo. La Ley 1565 fue considerada reza de ser un producto de un gobierno neoliberal, bajo “mandatos” de institutos internacionales, como el Banco Mundial, que la habían financiada. Es cierto que con la justificación de ser una de las principales fuentes financiera de la reforma, su influencia en el diseño de tales políticas fue efectivamente incuestionable. El Banco Mundial planteaba que había que apoyar el desarrollo sostenible mediante el crecimiento económico y la educación representaba uno de los instrumentos fundamentales para permitir a los pueblos indígenas de no ser “excluidos”. En este caso entendiendo la exclusión del sistema capitalista. La educación se volvía para el Banco Mundial, y para los Estados como Bolivia que auspiciaban el desarrollo, una herramienta de acceso al sistema, para que los indígenas también pudiesen volverse parte del aparato productivo capitalista, que se integrasen al régimen de producción basado en el salario, en el consumo y en la venta de fuerza de trabajo (Fernando Garcés, 2009: 37-38).

Es cierto que la Ley fue “hija” de un contexto político económico que, atrás del interés aparente para la interculturalidad y para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, perseguía principalmente un objetivo de desarrollo económico y de una unidad nacional. Como afirma Gustafson:

Desde el principio del siglo XX el discurso de la clase dominante sobre cultura y raza en Bolivia, ha intentado resolver la contradicción entre el hecho de que el Estado dependía políticamente y económicamente de la desigualdad étnica racial y la apariencia de las ideologías liberales que vinculaban el sueño de la modernidad con la creación de una nación de ciudadanos teóricamente iguales (Gustafson, 2008: 94).

A pesar de cual fuese efectivamente el objetivo de la política educativa neoliberal no se puede no reconocer todavía que, por algunos aspectos, la Ley fue un éxito pedagógico, sobre todo por los avances en términos de cobertura y de formación de los maestros (Nucinkis, 2006: 36-57). Fue además relevante su proceso de descentralización de las responsabilidades educativas al nivel local y la abertura a la

participación social, así como el esfuerzo de uniformar el sistema educativo nacional, superando la dualidad del preexistente.

Finalmente, pese a las que son las interpretaciones del programa educativo intercultural bilingüe, y aún con sus grandes límites, cabe destacar finalmente que la Ley consolidó la interculturalidad como un aspecto *sin qua non* de la política pública educativa y las poblaciones indígenas volverán a retomar este aspecto pedagógico años más tarde, con mucha más fuerza e incidencia, en un marco socio-político totalmente mutado.

4. La nueva Constitución y la descolonización de la educación

La elección de Evo Morales a Presidente de Bolivia fue recibida con mucha sorpresa, sea a nivel nacional que internacional por ser el primer indígena aymara a la presidencia del país, contando además con un amplio margen de votos (54%) que ninguno de los candidatos anteriores había nunca conseguido.

Este triunfo confirmó el ascenso de nuevos actores y fuerzas sociales en el espacio político del país. Estos sujetos habían quedado hasta entonces invisibilizados y el partido de Evo, el MAS, consiguió construir con ellos una fuerte relación. Sin embargo el MAS había logrado aglomerar a las principales organizaciones de diversos sectores y grupos indígenas con la izquierda clásica y también con algunos intelectuales de clase media. Consecuentemente, el gobierno se encontró frente del desafío de transformar la herencia del modelo político, económico y social pasado para satisfacer las instancias históricas de estos nuevos actores sociales (Gómez, Pineau y Mora, 2009: 121).

Desde su asunción, el nuevo gobierno incentivó el acceso de los indígenas a cargos claves del Estado y atribuyó preminencia a la instalación de una Asamblea Constituyente que representaba prioridad para los indígenas, desde la Marcha del Bloque de Oriente en 2002, cuando los indígenas de Tierras Bajas, a quien se unieron otros grupos de tierras altas y una fracción del CONAMAQ, solicitaron una nueva Magna Carta (Albó, 2008: 350).

Igualmente, ya antes de la victoria del MAS y mientras se demolía el proyecto neoliberal en 2004, las organizaciones indígenas se habían organizado en un “Pacto de unidad indígena”, constituido por las organizaciones CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, Bartolinas Sisa, Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia-CSCB, Asamblea del Pueblo Guaraní - APG, Movimiento Sin Tierra (MST). El principal objetivo del Pacto de Unidad fue asegurar la participación directa de los indígenas en la Asamblea Constituyente, como actor social. El Pacto por la Unidad fue un espacio novedoso que se articuló entorno a la dimensión étnica, consintiendo a los movimientos campesinos e indígenas de jugar el rol histórico de líderes de la transformación del país. Además, ha permitido unificar en un único proyecto para la Asamblea Constituyente las propuestas indígenas y campesinas originarias, a pesar de la diversidad de las mismas, en ámbitos estratégicos comunes como los derechos colectivos y culturales (Lambertín y Lizárraga, 2008: 28).

La Constitución es el resultado de un proceso histórico de demandas, reivindicaciones y luchas de los movimientos sociales indígenas que se tradujeron finalmente en un instrumento jurídico con un potente efecto transformador. La Nueva Constitución Política fue finalmente aprobada en el referéndum popular de 25 de enero de 2009.

4.1 La Nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia

En su discurso en ocasión del acto de promulgación de la nueva Constitución en la ciudad de El Alto, Evo Morales agradeció a los movimientos indígenas, “fuerza motriz de la historia”:

Después de 500 años de rebelión, invasión y saqueo permanente; después de 180 años de resistencia contra un Estado colonial, después de 20 años de lucha permanente contra un modelo neoliberal, hoy, 7 de febrero de 2009, es un acontecimiento histórico, un acontecimiento inédito, singular para Bolivia y para Latinoamérica, reunidos acá para promulgar la nueva Constitución Política del Estado. Gracias a la conciencia del pueblo boliviano, gracias a los movimientos sociales, la fuerza motriz de la historia. Gracias a la participación activa y permanente garantizaron la aprobación de la nueva Constitución, por primera vez con el voto, con la conciencia y la participación soberana del pueblo boliviano. Nunca el pueblo boliviano había decidido su destino. Desde el año 1824, 25 y 26, después de la fundación de la República hasta ahora, por lo menos 18 Constituciones Políticas del Estado boliviano. Los movimientos sociales, los obreros, los originarios, los patriotas en las ciudades, nunca tuvieron la oportunidad para participar en esas modificaciones de las constituciones, de las reformas que hicieron, sólo las oligarquías participaron permanentemente en las distintas reformas y de acuerdo a sus intereses (Evo Morales Ayma, El Alto, 7 de febrero, 2009).

Pocas Constituciones en el mundo pueden afirmar de representar la población de su país así bien como la Constitución boliviana y de haber tenido la misma discusión y la participación que ha caracterizado todo el proceso constituyente en Bolivia.

La nueva Constitución Política del Estado declara que Bolivia es *un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional, Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías*. Establece el carácter plurinacional del país, destruyendo la imagen monocultural que se mantuvo por siglos y reconoce la existencia de 36 naciones originarias y sus respectivas lenguas. Este marco legal representa un punto de fuerza para las históricas reivindicaciones de los pueblos indígenas originarios campesinos. Las características que definen el nuevo Estado de Bolivia prevén la creación de nuevas instituciones y formas de organización y la elaboración de una agenda descolonizadora que se implementará en el denominado

“proceso de cambio”. Se declaró que el pueblo tiene la soberanía última y se lo reconoció como el cuarto poder del Estado.

La Constitución otorgó la posibilidad de crear autonomías indígenas adentro de las fronteras de Bolivia para que las comunidades pudiesen tener el control de su propio territorio, como los pueblos indígenas reclamaban desde 1990 (Ataraz, 2007: 74). Del punto de vista económico la Magna Carta declaró el rol predominante del Estado en la política económica nacional, con la nacionalización de las empresas de los hidrocarburos contra todas formas de privatización que pudiese afectar la economía boliviana y para regular la acción de los actores económicos en el país. Previó la redistribución de la renta entre la población con el fin de garantizar una mayor justicia social. Asimismo, reconoció otras formas de economías como las empresas comunitarias y subrayó la importancia de garantizar un desarrollo respetuoso de la biodiversidad.

4.1.1 El Vivir bien como política de Estado

El artículo 8 de la nueva Carta Magna reconoce el *suma qamaña*, el vivir bien, como uno de los principios éticos más importantes de la sociedad plural y luego la Constitución dedica una parte considerable a la educación para el Vivir Bien que se convierte en uno de los aspectos más poderosos del programa estatal para “el cambio”.

La teorización del concepto del Vivir Bien es funcional al gobierno del MAS para construir sobre ella un diseño de descolonización política y una nueva imagen internacional del país. Una vez formalizada en la Constitución y en el Plan de Desarrollo, como se describe a continuación, la idea de vivir bien se utiliza en su perspectiva que Gudynas define “restringida” (Gudynas 2014: 27). El vivir bien así concebido representa una etiqueta de cuestionamiento al desarrollo capitalista para defender alternativas inspiradas a la tradición comunitaria comunista que pierde, todavía, el sustrato originario que lo entendía adentro de un paradigma de vida milenario ancestral biocéntrico.

En 2006 el Vivir Bien aparece en el nuevo documento estratégico del Gobierno, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) *Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien* (2006-2011), como la base de la nueva propuesta de desarrollo de Bolivia:

A partir de los elementos comunitarios arraigadas en los pueblos indígenas, comunidades campesinas, nómadas y urbanas de tierras bajas y altas, el Vivir Bien postula una visión cosmocéntrica que va más allá del contenido etnocéntrico tradicional de desarrollo (Estado Plurinacional de Bolivia, 2007: 1.1.)

El Documento explica que Vivir bien significa:

Vivir Bien entre nosotros, una convivencia comunitaria con interculturalidad y sin asimetrías de poder (...). Se trata de vivir como parte de la comunidad, con protección de ella, en armonía con la naturaleza, “vivir en equilibrio con lo que nos rodea”. También significa “Vivir Bien contigo y conmigo”, que es diferente del “vivir mejor” occidental, que es individual, separado de los demás e inclusive a expensas de los demás y separado de la naturaleza (...). También es una práctica relacionada con la dignidad, la independencia y la singularidad, con las lenguas nativas y el bilingüismo, y con dimensiones inmateriales y subjetivas, como el aprecio y reconocimiento comunitario, el afecto y el ocio traducido en la fiesta. El Vivir Bien es la demanda de humanización del desarrollo donde la diversidad cultural asegura la responsabilidad y obligación social en el desempeño de la gestión pública (Estado Plurinacional de Bolivia, 2007: 1.1.2).

Como declara Noel Aguirre, Viceministro del Ministerio de Planificación y Desarrollo en el momento de la preparación del PND, citado en Ranta (Ranta, 2016: 6), el origen de la noción de vivir bien como política de Estado se refleja en la movilización política de las organizaciones sociales en los años ochenta y noventa como CONAMAQ y CIDOB que avanzaban una alternativa al desarrollo convencional y una fuerte demanda por el respeto de sus derechos culturales y sociales. Como se indicó en el mismo PND, la construcción del desarrollo tiene como protagonista y promotor el Estado cuyo carácter esencial se expresa en el nuevo poder que surge de los sectores populares, de los pueblos indígenas, las comunidades agrícolas y los trabajadores de la ciudad (República de Bolivia, 2007: 1.1.3).

Es un Estado que expresa los intereses de los pueblos indígenas y de la diversidad multiétnica y multicultural, de aquellos que han sido marginados en el pasado, que han sido considerados por el neoliberalismo sólo como mano de obra barata o consumidores potenciales. Por eso se convierte en prioridad descolonizar todas las instituciones, las leyes y los mecanismos que todavía presentan características coloniales. El PND también hace hincapié en que el “Vivir Bien es también una práctica relacionada con la dignidad, la independencia, la singularidad y con las lenguas nativas y el bilingüismo (República de Bolivia, 2007: 1.1)”. A continuación menciona la formulación de la nueva Ley de Educación a través del cual “cada boliviano y boliviana tendrá el derecho a desarrollar su propia cultura rescatando sus conocimientos y tradiciones, con el fin de

fortalecer su identidad y ofrecer su contribución a la construcción del nuevo país” (República de Bolivia, 2007: 2.5.2).

También será la política exterior de Bolivia, encabezada por el Ministro de Asuntos Exteriores, el aymara David Choquehuanca, que promoverá el Vivir Bien y los derechos de la Madre Tierra en las organizaciones regionales de América del Sur, durante los encuentros internacionales y en las Naciones Unidas, convirtiéndolo en una marca nacional de importancia mundial. Entre 2007 y 2008, el Gobierno de Bolivia propone la creación del día de la Madre Tierra ante la ONU que se convirtió en realidad en abril de 2008. Los resultados de estos esfuerzos están en la consideración que Bolivia y la cultura ancestral adquiere a nivel internacional, como demuestran las siguientes declaraciones:

Lo que está claro a partir de estos eventos es la “la mirada del otro” que finalmente mira a Bolivia con respeto y admiración y reconoce que la sabiduría de su cultura ancestral puede ser estratégica para la humanidad (Javier Medina, Entrevista, La Paz, 27 de julio, 2015).

El movimiento de los pueblos indígenas originarios ha contribuido a que el debate acerca del Vivir Bien y los derechos de la Madre Tierra adquiriera una dimensión internacional, sujeta a la opinión pública mundial, como una estrategia para ejercer una presión externa sobre el mismo gobierno de Bolivia, “obligado” a ser coherente con sus declaraciones oficiales en los foros internacionales (Fernando Huanacuni Mamani, Entrevista, La Paz, 7 de julio 2015).

Luego de la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado, la descolonización se convirtió en una política constitucional, en cuanto está considerada como un fin y una función del Estado Plurinacional.

El texto constitucional, en su artículo 98 declara:

El Estado afirma que la diversidad cultural es la esencia del Estado plurinacional; en este marco, nosotros primero debemos considerar que el Estado comienza a apropiarse de esa concepción de cultura originaria para descolonizar (CPE, art.98).

Para la implementación de las políticas públicas descolonizadoras se han reestructurado institucionalmente los ministerios de gobierno y se han orientado a la descolonización sus sectores de intervención como justicia, salud y educación. En particular se creó el Viceministerio de Descolonización con responsabilidades en la gestión específica de la descolonización y se incluyó la despatriarcalización como parte de la institucionalidad. Asimismo, se han creado el Viceministerio de Medicina Tradicional e Interculturalidad, el Viceministerio de Justicia Indígena Originaria

Campesina, el Ministerio de Cultura(s), la Unidad de Educación Intra e Intercultural y Plurilingüe del Ministerio de Educación, el Viceministerio de Coordinación con Movimientos Sociales. Estas instituciones constituyen un primer esfuerzo estatal para la elaboración de estrategias, políticas y programas descolonizadores en diferentes ámbitos estatales y sociales.

4.1.2 La educación en la Constitución

La revolución educativa representa un eje prioritario del proceso de cambio emprendido por el MAS y su centralidad está subrayada en los principales actos normativos y estratégicos emanados por el Gobierno. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) de 2006 tiene su influencia en orientar la elaboración de la ley de Educación, definiéndola una política de transformación integral que “Desarrollará la interculturalidad socio comunitaria rescatando y promoviendo culturas ancestrales, para el proceso de reconstitución de las unidades socioculturales” (.....), “una estrategia para desarrollar procesos educativos y culturales, dirigidos a fortalecer pedagogías descolonizadoras que recuperen, revaloricen y promuevan saberes y tecnologías de las culturas ancestrales, mediante el rescate y revalorización de formas de pensamiento, filosofías, espiritualidades, valores, comportamientos y usos culturales (Republica de Bolivia, 2007: 2.5.2).

La nueva Constitución de Bolivia establece el nuevo orden de la sociedad que se basa en la pluralidad de las naciones y pueblos indígenas campesinos originarios que forman el Estado Plurinacional de Bolivia. Este marco legal representa un punto de fuerza para los pueblos indígenas campesinos también en el ámbito educativo. La Constitución dedica una parte considerable a la educación que se convierte en uno de los aspectos más poderosos del programa estatal de descolonización. La Constitución reconoce que la educación es plurinacional e intracultural, intercultural y plurilingüe, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora (CPE, art.78-80).

Por su lado, la nueva Constitución del Estado representa el mayor respaldo normativo a la nueva Reforma Educativa. De hecho, solamente un mes después de la elaboración del ante Proyecto de la Ley 070, se inauguró la Asamblea Constituyente para la reforma constitucional que dio finalmente inicio al proceso de refundación del Estado, como declara Walter Gutiérrez, Director de la Unidad de Políticas Intra, Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación:

Pese a que la Ley (Proyecto de Ley 070) decía que la educación era intercultural bilingüe no era suficiente, porque la norma suprema, la Constitución, no la estaba respaldando, no le estaba dando el paraguas correspondiente. Es en este momento que el movimiento indígena mira hacia arriba, mira hacia la reforma de la Constitución (Entrevista, La Paz, 14 de julio, 2015).

Como se comprende por las palabras de Gutiérrez, los pueblos indígenas entienden que se encontraban en un momento histórico que no representaba solamente un cambio específico de la política educativa, sino un giro de vuelta de una concepción de Estado y de sociedad y por eso miraron a obtener una nueva ley fundamental que lo sustentase.

La Constitución dedica una parte considerable a la educación (capítulo VI, art.77-97) que se convierte en uno de los aspectos más poderosos del programa estatal descolonizador. La Constitución incluyó la educación en los derechos constitucionales y la define como unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad (art. 78. I), intra-cultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (art.78.II) primario, secundario y superior.

La Constitución Política del Estado Plurinacional destaca la educación como comunitaria porque busca rescatar la lógica comunitaria y la participación social en la educación y como descolonizadora busca eliminar la discriminación y el racismo cultural en el campo educativo y tratar los saberes y conocimientos de las culturas indígenas en asimetría con los conocimientos universales.

La educación boliviana debe fomentar el diálogo, el entendimiento y el enriquecimiento intercultural (Art.79, 80) entre las diversas nacionalidades indígenas y la cultura occidental. Igualmente la educación debe contribuir al fortalecimiento de las identidades de todas las naciones o pueblos indígenas originarios campesinos y el correspondiente desarrollo de sus culturas (Art. 80).

La Magna Carta se refiere a la formación y capacitación docente como una responsabilidad del Estado, a través de escuelas superiores de formación de maestros que otorgan una formación intracultural, intercultural y plurilingüe también para los docentes para que consigan desempeñarse en contextos con diversidad cultural en el ámbito social y educativo.

La nueva Ley tiene entonces un respaldo jurídico e ideológico, representado por la Constitución Política del Estado y el Plan Nacional de Desarrollo y el reconocimiento del vivir bien como horizonte que la legitima y la fortalece de manera significativa,

habilitándola a la función de contribuir a la construcción de un nuevo modelo de individuo y de sociedad.

4.2 Hacia la construcción de una educación descolonizadora e intercultural

La reforma de la educación del país se inició con la aprobación de la ley de educación *Avelino Siñani - Elizardo Pérez*, en diciembre de 2010. La ley *Sinani-Pérez* parece hacer eco de las demandas de los movimientos indígenas por una educación que respondiese a sus necesidades y que pudiese reivindicar sus peculiaridades culturales, en línea con lo que estaba finalmente garantizado por la Magna Carta. Los aspectos relacionados con el reconocimiento de la diversidad cultural demuestran cómo la noción de Vivir bien en esta ley es la expresión de una forma alternativa de conocimiento indígena y se considera como una poderosa política de descolonización. El nuevo sistema educativo tendrá que promover el Vivir bien como objetivo de la educación y como una opción de vida que la sociedad boliviana ha asumido como alternativa al modelo convencional de desarrollo.

Es consecuente que el proceso que llevó a la redacción de la nueva Ley de Educación, involucró varios actores, estatales y sociales entre los cuales se enfrentaron visiones diferentes de educación, conocimiento y sociedad por construir.

Sin embargo, una vez llegado al gobierno, el MAS se encontró con un sector educativo caracterizado por líneas profundamente contrapuestas: el paradigma centralista y corporativista, el modelo descentralizador de la reforma neoliberal y las visiones indigenistas descolonizadoras que reclamaban una “reterritorialización” de los derechos epistémicos. Es cierto todavía que el MAS buscara una profundización de la interculturalidad, para una versión descolonizada de la educación (Gustafson, 2008: 98-99).

Paralelamente, los movimientos sociales se habían organizado en una Bloque educativo indígena que estaba compuesto básicamente por las mismas organizaciones del bloque indígena como la CSUTCB, CPESC, Bartolina Sisa, CIDOB y CONAMAQ y CPESC y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios – CEPOs, para defender la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe, frente a la oposición de los maestros trotskistas y comunistas conservadores a la educación indígena (Gustafson, 2008: 101).

A pesar de las dificultades y críticas avanzadas durante su implementación, la EIB representaba un logro importante para las poblaciones indígenas. En realidad, el objetivo de cambio de la política educativa era más ideológico que pedagógico. Los pueblos indígenas continuaron a apoyar la idea de una educación intercultural bilingüe, pero se oponían al cuadro de la Ley 1565 en sí misma. El mismo Estado quería distanciarse del periodo neoliberal y de la Reforma educativa anterior, todavía la EIB no era un asunto que podía ser revocado. Consecuentemente era necesario un nuevo concepto de educación intercultural bilingüe para todos que no se limitara al sector indígenas, ni a los primeros ciclos de estudio primario.

De hecho, ya en 2004, en el contexto de las guerras populares, el Bloque indígena se había reunido en el “Congreso Educativo Originario Indígena” en Santa Cruz para evaluar la aplicación de la Ley 1565 y definir la estrategia de la educación boliviana para los años siguientes (Machaca, 2007: 25). Durante el Congreso, las organizaciones del Bloque elaboraron un documento, denominado “Libro Verde”, que presentaba, por la primera vez de forma unitaria, una propuesta educativa que contenía el pensamiento, las instancias y las proyecciones de los pueblos indígenas, acerca de la política educativa de Bolivia. La propuesta de reforma educativa era “orientada a generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y de la sociedad boliviana” mediante “el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres”, y que incluía “la fundación de un nuevo Estado, a partir del reconocimiento pleno de nuestra plurinacionalidad” (UNNIO, 2004).

El congreso Indígenal y su propuesta demuestran cómo, para la mayoría indígena de Bolivia, la lucha para la educación haya siempre representado una lucha política, donde las estructuras institucionales y los procesos de *policy making* en ámbito educativo, son espacios estratégicos para incrementar su agencia política en la esfera pública (Howard, 2009: 588).

Efectivamente, como se ha relatado en los capítulos precedentes, la demanda educativa, junto con la soberanía y autonomía territorial, han encarnado históricamente las prioridades de las luchas indígenas en la búsqueda de un reconocimiento como ciudadanos con plenos derechos culturales, civiles y políticos. Es por esta razón que las propuestas del bloque indígena, trascienden el ámbito puramente escolar, para llevar

consigo un sentido más amplio de transformación del modelo de Estado - nación “uniforme” vigente (Machaca, 2008: 26). Todavía, en la propuesta indígena de 2004 no se utiliza el término “descolonización”, ni tampoco “intraculturalidad”, que van a aparecer solamente en la iniciativa legislativa del Gobierno de Evo Morales (Howard, 2009: 588).

Con el Decreto Supremo 28725, del 24 de mayo de 2006, se estableció, en primer lugar, la abrogación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, considerándola al fin de su ciclo. Con esta abrogación el país ingresó en un proceso de transformación estructural, que llevó a la elaboración de una nueva Ley de la Educación Boliviana. Sin embargo, se creó, por decreto, la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana, que redactó un *Ante Proyecto de la Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez*. La propuesta llevaba el nombre de los dos fundadores de la escuela de Warisata que en el imaginario colectivo representaba el modelo de educación indígena más exitoso.

Finalmente, en julio de 2006 se inauguró en Sucre el “Congreso Nacional de Educación”, convocado por el Ministerio de Educación y Culturas, dirigido por el sociólogo indígena Félix Patzi, ya autor de textos muy críticos con la Reforma educativa de 1994. Cabe destacar que, una vez elegido Ministro, el Patzi pidió la reforma del nombre del Ministerio de Educación y Cultura en Cultura(s), demostrando el cambio de visión del Gobierno ante la pluriculturalidad del país.

El Congreso fue compuesto por 26 organizaciones y 628 delegados. Cabe recalcar que no participaron a este evento tres actores significativos del sector educativo: la confederación de Maestros Urbanos de Bolivia, el sistema universitario boliviano y la Iglesia Católica (Machaca, 2008: 27). Estos últimos sentían la reforma como una amenaza especialmente para la autonomía universitaria y para la enseñanza de la religión en la escuela (Gómez et al., 2010: 124).

El objetivo del Congreso era abrir una discusión sobre el Ante Proyecto de Ley, elaborado por la Comisión Nacional, y plasmar los principios filosóficos, políticos y pedagógicos, que iban a guiar la transformación de la educación boliviana, en línea con las transformaciones socio-políticas en curso (Cajías, 2011: 77).

De acuerdo al Ante Proyecto de Ley la educación es libre, unitaria y secular. Además, en el mismo documento se afirma que “es descolonizadora, liberadora y anti-

imperialista, revolucionaria y transformadora de las estructuras económica, social, cultural, política e ideológica, orientada a la autodeterminación y reafirmación de las naciones indígena originarias, afro-boliviana y de la nacionalidad boliviana” (Ministerio de Educación y Culturas, 2006: 5). El Ante Proyecto de Ley manifiesta de forma clara los elementos centrales de la escuela ayllu de Warisata, planteando que la propuesta educativa no consideraba la diferencia de la escuela para indígenas y campesinos.

Al mismo tiempo declara que la educación es “intracultural, intercultural e plurilingüe, porque articula un sistema educativo estatal desde el potenciamiento y desarrollo de la sabiduría y lengua propias de las naciones originarias y donde se interrelacionan, convivan en igualdad de oportunidades, respeto y valoración recíproca entre las culturas del país y del mundo” (Ministerio de Educación y Culturas 2006: 6).

El concepto central del ante Proyecto de Ley fue la “descolonización”, elemento central también de la agenda del MAS, y que representaba el tema prevalente entre los círculos de los intelectuales y movimientos sociales en Bolivia en aquel periodo. Consecuentemente, esta agenda descolonizadora encontró la animosa oposición de las fuerzas modernas de la colonialidad del poder, sobre todo en relación a la propuesta de secularización de la escuela que miraba a eliminar el estudio de la religión católica en las aulas, o de introducción a todas las escuelas públicas y privadas de las lenguas indígenas.

La ley fue acusada de “fundamentalismo indígena”. De hecho, reconocía dignidad a los saberes indígenas, al mismo nivel que los otros conocimientos tradicionales. Sin embargo, no de forma excluyente porque proponía que la educación desarrollara los conocimientos de las culturas milenarias de Bolivia en complementariedad con la cultura “universal” para contribuir al desarrollo integral del individuo. En realidad, la ley educativa, era el escenario tanto de un enfrentamiento de lógicas de poderes que, de saberes en disputa, y encarnaba una pelea más profunda sobre la concepción del Estado mismo (Gustafson, 2008:103-104).

Frente a la oposición de las élites, el Poder ejecutivo se vio obligado a realizar intensas negociaciones con los distintos grupos opositores, especialmente con los sindicatos de maestros y con la Iglesia Católica, para atenuar las divergencias. El Ministro de Educación, Roberto Aguilar, recuerda estos conflictos, todavía los enmarca en el cuadro más amplio de la “participación social” a la elaboración de la ley. El

Gobierno del MAS consideró esta participación como una de los grandes logros que diferenciaron la Ley 070 de las precedentes reformas:

Se han tenido etapas diferentes: primeramente, conflictivas, en el congreso que sienta las bases del proyecto de ley, se generan rupturas, porque el magisterio no aceptaba los cambios. Durante una segunda etapa, que duró muchos años, se va trabajando palabra por palabra la ley y finalmente se llegó a una tercera etapa que logró los consensos y la articulación con el conjunto de los actores educativos.

De pronto organizamos reuniones con los sindicatos del magisterio, haciendo la presentación de la ley y ellos votándola. De 56 sindicatos urbanos, departamentales y regionales, 53 votaron a favor. En ámbito rural votaron por unanimidad. Además, dejaron una carta que guardamos como referencia histórica y que ahora cito: “Siendo el proyecto de Ley una construcción emanada por los propios maestros, se constituye como patrimonio del magisterio rural y por eso no permitiremos que se cambie ni una sola coma”. Esto demuestra que se apropiaron de la Ley y se rompió las tradicionales murallas que usualmente se presentan en cualquier proceso de reforma educativa entre magisterio y Estado.

Uno de nuestros mayores logros ha sido de haber roto muros tanto tradicionales que históricos. Haber hecho posible el nivel de participación más amplio que la historia de educación había nunca tenido, para la construcción de una transformación educativa.

(Roberto Aguilar, Entrevista, La Paz, 26 de agosto, 2015)

Aunque se reconozca el carácter participativo del proceso de elaboración de la ley, cabe destacar como entre los protagonistas mencionados por el Ministro se haga particular énfasis en el Magisterio, como el principal actor con el cual se llevó a cabo la negociación. Seguramente el Magisterio ha siempre representado el frente más opositor a cualquier reforma y el Gobierno hizo lo posible para asegurarse su apoyo. De hecho, el Magisterio y la Iglesia lograron algunas modificaciones importantes al proyecto de ley, como la vigencia de la educación privada y religiosa en todos sus niveles y modalidades y el respecto del reglamento del Escalafón Nacional del Magisterio que regulaba la carrera docente, administrativa y de servicio (Gómez Luis et al., 2009: 123-124) y el mantenimiento de un sistema educativo centralizado (Yapu, entrevista en Lazcano, 2012: 57). Lopes Cardoso en su investigación muestra como en realidad la participación del magisterio significó, en muchos casos, la participación de los líderes de los sindicatos, más que de sus bases, representadas por los maestros. Consecuentemente, muchos de ellos no se han sentido verdaderamente involucrados en la elaboración de la reforma y la perciben ahora (como ocurrió con la precedente) como una imposición “desde arriba” (Lopes Cardoso, 2011: 7). Como evidencia también el Prof. Limachi del PROEIB Andes:

El maestro ha sido puesto al centro de la reforma, todavía más en su aplicación que en su elaboración” (Entrevista, Cohabamba, 24 de agosto 2015).

Las organizaciones indígenas y sobre todos los CEPOs reivindican su rol protagónico en la elaboración de la Ley, mismo si algunas organizaciones, como CIDOB y CONAMAQ, lamentan de haber sido aisladas del proceso, particularmente en la fase de elaboración del Diseño Curricular de Base. Paralelamente subrayan como desde el Ante Proyecto de Ley hasta su aprobación final se hizo más amplia la discordancia entre educación y Estado Plurinacional. Quintanilla subraya en particular como, debido a que la coyuntura histórico-social se requería adaptar la ley a la Constitución y a las nuevas leyes fundamentales, especialmente a la Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibañez”:

Una de las razones por las cuales la educación era colonial se debía a que se encontraba fundada en una organización territorial que negaba explícitamente las territorialidades indígena-originarias. Si una de las finalidades era descolonizar el Estado, pero además cumplir con la nueva Constitución Política, de lo que se trataba era de darle a la educación un nuevo fundamento territorial: la de las naciones y/o pueblos indígena originarios, primera y última razón por la cual el Estado pudiese llegar a ser fácticamente plurinacional (Quintanilla, inédito: 2).

Finalmente, el ministro Patzi, que representaba la *intelligentsia* indígena al gobierno, fue destituido y reemplazado con un viejo comunista de los sindicatos de maestros, Víctor Cáceres Rodríguez, para demostrar una aproximación al izquierdismo tradicional. Con estas medidas, el proceso descolonizador educativo perdió su potencial inicial, sobre todo la oportunidad de repensar verdaderamente el Estado mediante la reorganización del aparato del saber (Gustafson, 2008: 106).

El proyecto de Nueva Ley de Educación *Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, dictaminado favorablemente por la Comisión Legislativa de Desarrollo Humano en abril de 2007, a partir del mes de noviembre del mismo año, ingresó en la fase final de su tramitación en el pleno del Congreso. El 1 de diciembre de 2010, el presidente Evo Morales junto con el nuevo Ministro de Educación, Roberto Aguilar, remitió el proyecto de Ley a la Asamblea Legislativa que lo promulgó en diciembre de 2010.

5. La Reforma educativa: entre teoría y práctica

La refundación del Estado y la descolonización de la sociedad significan para el Gobierno de Morales crear también espacios múltiples para aquellos saberes alternativos que han sido silenciados y que puedan revertir la colonización del saber.

La Nueva Ley educativa *Avelino Siñani - Elizardo Pérez, 070*, se presenta como el primer paso hacia la construcción de la nueva sociedad del Estado Plurinacional. La denominación de la ley obedece al reconocimiento hacia los dos profesores que influyeron de forma significativa en la educación indígena. Como ya se mencionó anteriormente, Avelino Siñani, educador indígena y Elizardo Pérez, maestro de origen criolla, fueron los fundadores de la “escuela ayllu de Warisata”, que representa un modelo para la actual reforma en la inclusión de los saberes indígenas y en su perfil socio-comunitario productivo.

Inspiradora y al mismo tiempo inspirada por la Nueva Constitución, ya que los dos procesos de elaboración de la nueva Magna Carta y de la Nueva Ley educativa se han llevado al cabo de forma casi paralela, la Ley 070 parece marcar un cambio histórico hacia una educación “transformadora”, cultural y lingüísticamente apropiada para satisfacer las necesidades de las poblaciones indígenas. Frente a las actitudes de censura y de estigmas sociales que han subido en pasado, la Ley quiere otorgar finalmente dignidad a los saberes y a las formas de aprendizaje de los pueblos originarios, como fundamento, conjuntamente al “saber universal”, del nuevo sistema educativo. El nuevo modelo educativo socio-comunitario productivo se transforma, consecuentemente, en un importante instrumento descolonizador.

En este capítulo, que se articula en tres secciones, se presentan, en la primera parte, las características principales de la nueva Ley de educación, describiendo su marco teórico-filosófico, el modelo educativo socio comunitario productivo y el nuevo Programa de formación comunitaria de los profesores, PROFOCOM, que está revolucionando su metodología de enseñanza.

La segunda sección es la más empírica, recoge las varias voces coleccionadas durante el trabajo de campo, entre las diferentes instituciones y actores involucrados en el sistema de educación, y que muestran, cada uno en su perspectiva, sus experiencias en la implementación de la reforma educativa, las dificultades encontradas, sino también los principales desafíos en la aplicación del nuevo modelo en la práctica;

finalmente, la tercera sección presenta las instituciones de educación superior y en particular la experiencia de las tres primeras universidades indígenas, quechua, aymara y guaraní.

5.1 Marco teórico filosófico, modelo educativo y formación de los nuevos maestros

5.1.1 El marco teórico filosófico de la Ley

Para entender los fundamentos de la ley se quiere analizar en primera instancia el marco filosófico y político de la educación boliviana, que conlleva la historia de su pueblo, su cultura, su accionar, y su cosmovisión.

La primera unidad de la ley se refiere a la educación como derecho fundamental y presenta los mandatos constitucionales que rigen la educación boliviana y que se reportan a continuación:

- *Mandato 1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación;*
- *Mandato 2. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla;*
- *Mandato 3. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación;*
- *Mandato 4. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio;*
- *Mandato 5. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad;*
- *Mandato 6. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo;*
- *Mandato 7. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanística, científica, técnica y tecnológica, productiva y territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria;*
- *Mandato 8. La educación es obligatoria hasta el bachillerato;*
- *Mandato 9. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior.*

Estos mandatos constitucionales representan una transcripción textual de algunos artículos de la Constitución Política del Estado (art.77-78 y 81) y que confirman el carácter transformador de la educación.

Las catorce bases de la educación están presentadas en el artículo III. La primera base tiene carácter político, definiendo a la educación como “descolonizadora,

liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el vivir bien” (3.1). La nueva educación también debe ser “comunitaria, democrática, participativa, de consensos en la toma de decisiones sobre las políticas educativas” (3.2);

Reiterando una definición de la nueva CPE, se establece que la educación es “laica, pluralista y espiritual; reconoce y garantiza libertad de conciencia, de fe y de enseñanza de la religión, sin imposición dogmática”, propiciando el diálogo interreligioso (3.6) y “universal, sin limitaciones y condicionantes; “con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna” (3.7). Consecuentemente, la educación “es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos” (3.12).

La nueva educación es además “única, diversa y plural, reafirmando la unidad en la diversidad” (3.2); unitaria e integradora, “promueve el desarrollo armonioso entre las regiones”, (3.5); inclusiva, “asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país”; pertinente a las necesidades (3.7); intracultural, intercultural y plurilingüe, con el “potenciamiento de conocimientos, saberes e idiomas propios, promueve la interrelación y convivencia, a través de la valoración y el respeto recíproco entre culturas” (3.8).

La educación es también “productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador, a la relación armónica de sistemas de vida y comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas” (3.9).

Del punto de vista pedagógico es “científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afrobolivianas en complementación con los saberes y conocimientos universales” (3.10); “en la vida y para la vida, para vivir bien”, promueve: formación integral, realización de la identidad,

afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; “es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos” (3.11); “liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y espíritu crítico” (3.14).

La cosmovisión y los conocimientos y saberes de los pueblos originarios entran oficialmente como base de la educación en el nuevo sistema educativo. Esta educación asume y promueve como principios ético-morales en la “sociedad plural el *ama quilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), *suma qamaña* (vivir bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi Maradi* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble) y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales para Vivir Bien” (3.13).

Se hace relevante, para entender la nueva concepción boliviana de educación, profundizar la interpretación y el contenido de algunos aspectos de la ley que confieren a la educación una identidad propia, como la *descolonización*, *la intra-interculturalidad* y *plurilingüismo*, *lo comunitario* y *productivo*.

Educación descolonizadora

La descolonización representa para el Gobierno del MAS un paso esencial para realizar un proceso de reforma que transforme profundamente la relación entre el aparato del Estado y del pueblo, que cambie radicalmente el sistema de poder y las viejas estructuras coloniales caracterizadas por el racismo, la discriminación, la explotación y la exclusión de las mayorías nacionales y que responda a las históricas interpelaciones de los pueblos indígenas.

Como ya se ha visto, la Constitución habilita nuevos caminos de construcción del modelo de sociedad y en línea con esta visión la LASEP declara, en sus bases, fines y objetivos, que la educación es:

Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades,

interculturales y afro bolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (II.art.3.1).

Sin embargo, en las mismas bases, la educación se expresa como un derecho humano fundamental para todos los ciudadanos, sin distinción étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política ni económica:

La educación es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna, según el Artículo 14 de la Constitución Política del Estado (II, art.3.7).

La educación descolonizadora busca a combatir la discriminación para garantizar el acceso y la permanencia de todos los ciudadanos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y de condiciones y la deconstrucción de las estructuras mentales coloniales.

En esta misión, la Ley educativa se integra con otras emanadas por el Gobierno de Bolivia, como la Ley 348 *para garantizar a las mujeres una vida libre de la violencia* y la Ley 045 *contra el racismo y toda forma de discriminación*. Estas leyes tienen el objetivo de descolonizar la sociedad de mentalidades inequitativas coloniales y revertir las terribles condiciones de existencia que ha sufrido la mayoría indígena. Como afirmaba Roxanne Saconeta, Directora de la Unidad de género del Ministerio de Educación en 2015:

No se puede mirar a la revolución educativa discurriendo solamente del marco curricular, tiene que considerarse también la incorporación de los aspectos sociales que derivan de un mandato constitucional (Entrevista, La Paz, 30 de junio, 2015).

Relativamente a este aspecto la Directora del Observatorio de calidad educativa, María Martínez, recalca que:

Es un proceso de descolonización contra la naturalización de la discriminación y por eso se ha socializado la Ley 045 en las escuelas. Ya contamos con más de 1000 escuelas que tienen un reglamento contra el racismo y la discriminación y registramos un significativo aumento de las denuncias que se coleccionan en las escuelas y se envían al examen del Viceministerio de Descolonización (Entrevista, La Paz, 11 de agosto, 2015).

El aumento de las denuncias no indica un incremento de las violaciones, sino que se ha generado una mayor conciencia de que actitudes discriminatorias representen una injusticia y que tienen que ser denunciadas. El Estado demuestra una fuerte voluntad normativa en querer de-estructurar los esquemas sociales coloniales. Claramente en la

práctica el proceso necesita de tiempo para obtener un verdadero cambio cultural, todavía estas tendencias demuestran que la sensibilización está produciendo sus primeros resultados.

Machaca muestra ya en 2010, frente a los procesos de interculturalización de la educación que se iban desarrollando desde la anterior ley, como la educación intercultural y bilingüe contribuya al proceso de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de los pueblos indígenas y a la superación de las discriminaciones y racismo. Las culturas indígenas son concebidas cada vez con menos actitudes despectivas y al contrario como un valor positivo que refleja la diversidad del país (Machaca, 2010: 101).

Educación Intracultural

La concepción de educación intracultural fue originariamente expresada por las organizaciones de los pueblos indígenas en su propuesta educativa de 2004 (UNNIO, 2004) que se ha mencionado en los capítulos anteriores, y ha sido sucesivamente elaborada e integrada en el nuevo documento normativo de la educación. Asimismo, el Convenio 169 de la OIT declara que los programas educativos en el contexto de los pueblos indígenas deben ser:

Desarrollados y aplicados en cooperación con los mismos pueblos, con la finalidad de responder a las necesidades particulares de los pueblos indígenas y deben abarcar la historia, conocimiento y técnicas indígenas, los sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales de los pueblos indígenas” (art.27.1).

La LASEP declara que:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas (LASEP, III.1).

No se puede pensar en desarrollar un diálogo en equidad y una interrelación entre culturas si no se ha procesado anteriormente la aceptación, apropiación y valorización del propio substrato cultural.

El Consejo educativo Quechua define la intraculturalidad como:

Cada pueblo indígena originario, a lo largo de su milenaria existencia, ha desarrollado, ha acumulado y ha definido una vasta riqueza de conocimientos, saberes y prácticas

sobre la relación con la naturaleza, el manejo equilibrado del ecosistema, las técnicas de producción eficaz, las formas de relación socio-afectivas y su propia espiritualidad. (...). El propósito de toda cultura es que tales conocimientos y saberes puedan ser compartidos con personas de la propia cultura y con individuos pertenecientes a otras culturas, y transmitidos a las futuras generaciones por medio de la educación tanto escolarizada como no escolarizada (CENAQ, 2007: 14-15).

Sin embargo, la propuesta intracultural ha sido criticada como un intento de los pueblos indígenas originarios de aislarse de los procesos de la modernidad o encerrarse en el estudio de sus culturas y saberes en una óptica purista y exclusiva (Saaresranta, 2011: 27). En realidad, frente a la *dificultad de luchar con un sistema que considera todavía los saberes indígenas como no científicos y consecuentemente no aceptables para la educación* (Elias Caurey, CNC-CEPOs⁸, entrevista, La Paz, 17 de julio, 2015), la propuesta intracultural busca restituir a las culturas indígenas su dignidad en el cuadro de la realidad boliviana actual, enriqueciendo el espacio de los saberes y conocimientos accesibles.

Según los entrevistados está claro que el rol del sistema educativo es otorgar a los estudiantes ambos conocimientos, de su propia cultura y de las otras, como se refleja en las siguientes declaraciones:

Si un niño no ha aprendido a valorizar su cultura, lo que es “intra”, nunca podrá valorizar la cultura de los otros, o sea el “intercultural” (Eliseo Artezana, Director del Consejo educativo yuracaré, Entrevista, Chimoré, 18 de agosto, 2015)

Nos interesa una educación con identidad cultural. El sistema educativo de antes tenía una base demasiado occidental. Pasábamos mucho tiempo aprendiendo la cultura de todos los otros y de la nuestra no había ni un solo capítulo. Lo único que se hablaba de nosotros era en la sección de “clasificación social” donde, entre las otras, aparecía la clase de “negros”. La educación con identidad cultural permite al estudiante de aprender primeramente lo suyo, de saber quién es, cual son sus raíces”.

Lo que a nosotros nos interesa es que nuestro hijos conozcan nuestra historia, pero a nos interesa también que los demás la conozcan. No es una charla entre afros, es una charla intercultural. Yo siempre digo que los elementos del racismo y de la discriminación están en el desconocimiento entre sociedades y entre personas. El rol de cada pueblo es que todos sus miembros conozcan su historia. El rol del Estado es que todos los otros pueblos la conozcan (Juan Carlos Ballivian Vásquez, Presidente del CONAFRO, Consejos Educativo Afro-boliviano, Entrevista, La Paz, 23 de julio, 2015).

Consideramos esta pluralidad cultural como una riqueza de nuestro país y no una debilidad, por eso hemos decidido de incluir los saberes indígenas en los currículos escolares (Walter Gutiérrez, Director de la Unidad de Políticas Intra, Interculturales y Plurilingüismo, Entrevista, La Paz, 14 de julio, 2015).

⁸ Comité nacional de Coordinación de los CEPOs

La experiencia boliviana de Reforma Educativa y otras similares en América Latina señalan que la interculturalidad en el aula y en la sociedad en general no puede funcionar antes que las culturas hayan adquirido la misma dignidad epistemológica. La intraculturalidad es concebida como un prerrequisito substancial para la interculturalidad y la des-universalización del saber y de la forma de ver el mundo.

Interculturalidad e plurilingüismo

La educación intercultural aparece como un mandato constitucional y como un derecho de toda persona en los siguientes términos: (Art. 1). La educación intercultural es para todo el sistema educativo plurinacional y para todos los niveles: la Educación Regular, la Educación Alternativa y Especial, y la Educación Superior de Formación Profesional, son de carácter intercultural, intracultural y plurilingüe.

La interculturalidad se refiere más a la promoción de la interrelación, la convivencia, el diálogo, el enriquecimiento, el entendimiento, la valoración y respeto, en igualdad de oportunidades, entre las diversas culturas (Art. 3, 4 y 5). Es definida como:

El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia (art. 6.2).

La educación deberá coadyuvar en la construcción de la unidad y la integración del Estado Plurinacional sobre la base de la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades (Art. 3, 5, 7, 48, 53, 69).

El plurilingüismo, por un lado, se refiere al reconocimiento, valoración y preservación de la diversidad lingüística del Estado Plurinacional, y por otro lado se refiere al aprendizaje y uso de las lenguas originarias, el castellano, una lengua extranjera y, para los que requieran, el lenguaje de señas. En este sentido, en la ley, en el Artículo 7, se establecen algunos principios de uso de lenguas como instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional:

1. *En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.*

2. *En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.*
3. *En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.*
4. *En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.*
5. *La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.*

La interculturalidad, implicará el diálogo entre los saberes, conocimientos y valores de las culturas indígena originario campesinas con los conocimientos universales. En los tres subsistemas educativos tendrá que haber una relación dialéctica y complementaria entre la ciencia y tecnología universal, y los conocimientos, cosmovisiones y saberes locales de cada cultura y región de Bolivia (Art. 3, 5, 10, 14, 29, 41, 53, 57).

Asimismo el diseño curricular tiene el reto de propiciar la interculturalidad, la intraculturalidad y el plurilingüismo:

La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia” (Art. 69.2).

El currículo base para todo el Estado plurinacional de Bolivia enfatiza la interculturalidad. En cambio, el currículo regionalizado, tomando en cuenta la diversidad cultural, lingüística, educativa y regional, destaca la intraculturalidad. Ambos diseños curriculares, el plurinacional intercultural y el regionalizado intracultural, deben construirse y aplicarse en armonía y complementariedad (Art. 69 y 70).

Las nuevas Escuelas Superiores de Formación de Maestros y la formación docente también se reestructurarán de acuerdo a la educación intracultural, intercultural, plurilingüe (Art. 32) para responder a las bases, fines y objetivos del sistema educativo que asume la diversidad sociocultural y lingüística. El currículo de formación docentes está organizado en base a los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria y productiva (Art. 35).

Los pueblos indígena originario campesinos, organizados en los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), según está ley, tienen una participación activa en las decisiones y desarrollo de la educación, sobretodo en la implementación y aplicación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Aquellos consejos de carácter nacional, regional y transterritorial, están organizados en cada nación indígena originaria. La participación de estos consejos en las políticas y gestión educativos es de alcance nacional y en sus propias entidades territoriales autónomas (Art. 92).

Educación comunitaria

En el primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional dirigido por el Ministerio de Educación y Culturas en el año 2008, se menciona que:

La vida comunitaria es la unidad social, interrelacionada, interconectada e interdependiente de toda forma de existencia. En tal sentido, una comunidad es un sistema vivo, una historia en movimiento vinculada a un proyecto común de vida. Este sistema se desarrolla en un espacio ligado a la naturaleza de manera permanente, mediado por elementos simbólicos que le permiten dialogar y convivir de manera recíproca y complementaria” (Ministerio de Educación y Culturas, 2008:42).

El aspecto comunitario dentro de la LASEP está implícito en varios artículos sin ser expresado directamente en uno específico. En el título II, capítulo I, artículo 12, se señala que la educación inicial en familia comunitaria

Constituye la base fundamental para la formación integral de la niña y el niño, se reconoce y fortalece a la familia y la comunidad como el primer espacio de socialización y aprendizaje, de cinco años de duración, comprende dos etapas (art.12).

Estas dos etapas se encuentran identificadas como educación inicial en familia comunitaria, no escolarizada, y educación inicial en familia comunitaria, escolarizada. A la educación inicial sigue la *educación primaria comunitaria vocacional* que comprende:

La educación básica que tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Los conocimientos y la formación cualitativa de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes: desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades comunicativas, ético-morales, espirituales, afectivas, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística. De seis años de duración” (art.13).

Una vez concluida la etapa primaria, se sigue con el nivel de educación secundaria, identificada como educación secundaria comunitaria productiva que:

Articula la educación humanística y la educación técnico-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnico-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva” (LASEP, art.14). Esta etapa tiene seis años de duración.

La educación comunitaria concebida en la Ley 070 amplía la concepción dual del modelo educativo tradicional que contemplaba solamente dos tipos de sujetos, los docentes y estudiantes. Los actores involucrados en el proceso formativo del nuevo modelo son múltiples y comprenden, además de profesores y estudiantes, las familias, los integrantes de la comunidad, las autoridades originarias, donde ellas existan, las autoridades municipales, el gobierno departamental estatal, el gobierno central, los colegios de profesionales organizados, los centros de formación docente, las instituciones científicas, los cooperativistas, las pequeñas y medianas empresas comunales, que constituyen la “comunidad” y deberían actuar en el quehacer educativo. Eso no significa que la acción de estos actores sea substitutiva del docente o que tenga un limitado rol de control o fiscalizador, más bien tiene que integrarse a él para garantizar realmente la educación socio comunitario, productivo e investigativa (Mora, 2011: 25).

Educación productiva

Este concepto aparece en el capítulo II, *Bases, fines y objetivos de la educación*, en su artículo 3, inciso 9, el cual dice lo siguiente:

La educación es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas (II, art.3.9)

Se hace referencia a la educación productiva, de una forma más abstracta, también en el artículo 5, *Objetivos de la educación*, donde se afirma lo siguiente:

Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y el consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para vivir bien (art.5).

El Viceministro de Educación, Jovanny Sammanamud durante su entrevista explica la noción de producción en la nueva ley educativa:

La producción se entiende desde dos puntos de vista: la producción de conocimiento propio, el productivo descolonizador que tiene que ser profundamente creativo. Y también productivo en el sentido de cómo utilizar los recursos naturales, como producir y mejorar las condiciones económicas, según una visión nueva que defienda la madre tierra, consumiendo de forma crítica y produciendo alimentos sanos y favoreciendo la producción local (Entrevista, La Paz, 30 de junio, 2015)

Asimismo Mario Yapu, entrevistado por Lazcano explica que:

La educación productiva es la parte más novedosa que se desarrolla en el marco de la nueva Constitución y que no significa solamente producción de bienes materiales y de mercado, sino producción de bienes simbólicos, la formación de las personas, la producción de las persona, entonces es una concepción de la educación productiva donde la producción se amplifica en su contenido semántico” (Yapu en Lazcano, 2012:53-54).

La producción está asociada directamente a las diversas formas de prácticas productivas a las cuales los alumnos podrán acercarse: a) las prácticas productivas intra o interdisciplinarias al interior de las mismas aulas de clase, en la biblioteca o en los hogares con las familias, b) las prácticas productivas de los laboratorios y talleres dentro y fuera de los centros educativos; c) las diversas prácticas productivas en las comunidades, como la participación en talleres, mercados, hospitales, bibliotecas, museos, hasta el trabajo de acción, indagación e investigación en diversos espacios comunitarios, como el campo; d) la participación en el mundo complejo y organizado de la producción a gran escala, el cual se expresa en fábricas, empresas, industrias, cooperativas (Mora, 2011: 26).

Durante el trabajo de campo, la concepción productiva de la educación es la que ha sido más frecuentemente mencionada por los entrevistados y reconocida como uno de los aspectos más prometedor del nuevo modelo educativo y de su enfoque de “aprender-haciendo”. Silvy De Alarcón, Directora del Instituto Internacional de Intergración Convenio Andrés Bello (IICAB) subraya por ejemplo el sentimiento comunitario que la producción puede desarrollar:

El trabajo colectivo y cooperativo, como enseña Warisata, es lo que permite el fortalecimiento de la comunidad, no con el fin de ganar, sino para la consolidación de las relaciones sociales y con el objetivo de producción “para la vida”. La productividad, de hecho, no sólo genera la formación técnica, sino establece una base comunitaria en el sentido político.

En el momento en que los comentarios se reúnen para tomar una decisión acerca de la producción colectiva se pondrán en marcha aquellos mecanismos políticos típicos que permiten a cada uno de sentirse miembros de un grupo, porque se discute el cómo, el cuanto, el que se produce y las toma de estos tipos de decisiones es lo que crea efectivamente una comunidad política". Esto se debe a que la comunidad y la producción son los elementos con los cuales se puede pensar en la construcción del social en la perspectiva de no replicar el capitalismo y que forma parte de la tradición de este país (Entrevista, La Paz, 25 de agosto, 2015).

La educación productiva territorial busca relacionar la práctica y teoría, es decir que los conocimientos teóricos estén orientados a la producción no sólo de nuevos conocimientos, sino también de realidades materiales o la transformación de la realidad inmediata. La educación productiva busca el trabajo creador y el desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales. En la educación productiva los saberes y conocimientos teórico-práctico-productivos deben estar orientados a la producción de la vida material, afectiva y espiritual de la comunidad y la sociedad. Para tal efecto el nuevo currículo tiene que articular entre las vocaciones personales y las capacidades de producción del entorno socio comunitario local, regional y departamental (Ministerio de Educación, 2012: 20).

5.1.2. El modelo educativo socio comunitario productivo

El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) plantea un camino pedagógico propio, que toma como bases las experiencias educativas desarrolladas en las comunidades originarias, donde la formación en los saberes, conocimientos y valores culturales tienen un fuerte componente socio comunitario; en la experiencia pedagógica de la escuela ayllu de Warisata, que se caracterizó por ser una escuela productiva, comunitaria y nuclearizada; y en las propuestas psicológicas y pedagógicas contemporáneas, como el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, que concibe el desarrollo personal como una construcción social y cultural, y la pedagogía liberadora latinoamericana, como la pedagogía de Freire, que desarrolla una conciencia crítica y transformadora de su entorno social (Ministerio de Educación, 2012:14).

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe, la educación descolonizadora y la educación comunitaria representan sus pilares centrales. Este modelo promueve una formación integral y holística del estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir:

La dimensión del ser, desarrolla los principios, valores, sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones y cosmovisiones de la vida comunitaria.

La dimensión del saber, que desarrolla el conocimiento empírico, los saberes y conocimientos comunitarios, teorías, artes, ciencias y tecnologías.

La dimensión del hacer, que desarrolla la práctica manifestada en actividades y procedimientos técnicos tecnológicos destinados a la producción material e intelectual; al fortalecimiento de capacidades y potencialidades para la producción en bien de la comunidad.

La dimensión del decidir, que desarrolla el ámbito político de la persona y que posibilita actuar con pensamiento crítico para asumir y definir acciones, identificar y solucionar problemas, así como el asumir desafíos de la vida, en la vida y para la vida (Ministerio de Educación, 2012: 15).

El modelo educativo sociocomunitario productivo del Sistema Educativo Plurinacional, se sustenta en el paradigma del Vivir bien y está circunscrito en un enfoque pedagógico descolonizador, socio-crítico emancipador y productivo.

El Vivir Bien, expresado en las experiencias y prácticas de los pueblos y naciones indígenas originarios, se convierte para la nueva educación en un criterio de vida del cual emergen los sentidos de búsqueda de complementariedad y armonía con la Madre Tierra, los fenómenos socio-culturales y económicos, el cosmos y la dimensión espiritual de la vida. Se busca aprender a educarse en las relaciones complementarias y regidas por los ciclos de vida de los seres humanos, plantas, animales y Cosmos, promoviendo desde esta dimensión, el encuentro de perspectivas holistas para el abordaje de la salud, la educación, el trabajo y la organización social comunitaria (Ministerio de Educación 2012: 14).

La educación no es concebida como un proceso que instruya exclusivamente a la manipulación de objetos y desarrollo de habilidades, más bien tiene que estar mirada a fomentar una conciencia para la vida que recupere la relación armónica del individuo con la naturaleza y el cosmo y no produzca valores del consumismo.

La propuesta metodológica y pedagógica permite el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, donde el conocimiento es construido progresivamente y en forma colectiva y va a generar la teoría a partir de la práctica y avanza hacia lo abstracto y lo complejo.

El currículo, por tanto, debe estructurarse, desplegarse y concretarse bajo cuatro criterios: i) descolonizador, contra la condición colonial y neocolonial que sigue siendo vigente en todas las esferas de la realidad boliviana, ii) integral y holístico que representa una intuición fundamental de la sabiduría indígena para vivir de modo equilibrado y complementario entre seres humanos y con la naturaleza; iii) comunitario porque acerca la educación a la vida, rompiendo el individualismo, el aislamiento escolar y el uso de la naturaleza como un objeto; iv) finalmente es productivo porque

atiende al fortalecimiento económico de las familias bolivianas a partir de una educación que permita la autogestión de su trabajo, recursos y riquezas (Ministerio de Educación, 2014: 10-11).

La estructura curricular plantea cuatro campos de saberes y conocimientos. Cada uno contiene en su interior determinados “criterios ordenadores” que son los que orientan el sentido de la articulación de los conocimientos disciplinares. El campo Vida Tierra Territorio ordena los conocimientos en función de la recuperación del sentido de la vida y la orientación hacia una relación armónica y complementaria con la naturaleza. El campo Ciencia, tecnología y producción está orientada a que las disciplinas rompan la dependencia económica de Bolivia intentando adaptar, potenciar y producir tecnologías propias. El campo Comunidad y Sociedad está orientado a recuperar la vida comunitaria y sus valores para contrarrestar la tendencia individualista. El campo Cosmos y Pensamiento contribuye a la descolonización de la mentalidad colonizada incorporando una visión intercultural de distintas cosmovisiones y formas de comprender la espiritualidad (Ministerio de Educación, 2014: 12)

5.1.3 EL PROFOCOM

Al centro de la reforma educativa, el Ministerio de Educación ha puesto la figura del maestro, considerado como un “*soldado de la liberación y de la descolonización*” (Lopes Cardos, 2011: 10). Por último es importante destacar que el Ministerio de Educación viene implementando el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) para la obtención del grado de Licenciatura equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) (Resolución Ministerial N°414/2012). Este programa se implementa en todo el país como proceso articulado a la apropiación e implementación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional.

La Constitución en su artículo 96, declara que:

Es Responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, mediante las escuelas superiores de formación de maestras y maestros. En otros términos, el Estado Plurinacional de Bolivia ejerce el monopolio en la formación de docentes del magisterio no permitiéndose la existencia, y en consecuencia el funcionamiento, de escuelas de formación docente, de carácter privado (art.96).

Con este fin el Ministerio de Educación ha financiado e implementado un importante programa de formación *en itinere* que ha involucrado a cerca de 140.000

maestros a nivel nacional, el PROFOCOM (*Programa de Formación Complementaria*) para maestros en ejercicio. El objetivo del programa es transmitir a los maestros los elementos fundamentales de la reforma, los idiomas originales y animarlos a practicar un enfoque renovado y descolonizado de la educación. En particular, se ha otorgado una oferta de formación de 3600 horas en dos años, gracias a la cual los maestros que ya estaban en servicio han podido integrar su formación conseguida en las escuelas “*Normales*”, con el fin de lograr un título académico. El Ministro Roberto Aguilar explica la finalidad de este Programa en esta declaración:

Los maestros de hoy han sido estudiantes en pasado a los cuales han enseñado a leer, memorizar y repetir. Luego, en las escuelas “normales” les han enseñado a leer, memorizar y repetir. Asimismo ellos enseñan ahora como maestros. Luego llegó la reforma educativa que pone todo eso en discusión. Indica al maestro que tiene que enseñar en la base de la vida real. ¡Tiene que enseñar a inventar dinámicas, actividades que puedan “despertar el alumno”, hacerlo pensar, hacerlo investigar en la base de su entorno de vida! Entendemos que no sea fácil para el maestro cambiar repentinamente sus metodologías de enseñanza y por esta razón hemos elaborado el Profocom (Entrevista, La Paz, 26 de agosto, 2015).

Este programa coadyuva a concretar el modelo educativo socio comunitario productivo en cuanto el proceso de formación está articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. A su vez este programa utiliza e integra la misma metodología que el profesor deberá desarrollar en las aulas, por lo tanto aprende a valorar las cuatro dimensiones: el saber, el hacer, el ser y el decidir y todos los elementos que caracterizan a la LASEP. De hecho, su enfoque orientador es descolonizador, integral, holístico en las dimensiones y metodología y comunitario y productivo, en el modelo de aprendizaje y en la formación.

El Viceministro de educación Jovanny Sammanamud subraya este aspecto:

La formación de los profesores está orientada a que ellos desarrollen una metodología para transmitir contenidos y no a transmitirles simplemente contenidos que tengan después que repetir a los estudiantes. Los maestros tienen que aprender a adaptar la metodología didáctica a diferentes tipologías de estudiantes y luego a sistematizarla (Entrevista, La Paz, 30 de junio, 2015).

Mientras que Para Adán Pari, el PROFOCOM ha sido un programa muy notable del Ministerio:

Una experiencia importante, con serias dificultades, pero representa la acción más fuerte en formación docente continua, porque no hay otra similar en la región. Es una acción muy estructurada. En términos de movilización y de intención en la formación creo que es lo más relevante en Latinoamérica (Entrevista, La Paz, 24 de julio, 2015).

Para los futuros maestros se establece el nivel de formación en el grado de licenciatura en cinco años (5280 horas). La malla curricular para la formación de maestras y maestros se organiza en dos ejes: un eje de formación general de dos años de duración (1760 horas, 33,3%) y un eje formación especializada de tres años de duración (3520 horas, 66.6 %). Estos ejes se articulan con procesos de la Práctica Educativa Comunitaria y la investigación educativa que se desarrollan desde el inicio de la formación a través de de Proyectos socio-comunitario productivos durante los cinco años de la formación, destinados a analizar la realidad, reflexionar los problemas y transformar el contexto con la finalidad de que los actores involucrados den respuestas y transformaciones.

Con respecto a esta formación es importante destacar que Bolivia asume la única y directa responsabilidad sobre la formación de maestras y maestros, cerrando espacios a instituciones educativas privadas (Art. 36 Ley N° 70). A partir de la educación se propone subvertir las marcas coloniales y las asimetrías sociales y culturales. Es en este sentido que el Estado asume la total responsabilidad de reestructurar estos procesos durante la formación, tanto inicial como continua, para alcanzar el ideal de una educación unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora, de calidad, intracultural, intercultural y plurilingüe.

En Bolivia los docentes para el nivel secundario se forman exclusivamente en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros responsables de desarrollar la formación docente inicial a nivel de licenciatura que fueron creadas por Decreto Supremo N° 156, 6 de junio de 2009 de acuerdo a los principios constitucionales.

La estructura de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional (formación inicial, continua y postgradual) está a cargo del Ministerio de Educación, mediante el Subsistema de Formación Superior de Formación Profesional que, a través de la Dirección General de Formación de Maestros, establece las políticas, los lineamientos y estrategias operativas oficiales tanto para la formación inicial como para la formación continua y postgradual. La formación docente se realiza a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros que son dependientes del Ministerio de Educación, la formación postgradual será desarrollada por la Universidad Pedagógica con dependencia del Ministerio de Educación.

La Ley de Educación de Bolivia concibe a la formación continua de Maestras y Maestros como un derecho y un deber y está orientada a su actualización y capacitación con el fin de mejorar la calidad de la educación, esta formación estará a cargo de la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO) la cual está bajo la dependencia del Ministerio de Educación (Art. 40, de la Ley N°70). La UNEFCO tiene presencia en todo el país y está a cargo del diseño, organización, ejecución y evaluación de los procesos de formación continua.

5.2 La Ley en el terreno: entre experiencias y desafíos

El nuevo modelo educativo empezó a implementarse en el Febrero de 2013 en los primeros grados de la escuela primaria y de la secundaria. Y por el año siguiente, 2014, se comenzó la aplicación en todos los grados de la educación de base. Se han presentado en las secciones precedentes los contenidos de la Reforma, así como concebidos por la Ley. Todavía, como muchas veces acontece, el nivel normativo no tiene transposición automática en el terreno porque es en el terreno que las intenciones teóricas se enfrentan con las diferentes posiciones de los actores involucrados (Ministerio, Magisterio maestros, directores, estudiantes, comunidad), las dificultades económicas y con la complejidad del heterogéneo tejido cultural boliviano.

Comparando las intenciones con la implementación de la ley se pueden destacar diferentes desafíos en el plan práctico de la norma educativa, así como relatan directamente algunos actores involucrados en la reforma y que voy a describir en las siguientes secciones.

5.2.1 Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo

Por lo que concierne los ámbitos intra, intercultural y plurilingüismo, paralelamente a la elaboración del Diseño curricular de base que incluye los saberes definidos “universales” y que ha sido redactado directamente por el Ministerio de Educación para ser utilizados en todas las unidades educativas del país por los diferentes niveles de estudio (primaria y secundaria) se ha iniciado un proceso de elaboración curricular para la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe que cuenta con la participación de la Unidad de políticas intra e interculturales y plurilingüismo del Ministerio de Educación (UPIIP), los Consejos

educativos de las poblaciones originarias (CEPOs), la Coordinadora de los Consejos Educativos (CNC-CEPOs), el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) y los correspondientes institutos de lenguas y culturas (ILCs) de los diferentes grupos indígenas.

La UPIIP es una unidad adentro del Ministerio que sigue en lo específico la elaboración y el monitoreo de los ejes intra e interculturales y plurilingüismo en las políticas educativas, se ocupa de la validación de los currículos regionalizados y de la supervisión del trabajo de las organizaciones involucradas.

L'IPELC es una institución pública descentralizada, bajo la tuición del Ministerio de Educación que se ocupa de la recuperación de las lenguas originarias, de investigación sociolingüística, de la formación de profesionales indígenas para la enseñanza de la lengua y de apoyar los padres de familia en la transmisión de la lengua madre en la educación inicial en familia. El IPELC trabaja en colaboración con 26 ILCs como representación de los diferentes grupos indígenas en la preservación y divulgación de las lenguas indígenas y con los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) para la elaboración de los currículos regionalizados y diversificados. Estos currículos son una de las innovaciones de la reforma y representan los programas desarrollados en base a las características culturales de cada grupo indígena, usualmente representado por un Consejo educativo, e incluyen los saberes y conocimientos tradicionales, la historia, los elementos de la cosmovisión de la cultura local. En la actualidad existen 12 Consejos, incluyendo el aymara, quechua, guaraní, amazónico, afro-boliviano y yuracaré. Se han elaborado 15 currículos regionalizados y 12 han sido ya aprobados por el Ministerio.

El Ministerio está trabajando con ocho distritos pilotos, en un programa de asistencia técnica en conjunto con el IPELC y los diferentes CEPOs para acompañar la aplicación del nuevo modelo educativo.

Para algunas organizaciones matrices, la creación de los Consejos no ha sido un proceso difícil, por tener a su interior mecanismos de toma de decisiones ya bien desarrollados, pero para otras naciones indígenas esto todavía representa un desafío, teniendo en cuenta que muchas de ellas están conformadas solamente por unas pocas decenas de familias. Las dificultades en la conformación de estas instituciones por parte de algunas de estas poblaciones originarias pueden poner en serio problema la

recuperación y preservación de su cultura y en consecuencia se han utilizado técnicas alternativas, como explica Adán Pari:

Una de las estrategias que utilizó UNICEF para apoyar su creación, durante la experiencia piloto de la EIB, fue la de reunir bajo el mismo Consejo diferentes micro organizaciones, como en el caso del Consejo Amazónico, donde convergen varias nacionalidades menos numerosas (Entrevista, La Paz, 24 de julio, 2015).

A estas dificultades se añade el aspecto económico. El trabajo de los CEPOs requiere recursos para llevar a cabo investigaciones, visitas de campo, reuniones con las comunidades, publicaciones. Hasta el 2013, los Consejos recibían fondos directamente de la cooperación internacional, en particular por Unicef, que dio un amplio impulso para su creación y la realización de material pedagógico. Todavía, en la actualidad los CEPOs se encuentran sin una verdadera sostenibilidad económica que pone en riesgo su supervivencia y la eficacia de sus acciones. En todas las entrevistas con los representantes de los Consejos Educativos que he encontrado se ha manifestado claramente una fuerte preocupación por la falta de recursos económicos y ayuda concreta por parte del Estado para cumplir su misión, como se subraya en las declaraciones a continuación:

El Gobierno central no está ayudando en la aplicación de la ley. Para nuestro trabajo necesitamos de fondos, para poder alcanzar las comunidades, para el funcionamiento de nuestras oficinas y así poder realizar nuestra función educativa. Antes teníamos financiadores, ahora ya no tenemos recursos. Tenemos que imprimir nuestro currículo regionalizado y otros documentos que hemos elaborado y sería obligación del mismo Ministerio de imprimirlos, pero no lo hace. No tendríamos que “pedir limosna” (Exalta Villavicencio, miembro del Directorio del Consejo educativo Aymara Entrevista, El Alto, 23 de julio, 2015).

No tenemos recursos del estado. Para elaborar cualquier trabajo necesitamos recursos, y usualmente trabajábamos con las organizaciones no gubernamentales. Hoy en día, todavía tenemos otros desafíos, ya que por no ser un país pobre como antes, muchas organizaciones no gubernamentales se están poco a poco yendo del país. Así como Consejos, no solamente el quechua, estamos pasando por un momento muy crítico de no saber cómo llevar adelante nuestra misión (Lourdes Villcana Poro, Directora del Consejo Educativo Quechua, Entrevista, Llavini, 22 de agosto, 2015).

Haber soltado a los pueblos a elaborar sus currículos en muchos casos sin financiación es un problema, el hecho de que busquen sus mecanismos para ver como construyen sus currículos, como lo socializan, es un problema. Con algunos pueblos el Estado ha acompañado el proceso, por retenerlo prioritario. Algunos les ha acompañado por demasiado tiempo y otros recién les está acompañando. No hay que olvidarse que este es solo uno de los currículos, hay muchos otros y el Estado ya ha dicho que no hay recursos para ellos (Juan Carlos Ballivian Vásquez, CONAFRO, Entrevista, La Paz, 30 de julio, 2015)

El Estado boliviano, a pesar del reconocimiento de los CEPOs por la ley 070 (art.92) parece claramente poco dispuesto a ofrecerles apoyo financiero, destacando una fuerte contradicción entre el papel otorgado normativamente a estas instituciones y el compromiso estadual para su sostenibilidad.

Se trata de un problema general del gobierno con su propia sociedad civil. Debería fomentar su participación. Sería muy saludable por un Estado democrático, pero teme su crítica y su oposición, y algunas acciones llevadas a cabo por las ONG (como las ong para la defensa del medioambiente en el caso del Tipnis) en el pasado contra el gobierno han reforzado esta creencia” afirma Jordi Borlan de la Agencia española de Cooperación (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015).

Es cierto todavía que por algunos Consejos Educativos, tener sustentabilidad no significaría necesariamente recibir fondos por parte del Estado, ya que, desde su punto de vista, eso limitaría su libertad de acción y preferirían quedarse autónomas en su rol de expresión de organizaciones matrices de los pueblos indígenas.

Por lo que concierne el aspecto del plurilingüismo, muchos de los entrevistados subrayan como el “limbo educativo” (De la Vega, 2013: 15) que se ha creado entre la abrogación de la Ley 1565 en 2006 y la elaboración e implementación de la nueva ley ha creado un “*impasse*”, en las escuelas, yendo a bloquear algunos procesos que, a pesar de haber encontrado mucha hostilidad antes, estaban todavía avanzando, como la educación bilingüe. La consecuencia fue que una vez aprobada la nueva ley, tuve que reempezarse el proceso nuevamente, como resaltan estas afirmaciones:

Sin embargo, este vacío normativo hizo que muchos maestros decidiesen volver al antiguo sistema de enseñanza monolingüe en castellano”, como recuerda el Prof. Limachi de PROEIB Andes. Estoy bastante pesimista en mi mirada ahora, ya que en comparación al pasado, en los años 2013-2014 hemos tenido una retrocesión en la aplicación del plurilingüismo en las aulas (Entrevista, Cochabamba, 17 de agosto, 2015).

De nuestro monitoreo en las unidades educativas de nuestro territorio, lo que hemos podido averiguar es que se ha tenido un retroceso en la utilización de la educación intercultural bilingüe de lo que se había con la antigua ley 1565. Se han retomado las formas más tradicionales de enseñanza” (Nelson, un funcionario del Consejo educativo Aymara Entrevista, El Alto, 23 de julio, 2015).

El plurilingüismo es uno de los aspectos más controvertidos de la ley y además de las dificultades que hemos mencionados y como ya había acontecido con la ley 1565, encuentra numerosas resistencias sea en las comunidades rurales donde todavía se habla el idioma originario, sea en las áreas urbanas, donde se mezclan al castellano diferentes idiomas originarios que muchos rechazan.

Por un lado, algunos padres de familia contestan la enseñanza de la lengua materna en la escuela considerándolo un “retroceso”. Esta actitud no sólo es típica de una parte de la clase media urbana y/o de los grupos mestizos que están preocupados por nuevas formas de discriminación, de la indigenización de la educación o la politicización por parte del Estado, como expresa esta declaración de un opositor del gobierno proveniente de la clase media de La Paz: *El Estado quiere producir tantos pequeños Evistas* (conversación informal).

Sin embargo es una contestación extendida también en las zonas rurales donde las familias ven la enseñanza en la lengua materna como un obstáculo a la futura inclusión de los estudiantes en el mercado de trabajo y lo perciben como una nueva forma de imposición del Estado (Lopes Cardoso, 2011: 8). Este tipo de actitudes ha sido interpretado por algunos como una herencia de la colonialidad que ha considerado las lenguas originarias como algo a ser escondido, retrogrado y típico de las poblaciones indígenas cuyo valor social estaba en aquel entonces depreciado, como subraya Merci Chavez del ILC yuracaré:

En algunos casos permanecen rasgos coloniales que inducen estas familias a tener “vergüenza” de su idioma original. También en el municipio hay autoridades que no han totalmente entendido lo que sirve revitalizar nuestras lenguas. Han perdido la visión comunitaria y no ven la realidad de su pueblo. El Presidente (Evo) muestra una actitud hacia el cambio para los pueblos indígenas, todavía hay muchos funcionarios, mismo de su partido, que no la ven de la misma forma” (Entrevista, Chimoré, 18 de agosto, 2015)

Para subvertir esta actitud los Consejos trabajan en las comunidades y con los padres de familia para que se involucren al nuevo modelo y entiendan la importancia de la transmisión de la lengua y de su cultura a las nuevas generaciones.

Asimismo, ha sido significativa la acción del Estado en introducir las lenguas originarias también en los circuitos oficiales (Saaresranta, 2014: 366), a través de la formación de los funcionarios públicos en el aprendizaje de los idiomas originarios y el incentivo de su uso en el desempeño de su función estadual.

El plurilingüismo es también uno de los ámbitos en que la ley se enfrenta en el terreno con la heterogeneidad cultural del país y también con las consecuencias de las migraciones que ha modificado la uniformidad de la territorialidad lingüística, como explica Adán Pari de UNICEF:

Si el maestro conoce la lengua puede tranquilamente utilizar la lengua indígena en sus clases, en cuanto los niños ya vienen con su lengua materna indígena. Eso no ha sido difícil, durante la implementación de la antecedente ley 1565 en las escuelas aymara,

quechua y guaraní, porque los niños ya son hablantes y hay un aula integral de niños hablantes.

En Amazonia no pasa eso, porque las lenguas están en proceso de extinción. Entonces puedes encontrar una aula de 20 niños donde 3 hablan Tacana y lo restante son castellano hablantes. En lo peor de los casos el profesor hace sus clases en castellano y no atiende las necesidades de estos alumnos indígenas. Y este es el caso más sencillo, porque hay clases donde se encuentran 2 o 3 lenguas diferentes en el aula con 20/25 alumnos. En estos casos se han encontrado serias dificultades y por eso se han desarrollado metodologías apropiadas y se han involucrado algunos padres de familia o expertos que pudiesen satisfacer las exigencias de los niños indígenas (Entrevista, La Paz, 24 de julio, 2015).

Diferente es la condición de los maestros que no hablan la lengua originaria o hablan un idioma originario y trabajan en un territorio de otra nacionalidad y consecuentemente están obligados a enseñar en un idioma que tienen que aprender antes como neófito. Los maestros de una de las unidades educativas del municipio de Chimoré de nacionalidad yuracaré describen así su condición:

Para mí ha sido un cambio “trascendental”. Yo soy de cultura quechua. No sabía nada de la lengua yuracaré. ¡La verdad que yo ni sabía que existía este idioma! Bueno, con el día día, he empezado también a conocer como es la forma de vida de la comunidad aquí, la forma de pensar de los estudiantes, de los padres de familia (Profesora de primaria, Entrevista, Chimoré, 19 de agosto, 2015)

Yo soy cochabambino. Al principio cuesta adecuarse a los estudiantes, cuesta acostumbrarse a la cultura que ellos tienen, sus costumbres, pero para eso estamos, para involucrarse a su creencias y costumbres (...). Yo he aprendido algunas palabras de la lengua yuracaré pero no estoy capacitado para poder enseñar en idioma yuracaré. El problema además, es la rotación de los profesores. Un profesor no es permanente. Ahora yo puedo hacer el esfuerzo de aprender este idioma, todavía en pocos años puedo pedir de acercarme a mi ciudad y dejar este lugar y aquí puede llegar otro profesor joven que no sabe la lengua (usualmente los profesores más jóvenes son enviados en las áreas rurales más aisladas n.d.r.). Y así reemplaza el problema. Ese es la realidad que me cuentan también mis colegas en otros territorios lingüísticos minoritarios (Profesor de secundaria, Entrevista, Chimoré, 19 de agosto, 2015).

La falta de maestros es una de las dificultades que enfrentan las nacionalidades que, al contrario de la aymara, quechua y guaraní, que representan los grupos lingüísticos y culturales más numerosos del país, tienen una menor representatividad en términos de población en el país. Este aspecto ha sido repetidamente subrayado en diferentes entrevistas. Reporto aquí las declaraciones del Director del Consejo educativo yuracaré, Eliseo Artesana:

Una de nuestras debilidades como nación yuracaré es que no contamos con profesores profesionales netamente yuracaré. Todos los profesores son quechuas y aymaras. No tenemos gente formada en escuela superior de maestros. Ahora tenemos que apuntar a las nuevas generaciones (Entrevista, Chimoré, 18 de agosto, 2015).

Asimismo, el Director del Consejo educativo Afro boliviano, Juan Carlos Ballivian Velásquez:

Tenemos poca cantidad de maestros afro-bolivianos. Y los otros que no son afros no conocen suficientemente el tema, por lo tanto tenemos que elaborar mucho material para poder capacitar antes a los maestros, para que luego puedan enseñar a los estudiantes”. Hay también una resistencia de los maestros, porque en los yungas tenemos territorios mixtos y los maestros tienen que aprender ambos currículos, aymaras y afro (Entrevista, La Paz, 30 de julio, 2015).

El Director de IPELC, Pedro Apala recalca esta complejidad:

La falta de un número suficiente de profesionales indígenas no permite tampoco al IPELC de desarrollar un trabajo altamente eficiente de divulgación de las lenguas en todo el territorio de Bolivia, especialmente en las tierras bajas del país (Entrevista, La Paz, 24 de julio, 2015).

Esta situación conduce a considerar la hipótesis de que, a pesar de la intención de recuperar las lenguas indígenas, se podrá asistir a una revitalización efectiva sólo de aquellas que cuentan con un mayor número de maestros hablantes, como el aymara, quechua y guaraní, en detrimento de las menos representadas en términos de personal calificado. Esto va acompañado de una gran dificultad para el Ministerio de medir los progresos realizados en este ámbito y de monitorear su implementación, como afirma Jordi Borlan:

No hay hasta ahora datos que muestren cuántos estudiantes han realmente recibido una educación en lengua original desde la aprobación de la nueva ley (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015).

Esta situación se suma también a otra dificultad que es la producción de material pedagógico que en muchos de los territorios es todavía carente y que se dificulta con la falta de recursos para investigaciones, talleres o publicaciones.

El material deviene fundamental en el desarrollo de los aspectos intra e intercultural plurilingüe, para que se integre el currículo regionalizado al currículo base y además para capacitar aquellos maestros que, como se ha mencionado antes, no tienen un sustrato cultural correspondiente al territorio donde van a desempeñar su rol.

Nenri Vásquez de la Unidad de Políticas Intra, Intercultural y Plurilingüe del Ministerio de Educación subraya este aspecto por los pueblos afro-bolivianos:

No hay material didáctico que represente verdaderamente al pueblo afroboliviano. Lo que tenemos es el mínimo y necesitamos de más material para poder formar a los maestros y de recursos para hacerlo”. El Instituto de Lengua del pueblo afro es lo que

está haciendo el mayor esfuerzo para poder elaborar material didáctico en lengua afro (Entrevista, La Paz, 12 de julio, 2015)

Un profesor de la unidad educativa de Llavini también subraya su dificultad de enseñar sin el material pedagógico correspondiente:

Necesitamos de material. Nos falta el material para nuestras clases. El Ministerio nos ha dado algunas revistas, pero eso no es suficiente. El Gobierno dice que es el maestro que tiene que impulsar el estudiante a hacer investigación y a estudiar lo que investiga, que los estudiantes tienen que “ver”, “tocar”, “hacer”, antes que estudiar, todavía pienso que necesitamos de material para algunos aspectos teóricos y no lo tenemos (Entrevista, Llavini, 21 de agosto, 2015)

Clemente Cazón del IPELC que apoya la implementación del modelo educativo en el núcleo referencial de Llavini declara:

La producción de material es todavía un cuello de botella. Estamos en una transición todavía de producción, para tener en los materiales una pertinencia de contenidos e imágenes (Entrevista, La Paz, 21 de noviembre, 2016).

El mismo todavía, resalta otro aspecto, relativamente al material:

Paralelamente, es verdad que, por lo que concierne la lengua, aun muchos piensen que estudiando la gramática se pueda recuperar el idioma. Por nuestras experiencias con los nidos lingüísticos⁹, estamos más convencidos de la importancia de la oralidad, que es más natural y típica de nuestra cultura indígena. Y los maestros están poco a poco superando y demostrando que hay más conciencia en desarrollar la lengua en el aula.

Es cierto que uno de los otros problemas centrales de la implementación es la actitud de los maestros. Existe una parte de la sociedad y de maestros que, a pesar del PROFOCOM o del material pedagógico no captan el nuevo modelo educativo, lo rechazan por pertenecer a un sistema no “científico” o como forma de contestación política con el Gobierno y se limitan a la implementación del currículo base. Otros, demuestran dificultades en modificar su metodología de enseñanza tradicional con un método completamente ajeno, como evidencia Albó:

Hay mayor dificultad sobre todo para los maestros más ancianos. Se debería hacer mucho más en términos de formación (Entrevista, Cochabamba, 22 de agosto, 2015).

⁹ En el marco de la revalorización de los idiomas indígenas, el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), lleva adelante el proyecto de nidos lingüísticos, financiado por UNICEF, que busca promover el habla de ocho idiomas en peligro de desaparecer. Este programa se implementa en centros lingüísticos de las naciones indígenas yaminahua, machineri, movima, mojeños trinitario, chimán, quechua, guaraní y aymara a través de la involucración de los ancianos que dedican su tiempo a relatar mitos y leyendas en lengua originaria a los niños.

Desde el punto de vista de los técnicos del IPELC, así como de los Consejos educativos que trabajan en escuelas “focales” la integración y armonización entre los currículos, base, regionalizado y diversificado no está siempre entendida y la implementación del currículo regionalizado esta todavía limitada, por falta de comprensión metodológicas por parte de los maestros. Este resultado empeora en las escuelas no focales que no reciben la asistencia técnica para la implementación del nuevo modelo educativo, como describe Clemente Cazón de IPELC:

Mismo si la implementación está en todas las unidades educativas, sin embargo los resultados difieren. Una diferencia marcada es que el currículo regionalizado no es visible, no está ingresando en la malla curricular” (Entrevista por Skype, 21 de noviembre, 2016).

Relativamente a este aspecto, Sylvia De Alarcón ofrece su mirada más proactiva:

Hay dificultades para los profesores de comprender el mensaje de la ley. Muchos ven el modelo como muy exigentes para ellos. Existe un pasado de 50 años de formación tradicional que tiene que ser superado. Se tiene que trabajar también a nivel metodológico, por ejemplo en la producción bibliográfica, porque muchos de los maestros utilizan un bibliografía antigua, no investigan y no buscan nueva bibliografía”. La lucha mayor es contra la ideología capitalista que es anti comunitaria y anti productiva. El maestro tiene que entender que el suyo es un acto político, entender que puede ser un agente de cambio verdadero. La asistencia técnica a las escuelas es complementaria, no fundamental, es la voluntad política que cuenta (Entrevista, La Paz, 25 de agosto, 2015).

El trabajo de asistencia técnica, desarrollado por el Ministerio en las escuelas focales está seguramente apoyando la implementación del modelo, sobre todo en términos de comprensión por parte de los maestros. Durante el taller de Llavini, se organizó una sesión específica durante la cual se presentó el modelo a los maestros de los cuatros núcleos escolares del municipio de Tapacarí que luego trabajaron en grupos para la elaboración de su objetivos holístico del mes. Esta presentación, al contrario de la sesión relativa al proyecto socio comunitario productivo, del cual voy a hablar en más detalles más adelante, se realizó en castellano. Los maestros expresaron sus perplejidades frente al modelo, a pesar de ser todos en el curso nacional de Profocom, demostrando como entre la teoría y la práctica escolar el paso es todavía muy amplio.

5.2.2 Educación comunitaria y productiva

Uno de los aspectos en el cual se está concentrando el nuevo modelo educativo, con el objetivo de concretizar las intenciones comunitarias y productivas de la reforma es el proyecto socio comunitario productivo (PSCP). En cumplimiento a lo establecido en la nueva Ley, en unidades educativas de comunidades, municipios y departamentos del Estado Plurinacional de Bolivia, se vienen elaborando e implementando PSCP cuyo objetivo es el conectar la educación con la sociedad y su realidad para buscar entre padres, profesores y alumnos, soluciones a los problemas actuales que atraviesa el país y sobretodo las regiones rurales.

El proyecto socio comunitario implica la co-participación de estudiantes, profesores y residentes de la comunidad rural o urbana, en la elaboración y aplicación de una iniciativa productiva común que pueda servir como una experiencia de formación para los estudiantes y de oportunidades económicas productivas para toda la comunidad, a partir de necesidades que tienen y con ellos implementar proyectos que vayan a mejorar estas necesidades. La idea del proyecto socio-comunitario productivo nació con el objetivo de revitalizar la conciencia de la comunidad y al mismo tiempo contribuir al desarrollo de un sustrato productivo del cual el país es carente.

En relación al PSCP el Ministro de Educación Aguilar subraya la importancia de esta iniciativa y su potencial multiplicador:

El Proyecto socio comunitario productivo es la médula del tema de la articulación entre la práctica y la teoría y la teoría y la práctica y tiene vinculada la comunidad al proceso de la educación”.

Tengo aquí muchos documentos de experiencias de PSCP (leemos juntos algunos proyectos en implementación en ámbitos rurales y urbanos) (...). Si me preguntas si se está aplicando la ley, te puedo responder que sí, con marcadas diferencias, pero de forma progresiva y las experiencias positivas en términos aplicativos irán aumentando de forma exponencial, porque irán a fomentar el interés de las comunidades, escuelas y profesores donde ahora se encuentran, por ejemplo directores con actitud de rechazo para estas iniciativas. Una vez que se difundan las experiencias exitosas, las escuelas que quedan atrás van a querer uniformarse con la tendencia general. Los mismos maestros van a querer intercambiar experiencias (Entrevista, La Paz, 26 de agosto, 2015).

Sin embargo, las experiencias en las unidades educativas de Chimoré y de Llavini que he visitado han mostrado dos aptitudes completamente diferentes en relación al PSCP y que voy a profundizar aquí a continuación.

En la unidad educativa de Chimoré el PSCP no se ha trabajado de la forma deseada por la ley, privando la comunidad de la oportunidad de elaborar un proyecto que fuese el resultado de un proceso participativo:

Hasta ahora no se ha hecho. Hemos tenido un director que ha elaborado el proyecto y se lo ha entregado diciendo: “Lo ha puesto en la mesa y listo. Allí está”. Como si nos tuviese impuesto su proyecto. No ha querido compartirlo con la comunidad. Era el director que tenía que convocar toda la comunidad para planificarlo y elaborarlo todos juntos. El ni estaba en la comunidad, venía solamente algunas veces. Después nosotros como profesores de esta unidad lo hemos compartido con otros de una escuela asociada, así para poderlo ejecutar juntos. El PSCP tenía que ser elaborado por el director, los profesores y todos los padres de familia, pero lamentablemente no ha sido así (Profesora de secundaria, Entrevista, Chimoré, 18 de agosto, 2015).

Nosotros, como padres de familia no tenemos idea del PSCP. Nos habría gustado poder participar en la elaboración del PSCP, pero no nos han involucrado, ni los estudiantes han sido involucrados y creo que para ellos habría sido muy interesante participar en la planificación (Padre de familia, Entrevista, Chimoré, 18 de agosto, 2015).

Para el Prof. Limachi del PROEIB Andes el PSCP no se está ejecutando en un proceso de planificación y concreción.

Muchas escuelas se han quedado con la idea simplemente de una huerta escolar y en algunos casos, como ha acontecido en los yungas, para realizar la huerta han abatido una árbol, ¡contra todas las ideas de respecto de la naturaleza! (Entrevista, Cochabamba, 17 de agosto, 2015).

Cecilia Salazar del CIDES UMSA hace hincapié en este aspecto:

Me parece bien que se apunte al tema productivo. Pero no se puede limitar a experiencias de “huertitos, de tallercitos” como está pasando en muchos casos, tiene que vincularse de forma estratégica a la comunidad. El municipio tiene que elaborar su plan de desarrollo productivo e involucrar la escuela para que contribuya con su PSCP a crear competencias en los estudiantes, que son necesarias para que ellos mismos puedan en futuro trabajar gracias a aquellas habilidades productivas (Entrevista, La Paz, 24 de agosto, 2015)

Sobre la vinculación comunidad-escuela, el Prof. Limachi subraya la importancia que esta relación no comita el error tradicional de:

Querer que la comunidad se adecue a la escuela, cuando en el contexto rural es fundamental que pase el contrario. Es la escuela que tiene que adecuarse a la comunidad (sobre todo las rurales), en relación a sus necesidades, ritmos de la naturaleza y consecuentemente de trabajo (Entrevista, Cochabamba, 17 de agosto, 2015).

Este representa un aspecto que ha sido desde décadas subrayado por las organizaciones de los pueblos indígenas en sus instancias en tema de educación (CSUCTB, 1991: 5-6), reconociendo la importancia de vincular toda la comunidad al

proceso educativo de los jóvenes, todavía según una relación de prioridad por los tiempos y modalidades de la vida comunitaria y no según las prioridades curriculares del profesor como “gerente” del aula. Este es un ámbito que causa todavía muchas discusiones en las comunidades y con el cual se enfrentan sobre todo los maestros tradicionales que no perciben la realidad afuera del aula.

La experiencia de la unidad educativa “Franz Tamayo” de Llavini ha sido particularmente diferente de aquella de Chimoré. Cabe destacar que Llavini hace parte de los municipios focales escogidos por el Ministerio de Educación como experiencias pilotos de implementación del nuevo modelo educativo. Consecuentemente ha sido relevante el impulso que los técnicos del IPELC, UNICEF y otras organizaciones como la ong Fe y Alegría, encargadas de otorgar asistencia técnica a estas escuelas, han dado a la elaboración y convalidación del PSCP y de la implementación del modelo socio-educativo comunitario productivo.

El PSCP elaborado en Llavini es *Producción Agropecuaria Sostenible para Mejorar la Seguridad y Soberanía Alimentaria para cuatro Unidades Educativas de la comunidad de Llavini, Bombeo, Huarancayza y Aramasi en el Municipio de Tapacarí* que involucra cuatro comunidades y unidades educativas del municipio de Tapacarí. Para elaborar el proyecto socio productivo fue necesario involucrar a la mayor cantidad de actores sociales de las comunidades de Llavini, Bombeo, Huarancayza y Aramasi vinculados con el ámbito educativo, con el objetivo de contar con una diversidad de insumos, aportes y críticas para generar una verdadera demanda productiva. El Proyecto socio productivo se ha elaborado con la participación activa de las autoridades correspondientes, Consejo educativo social comunitario, las autoridades municipales, padres de familia, profesores y estudiantes de las cuatro comunidades, el Consejo educativo quechua y otras organizaciones matrices que han priorizado actividades como la crianza de gallinas ponedoras para la unidad educativa de la comunidad de Llavini, producción de hortalizas en invernaderos en las comunidades de Bombeo y Huarancayza y por último, producción de hortalizas a campo abierto y en invernadero en la comunidad de Aramasi.

Las comunidades que forman parte de este proyecto tienen conocimiento individual en técnicas rústicas de producción agropecuaria, tienen experiencia para emprender trabajos en grupos a nivel organizativo, de este modo la viabilidad técnica,

social y económica es aceptable, para emprender iniciativas socio comunitarias de este tipo. De este modo la propuesta contribuirá a varios propósitos a aprovechar la producción avícola y de hortalizas, el mismo que se constituye dentro las grandes posibilidades para el desarrollo socioeconómico de las comunidades, en aspectos de seguridad y soberanía alimentaria.

El taller al cual participé, que involucró toda la comunidad de Llavini y las autoridades arriba mencionadas, además de la Dirección Departamental de educación de Cochabamba (SEDUCA), se desarrolló en lengua quechua y fue finalizado a la socialización del PSCP. El taller demostró el orgullo y el interés de la comunidad de desarrollar un proyecto propio, cercano a la cultura local y a sus saberes locales. El proyecto quería incluir la escuela en la comunidad, y no lo opuesto, y obtener resultados a corte, medio y largo plazo: beneficiar a los estudiantes (338) para que aprendan desde la practica agropecuaria, toda la comunidad para que tenga una diversidad alimentaria y ambos para que se capaciten y tengan un ganado y una huerta comunitaria para todos.

El PSCP tiene un comité de gestión, compuesto por los representantes de los actores del proyecto (maestros, dirigente escolar, estudiantes, Consejo educativo, dirigente de la comunidad, entre otros) involucrados en niveles de responsabilidad y roles diferentes. El taller demostró que la constitución del comité y su efectiva operativización no es un proceso simple y en muchos casos la participación de algunos actores es limitada o completamente ausente, como se registró en Llavini en el año 2014, sobre todo por parte de algunas autoridades locales. Durante el taller se ha asistido a fuerte debates entres los actores presentes que se acusaban recíprocamente de falta de participación y interés acerca de la propuesta de proyecto. Significativa fue a este propósito la ceremonia final de juramento de los diferentes representantes, frente de toda la comunidad, con la cual todos los miembros de comité de gestión se comprometieron en acompañar el seguimiento y el cumplimiento del proyecto.

El PSCP deviene también el ámbito en el cual desarrollar la otra “cara” de la productividad: la investigación. Estudiantes y profesores están incentivados a recuperar su propia tecnología (relacionada con el proyecto) y a investigar durante el desarrollo del proyecto y consecuentemente a sistematizar su experiencia para poder producir nuevo material de estudio, fruto de la experiencia práctica.

A este propósito Félix León del IICAB lamenta la deficiencia del sistema:

Faltan todavía espacios de interaprendizaje y reflexión. Poner en común, profesores y alumnos y alumnos entre ellos, sus ciencias, tecnologías y construir juntos conocimientos” que es la esencia de lo que se entiende por producción creativa a lo cual se refiere la ley (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015).

Después de un año desde el taller en Llavini de 2015 al cual participé, en una reciente entrevista Clemente Cazón de IPELC sintetiza la situación actual de la escuela “Franz Tamayo”:

Se han tenido dificultades iniciales y finalmente ahora la comunidad está asumiendo su rol participativo. Los consejos educativos están teniendo un rol diferente de lo que tenían antes, que era solamente de control. El Municipio también está dando su aporte, tomando en cuenta esta conciencia, sobre todo que la educación está ligada a la expresión productiva que es parte de la política de estado y del nuevo Plan de desarrollo del país. Se han integrado algunos nuevos cultivos y hechos algunos ajustes técnicos al proyecto (Entrevista por skype, 21 de noviembre de 2016).

Al contrario, en relación a la implementación del modelo educativo a nivel nacional, Cazón subraya como los resultados sean bien diferentes:

Es claro que la experiencia de Llavini se diferencie de aquella de otras unidades educativas que no cuentan con el mismo apoyo técnico. La participación comunitaria en estas otras escuelas esta todavía limitada a las viejas juntas escolares y al control, en cambio en las escuelas focales los nuevos Consejos educativos están más estructurados y organizados, claramente por el apoyo y la incentivación que reciben (Entrevista por skype, 21 de noviembre de 2016).

Relativamente a la participación, Borlan declara:

Es bueno el concepto de la participación. Lamentablemente, están todavía muy activas las viejas juntas escolares. Asimismo, asistimos al nombramiento de nuevos directores que en muchos casos están ahí solamente por intereses del Magisterio y que tienen una actitud de “mando”.

Mientras que sobre el PSCP se demuestra muy crítico:

Se da toda la importancia al proyecto socio productivo, una importancia excesiva para mí. Toda la parte curricular tiene que girar alrededor de eso. De proyecto educativo no se habla, se habla solo de productivo. Se le da este objetivo a la escuela pero se le quita la libertad del proyecto educativo con el cual debería diferenciarse (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015).

Es importante además considerar también el aspecto económico como relevante. El Proyecto de Llavini cuenta con una financiación en parte de la comunidad local y en parte de UNICEF. Otros Consejos educativos, como el Consejo educativo de El Alto han lamentado la falta de recursos para estas iniciativas. Mientras que otros como el Consejo Quechua opinan que es importante no confundir este proyecto con uno de

cooperación al desarrollo. Se trata de un proyecto que tiene finalidad pedagógica y no tiene que ser necesariamente grande y dispendioso. Lo que sirve es desarrollar capacidades, intercambiar experiencias a contacto con la cultura y el territorio local. Con esta visión están trabajando en las escuelas focales, para que las comunidades puedan entender este concepto y desarrollar ideas que sientan propias.

El desarrollo de los proyectos socio-comunitarios productivos es un aspecto importante de la reforma que no ha resuelto todavía aún algunos de sus principales cuestiones, por ejemplo como interpretar este modelo en contextos urbanos, donde las dinámicas comunitarias son totalmente diferentes de las rurales, alrededor de las cuales parece haber sido diseñado el nuevo modelo educativo. Por lo complicado que sea es ciertamente más fácil reconstruir una conciencia comunitaria donde está ya existía, como en las zonas rurales o en las aglomeraciones urbanas de nueva creación, como el caso de la ciudad de El Alto, pero el reto es aún más difícil donde esta experiencia nunca haya existido.

Cabe en todo caso destacar cómo las estructuras comunitarias han sido sometidas constantemente a un alto grado de reestructuración debido a los diferentes acontecimientos históricos y políticos-económicos de los cuales fueron protagonistas. Por lo tanto la idea de cristalizarlas en un ideal romántico no nos permite entender su capacidad de adaptación y las oportunidades que ellas pueden tener de “reproducirse” incluso en entornos no estrictamente rurales (De Alarcón, 2012). Guido Arze, director de teatro y consultor para el Ministerio de Educación en educación artística, reconoce, por ejemplo, la posibilidad de concretizar el concepto comunitario mismo en las ciudades como La Paz:

Tenemos una cultura ciudadana, el “monstruo de la ciudad” puede absorber, pero en la ciudad puedes encontrar las comunidades de las calles, de los barrios, hasta espacios más amplios. La ciudad es una comunidad compuesta por diferentes comunidades (Entrevista, La Paz, 25 de agosto, 2015).

A este propósito es interesante para reflexionar, la perspectiva enfatizada por Carmen Osuna (Osuna, 2012: 461) en relación a las modalidades con las cuales se expresa la productividad entre áreas rurales y áreas urbanas. Osuna subraya como el concepto de “productividad” se concrete en las áreas rurales de forma más común con la productividad de la tierra y de los trabajos agrícolas, consideradas más respondientes a la cultura tradicional. Al contrario, la productividad en las ciudades se focaliza en la

producción intelectual. Estas actitudes van a enfatizar la diferencia entre las dos realidades y a incentivar la conexión y el estigmatización entre lo rural y lo indígena que al contrario la ley misma quiere combatir. Es importante reflexionar acerca del significado de “tomar contacto con el propio entorno” y que su interpretación no tenga que traducirse en obviar las condiciones económicas y sociales que pueden conllevar estas prácticas. Este enfoque podría de alguna forma impedir la movilidad social y “truncar inquietudes educativas” solamente por el hecho que cada uno tiene que permanecer “en su lugar” y desarrollar lo que le compete a su territorio de nacimiento.

El peligro es de fortalecer los mismos estereotipos y prejuicios que la reforma educativa en su intento quiere destruir y las prácticas educativas que pueden limitar la agencia de individuos que pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos, bajo la presunción de que no aceptan su identidad.

5.3. La educación superior universitaria y las universidades indígenas

La Ley 070 identifica diferentes instituciones de educación superior universitaria reconocidas por el Estado Plurinacional: Las Universidades Públicas Autónomas, Universidades Privadas, Universidades Indígenas y Universidades de Régimen Especial (Militares, Policial).

Cabe destacar que el artículo relacionado a las Universidades Autónomas se limita en declarar que: *“Las Universidades Públicas Autónomas se regirán por lo establecido en la Constitución Política del Estado”* (Ley 070, art.55).

Efectivamente la Magna Carta constitucionaliza la misión de la educación superior y después de definirla como intracultural, intercultural y plurilingüe, señala que dicha misión está dirigida a:

La formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional, a desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y del entorno social, a promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística, participar junto al pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social” (CPE, art.91.II).

Las universidades públicas tienen autonomía administrativa en diferentes áreas (estatutos, recursos, contratos, docentes, entre otros), son obligatoriamente subvencionadas por el Estado y están sometidas a la rendición de cuentas de la Contraloría General del Estado, de la Asamblea Legislativa Plurinacional y al Órgano

Ejecutivo (CPE, art.92-93). En uso de su autonomía las universidades públicas conforman la Universidad Boliviana: el conjunto de universidades públicas autónomas coordinadas por un organismo central de carácter coordinador y programador: el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB).

La Constitución obliga a las universidades a desarrollar programas de interculturalidad, constituir centros de formación técnica y capacitación cultural, programas de recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las lenguas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos.

Las universidades privadas al contrario no reciben recursos por parte del Estado:

Son instituciones académico científicas de formación profesional y de investigación que generan conocimientos a partir del desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación y responden a las necesidades y demandas sociales y productivas de las regiones del país, se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional (Ley 070, art.57).

Este estudio no profundiza la capacidad de las universidades públicas de responder a la intra-interculturalidad y el plurilingüismo de su misión educativa superior, así como establecida por la Constitución, todavía presenta algunos de los esfuerzos y desafíos realizados por parte del Estado en términos de interculturalizar la educación superior que voy a describir también a través del análisis de testigos recaudados durante mi trabajo de campo.

En relación a la introducción de los saberes y conocimientos indígenas en la educación superior, cabe mencionar que hasta ahora no se tienen ni las bases conceptuales necesarias ni los mecanismos de planificación y gestión y tampoco la investigación y la sistematización de los saberes no tradicionales suficientemente avanzada para que puedan ser incorporados en un contexto como el de la universidad tradicional, una institución formal y secular que ha sido la cuna del saber científico occidental y su misma lógica de estructuración y funcionamiento responde a un formato epistemológico propiamente racional y científico (Ostria, 2006: 216-221).

Alejandro Gómez, funcionario del Ministerio de Educación para las universidades, plantea dos niveles de dificultades, la sistematización de los saberes y los límites del sistema de acreditación internacional:

Nosotros trabajamos con las universidades privadas porque con las universidades autónomas no podemos incidir como Ministerio. Ellas tienen su propio sistema autónomo. En las universidades privadas estamos intentando incorporar los saberes y conocimientos indígenas. En el 2012 hemos aprobado un reglamento para la

incorporación de los principios de la intra-interculturalidad, todavía en la práctica esta incorporación es bastante complicada. Lo que acontece es que los saberes locales no son todavía sistematizados para que puedan ser integrados en los currículos universitarios. Además las universidades privadas y públicas necesitan un sistema de acreditación universitaria que ha sido estructurado bajo perfiles de acreditación internacional. La inserción de los conocimientos indígenas en los currículos conduce necesariamente a un cambio de sistema de evaluación y me imagino que eso influya también en la resistencia de las universidades a esta incorporación. En general hay todavía mucho camino para hacer para la incorporación de los saberes indígenas en las universidades. Sería importante crear un dialogo verdadero para realizar por ejemplo facultades de medicina tradicional como existen en China (Entrevista, La Paz, 02 de julio, 2015).

El tema de la acreditación universitaria bajo parámetros elaborados a nivel internacional y muy extraneos a la realidad boliviana es una cuestión de debate muy amplio que se hace mas compleja en el ámbito de una reforma que entiende diversificar los aportes culturales a la educación.

A este propósito Félix Leon subraya la necesidad de plantear la acreditación de la educación superior según un sistema renovado y adaptado al contexto plurinacional del sistema educativo:

En un marco de descolonización, interculturalidad, transformación, liberación de los pueblos y construcción colectiva de saberes y conocimientos, lo cual implica reformular y reorientar los sistemas de acreditación vigentes los que se sustentan todavía en una lógica del mercado y de “productos educativos” (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015).

En general la actitud de las universidades frente a la posibilidad de incluir otras formas de conocimientos no ha sido hasta ahora muy receptiva, como comenta también el Director del IPELC, Pedro Apala Flores:

La relación con las universidades no es muy positiva, sobre todo con las universidades públicas. Trabajamos más con las privadas como el San Francisco de Asís de La Paz. Entre las públicas encontramos una abertura solamente por parte de la Universidad de Cochabamba, la Universidad Mayor de Saint Simón (Entrevista, La Paz, 24 de julio, 2015)

Asimismo, hace hincapié Verónica Armaza, funcionaria de la Unidad de formación artística del Ministerio de Educación:

Las universidades autónomas defienden su autonomía de gestión, han crecido mucho en términos de administración y casi “no entran” en la reforma educativa” (Entrevista, La Paz, 25 de agosto, 2015)

En relación a las universidades autónomas, el Prof. Limachi de la Universidad de Saint Simón subraya una dualidad presente en la actitud del Estado y de las mismas universidades que sería interesante poder analizar en otras investigaciones:

De un lado las universidades se extrañan del proceso de reforma educativa y continúan defendiendo su autonomía de gestión, del otro es el mismo Ministerio a aislarlas, por su histórico carácter revolucionario. No las incluye en el nuevo sistema educativo, ni en la formación de los maestros que está limitada a la Universidad pedagógica de Sucre y al Profocom (Entrevista, Cochabamba, 17 de agosto, 2015)

Como se ha relatado en los capítulos anteriores, el tema de la formación de los maestros ha sido uno de los más debatidos entre el Magisterio y el Estado durante el proceso de reforma educativa del 1994 y la LASEP ha decidido por la exclusión de las universidades de la capacitación de los profesores. Esta decisión parece estar en contradicción con la intención de la ley de hacer de la educación un bien de la sociedad. Sin embargo, el Gobierno tiene la absoluta potestad de la formación docente, excluyendo a toda la sociedad civil de tal derecho. Además no existe una verdadera formación continua del maestro y se implanta un sistema en el que el Estado prohíbe seleccionar a otros profesores que no sean normalistas.

En el ámbito de la introducción de un enfoque intra-intercultural y plurilingüe en la educación superior el esfuerzo mayor del Estado ha sido indudablemente la creación de las tres universidades indígenas, que representan la expresión de una política intercultural muy concreta que sigue la experiencia de otros países como Colombia, Nicaragua, Venezuela.

La creación de las universidades indígenas se funda en la voluntad de ofrecer a los estudiantes indígenas una educación superior respondiente a sus culturas y de favorecer su acceso, por ser localizadas en áreas más cercanas a sus tierras de orígenes. Las universidades son totalmente gratuitas para los estudiantes. Bolivia es el único país que ha creado universidades indígenas estatales.

Félix León en su entrevista recuerda como en pasado la inclusión de los indígenas en las universidades públicas haya producido efectos homogeneizadores:

El proceso de “inclusión” de la población indígena a los estudios superiores a partir de las Universidades Públicas en pasado generó un proceso de incorporación a programas convencionales, al desarraigo de los jóvenes indígenas de su cultura y comunidades. La ausencia de atención diferenciada favoreció la deserción, repetición y mayores períodos de estudios de los jóvenes indígenas comparados con los de sus compañeros criollos o mestizos. En el marco institucional y académico gran parte de las universidades no condicionaron sus programas y carreras a la pluralidad cultural de sus alumnos, ni a sus necesidades y expectativas profesionales (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015).

Las tres universidades indígenas fueron fundadas en el 2008, en los departamentos de La Paz, Cochabamba y Chuquisaca. Desde abril de 2009 funcionan como entidades descentralizadas de educación pública superior con régimen especial y tuición del Ministerio de Educación y en agosto de 2009 activaron los primeros cursos.

La Ley define las universidades indígenas como:

Instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pre grado y post grado. 2. Desarrollan procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desde el espacio académico científico, comunitario y productivo. 3. La instancia de definición de políticas institucionales, en las Universidades Indígenas, son las Juntas Comunitarias, compuestas por organizaciones indígenas nacionales y departamentales, su funcionamiento será reglamentada por el Ministerio de Educación. 4. Están autorizadas para emitir Diplomas Académicos, los Títulos Profesionales serán otorgados por el Ministerio de Educación (art.60).

Las universidades tienen una fuerte carga ideológica para el gobierno. El Decreto 29664 que aprobó la creación de las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL) fue firmado en Warisata, lugar elegido por su valor histórico en la educación indígena. Mientras que sus nombres y los lugares donde están situadas están relacionados con eventos de la lucha y resistencia indígenas en el tiempo: La universidad “Túpac Katari”, en alusión al líder indígena de 1781, se erigió sobre el mismo lugar donde estuvo la primera escuela-ayllu. Es una universidad muy politizada y ligada a los dirigentes de las organizaciones locales aymara que buscan formar en esta academia la nueva clase dirigente.

En Cochabamba, la Universidad Casimiro Huanca funciona en Chimoré, donde el año 2001 fue asesinado el dirigente cocalero de ese nombre, víctima de los balazos de las Fuerzas de Tarea Expedicionaria (FEA) durante una manifestación. El edificio se construyó sobre una base militar norteamericana que mandó cerrar el mismo Presidente. Su base social es representada por los sindicatos locales. Finalmente, en Chuquisaca, el Centro de Estudios Superiores Apiahuayky Tumpa funciona en Curuyuqui, pequeño poblado donde hace más de un siglo hubo una brutal masacre de indígenas guaraníes. La universidad de tierras bajas goza de más autonomía “política” que sus otras gemelas.

Las universidades están abiertas también a estudiantes no indígenas, mismo si el 97% es representado por alumnos indígenas.

En las tres universidades se mira a desarrollar una propuesta educativa intra e intercultural, descolonizadora, productiva y comunitaria a través de la introducción de actividades en lengua indígena, (quechua en Cochabamba, aymara en La Paz y guaraní en Chuquisaca) y materias para el fortalecimiento de la identidad cultural. Asimismo, es un requisito que la tesis de grado sea escrita defendida oralmente en el idioma nativo. Todavía en la práctica los estudiantes han presentado muchas dificultades en de dominar el idioma oral y escrito.

En la universidad aymara se puede cursar agronomía altiplánica, industria de alimentos y textiles, veterinaria y zootecnia. En la quechua se imparte industria de alimentos, forestación y piscicultura. La universidad guaraní cuenta con industria hidrocarburífera, forestación, piscicultura, veterinaria y zootecnia. La elaboración de las carreras ha sido realizada en la base y potencialidades productivas de cada región. Se imparten además materias transversales de ciencias sociales, economía, historia y medio ambiente, entre otras, como deportes y artes (Orías, 2011: 80). Los currículos son el resultado de un trabajo comunitario de cinco organizaciones indígenas y cinco consejos educativos que han contratado especialistas en la diferente área de formación.

Jordi Borlan de la AECID subraya el importante rol que las universidades indígenas tienen en tema de ampliación de acceso educativo:

Algunos han criticado la idea de realizar universidades solamente para indígenas, en mi opinión no son universidades, más bien institutos tecnológicos. Tienen una fuerte carga política, todavía me parece muy positivo que todos puedan tener la oportunidad de tener hijos con licenciatura. Han ayudado en el acceso. El relevante el rol que podrían tener es en la investigación en saberes tradicionales, valores ancestrales, lengua. (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015).

A diferencia de las otras instituciones de educación superior tradicionales a los cuales los estudiantes acceden en base a criterios puramente académicos, en las UNIBOLES se considera lo que Galindo define “meritocracia étnico social” que toma en cuenta el grado de compromiso previo y futuro de los jóvenes estudiantes y profesionales con sus respectivas comunidades y organizaciones indígenas. De hecho, los estudiantes tienen que ser obligatoriamente seleccionados y promocionados por una organización indígena. Para Galindo, el desafío es evitar la cooptación y el uso distorsionado que podrían hacer de este sistema las élites dirigentes de las organizaciones y pueblos indígenas para beneficiar familiares o colegas, desfavoreciendo otros jóvenes igualmente merecedores (Galindo, 2014: 80).

En relación a la apuesta intercultural de la reforma educativa en los niveles primario y secundario de formación es significativo analizar los datos colectados por la investigación de Felipe Curivil Bravo en la Universidad guaraní, que registra un 48% de estudiantes que han decidido ingresar a la universidad indígena bajo influencia de la familia y el 25% por interés en los cursos otorgado. La educación secundaria parece no haber afectado en la decisión de aplicar a una universidad indígena. Estos datos parecen demostrar una escasa conexión entre la educación secundaria y la educación superior y un enfoque escasamente intercultural de los centros educativos de proveniencia de los estudiantes (Curivil, en Galindo et al, 2014: 75).

La relación entre los estudiantes y las comunidades locales es uno de los aspectos más interesantes de estas instituciones académicas indígenas. Al término de sus estudios, los alumnos están obligados a presentar una tesis de licenciatura que esté relacionada con la realidad socio-productiva de su pueblo de pertenencia.

Carlos Calizaya, responsable de las universidades indígenas para el Ministerio de Educación describe este aspecto productivo de las universidades:

La idea es que las universidades puedan otorgar servicios. Puedan coadyuvar las municipalidades en la elaboración de políticas productivas para sus comunidades". Serán las mismas universidades indígenas a hacerse cargo de la creación de las condiciones nuevas de trabajo (entrevista, La Paz, 06 de julio, 2015)

Asimismo, Walter Gutiérrez de la UIIP:

Las universidades indígenas pueden crear una conexión con la comunidad local. Los estudiantes tienen que producir un proyecto de tesis que pueda ser útil a su comunidad y que la comunidad pueda evaluarlo. Las universidades autónomas no están interesadas a esta oportunidad (entrevista, La Paz, 14 de julio, 2015)

La procedencia de los estudiantes de las organizaciones indígenas locales, el enfoque identitario de los currículos y de las lenguas y la elaboración de proyectos finalizados a la comunidad local influyen en incentivar el compromiso de los egresados con su territorio de origen. Cabe destacar todavía que, como en el caso de la formación primaria, también en estas instituciones superiores no ha sido fácil el reclutamiento de profesores hablantes en idioma nativos, así que la oferta en lengua originaria no tiene la intensidad que se auspiciaba al principio, como subraya Fernando Galindo (Entrevista por skype, 27 de noviembre, 2016).

La integración del personal docente con "sabios" locales representa otro elemento que mira a fortalecer la relación entre los estudiantes y su cultura originaria.

Lamentablemente el acceso de los sabios en la estructura académica se enfrenta con el carácter todavía tradicional y monocultural de algunos académicos convencionales que crean oposiciones y tensiones, mismo en un contexto más favorable a la interculturalización.

Carlos Calizaya hace hincapié de esta realidad:

En las universidades se incluyen también los “sabios” que trabajan con aspectos ritualísticos, emocionales y productivos, mismo si muchos profesores se han enojados por su presencia por no tener “títulos” y su contratación es un poco complicada por la misma razón”. La mentalidad de los docentes y del personal administrativo es la limitante mayor de estas universidades (Entrevista, La Paz, 06 de julio, 2015).

Un desafío fundamental para las instituciones de educación superior es como ponerse entre las dinámicas globalizadoras y la necesidad de responder a las demandas y necesidades de los contextos locales, sin vincularse por completo en la lógica globalizadora, o al extremo opuesto de cerrarse en localismos (Galindo, 2014: 81). En este contexto, y en el marco de estos espacios novedosos de educación superior que son la Universidades indígenas, se propone un diálogo intercivilizatorio construyendo espacios de interculturalidad entre sistemas de conocimientos diversos, de construcción colectiva de propuestas y alternativas a la “globalización”, a la economía de mercado, al individualismo y al maltrato de la Pachamama.

Lamentablemente, en el cuadro del sistema universitario de los países de América latina y el Caribe, las Universidades Indígenas no gozan todavía de las mismas reputación que las Universidades tradicionales, no solamente por el colonialismo cultural que aún persiste en estas sociedades, sino también por la jerarquización de la educación, la cual coloca a las Universidades Indígenas en una segunda categoría.

La consecuencia de esta des-valoración es que para obtener niveles más elevados de acreditación y a pesar de sus intentos declaratorios, estas universidades repliquen esquemas curriculares convencionales, como bien subraya Adán Pari:

Mi percepción desde afuera es que a las tres universidades indígenas les cuesta un posicionamiento institucional frente a la red de todas las universidades públicas y privadas del país que tienen una lógica de generación de conocimiento totalmente diferente, occidentalizado. Entonces por ahí entiendo que han tenido dificultades, porque la idea de la estructura curricular y la forma de generación del conocimiento se pensó de manera distinta. Yo fui parte, cuando trabajaba con el Ministerio de Educación, en la ideación de esta universidad indígena, en 2003-2004, y cuando discutimos la creación de la universidad indígena, intercambiando ideas con universidades indígenas de Canadá y Estados Unidos, pensábamos que la estructura curricular, la forma de administración, la forma de crear conocimiento debería ser de forma distinta. Pero ahora, dados los hechos

y conversando con algunos que están trabajando en eso, me dicen que “si no hacemos casi similar al otro, no tenemos estudiantes”. En la mente de las personas hay el concepto clásico de universidad: “licenciado, doctorado, título, mercado de trabajo”. Romper este círculo es difícil y de ahí las universidades indígenas se dejaron llevar bajo este esquema (entrevista, La Paz, 24 de julio, 2015).

La propuesta de descolonizar la educación y por ende la educación superior es quizás el planteamiento más complejo, menos claro y más difícil de encarar pues tiene en sí mismo contradicciones profundas. Un proceso de descolonización implica cuestiones de diversa índole que sobrepasan el ámbito meramente educativo. Tiene que ver con aspectos de orden cultural, con cuestiones de orden político social, con asuntos referidos a la estructura de ordenamiento jurídico social y territorial, de concepción de Estado, asuntos de orden económico. Ya que el enfoque principal de esta tesis es analizar las complejidades del proyecto de descolonización educativa, voy a analizar las cuestiones ligadas a la estructura política y económica en el próximo capítulo.

6. La encrucijada del proyecto descolonizador

En el precedente capítulo se han analizado los desafíos que el sistema educativo educativa enfrenta en la implementación de la ley y como las intenciones de transformación y de interculturalizar la enseñanza encuentren en el terreno diferentes cuellos de botella: límites técnicos debidos a la complejidad cultural del país, falta de voluntad por parte de maestros/profesores tradicionales, asimismo dificultad de encontrar recursos humanos aptos a la ardua misión de recuperación de saberes y conocimientos indígenas.

En este capítulo se quiere profundizar algunos aspectos de la intra- e interculturalidad que van más allá de los problemas técnicos de implementación y que más bien ponen en cuestión la interpretación teórica misma de estos conceptos y las modalidades de transposición en las políticas públicas.

El discurso de la interculturalidad, sin una reflexión crítica sobre el proceso de descolonización queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político de la descolonización no llega al fondo de la problemática, si no toma en cuenta un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural. Consecuentemente, en la segunda parte del capítulo, se reflexionará sobre el concepto de descolonización, como interpretado por parte del gobierno, a través de sus políticas públicas, y como percibido por la sociedad civil, a través de las declaraciones de algunos de sus actores.

Lo que se registra finalmente es un redimensionamiento del proyecto descolonizador, así como presentado y divulgado durante la Asamblea Constituyente y canalizado en los principios teóricos de la ley educativa, que parece demostrar un alejamiento del proyecto indígena originario de transformación del Estado y de la sociedad hacia nuevos modelos de vida inspirados al vivir bien.

6.1 ¿Cual dialogo intercultural para la descolonización?

En un conversatorio público de 2015 Rafael Bautista afirma que *no se puede resolver un problema con el mismo conocimiento que lo generó* y si por “problema” se toman en cuenta los efectos devastadores del capitalismo y de la acumulación sin límites considera necesario incentivar otro tipo de conocimiento que pueda promover

una nueva cultura y visión del mundo. ¿Qué método se utilizará todavía, para producir este nueva forma de conocimiento?

En esta sección se quieren analizar en más profundidad las ideas relacionadas con la educación intra e intercultural y su concretización en las instituciones educativas. De este análisis emergerán algunas perspectivas cuestionadoras del horizonte descolonizador del proyecto estadual.

Como se ha descrito antes, la educación intra e intercultural es considerada imprescindible por el gobierno para dar voz a aquellos saberes y conocimientos que han sido silenciados por la colonización epistémica de la racionalidad/modernidad, reconocer dignidad y valor al sustrato histórico, cultural y ontológico de los pueblos indígenas, empoderar las personas contra todas formas de racismo y promover la cohesión en un país plurinacional. Si bien el concepto de interculturalidad nace en el debate de temas educativos, tiene como procedencias las demandas de igualdad social y de expansión de derechos ciudadanos.

En línea con estas ideas se ha considerado imprescindible introducir en la malla curricular los conocimientos indígenas, que, pese a todas las dificultades mencionadas anteriormente, están lentamente entrando en el sistema educativo boliviano.

La perspectiva de la investigación de Osuna es interesante para reflexionar con atención sobre el significado de la interculturalidad. Según Osuna, cuando el gobierno habla de la interculturalidad lo hace mencionando el encuentro entre el saber definido “universal” y el saber indígena, considerado “lo nuestro” que es usualmente asociado con la realidad comunitaria o sea rural. Esta asociación si podía ser verdadera en pasado, no refleja claramente la realidad o por lo menos no toda la realidad indígena boliviana actual, donde se asiste con más frecuencia a la urbanización de los indígenas y a su virada capitalista (Osuna, 2013).

En la mirada de Osuna esta parece más bien una estrategia para limitar las migraciones y recrear aquella conexión entre el indígena y su territorio originario que se ha ido perdiendo en el tiempo. El riesgo todavía es que la interculturalidad sea canalizada en las escuelas a través de una idea del mundo indígena que se limita a los aspectos más celebrativos y rituales de la indigeneidad y que transforme el indianismo en folklore. El resultado es fortalecer las imágenes estereotipadas de los indígenas campesinos porque se cree que la comunidad indígena sea una entidad cerrada,

auténtica. Se idealiza la comunidad y se la muestra como una entidad atrapada en el tiempo, negando su contemporaneidad.

La pervivencia de la comunidad indígena, sus prácticas y expresiones muestran al contrario su capacidad de incorporar lo extraño, autoafirmándose en la apropiación de lo extraño. La carrera por encontrar lo “originario” y “ancestral” idealizado puede producir el resultado de caer en un culturalismo neutro, apolítico. Estas identidades con el tiempo se han vuelto mucho más complejas y compuestas de diferentes vertientes entre occidental, tradicional y mestiza. Esta simplificación podría simplemente ocultar sin solucionar, más bien replicar, desigualdades sociales que están atrás de esta complejidad, reduciéndose a rebautizar todo lo conocido en alguna lengua indígena.

Esta tendencia parece confirmar lo que ya subraya Estermann cuando, analizando el proyecto descolonizador, concluye que todas las culturas de este planeta son el resultado de un proceso complejo y largo de inter-trans-culturación. Sería prácticamente imposible erradicar en la propia cultura todas las influencias culturales, filosóficas, religiosas, entre otras, derivadas de la interacción con otras culturas. Gran parte de Europa tendría que abolir su calendario o el derecho romano por ejemplo o Estados Unidos su misma lengua nacional (Estermann, 2014: 4).

La filosofía intercultural crítica rechaza el purismo cultural y considera que el objetivo del proceso de descolonización no puede significar simplemente la vuelta a un ideal romántico de culturas “no contaminadas”, sino que tiene que hacer referencia también al campo político, económico y social y, como se describe más adelante, a lo espiritual. Como se ha comentado en los capítulos antecedentes, la interculturalidad como proyecto político de reforma de las instituciones en términos de lógicas de poder y de espacios de reconocimiento de derechos, no hace referencia a una simple tolerancia de la alteridad o de identidades étnicas congeladas en su esencialismo. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción, se trata de un proceso a ser alcanzado por medio de prácticas y acciones políticas concretas (Walsh, 2002).

Debe destacarse que durante el trabajo de campo realizado se ha constatado la tendencia de los entrevistados en explicar la interculturalidad solamente como la integración de “lo propio” con el saber universal occidental. Como descrito anteriormente, esto se concretizaría a nivel curricular en las escuelas a través de la integración del diseño curricular de base con el currículo regionalizado y diversificado.

Todavía, sobre todo entre los funcionarios del Ministerio y los integrantes de los CEPOs no se ha hecho casi nunca referencia a la interculturalidad entendida en términos de diálogo e interrelación entre las mismas culturas nativas de Bolivia que representan los 36 “padrones de casa” del Estado plurinacional. Los únicos que están viviendo una “experiencia intercultural”, sin que sea una elección intencional, son los maestros “desplazados” de su territorio de origen y asignados a comunidades de naciones diferentes de la propia, como en el caso de los maestros quechuas en territorios yuracaré o los aymaras en territorios afro.

El Ministerio no ha elaborado una estrategia intercultural planificada entre las diferentes naciones del país. Sin embargo, como subraya el filósofo Javier Medina, esta tipología de diálogo intercultural sería la más eficaz:

El diálogo intercultural es difícil de realizarse entre civilizaciones que tienen un lenguaje y código diferente. En este caso se puede compartir, la ritualidad, la música, la comida, pero no el diálogo. El verdadero diálogo es posible entre quien comparte la misma cosmovisión o sea el mismo paradigma y gramática del mundo. Un diálogo intercultural verdadero es posible entre los 36 pueblos de Bolivia, porque comparten la idea de la contradicción y de la complementariedad (Entrevista, La Paz, 27 de julio, 2015).

Aunque es cierto que existan en Bolivia territorios que presentan todavía una población mayoritaria de un determinado grupo étnico, en la medida en que el Estado no intervenga en la construcción del diálogo y de intercambios culturales haciendo de las escuelas el espacio donde aprender la complejidad cultural de la sociedad boliviana, las regiones podrán en el futuro desarrollarse como identidades excluyentes y fragmentarias, sobre todo las como la aymara y la quechua que son predominantes, desconociendo a las otras “naciones” del nuevo Estado Plurinacional.

Sin embargo, si no se promueve la interacción entre las diversidades, el movimiento de los conocimientos culturales a través de la totalidad del territorio y el diálogo constante y recíproco entre las distintas culturas que se desarrollan al interior del mismo Estado, la idea constitucional de una unidad en la diversidad, la noción del Estado plurinacional entrará en crisis (Efron, 2013: 228).

La concretización de la interculturalidad en la escuela lleva a una reflexión que abarca no solamente el “que” viene recuperado, sino se interroga acerca del “como” estos saberes se introducen concretamente en la nueva reforma educativa. Como se ha mencionado antes, muchos de los entrevistados recalcan los desafíos ligados a la recuperación de los saberes nativos, como la dificultad de encontrar recursos humanos

preparados, de sistematizar los conocimientos y de producir material que pueda ser utilizado por profesores y alumnos en el estudio de su propia cultura originaria. Todavía, analizando las características propias de la pedagogía indígena, utilizada por ejemplo en la escuela *ayllu* de Warisata, se destaca como el aprendizaje no llegue de los contenidos, más bien de las prácticas, de la metodología con la cual se transmiten aquellos valores y saberes, adentro de un entorno natural con el cual se vive en relación armónica y espiritual.

Clemente Cazón de IPELC en su declaración comenta como la normativa ministerial no tome en cuenta esta especificidad del proceso de aprendizaje y se limite a focalizarse en los contenidos de los currículos, quitando al proceso de apertura a la sabiduría indígena su esencia más profunda y significativa:

Es un problema que tenemos que superar. El Ministerio ha hecho una normativa rígida, pensando que esta pueda producir resultados. El Ministerio se limita a los contenidos. Tiene una visión tradicional, mientras que nosotros queremos que se trabajen también las dimensiones naturales y espirituales que no llegan de los contenidos de los saberes indígenas, sino de diferentes metodologías que ahora no se están utilizando. Tenemos que trabajar más con metodologías propias, con actitudes, prácticas relacionadas con el entorno natural, el contexto local, la época del año. Por quien, entre los indígenas, conserva todavía la espiritualidad originaria, hay la impresión que se trabaje mucho más el contenido y el técnico, que en la metodología que representa la esencia de la forma de aprendizaje indígena (Entrevista por Skype, 21 de noviembre, 2016).

Asimismo, Fernando Huanacuni Mamani, intelectual aymara, hace hincapié en los límites de la nueva ley educativa:

La ley no está bien, porque se basa en una concepción de la educación diferente de la indígena. Hasta Freire no lo compartimos, porque el habla de educación liberadora, mientras para nosotros la educación tiene que ser para la vida, desarrollar una conciencia de la vida. Se han incluido los contenidos indígenas, ahora se habla de Bartolina Sisa, de Simón Bolívar pero no se ha cuestionado la estructura de la educación que es todavía basada en una visión individualista (Entrevista, La Paz, 07 de julio, 2015).

La nueva propuesta educativa no parece considerar que la perspectiva intercultural e intracultural de la educación boliviana no puede reducirse sólo a la inclusión de los contenidos de la diversidad cultural en el currículo, desvinculados de aspectos importantes como los valores morales, y promover procesos educativos meramente racionalistas. Como subraya, Víctor Hugo Quintanilla, sociólogo quechua, se omite que para la producción de estos conocimientos se requieren condiciones de vida y mecanismos de creación de saberes distintos a los de la razón científica. Llenar el currículum con contenidos indígenas no tiene ninguna relevancia para producir una

educación descolonizadora, si la pedagogía y didáctica que se usan para enseñar dichos contenidos sigue siendo “bancaria”. La situación es aún peor si el profesor que tiene que educar los alumnos de un grupo étnico es originario de otro grupo cultural, como mencionaban antes los profesores de Chimoré, o si quieren educar a la Pachamama sin saber lo que significa estar en conexión espiritual con la Pachamama (Quintanilla, 2012: 188-190).

El dialogo intercultural promocionado por el Ministerio de Educación termina reduciéndose a un dialogo entre contenidos que están ya dados y que determina un intercambio que no produce nuevo conocimiento. La idea subyacente de esta concepción de saber y de dialogo es que la ciencia y el conocimiento son contenidos de consciencia susceptibles de ser separados de sus respectivas cosmovisiones (Sanabria, 2015: 12) y seleccionados para un diálogo que pierde su potencial creador.

Este método restrictivo de proporcionar los conocimientos nativos que se encuentra en la educación primaria y secundaria, se replica en los modelos educativos superiores de las universidades indígenas, como recalcan algunas de las siguientes entrevistas.

Fernando Galindo evidencia algunas contradicciones entre el ámbito declaratorio de los currículos de las universidades indígenas que contienen intentos descolonizadores e interculturales interesantes y su implementación operativa:

En la ley, en los documentos fundadores de las universidades y en la parte declaratoria de los currículos universitarios hay muchos discursos descolonizadores. También las razones que han llevado a la fundación de estas universidades eran relacionadas a la voluntad de tener un horizonte descolonizador en la educación superior. Se encuentran todavía contradicciones estructurales en el momento de que se llega a la operacionalización de los currículos. Por ejemplo la enseñanza debería ser compuesta por un 60% de actividades prácticas y por el 40% de teóricas pero eso no se está haciendo y los currículos terminan teniendo los mismos modelos convencionales de las universidades públicas (Entrevista por skype, 27 de noviembre, 2016).

Huanacuni Mamani, es mucho más extremo en su posición acerca de las universidades indígenas:

Las universidades indígenas se han vuelto simplemente un sistema de inclusión del indígena al sistema capitalista, solamente que es en lengua quechua, aymara y guaraní (Entrevista, La Paz, 07 de julio, 2015).

También algunas materias, como la Cosmovisión Andina que se imparte en la Universidad Aymara y que proviene de la tradición indígena de conocimiento, están incluidas en currículos que tienen características puramente convencionales. La

estructura académica esta todavía encentrada en los libros, en las palabras, instrumentos muy lejanos de las formas de aprendizaje de los pueblos originarios que puede terminar congelando el saber indígena en datos estandarizados, escritos u orales, quitándole su dinamismo en las estructuras rígidas de los currículos académicos (Burman, 2012: 102). Se pone consecuentemente en duda un proyecto que quiere descolonizar la universidad a través de la utilización de palabras y libros, cuando el conocimiento indígena es ajeno al lenguaje y es más bien experiencial, ligado a la interrelación con el mundo, porque hay el riesgo que este proyecto acabe reproduciendo las mismas asimetrías epistemológicas coloniales: en lugar de perseguir el objetivo de descolonizar la universidad, el saber indígena puede más bien encontrarse víctima, otra vez, de colonización.

El desafío del pluralismo epistemológico que tiene como objetivo la transformación educativa y la descolonización es entender entonces cómo superar el nivel superficial de la composición de las mallas curriculares interculturales para alcanzar un horizonte apto a la producción de un verdadero conocimiento indígena. Para describir esta concepción de pedagogía indígena recorro a las palabras de Mario Yapu:

La pedagogía indígena más bien es una pedagogía de imitación, al niño se lo deja hacer viendo al papá, al mayor, a sus pares. Solamente los adultos intervienen cuando está cometiendo un hecho que va a ser peligroso para el chico o la chica entonces le dice no hagas, abre otra senda de acción, llega otro momento peligroso, le dice no hagas. Si no entiendes eso en la pedagogía indígena, no vas a poder escolarizar porque esa pedagogía que se desarrolla fuera de la escuela, la tienes que traducir al ámbito escolar que requiere manejar tiempos, normas, espacios bastante rigurosos y nadie ha hecho un seguimiento lo bastante minucioso a estas pedagogías indígenas (...). La pedagogía indígena no es una pedagogía escolar. En el sentido de que deja abierto el aprendizaje de los niños, por eso es que aprenden como ensayo-error (Yapu, entrevistado en Lazcano, 2012: 55).

Se considera relevante entonces elaborar formas de enseñanza-aprendizaje que, en lugar de recuperar los saberes a ser sistematizados en libros y currículos, puedan reproducir aquellas prácticas y metodologías que generen estos saberes de una manera creativa y dinámica.

Quintanilla imagina una educación que esté en estricta correspondencia con la política del vivir bien. La educación debe ser comprendida en su concepción como la práctica de enseñar y aprender a vivir bien: la *pedagogía de la reciprocidad* que comprende metodologías capaces de no reiterar la separación del sujeto con el objeto, como escisión entre los educandos y los contenidos curriculares pertenecientes a su

cultura, porque los saberes y las prácticas o contenidos constituyen parte de ser sujeto, según una visión sistémica del mundo. Vivir bien en comunidad o sociedad, a partir del ejercicio de la espiritualidad de la Pachamama, los saberes y prácticas de su propia cultura, la moral de la reciprocidad y de la complementariedad es el perfil de la educación originaria.

La epistemología indígena se caracteriza por ser holística, cosmológica, es decir que toma en cuenta la totalidad. En cambio, la epistemología occidental solo se focaliza en el sujeto y busca el conocimiento específico. Por el contrario, para los indígenas lo primordial es el “saber” antes que el “conocimiento”.

Una de las herramientas interesantes, destacadas en la pedagogía de la reciprocidad descrita por Quintanilla y reconocida como un instrumento muy potente por parte de los entrevistados para el rescate del sentir originario y la educación para la vida es la recuperación de la estética y la práctica de las artes.

Las culturas indígenas de Bolivia han tenido y tienen otras formas de registro y transmisión de información, como por ejemplo, mediante la iconografía en los tejidos y las cerámicas. Sin embargo en las artes se puede desarrollar la creatividad, liberar a los cuerpos y a los cerebros y re-aprender lo que el director de teatro, Guido Arze, define *el sentir*. Arze opina que es imprescindible para una pedagogía “de la vida” que la dimensión del sentir sea integrada a las cuatro dimensiones del ser, saber, hacer y decidir del Modelo educativo socio comunitario productivo:

Tenemos que aprender a sentir. El arte es la única que puede permitir eso. Lamentablemente no hay soporte por parte del Estado para el arte. Necesitamos del arte en las escuelas y estamos luchando para que se introduje en el nivel primario y secundario. El arte te permite de expresar el aspecto intangible de una cultura. Creo que se tiene miedo del arte porque no necesita de lengua, permite la interrelación entre los seres de forma directa y con mucho más impacto (Entrevista, La Paz, 25 de agosto, 2015).

Cecilia Salazar, por su lado, considera que la recuperación del originario puede realizarse solamente a través del rescate de las formas nativas de expresión, que son principalmente estéticas, en las cuales están guardados los valores, las historias de los pueblos indígenas:

El retorno al pasado puede ser solamente estético, a través del arte y del artesanado. En el contexto de construcción de la sociedad moderna se ha producido algo que ha cristalizado en la sociedad esta separación entre las colisiones sociológicas y materiales y la capacidad material de crear en referencia a eso. Esta estética puede diluirse y perderse. Lo sociológico también se ha transformado. Los viejos indígenas se han ido del

campo y con duro trabajo se han vuelto burguesía. Los viejos elementos culturales están olvidados porque ahora se suportan las representaciones culturales folklóricas. La estética andina originaria nace de la sociedad agraria y eso se refleja también de las músicas de los Andes. Cuando lees los tejidos de los Andes tu lees la relación del hombre con la tierra, cuando escuchas a la música de los andes estás escuchando al viento en las montañas (Entrevista, La Paz, 24 de agosto, 2015).

El arte puede llegar a ser el vínculo entre la epistemología indígena y la ciencia, el medio a través del cual el modo de vida indígena puede sobrevivir al avance de la razón. Su carácter elusivo a la razón y su enorme poder espiritual hacen del arte el complemento que necesita la ciencia y la razón y que viabiliza vivir “el ser indígena”. Por supuesto no se trata del arte en tanto folclore estático y muerto, sino del arte como manifestación viva de un modo de vivir indígena frágil y que continuamente evade a la razón (Sanabria, 2015: 13).

A este propósito, es significativa el análisis del intelectual aymara Simon Yampara, conocido como el creador del concepto de *Suma Quamaña*, acerca de la descolonización de la educación. Su perspectiva pone en discusión todo el proyecto descolonizador del Estado, porque lo analiza desde el punto de vista del paradigma de vida en el cual está enmarcado:

La misma Constitución y también la Ley educativa, por el solo hecho de ser escritas en castellano en lugar de una de las lenguas originarias, son limitadas en sus contenidos, porque la lógica de nuestros idiomas es bien diferente. Es una lógica que se atribuye al paradigma ancestral milenario que es opuesto al horizonte centenario antropocéntrico del mundo occidental que este gobierno todavía encarna y reitera. No hay diferencia entre un gobierno de izquierda o de derecha, el resultado es que se continua en un paradigma civilizatorio que no es al que pertenecen los pueblos ancestrales (Entrevista por Skype, 15 de noviembre, 2016).

Yampara recalca como el proyecto educativo descolonizador del Estado encubra y anule la cosmogonía, el “cosmocimiento”, los valores de la matriz civilizatoria ancestral milenaria, porque reformatea los mismos en la matriz civilizatoria cultural occidental y, de esta manera, diluye y continua encubriendo los valores de la matriz civilizatorio cultural ancestral de tradición milenaria. Yampara cuestiona la “revolución cultural en la educación”, la “revolución democrática y cultural” porque se quedan dentro de los valores de la misma matriz civilizatoria occidental, atomista, individualista, capitalista que no reflejan el paradigma de vida indígena que es un paradigma cuántico, complejo, sistémico. Es claro que en este proceso de sublimación de la neocolonialidad se

modernizan o se sofistican los sistemas de dominación colonial y eso se presenta como cambio y modernización de la educación.

Dicho de otra manera, en este proceso de sublimación de la neocolonialidad se modernizan o se sofistican los sistemas de dominación colonial y eso se presenta como cambio y modernización de la educación. Reitero, dentro y para alimentar al sistema capitalista con ideología liberalista (Yampara, 2008: 35).

Parece difícil emprender un diálogo intercultural verdadero si se lleva a cabo solamente bajo las condiciones de la perspectiva occidental-moderna. Ningún diálogo intercultural puede serlo verdaderamente si una de las culturas en diálogo continúa subordinando a las otras a su modelo de economía de mercado y a los valores culturales que ello conlleva. No se puede construir una sociedad intercultural si esta continúa fundándose exclusivamente en el único sistema de producción capitalista que no refleja el modelo económico de otras culturas como las indígenas originarias.

Se enfrentan dos concepciones de interculturalidad: la interculturalidad cosmológica y la interculturalidad antropocéntrica, en esta última el cosmo y la naturaleza no entran como actores en el diálogo intercultural cuando son, al contrario, imprescindibles para la otra.

La cosmovisión de las culturas andinas está determinada y fundada por esa estricta conexión naturaleza-cultura, cultura-naturaleza. Cabe preguntarse consecuentemente ¿hasta qué punto es posible avanzar en interculturalidad, ya que estas dos diferentes visiones del mundo, la concepción antropocéntrica de occidente y la concepción cosmológica del mundo andino, no se reconocen recíprocamente como sujetos dialogantes?

6.2 ¿Cual descolonización para la interculturalidad?

La recuperación de las diferentes visiones culturales es necesaria, política y socialmente importante para generar una educación que contenga la pluralidad cultural del país, reconociéndole misma dignidad. Mirando todavía al proceso de descolonización en su complejo se percibe una excesiva atención a los aspectos más ligados a las contradicciones étnico-culturales presentes en el país, con una progresiva tendencia a invisibilizar la cuestión de resolver y armonizar también la estructura económica y política del Estado al concepto de descolonización.

Esto significa que a la hora de tratar de conectar la educación con el buen vivir, el desafío es saber si el Estado está dispuesto a hacer realidad las propuestas constitucionales aprobadas por la sociedad boliviana que no se limitan al aspecto educativo sino que abarcan ámbitos más amplios de la sociedad y del Estado. Son espacios que no quedan aislados sino se retroalimentan recíprocamente, porque si la educación es para la vida, se trata de una vida que se expresa en las estructuras sociales, económicas y políticas del Estado que tienen que responder a una coherencia de objetivos con la más “alta de su función”, como la define la Constitución.

La ley educativa en sus bases indica que la educación es “transformadora de las estructuras económicas y sociales” (LASEP, II.3.1). Según el filósofo Edgar Morin, quien avanzó recientemente propuestas sobre la educación del futuro:

Sería útil introducir en la preocupación pedagógica la buena vida, el saber vivir (...). La aspiración a vivir bien requiere la enseñanza al saber-vivir. Una educación regenerada no podría por sí misma cambiar la sociedad. Todavía podría formar adultos más capaces de enfrentarse a su destino (...), de comprender mejor la complejidad humana, histórica, social y planetaria. (Morin, 2014).

Morin precisa que la reforma educativa requiere también, por su parte, de la reforma política y de las reformas de la sociedad, que derivan de la restauración del espíritu de responsabilidad y de solidaridad, producto de la reforma de la mente, de la ética, de la vida. No existe reforma alguna, que por sí sola tenga la potencia transformadora de una sociedad que se necesita para producir un cambio profundo. Puesto en palabras del mismo Morin:

Cada reforma solo puede progresar si progresan las demás. Las vías reformadoras son correlativas, interactivas e interdependientes” (Morin, citado en Velastegui, 2012: 34)

A este propósito quiero parafrasear De Sousa Santos cuando, analizando la refundación del Estado en Bolivia, se cuestiona: ¿Cómo se puede transformar radicalmente una entidad cuando el objetivo último es, de hecho, mantenerla cómo es? (Santos 2010:55). Tomando esta cuestión como punto de partida de mis reflexiones, me propongo analizar algunos objetivos y principios acerca de la idea de Estado y de sociedad por construir que se elaboraron en el marco de la Asamblea Constituyente. Paralelamente examino las consecuentes normativas que se desarrollaron en la intención de concretizar aquellos objetivos prefijados que habrían tenido que canalizar la realización del proyecto político indígena.

En el artículo 1 de la nueva Constitución de 2009 se declara que Bolivia es un Estado Plurinacional Comunitario y, consecuentemente, en el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación 2010-2014 se indica que:

Este proyecto político está reflejado en la Constitución Política del Estado que establece el marco de derechos, entre ellos la educación, que el Estado garantiza, sin embargo, para lograr su cumplimiento el mandato de los movimientos sociales ha sido que el propio Estado debe transformarse. De un Estado monocultural, centralista y promotor del interés privado al Estado proyectado en la CPE, Plurinacional, Autónomo y con incidencia en el desarrollo económico (Ministerio de Educación, 2015).

La concepción de Estado Plurinacional y Autónomo citada en el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación hace claramente referencia a cuanto establecido por la Magna Carta que en su artículo 1 declara que Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, *descentralizado y con autonomía*.

Asimismo, en su tercera parte, la Constitución elabora las regulaciones generales que reglamentan la estructura y organización territorial del Estado y explicando que los principios que rigen esta organización y las entidades territoriales descentralizadas y autónomas son (entre otros):

Unidad, autogobierno, complementariedad, reciprocidad, coordinación y lealtad institucional (CPE, art.270).

La Constitución indica también que la Ley Marco de Autonomías y Descentralización:

Regulará el procedimiento para la elaboración de Estatutos autonómicos, la transferencia y delegación de competencia y la coordinación entre el nivel central y las entidades territoriales descentralizadas y autónomas (CPE, art.271)

La Ley Marco de Autonomías y Descentralización, elaborada en 2010, indica en su artículo 7 que:

El régimen de autonomías tiene como fin distribuir las funciones político-administrativas del Estado de manera equilibrada y sostenible en el territorio para la efectiva participación de las ciudadanas y ciudadanos en la toma de decisiones, la profundización de la democracia y la satisfacción de las necesidades colectivas y del desarrollo socioeconómico integral del país. II.

Los gobiernos autónomos como depositarios de la confianza ciudadana en su jurisdicción y al servicio de la misma tienen el fin principal de concretar el carácter plurinacional y autónomo del Estado en su estructura organizativa territorial.

Después de algunos años desde la elaboración de la nueva Constitución y de la Ley Marco de Autonomías que tanto había hecho esperar a algunas comunidades originarias del país, la tendencia del Estado hacia la descentralización y las autonomías parece todavía haber dado una marcha hacia atrás.

La centralización estadual, en lugar de debilitarse con la construcción del Estado Plurinacional ha demostrado una significativa intensificación. Los procesos autonómicos se han arrestado y si se excluyen algunas experiencias en marcha, como en el caso del municipio de Jesús de Machaca, en el Departamento de La Paz, no muestran signos de vitalidad. Conjuntamente, pese a que Bolivia hubiese dado los primeros pasos, aunque rudimentarios, hacia la descentralización, con la Ley de participación popular y la Ley de Descentralización Administrativa, se asiste actualmente a una contratendencia hacia un centralismo administrativo que niega todos los dictámenes constitucionales. Juan Carlos Pinto de la Vicepresidencia de Estado describe muy claramente esta propensión del Estado:

La dinámica del Estado es siempre más centralizada. Es un Estado que no se pone el problema de la autonomía porque ya se considera la representación del pueblo al gobierno. Del otro lado los movimientos indígenas se han “transformado” en “organizaciones indígenas” que simplemente “piden” en lugar de proponer. Y el Estado les transforma en sujetos que acompañan las decisiones tomadas en antecendencia en el palacio de Gobierno (Entrevista, La Paz, 29 de junio, 2015)

Se hace claro que a contra ruta del requerimiento histórico y social por descentralización y autonomía, reina cada vez más un relevante centralismo y presidencialismo que parece reflejar “los intereses del presidente y de su partido como poder fáctico, alejado del proyecto indígena originario que los consagró” (Del Prado, 2015: 420).

El ámbito educativo refleja debidamente la característica centralista del Estado, manifestada en diferentes ámbitos de la *res publica*. Sin embargo, la Constitución se refiere a la educación como a una materia que debe ser incorporada en el marco del nuevo Estado plurinacional autonómico, en el cual se configura como competencia compartida entre el nivel nacional y las entidades territoriales autónomas departamentales, municipales e indígenas originarias campesina (Galindo, M., 2011: 60).

Con respecto a las disposiciones constitucionales, la Ley educativa reconoce en su artículo 80 el nivel autonómico y las competencias concurrentes establecidas por la

Magna Carta a las entidades territoriales autónomas. Todavía las funciones y atribuciones susceptibles de transferencia a los niveles subnacionales (gobiernos departamentales y municipales) son reducidos a una lista muy exigua en oposición a un denso listado para las autonomías indígenas originario campesinas (que finalmente no se están concretando). La Ley no atribuye al Ministerio de Educación ni al Ejecutivo nacional la capacidad de descentralizar la educación confirmando el retroceso que se destaca en la práctica.

La idea inicial era en realidad promover y reconstruir formas comunitarias de gestión. Una de las expectativas habría sido la configuración de diferentes sistemas educativos vinculados a procesos autonómicos que habrían disfrutado y valorizado más las competencias a nivel territorial. Al contrario se ha asistido a una centralización de la gestión educativa en el Ministerio de Educación que oficia todo el poder político y administrativo de la política de educación. Borlan de la AECID describe esta tendencia en la siguiente declaración:

Los SEDUCA¹⁰ han perdido su poder y su sentido de existir. No dependen como antes de las Gobernaciones, sino directamente del Ministerio de Educación. Todo el poder ha vuelto al Ministerio. Este centralismo es un problema. Es muy extremista. Piensan que solamente el Ministerio esté preparado para la elaboración y gestión de las políticas educativas. Seguramente es también una cuestión de falta de confianza porque en pasado se han tenido muchos casos de corrupción. Todavía ahora se ven funcionarios del Ministerio viajando por todo el país. A veces es el mismo Ministro que visita a las unidades educativas cuando tendría que ser un papel de los funcionarios departamentales, municipales. Hay una falta de flujo entre autoridades centrales y locales (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015)

El organigrama del Ministerio de Educación hoy establece la dependencia de los SEDUCAs al Ministerio de Educación, en lugar de las Gobernaciones Autónomas Departamentales, para responder a la presión del magisterio que se ha opuesto a la descentralización en educación, porque considera que puede atentar contra su organización sindical centralista.

Por tanto se trata de un proceso involutivo en esta materia, pese al espíritu autonomista de la Constitución vigente y a todos discursos relacionados con la interculturalidad que choca violentamente contra el centralismo propuesto por la LASEP.

¹⁰ Servicios departamentales de educación.

Mario Galindo subraya como un error frecuente es el de considerar a las direcciones departamentales de educación como descentralización del Ministerio de Educación. En realidad las direcciones no actúan bajo una transferencia de competencias que le confiere responsabilidades y autonomía en la gestión administrativa, más bien representan un desplazamiento territorial, como una agencia del Ministerio de Educación en el departamento (Galindo M, 2011: 58). Es el Ministerio todavía que planifica, dirige y dispone todo el sector. Esta dinámica se resalta nítidamente en el documento de evaluación del Plan Estratégico Institucional de 2015, realizado por el Ministerio de Educación en conjunto con las agencias de cooperación que otorgan un apoyo presupuestario al sector:

Finalmente, hay que tomar en cuenta que la relación de las unidades educativas con los gobiernos municipales y de los institutos técnicos y tecnológicos con las gobernaciones es meramente administrativa y se da sólo “para pedir plata”; consecuentemente, no hay una lógica de concurrencia intergubernamental “programática sectorial y administrativa” que interrelacione a los diferentes niveles gubernativos en torno a criterios mínimos de calidad educativa (PEI).

(...)La implementación del PEI 2010 – 2015 entendida como política sectorial presenta una problemática respecto del entendimiento de “sector”, debido a que el alcance de las intervenciones y del financiamiento recaen en su mayor parte, por no decir totalidad, en responsabilidad del Ministerio de Educación tanto a nivel central como desconcentrado. Sin embargo, la estructura sectorial claramente supera la organización ministerial incluyendo actores territoriales relevantes y centrales como son las Entidades Territoriales Autónomas (ETA) que se encuentran totalmente invisibilizadas tanto en el Plan como en su financiamiento, aunque la normativa sectorial establece claros mandatos para una necesaria concurrencia.

La revolución educativa se realiza consecuentemente en un contexto estadual fuertemente centralizado que parece chocar profundamente sea con la idea de Estado enunciado por la Constitución y por la Ley de Autonomía, sea con el carácter comunitario de la educación que se expresa en el modelo educativo y que parecía intencionado a otorgar a las ramas locales del poder (governaciones, municipalidades, comunidades, consejos comunitarios) la responsabilidad rectora, planificadora, gestora de la educación.

La reforma educativa se encuentra paralelamente inscrita en un contexto caracterizado por una falta de horizonte económico y social que instila confusión en el objetivo descolonizador del Estado y de la misma política educativa.

El Ministro de Educación Roberto Aguilar afirma lo siguiente:

Este modelo (socio comunitario productivo, n.d.r.) tiene un horizonte que es producir un nuevo tipo de sociedad a través de un nuevo tipo de educación, de formación de los seres humanos, en primer lugar, con una ruptura de las formas tradicionales coloniales del conocimiento, para permitir a todos/as los bolivianos/as el cambio de su mirada hacia el futuro (Entrevista, La Paz, 26 de agosto, 2015).

En el discurso muy del Ministro se evidencia una falta de claridad en definir el sentido de “producir un nuevo tipo de sociedad”. ¿A cuál sociedad se refiere? ¿A la sociedad del vivir bien? ¿A qué tipo de futuro, y sobre todo, a qué tipo de estructura económica en la cual los egresados del futuro aspirarán a entrar, se hace referencia?

Esta falta de horizonte se refleja en la formulación de las bases y fines de la LASEP cuando se define la educación como *transformadora de las estructuras económicas y sociales*. Todavía no se logra precisar cuál sería el modelo de sociedad, en términos de relaciones sociales y económicas, que se pretende realizar y que la educación coadyuvaría en conseguir.

Al iniciar su gestión, el Gobierno, en la persona del Vicepresidente Garcia Linera, anunciaba que el nuevo modelo económico del país era el “capitalismo andino-amazónico”, es decir un capitalismo de Estado que regulaba la expansión de la economía industrial para poder transferir sus excedentes al ámbito comunitario y potenciar formas de auto organización y de desarrollo mercantil propiamente andino y amazónico. Paralelamente a estos anuncios del Vicepresidente, se emana en 2006 el *Plan Nacional de Desarrollo Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien* (PND) que, como mencionado, incorpora el vivir bien como fundamento de la nueva propuesta de desarrollo.

Desde el punto de vista económico el PND ataca violentamente el sistema neoliberal que asocia el desarrollo exclusivamente al crecimiento económico. Critica el libre comercio como una “ficción” del capitalismo y define la apertura económica la causa de la pobreza y de las diferencias sociales. También se considera la privatización de empresas y servicios públicos como instrumentos mediante los cuales se ha estimulado y se perpetúa la presencia extranjera en el país. La crítica a la economía globalizada se concretiza en el PND en una propuesta económica que tiene como objetivo la generación de excedentes mediante la nacionalización e industrialización de los recursos naturales (hidrocarburos, minería, electricidad) y la introducción de nuevas reglas contractuales para la exportación de materias primas. El objetivo es que los excedentes pueden ser reutilizados para generar empleo, apoyar las microempresas y

cooperativas, la economía comunitaria que el Estado prioriza, y promover programas sociales (bonos) para los sectores más desfavorecidos de la población. El Plan está orientado a construir una sociedad del vivir bien, todavía no explica bien las características de esta nueva estructura social. A nivel político además no se discute si el vivir bien que todos auspician pueda ser compatible con los patrones energéticos y tecnológicos propuestos en el Plan.

En 2012, con la “Ley marco de la Madre Tierra y el desarrollo integral para el Vivir Bien” , la cual fue considerada uno de los mayores esfuerzos gubernamentales para realizar la propuesta de Vivir Bien en el marco legislativo del país y de sus políticas públicas, se define la Naturaleza como “sistema vivo” que detiene derechos a ser defendidos. Su conservación es considerada la base para la planificación del “desarrollo integral”, en armonía con la Madre Tierra.

El “desarrollo integral” es puesto no como un fin, sino como un paso intermedio necesario para alcanzar el nuevo horizonte civilizatorio del Vivir Bien. Esta etapa intermedia, todavía, no parece diferenciarse de las políticas económicas de otros países tradicionalmente definidos como capitalistas que persiguen el desarrollo clásico. Y, de hecho, nada puede garantizar que este proceso llamado “intermedio”, y caracterizado por un fuerte extractivismo, no esté ya reproduciendo las mismas consecuencias negativas del capitalismo puro, sin recuperar los daños ambientales y sociales causados ya en el pasado (Del Prado, 2015).

Sin embargo, la extracción de recursos naturales para la exportación o la construcción de infraestructuras viarias, ha encontrado, en varias ocasiones, una fuerte oposición al Gobierno por parte de algunas comunidades indígenas, en defensa de su territorio. El caso más emblemático y violento de la defensa del territorio amazónico del Tipnis contra la construcción del corredor bioceánico entre Bolivia y Brasil que movilizó grupos de las comunidades indígenas, ong para la defensa del medioambiente, movimientos sociales, entre otros.

El nuevo Plan de Desarrollo 2016-2020 está fuertemente caracterizado por un deseo de modernización, a través de una industrialización fuertemente nacionalizada, que se caracteriza por la construcción de infraestructuras, transportes y actividades de extracción intensiva que demuestran poca sensibilidad a la defensa del medioambiente y

respecto por los derechos de los indígenas y que en la sustancia persigue todavía la forma más tradicional de desarrollo (Ranta, 2016: 10).

Jorge Miranda, intelectual aymara, confirma esta percepción del proyecto económico del Estado:

El grave problema es que en una situación de pobreza en la cual vive Bolivia en muchas áreas y sobre todo entre la población indígena, donde faltan todavía servicios básicos es la misma población que exige respuestas prácticas a estos problemas y por esta razón el Estado se olvida del nivel espiritual e intenta satisfacer estas instancias, por lo menos las que se refieren a las necesidades esenciales como la comida, la casa. Seguramente el capitalismo ha entrado de forma muy fuerte en nuestra sociedad y el individualismo y una concepción linear de desarrollo se ha hecho predominante. (Entrevista, La Paz, 02 de julio, 2015)

Esta orientación de las políticas económicas viene defendida y justificada por los funcionarios públicos con la falta de alternativas económicas, como declara el Ministro de Educación, Roberto Aguilar:

Esta aparente incoherencia entre la política educativa y las otras políticas del país como la económica está relacionada con la complejidad que caracteriza este país. Uno de los aspectos que me hizo crecer ha sido la participación al Gobierno en enfrentar temas complejos. ¿Como podemos sobrevivir en un ámbito completamente imperialista y capitalista? No se desarrollan políticas económicas que tienen un parámetro predefinido y linear. Las políticas se desarrollan en base a las condiciones. Lo que ha cambiado es la dirección de las políticas. No están decididas en la mesa por tecnócratas, académicos, expertos extranjeros, sino se moldean progresivamente. Tenemos un eclecticismo económico debido a que estamos circundados de sistemas capitalistas. En un contexto como Bolivia, donde no tenemos industria, el extractivismo es la única forma de ingreso que tenemos. Por eso el Presidente insiste en la revolución tecnológica. Por el momento no tenemos alternativas, pero perseguimos el social y el a satisfacer la exigencias primarias de la población. (Entrevista, La Paz, 26 de agosto, 2015).

Hace hincapié Sylvia De Alarcón que subraya la necesidad de la elección extractivista del Estado:

Estamos hablando de un país en transformación. El capitalismo es una relación social y ahora es la relación social que caracteriza nuestra relación con la naturaleza. No se puede pensare de cambiar todo de un día al otro. Tenemos una deuda social muy elevada, tenemos gente que tiene hambre y tiene exigencias básicas a ser satisfechas. No podemos pensar ahora de cambiar sistema económico. Quizás en diez años! (Entrevista, La Paz, 25 de agosto, 2015).

Asimismo, cabe registrar una gestión eficiente de las variables macroeconómicas, gracias a la renegociación de los contratos de venta de las materias primas y precios internacionales favorables. Este desarrollo convencional es canalizado por un Estado compensador que mantiene procesos de acumulación económica y simultáneamente

intenta compensar los impactos y desigualdades propias de este capitalismo con trasferencias en dinero (Gudynas, 2012: 85), a través de políticas distributivas asistencialistas destinadas a los niveles más degradantes de pobreza extrema y exclusión social.

Para redondear, los intentos de reformar el Estado atendiendo el Vivir Bien han tenido resultados muy limitados. La idea de un Estado plurinacional apuntaba a crear ordenamientos territoriales distintos a aquellos modernos que no se han concretado también por perseguir un desarrollo convencional y depredador del medioambiente contra las demandas de varios movimientos sociales (Prada, 2011:422), como demuestra esta declaración a continuación, de un funcionario del Consejo educativo aymara en el El Alto:

Los funcionarios del Gobierno parece que no estén verdaderamente interesados en que los pueblos desarrollen y fortalezcan su propia cultura, su propia espiritualidad. No les conviene a algunos grupos que rodean al Gobierno de Morales. Por eso, todo se ha quedado en el discurso, como el Viceministerio de Descolonización. Mientras que nosotros vamos a fortalecer nuestras formas originarias de vivir, no vamos a necesitar más de estos operadores públicos, como los funcionarios y ellos temen que eso acontezca. Quieren adormecer al pueblo, cooptando a los dirigentes, para que hablen a nombre del pueblo. Así que construyen las canchas de futbol y todas estas cosas, para que el pueblo esté contento. En el mundo se habla de Pachamama pero ¿aquí en Bolivia que se hace? Quien es colonizador en su tierra es peor que el colonizador extranjero (Entrevista, El Alto, 23 de julio, 2015).

El Estado no solamente ha decidido por una política económica encentrada en el extractivismo, sino que se ha desmarcado de su rol, establecido en la Constitución, de apoyo a la pluralidad económica del país, para focalizarse en el único sector productor de ingresos, como recalca Ivonne Farah de la Universidad Mayor de San Andrés:

Si quieres desarrollar una alternativa al liberalismo y al capitalismo tendrías que sustentar algunos principios en el ámbito de este pluralismo. Tendrías que pensar a cómo fortalecer estos principios de redistribución y reciprocidad en las relaciones económicas en un sentido progresista. De hecho que pasa, se han tenido procesos muy importantes de redistribución de ingresos. Todavía se ha tratado de una redistribución económica que se ha afectado la disminución de pobreza no ha afectado un cambio de institucionalidad (por ejemplo el apoyo a empresas comunitarias). Es una redistribución económica orientada a satisfacer los intereses del mercado (más gastos de bienes). El extractivismo se ha puesto como la principal actividad sin una estrategia orientada al fortalecimiento de la pluralidad económica como prevé la Constitución. El proyecto indígena del vivir bien se ha quedado en el discurso. Ahora se habla del vivir bien como objetivo y no como paradigma que estructura la política del país. Se habla de desarrollo integral, cuando antes se quería quitar el desarrollo como objetivo económico (Entrevista, La Paz, 24 de agosto, 2015).

Sin embargo, como menciona Farah, la Constitución había reconocido una economía plural y se había colocado el apoyo a la economía comunitaria como una prioridad del Estado:

El modelo económico es plural y está orientado a mejorar la calidad de vida y el vivir bien de todas las bolivianas y bolivianos. La economía plural está constituida por las formas de organización económica comunitaria, estatal, privada y social cooperativa (art.306, I-II, CPE).

El reconocimiento de la economía plural y el soporte concreto a la economía comunitaria, a las cooperativas y a las micro empresas habría representado un instrumento para acercarse a tipologías de economía más sostenibles, para generar otras formas de “desarrollo” no necesariamente destinadas a una mayor eficiencia productiva sino que pudiesen crear espacios donde prevalecen otros tipos de valores, de complementariedad, de bienestar colectivo. Esto habría permitido alcanzar una desmercantilización de la educación en la idea de una formación integral de las personas que supere la formación dirigida exclusivamente al mercado (Larrea, 2012).

Sin embargo, la política económica extractivista muestra una clara contradicción entre la Ley de defensa de la Madre Tierra y la política económica y también demuestra una fuerte incoherencia con la política de reforma educativa que promueve objetivos holísticos y un modelo educativo basado en la armonía con el Cosmos y la Naturaleza que aspira al Vivir Bien.

A este propósito las siguientes declaraciones demuestran cómo esta evidente contradicción entre el horizonte educativo del vivir bien y la política económica del Gobierno dependa efectivamente desde cual perspectiva se concibe la descolonización del país y hacia cual proyecto político se apunta.

Amaru Villanueva, del Centro de investigación de la Vicepresidencia de Estado, por ejemplo, considera al objetivo de las universidades indígenas como retrogrado y más bien auspicia una oferta educativa mucho más “progresista” para los indígenas. Su enfoque muestra cómo, para algunas corrientes cercanas al gobierno el concepto de “desarrollo” sea muy ligado a su interpretación convencional que bien se aleja del modelo de vida del vivir bien:

Soy crítico con esta transmisión de la cosmovisión andina y de tener universidades indígenas que se ocupan solamente de ámbitos tradicionales. ¿Son verdaderamente estas las necesidades de las comunidades indígenas? Para mí tenemos que ser menos románticos y puristas y reflexionar acerca de lo que es más útil para el desarrollo de estas comunidades indígenas. Tengo una visión diferente de la “pachamamista”. Tengo

una visión de un país productor, creador de su tecnología, progresista (Entrevista, La Paz, 28 de julio, 2015)

Al contrario, Alejandro Gómez, funcionario del Ministerio de Educación recalca como el Gobierno trasmite mensajes completamente opuestos entre las intenciones de la ley educativa hacia el vivir bien y la dirección de la economía estadual boliviana:

Si el vivir bien es tu horizonte, ¿que formación necesitas por eso? Yo creo que en este sentido se está creando una profunda contradicción a nivel de formación. Muchas de las políticas del Estado van hacia un proceso de industrialización, tecnologías, energías. Y para hacer eso se está fortaleciendo la vinculación con el mundo científico-tecnológico y el mundo científico tecnológico por principio y por desarrollo no tiene mucho a ver con el vivir bien. Eso es un tema político que todavía tiene que ser debatido.

El problema está en la comprensión del vivir bien. El vivir bien para mí no es un modelo. Lo que genera la ciencia es un modelo. El Vivir bien es un estado en la cual tú vives en una condición humana que la naturaleza ya te ha dado. Es una concepción de vida, sus saberes y conocimientos están relacionados a esta concepción de vida. Todo lo que se ha planteado con los principios de la nueva educación boliviana, descolonización, interculturalidad pueden ser un elemento para ver el horizonte del vivir bien y lo que estamos haciendo puede ser que estamos dando un camino hacia este horizonte. Nuestra limitación es nuestra política misma que es contradictoria con los saberes de los pueblos indígenas (Entrevista, La Paz, 02 de julio, 2015).

La educación es un acto político por excelencia y se funda en las relaciones de poder. Por tanto, toda política pública en Educación responde a un proyecto estratégico que vislumbra una forma de ver el país y cuyo resultado final será consecuencia de las relaciones económicas y políticas que el Estado quiera establecer.

Con relación a la vinculación al mercado y al sector productivo y a la visión de la función educativa no hay un cambio sustancial. Se sigue reduciendo su función a la profesionalización para el mercado. El reconocimiento de la economía plural y la desmercantilización de la educación habría podido abrir formas educativas diferentes que podían superar la formación utilitarista, una formación que estaba más centrada en la formación de sujetos que de recursos humanos a ser destinados al mercado de trabajo.

En su concepción original, tal como aparece en el ante proyecto de ley del 2006, la ley fue concebida como una importante oportunidad para hacer un profundo cambio de civilización. Se dio especial énfasis a la creación de un sistema comunitario como un nuevo modelo de sociedad alternativa al capitalismo y al socialismo. La idea era formar jóvenes capaces de crear empresas municipales en asociación con otros. En este sentido, el plan de estudios de la secundaria se orientaba a la adquisición de la formación técnica y empresarial. Consecuentemente se necesitaba desarrollar otras normas jurídicas efectivizar la transformación educativa (Patzi, 2013).

Esto fue pensado con el fin de crear un nuevo tipo de sociedad, basado en nuevas relaciones sociales de producción que pudiesen conducir a la creación de un nuevo sistema político: la democracia comunitaria. Se desprende de este enfoque que la intención era salir de la idealización de las comunidades *ayllu* para trabajar sustancialmente en la formación de nuevas habilidades y competencias para construir un nuevo modelo de sociedad. Todavía se ha preferido poner mayor énfasis en los aspectos simbólicos, rituales, ético-moral de los pueblos originarios, avanzando solamente desde el punto de vista cultural y lingüístico, sistemas de creencias en el cosmos y la tierra, sin afectar a las relaciones sociales de producción para el establecimiento de un nuevo modelo económico comunitario.

Pretender de hacer transformaciones en todos los campos o niveles de la sociedad significa cambiar la visión o concepción social del mundo y no es suficiente el reconocimiento de los idiomas nativos o de las creencias originarias. Se tiene que acompañar el cambio con una paralela innovación de las estructuras económicas y sociales (Patz, 2013).

La educación concebida en la LASEP, aunque abra un espacio importante e inimaginable algunas décadas atrás para las culturas de los pueblos indígenas no consigue por sí misma emprender una transformación del Estado, sin que esta transformación interese todos los ámbitos de vida de la sociedad boliviana.

Cecilia Salazar enfatiza la importancia que el Estado en su totalidad se haga primeramente cargo de esta función transformadora, si tiene efectivamente la voluntad y el interés de descolonizar los esquemas tradicionales de sistema de poder y de la economía en el país:

La reforma educativa no puede ser eficaz en su implementación en el terreno hasta que Gobierno no se vuelva un Gobierno Pedagógico. Es el Gobierno que tiene que cambiar su actitud y sus políticas. La educación no puede quedarse en el Ministerio de Educación, sino tiene que entrar en todo el Gobierno y en toda la sociedad. El vivir bien no puede ser una idea, tiene que ser una práctica.

Se ha "instrumentalizado" el énfasis en el proyecto de la escuela ayllu de Warisata como inspirador de la actual reforma. Porque su actualización se está haciendo para una inserción en el mercado laboral. Warisata iba más allá de este concepto utilitario. La escuela era emancipadora porque se llegaba de un contexto feudal. Era una escuela liberadora.

Se dice que ahora la escuela es liberadora en el sentido de ser descolonizadora. Todavía, opino que todavía hay forma de control "feudal" a través de los dirigentes del MAS, antes eran los dirigentes sindicales. La descolonización parece más un concepto interesado para no romper estos enlaces (Entrevista, La Paz, 24 de agosto, 2015).

La heterogeneidad del movimiento del MAS, la tensión entre la unidad del Estado y la apertura a la pluralidad epistémica y territorial, intereses económicos opuestos se reflejan en la lucha educativa. El recupero de los conocimientos indígenas y de sus lenguas nativas representan una ruptura con el pasado colonial y una oportunidad de apertura a espacios de innovación que pueden contribuir a cambios paradigmáticos en la teoría y práctica educativa y en el modelo de sociedad futura. “Aunque a veces vistos como marginales a las luchas de poder territorial y económico, los aparatos escolares prefiguran y reflejan tantos los patrones actuales como las posibilidades futuras de la transformación del Estado” (Gustafson, 2007:106). Todavía la educación no puede unilateralmente llevar a un cambio estructural del Estado y de la sociedad, sin una estrategia estatal, armónica e coherente, con las otras políticas públicas del país. Hasta que la matriz económica, política y social, queda enraizada, sin ningún esfuerzo de convertirla, en estructuras coloniales, basadas en modelos occidentales de desarrollo la tan esperada descolonización se convierte en una medida folclórica que vende solamente la ilusión de un avance hacia una sociedad más justa e incluyente.

Sin embargo, a parte las declaraciones constitucionales de intención acerca de la reforma del Estado y de la sociedad, la descolonización se queda todavía restringida al campo educativo y cultural, sin que se mencione efectivamente respecto al régimen económico o se materialice en la estructura política del país, vaciando de sentido los avances realizados en estos sectores.

Toda la expectativa del proyecto indígena despertada en Tiwanacu anunciando la descolonización se perdió en el camino, o quedó congelada en el palacio de gobierno. El concepto de descolonización, tal como se los percibe en los documentos que surgen del Estado y en su práctica política, demuestra cómo se haya vuelto en una noción polisémica cuyo significado y contenido se modifica en el debate político, según el actor o el interés a defenderse. Se queda consecuentemente en un concepto que puede concebir el desarrollo convencional sino también referirse al paradigma milenarista indígena originario en nombre de una relación armónica y sistémica con la naturaleza inspirada al vivir bien (Burman, 2016).

En conclusión, si bien la *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* refleja una fuerte apuesta por la reconfiguración del ámbito educativo y representa un resultado histórico para la afirmación de la dignidad indígena, contra toda forma de discriminación, si bien

el proyecto educativo promueve la recuperación de culturas que tenían el riesgo de anihilarse, creo que su potencial transformador pueda ser aprovechado y optimizado solamente a través de una clara voluntad del Estado de perseguir los pasos políticos necesarios en todos los ámbitos estatales, para la construcción de un Estado Plurinacional sin ambigüedad e interpretaciones subjetivas.

7. Conclusiones

En este estudio se ha analizado el proceso de descolonización del saber, en el ámbito del proyecto de transformación del Estado Plurinacional de Bolivia, empezado con la elección de Evo Morales, el primer presidente de origen indígena, a través del examen de la nueva Ley de educación *Avelino Siñani – Elizardo Pérez* y de sus implicaciones en el sistema educativo.

El análisis de la descolonización epistemológica ha requerido una especulación previa acerca de los conceptos teóricos de colonialidad y decolonialidad, así como elaborados por los pensadores decoloniales que describen la lógica del poder colonial y el orden asimétrico y hegemónico establecido por la potencia colonizadora en la sociedad dominada.

Por lo tanto, se ha reflexionado acerca de cómo la dominación colonizadora no solamente ocupa el territorio físico sino que igualmente impone su universo legal, cultural, ideológico y epistemológico a los pueblos colonizados. Consecuentemente, es fundamental para las sociedades colonizadas que quieren desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad moderna occidental, realizar un proceso profundo de transformación de las instituciones para reapropiarse de formas originarias de culturas, saberes, organización social y política.

En particular, el estudio ha examinado el proceso de colonización del saber que hizo que los conocimientos locales subiesen un proceso de aniquilación y homogenización en la cultura occidental dominante considerada la única digna de ser divulgada. Se ha entonces conectado el concepto de la descolonización del saber con las concepciones de interculturalidad y vivir bien. La interculturalidad es concebida en un nivel que va más allá del simple dialogo entre culturas, sino representa un proceso de construcción de nuevas instituciones, estructuras sociales y políticas a ser construidas, que permitan relaciones más equitativas entre los individuos.

La interculturalidad puede permitir la existencia de paradigmas de vida, como el vivir bien, que sean alternativos a aquello impuesto por la colonialidad. El vivir bien es el modelo de vida que llega de una visión del mundo ancestral y que presupone una convivencia armónica entre seres humanos y naturaleza en oposición al concepto tradicional de desarrollo. La educación descolonizadora propuesta por el gobierno

boliviano tiene consecuentemente la importante función de recuperar los conocimientos originarios y rescatar estas formas originarias de vida.

Como presupuesto de este trabajo se han por lo tanto analizado las visiones pedagógicas de Freire, Gramsci y Fanon que inspiran esta reforma y que consideran la educación como un vehículo para activar un proceso de análisis crítica de la sociedad e impulsar una acción revolucionaria y política de transformación y renovación. Asimismo, se ha presentado el concepto de pedagogía decolonial, propuesto por Catherine Walsh, que conecte su proyecto de interculturalidad crítica a una propuesta pedagógica de-colonial.

Este trabajo además describió la trayectoria histórica de las luchas de los pueblos indígenas de Bolivia con el Estado, para la afirmación de sus derechos políticos, culturales y civiles. Se ha analizado esta relación en las diferentes fases de evolución del Estado boliviano, desde la independencia de Bolivia de los colonizadores españoles, que permitió el nacimiento de la República de Bolivia, hasta el actual Estado Plurinacional. Este recorrido ha permitido evidenciar las modalidades con las cuales se ha modificado la interpretación de “indígena” en el tiempo y su relación con el Estado. Asimismo, como ha cambiado la capacidad política de los movimientos indígenas y su rol en la esfera política del País.

En este trayecto histórico se ha analizado, en particular, la reivindicación de los pueblos indígenas de Bolivia para una educación respondiente a su pluriculturalidad y que pudiese preservar su patrimonio cultural intangible, dignificar sus conocimientos, al mismo nivel que los conocimientos definidos “universales” y concebir otras modalidades epistemológicas, afuera del patrón occidental de saber. Se ha descrito especialmente la experiencia de la escuela “ayllu” de Warista de 1931 que representa un modelo inspirador para la nueva reforma educativa de 2010. Sucesivamente, se ha detallado el periodo histórico empezado con la elección de Evo Morales a presidente de Bolivia que ha llevado a un nuevo proceso constituyente en 2009 y a la fundación del Estado Plurinacional, con el reconocimiento de la pluralidad cultural de los pueblos indígenas del país.

Se enfatizó más que todo el proyecto descolonizador del Estado Plurinacional que representa el objetivo principal del gobierno boliviano, a través de la trasposición del “vivir bien” y de la “interculturalidad” en la política pública. En particular, se analizó el

proceso de descolonización del saber que el gobierno ha impulsado con la nueva reforma educativa del 2010, con el fin de conferir dignidad a los saberes y conocimientos indígenas y garantizar una pluralidad epistemológica. Se ha entonces recorrido el proceso socio-político que ha caracterizado la elaboración del nuevo texto de Ley educativa, describiendo los actores y los intereses en juego y en particular el rol relevante de los movimientos indígenas en la elaboración de una propuesta educativa que reivindicase una educación descolonizadora, intra e intercultural y plurilingüe.

Sucesivamente, se ha realizado un análisis intrínseco de la Ley educativa. Se ha examinado primeramente el marco teórico conceptual del texto normativo y las características del nuevo modelo educativo socio comunitario productivo. Secundariamente, a través del análisis del material etnográfico se han explorado los avances, las dificultades y los desafíos que encuentra el sistema educativo en su proceso de reforma, sobre todo a causa de la complejidad cultural del país y de algunas resistencias políticas que se manifiestan a nivel primario, secundario y en el nivel de educación superior de las universidades indígenas.

Finalmente, en la última parte, el estudio ha examinado la reforma desde un punto de vista extrínseco, poniéndola en relación con el contexto más amplio del proyecto descolonizador estatal. En particular, se han analizado los desafíos y los dilemas de la descolonización del saber razonando en más profundidad acerca de los conceptos de interculturalidad y de descolonización. Se ha por lo tanto relacionado la reforma con la política económica del país que se contrapone de forma significativa con la idea de una educación para el vivir bien y con nuevos paradigmas de vida comunitarios alternativos al desarrollo.

El análisis señala que la Ley educativa *Avelino Siñani – Elizardo Pérez* ha demostrado una clara voluntad del Estado Plurinacional de transformar en clave descolonizadora la educación, respondiendo a las instancias históricas de los pueblos indígenas de rescatar sus conocimientos y promocionar una educación intra e intercultural y plurilingüe. Este estudio registra como se haya avanzado en la recuperación de los saberes indígenas y en su sistematización, especialmente gracias a la importante labor que los Consejos educativos de los pueblos originarios están ejerciendo en la elaboración de los currículos regionalizados.

Cabe destacar todavía que este papel de los Consejos está progresivamente amenazado por una falta de sustentabilidad económica que limita su capacidad operativa, especialmente en las actividades de recuperación de saberes y de producción de material pedagógico intercultural.

Paralelamente, la falta de recursos humanos capaces de hablar el idioma nativo obstaculiza las posibilidades de concretizar la enseñanza en lengua nativa. Estas dificultades se hacen aún más complejas para aquellos grupos culturales que, a diferencia de los aymara y quechua, no tienen la misma representatividad numérica y que encuentran problemas no solamente en la creación de un Consejo educativo o de un Instituto de Lengua que acompañe el trabajo de recuperación de conocimientos, sino también en la disponibilidad de maestros de su propia nacionalidad. La consecuencia es que se encuentran fácilmente docentes de una cultura enseñando en territorios de culturas diferentes, sin tener el sustrato adecuado para transmitir los saberes locales. A estas dificultades se asocian las resistencias de algunos grupos de maestros que todavía no aceptan, o tienen dificultad, en utilizar el nuevo modelo, con el resultado que continúan sirviéndose de los métodos tradicionales de enseñanza. En particular no se aplican en las actividades de investigación y de producción de conocimiento.

Finalmente, en relación a la educación superior, se destaca la creación de las tres universidades indígenas que han logrado ampliar el acceso de las poblaciones indígenas al nivel universitario de la educación. Por lo que concierne la enseñanza en lenguas nativas se encuentran las mismas dificultades que en el nivel primario en localizar profesores aptos a enseñar en idioma originario. Asimismo, se encuentra una cierta resistencia en la integración de “sabios” entre los recursos humanos de la universidad, por claras oposiciones de los profesores tradicionales. Parece todavía interesante la oportunidad que las universidades ofrecen a los estudiantes de elaborar proyectos de tesis que estén relacionados con su entorno territorial, reconectándolos a su tejido cultural y productivo.

Desde el análisis de la implementación de la Ley emergen algunas tendencias que parecen alejar y en algunos casos contraponer la práctica de la ley con sus intenciones teóricas e ideológicas. En particular se ha destacado como el objetivo de interculturalizar la educación se haya limitado a la recopilación de contenidos para llenar currículos alternativos a ser integrados al currículo universal. Este proceso, a

pesar de ser muy importante para el rescate del sustrato cultural del país, del otro parece no reconocer que el método de aprendizaje y de producción de conocimiento según la lógica indígena originaria sea principalmente experiencial, a través de la metodología del aprender - haciendo en interrelación con el mundo.

Se pone consecuentemente en duda un proyecto que quiere descolonizar la educación, sea a nivel primario que superior, a través de la utilización de métodos propiamente occidentales, porque hay el riesgo que se acabe reproduciendo las mismas asimetrías epistemológicas coloniales: en lugar de perseguir el objetivo de descolonizar el sistema educativo, el saber indígena puede más bien encontrarse víctima, otra vez, de colonización.

Esta realidad parece ser la consecuencia de concebir el conocimiento indígena todavía en el marco de un paradigma civilizatorio occidental antropocéntrico, cuando las formas de conocimiento ancestral pueden desarrollarse y encuentran su sentido solamente si son concebidas en el cuadro de un paradigma civilizatorio diferente, biocéntrico.

El análisis extrínseco de la Ley *Avelino Siñani – Elizardo Pérez* ha demostrado como el objetivo de construir una educación para el vivir bien se encuentre en contradicción con las estructuras políticas y económicas del Estado Plurinacional.

En particular, la tendencia estatal hacia la centralización se contrapone a la idea inicial de promover y reconstruir formas comunitarias de gestión, en línea con cuanto establecido por la Constitución del Estado y la Ley de Autonomía y Descentralización. Una de las expectativas habría sido la configuración de diferentes sistemas educativos vinculados a procesos autonómicos que habrían desfrutado y valorizado más las competencias a nivel territorial y acercado una vez más la educación a los contextos locales y a formas de vida más comunitarias.

Asimismo, la economía del país está siempre más concentrada en el extractivismo, con la consecuente explotación incontrolada de los recursos naturales, que aparecen en evidente contra tendencia con el marco teórico de la educación descolonizadora y la promoción de los derechos de la Madre Tierra. Consecuentemente se confirma una vinculación de la educación a la economía que reduce la función educativa a la profesionalización para el mercado. El reconocimiento y el fomento de la economía plural, así como establecido por los dictámenes constitucionales, y la

consecuente desmercantilización de la educación habría podido, al contrario, permitir la superación de la formación utilitarista y la promoción de nuevas tipologías de conocimiento y de aprendizaje.

En conclusión, la reforma educativa refleja en sí misma las complejidades del proceso de cambio y en particular la tensión entre la unidad del Estado y la apertura a la pluralidad epistémica y territorial, intereses económicos opuestos y diferentes concepciones de organización territorial.

De hecho, a parte las declaraciones constitucionales de intención acerca de la reforma del Estado y de la sociedad, la descolonización se queda todavía restringida al campo educativo y cultural, sin que se mencione efectivamente respecto al régimen económico o se materialice en la estructura política del país, vaciando consecuentemente el potencial transformador de la educación.

Finalmente, en las percepciones de los sujetos beneficiarios de la acción del Estado, se registra una continua metamorfosis de los contenidos de los conceptos de descolonización y de interculturalidad entre el nivel teórico y su aplicación en las políticas públicas. El resultado evidente de este análisis es que los conceptos de descolonización, de interculturalidad y vivir bien se encuentran sometidos a diferentes interpretaciones, dependiendo de las oportunidades e intereses en juego que están relacionados, también, con las dificultades y dilemas que encuentra un programa descolonizador y de transformación del Estado en contextos de pobreza y complejidad cultural.

En conclusión, si bien la *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* refleja una fuerte apuesta por la reconfiguración del ámbito educativo y representa un resultado histórico para la afirmación de la dignidad indígena, contra toda forma de discriminación, si bien el proyecto educativo promueve la recuperación de culturas hasta ahora silenciadas, la educación por sí misma no puede alcanzar la transformación de los aparatos económicos y sociales. Se hace por lo tanto necesaria una clara voluntad del Estado de perseguir los pasos políticos ineludibles en todos los ámbitos estatales, para la construcción de un Estado Plurinacional que respete las intenciones constitucionales.

En futuras investigaciones será valioso profundizar el proceso de implementación de la reforma en el aula, para poder analizar los avances en la internalización del nuevo

modelo y, sobre todo, para poder examinar eventuales prácticas que hayan podido expresar la interculturalidad de un punto de vista metodológico y experiencial.

Se auspicia contemporáneamente en el futuro examinar las posibilidades de abrir un verdadero dialogo entre paradigmas civilizatorios diferentes. En particular, frente a las recientes amenazas que el cambio climático está causando en Bolivia, sería interesante entender si el paradigma milenario ancestral biocentrico de conocimiento y de vida pueda finalmente tener la oportunidad de ser rescatado. Las universidades indígenas como proyecto innovador podrían representar el ámbito en el cual dar finalmente espacio a estas nuevas visiones de entender y conocer el mundo.

8. Bibliografía

Albó, Xavier (2003), *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*, Federación Internacional de Fe y Alegría, Caracas.

_____ (2002a), Bolivia: “From Indian and Campesino Leaders to Councillors and Parliamentary Deputies”, en Rachel, Sieder, *Multiculturalism in Latin America, Indigenous Rights, Diversity and Democracy*, Palgrave Macmillan.

_____ (2002b), *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. La Paz.

_____ (2007), “Bolivia: avances y tropezones hacia un nuevo país plurinacional e intercultural” en Salvador Martí I Puig (ed). *Pueblos indígenas y política en America Latina*, Fundació CIDOB, Barcelona.

_____ (2008), “The Long Memory of Ethnicity in Bolivia and Some Temporary Oscillations”, en Crabtree, John y Whitehead Laurence, *Unresolved Tensions: Bolivia past and present*, University Press of Pittsburgh Press.

_____ (2009), *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*, La Paz, CIPCA.

_____ (1996), “La búsqueda desde adentro: Calidoscopio de autoimágenes en el debate étnico-boliviano” en *Primer artículo* Año1. N.1 (Jan-Mar): 5-21.

Albó, Xavier y Galindo, Fernando (2012), *Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible. El caso de Bolivia*, La Paz, Bolivia.

Amin, Samir (1990), *Delinking: toward a polycentric world*, Paperback.

Andolina, Robert y Laurie, Nina; Radcliffe, Sarah A. (2009), *Indigenous Development in the Andes: Culture, Power and Transnationalism*, Duke University Press.

Apffel Marglin, Frederique ed. (1998), *The Spirit of Regeneration: Andean Culture Confronting Western Notions of Development*, Paperback Spirit Regeneration.

Artaraz, Kepa (2012), *Bolivia: Refounding the Nation*, Pluto Press, London.

Artaraz, Kepa y Calestani, Melania (2015), “Indigenous Understandings of Well-being and Their Contribution to a Post-Neoliberal Paradigm”, en *Latin American Perspectives*, Issue 204, vol.42, n.5, 216-233.

Betancourt Fornet, Raúl: “Interculturalidad para la emancipación en América Latina” en *Opción*, vol. 31, núm. 78, 2015, pp. 145-156, Universidad del Zulia.

Blazer, Mario (2012), “Ontology and indigeneity: on the political ontology of heterogeneous assemblages”, en *Cultural Geographies*, SAGE.

Burman, Anders (2012), “Places To Think With, Books To Think About Words, Experience and the Decolonization of Knowledge in the Bolivian Andes” en *Human Architecture Journal of the Sociology of Self Knowledge*, 101-120.

_____ (2016), “Damnés Realities and Ontological Disobedience: Notes on the Coloniality of Reality in Higher Education in the Bolivia Andes and Beyond”, preprint, en R. Grosfoguel, E. Rosen Velasquez, & R. D. Hernandez (eds) *Decolonizing the Westerned Univesrity: Interventions in Philosophy of Education from Within and Without*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield/Lexington Books

Capra, Fritjof (1989), *Il Tao della fisica*, collana gli Adelphi.

Cajiias Magdalena (2011), *Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*, Fundación PIEB, La Paz.

Castro-Gómez, Santiago (2000), “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, CEBIAE (2008), *Nuevas Palabras* N° 118. La Paz.

Chaplin, Ann (2010), “Movimientos sociales en Bolivia: de la fuerza al poder”, en *Oxford University Press and Community Development Journal*.

Choque, Canqui Roberto y Quispe Quisbert Cristina (2006), *Educación indigenal en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*, Unidad de investigaciones históricas Unih-Pakaxa.

Consejo educativo de la nación Quechua (2007), *recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la nación Quechua*, Sucre, CENAQ.

Contreras, Manuel (1999) “Reformas y desafíos de la educación” en Prudencio Campero, Fernando, *Bolivia en el siglo XX: La formación de la Bolivia contemporánea*, Harvard Club Bolivia, La Paz.

_____ (2003), “A comparative perspective of education reforms in Bolivia, 1950-2000” en Grindle S., Merilee y Domingo, Pilar *Proclaiming Revolution. Bolivia in Comparative Perspective*, Paperback Series on Latin American studies.

Comisión de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2005), *Report of the Special Rapporteur on the Situation of Human Rights and Fundamental Freedoms of Indigenous People*, Rodolfo Stavenhagen, UNDoc E/CN.4/2005/88, par 20.

Contreras, Manuel y Talavera Simoni, Maria Luisa (2005), *Examen Parcial: la Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*, Fundación PIEB, La Paz.

Crabtree, John y Whitehead Laurence (2008), *Unresolved Tensions: Bolivia past and present*, University Press of Pittsburgh Press.

Dahl, Robert A. (1971), *Polyarchy: Participation and opposition*, New Haven: Yale University Press.

De Alarcon, Silvy (2012), *Comunidad, ética y educación*, IICAB, La Paz.

De la Cadena, Maria (2015) “Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds”, en *Fieldsights - Theorizing the Contemporary*, *Cultural Anthropology Online* <http://www.culanth.org/fieldsights/471-the-politics-of-modernpolitics-meets-ethnographies-of-excess-through-ontological-openings>.

_____ (2010) “Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond Politics”, en *Cultural Anthropology*, vol.25, issue 2, May.

De La Vega Cajias, Magdalena (2011), *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia*, PIEB, La Paz.

_____ (2013), “Las propuestas de cambio educativo en Bolivia (1994–2010). The 1994 and 2010 Educational Change Proposals in Bolivia en *Ciencia y Cutura*, Junio, 9-33

Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (2000), “Introduction: The discipline and practice of qualitative research” en N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd edn.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1–28.

Descola, Philippe (1996), “Constructing Natures: Symbolic Ecology and Social Practice”, en Philippe, Descola y Pálsson, G., (editores), *Nature and Society*, Routledge, Londres,

Dussel, Enrique (1995), *The Invention of the Americas. Eclipse of “the Other” and the Myth of Modernity*, Continuum Publishing, Nueva York, 1995.

Efron, Laura (2013), “Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano. La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías”, en *Sección de Estudios Interdisciplinarios de Asia y África*, UBA, Argentina.

Escobar, Arturo (1992), “Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements”, en *Social Text, No. 31/32, Third World and Post-Colonial Issues*, pp. 20-56.

_____ (1995), *Encountering development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.

_____ (2000), “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?” en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2005), “El “postdesarrollo” como concepto y práctica social”, en Daniel, Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

_____ (2010), “Latin America at a crossroads” en *Cultural Studies*, 24:1, 1-65.

Estermann, Josef (2009) “Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural” en David Mora et al, *Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate*, IICAB, La Paz _____ (2014), Colonialidad, descolonización e interculturalidad, en *Polis Revista Latinoamericana*, 38.

Esteva, Gustavo (2009), “Más allá del desarrollo: la buena vida”, en *ALAI “La agonía de un mito. Como reformular el desarrollo”*, Junio.

Fanon, Frantz (2005), *The Wretched of the Earth*, Grove Press: New York.

Farah H, Ivonne y Vasapollo, Luciano (2011), *Vivir bien: Paradigma no capitalista?* CIDES UMSA, La Paz.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E., (1996) *How to design and evaluate research in education* (3rd. Ed.). New York: McGraw-Hill.

Freire, Paulo (1987), *Pedagogia do Oprimido*, XVII ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____ (1990), *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo Veintiuno.

_____ (2008), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla “Pedagogia degli oppressi”*, Torino, EGA.

Friedman, Willa, Kremer Michael, Miguel Edward y Thornton Rebecca (2011), “Education as Liberation?” en *Working Paper 16939, National Bureau of economic research*, <http://www.nber.org/papers/w16939>.

Galindo, Fernando J. (2008), *Diversidad Cultural en Bolivia: del interculturalismo liberal a la modernidad indígena*, ensayo presentado en la IV reunión anual de la red Desarrollo Sostenible en un Mundo Diverso en Bratislava, Slovakia.

_____ et al. (2014) “Lengua, cultura, epistemología y participación social en la UNIBOL Apiaguaiki Tüpa”, en *Línea de Investigación: Diversidad e Interculturalidad en la Educación Superior (DIES)* No. 2, PROEIB Andes, UMSS.

Gómez-Martínez, José Luis (2003), “La pedagogía liberadora del brasileño Paulo Freire y el hipertexto”, en *Hispania 86.1*: 9-16.

Gómez, Luis Juan, Pineau, Fanny y Mora, Andrés (2009), *La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal*, Universidad Nacional, Costa Rica.

Giddens, Anthony (1990), *The consequence of Modernity*, Stanford University Press.

Gramsci, Antonio (1996), *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* 3. Ed, Roma: Editori riuniti, XIV.

_____ (1965), en Caprioglio, Sergio y Fubini, Elsa (a cura di) *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, XLV, 949, ediz. Elétronica de 17 marzo de 2008.

_____ (1973) en Spriano, Paola (a cura di) *Scritti Politici*, Roma, Editori Riuniti, ediz. Elétronica de 28 marzo de 2008.

Gudeman, Stephen y Rivera, Alberto (1990), *Conversations in Colombia. The Do - mestic Economy in Life and Text*, Cambridge University Press, Cambridge.

Gudynas, Eduardo (2011), “Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo”, en *ALAI*, n. 462, Febrero 1-20.

_____ (2011), “Buen vivir: today's tomorrow”, en *Development* 54 (441-447).

_____ (2012), “Buen viri y criticas al desarrollo: saliendo de la Modernidad por la Izquierda” en Hidalgo Flor Francisco y Fernandez Marquez Alvaro, *Contrahegemonia y Buen vivir*, Universidad Central del Ecuador y Universidad de Zulia, Quito.

_____ (2014) “Buen vivir: sobre secuestros, domesticaciones, rescates y alternativas”, en *Bifuración del Buen Vivir y el Sumak Kawsay*, Quito Ecuador.

Gustafson, Bret (2008), “La educación y el resurgimiento indígena en Bolivia: desafíos al proyecto de “descolonización” en Moraña, Mabel (ed.)

Cultura y cambio social en América Latina, Iberoamericana-Vervuert, Madrid.

Habermas, Jürgen (1985), “The philosophical discourse of Modernity: twelve lectures”, The MIT Press Cambridge, Massachusetts.

Hidalgo, Capitán y Antonio, Luis (2014), “Seis debates abiertos sobre el sumak kawsay”, en *Revista de Ciencias Sociales*, n.48, pp. 25-40, Quito.

Howard, Rosaleen (2009), “Education Reform, Indigenous Politics, and Decolonisation in the Bolivia of Evo Morales”, en *International Journal of Educational Development*, November, pp 583-593.

Huanacuni Mamani, Fernando, (2015), *Vivir bien/Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*, Instituto Internacional de Integración (III-CAB).

Instituto Nacional de Estadística (2001), Censo de población y vivienda, en www.ine.gob.bo

_____ (2012), Censo de población y vivienda, en www.ine.gob.bo

Klein, Herbert S. (2003), *A concise history of Bolivia*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lambertín R, Gretel y Lizárraga, A Pilar (2008), “La propuesta de refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia: La descolonización de la educación” en *Serie ensayos e investigaciones* n.29, Buenos Aires.

Lander, Edgardo (ed.) (2000), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, CLACSO y UNESCO, Buenos Aires y Caracas <http://www.clacso.org/libros/lander/lander.html>

Lajo, Javier (2009), *Los indígenas estamos poniéndonos cada vez más a la cabeza de esta lucha final por el vivir bien*, Argenpress.

Larrea Cotacora, Remberto (2012), *Discursos des/colonizadores sobre “desarrollo” y educación*, Garza Azul, La Paz, 2012.

Lazcano Mayorga, Antonio, (2012), “Entrevista a Mario Yapu sobre la última reforma educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez” en *Propuesta Educativa* n.38, Nov. 2012, vol.2, pp.49-58.

- Levy, M. (1966), *Modernization and the Structure of Society*, Princeton University Press.
- Lentin, A. (2005), “Replacing “race”, historicizing the “culture” in the multiculturalism. En *Patterns of prejudice*, 39 (4), 379-396.
- López, Luis Enrique (2005), *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, PROEIB Andes, La Paz.
- _____ y Regalsky Pablo ed. (2005), *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, PROEIB Andes.
- Lopes Cardos, Mieke T.A. (2011) “Decolonising Bolivian education – ideology versus reality” en *Education and International Development Working Paper 12*.
- _____ (2012) *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones*. Fundación PIEB, La Paz.
- Lott, John Jr (1999), “Public Schooling, Indoctrination and Totalitarianism”, en *Journal of Political Economy*, 107(6), 127-157.
- Machaca Benito, Guido C. (2010), en “De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional” en *Revista Guatemalteca de educación*, año 2, n.3.
- _____ (2007), *La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB: Estudio de caso en las comunidades de Itanambikua y Tomoroco*, PROEIB Andes, Cochabamba.
- Martins, Pablo (2012), “Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire. El surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial”, en *Educação, Santa Maria*, v. 37, n. 2, p. 241-256, maio/ago.
- Medina, Javier (2011), “Acerca del Suma Qamaña”, en Farah H., Ivonne y Vasapollo, Luciano *¿Vivir bien: Paradigma no capitalista?* CIDES UMSA, La Paz.
- _____ (2008), *La comprensión indígena de la vida buena*, PADEP/GTZ, La Paz.

Meer, Nasar y Modood, Tariq (2011), “How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?” en *Journal of Intercultural Studies*, 1-22.

Mignolo, Walter D. (2000), “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2007), “DELINKING”, en *Cultural Studies*, 21:2, 449-514.

_____ (2009), “Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom” en *Theory, Culture & Society 2009 Vol. 26(7-8): 1-23*.

_____ (2010), *Desobediencia epistémica, retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Ediciones del signo, Buenos Aires, Argentina.

_____ e Gomez, Pedro Pablo (edit.) (2015), *Trayectorias de re-existencias, ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Miranda Luizaga, Jorge R. (2014), *Reflexiones sobre al suma qamaña*, documento de trabajo, La Paz.

Mora, David (2011), “Modelo pedagógico y didáctico sociocomunitario, interdisciplinario, productivo, crítico e investigativo (SIPCI)” en *Integra Educativa* Vol. IV / Nº 3.

Morales Ayma, Evo (2009), Discurso en ocasión de la promulgación de la nueva Constitución del Estado, 7 de febrero, accesible en <http://argentina.indymedia.org/news/2009/02/653233.php>

_____ (2006), Discurso de posesión, Tiwanako, 22 de enero, accisible en: <https://discursosparalahistoria.wordpress.com/2010/03/16/evo-morales discurso-de-investidura/>

_____ (2010), Discurso de segunda posesión, Tiwanaku, 22 de enero, accesible en <https://www.youtube.com/watch?v=WI8WizSAcVA>

Myrdal, Gunnar Karl (1974), *Teoría económica: y regiones subdesarrolladas*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

Núñez del Prado, José (2015), *Utopía indígena truncada. Proyectos y praxis de poder indígena en Bolivia Plurinacional*, CIDES UMSA, La Paz.

Orías Revilla Paola (2011) “Universitario indígena, universitario boliviano: El proyecto descolonizador del Decreto 29664 de Evo Morales Ayma” en *Revista Isees* n.9, julio – diciembre, pp 75-86.

Osuna, Carmen (2013), “Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re) esencialización cultural en *Revista Española de Antropología Americana*, vol.43, num 2, 451-470.

_____ (2013), “Intercultural education should move from discourse to practice. New perspectives and old claims in the Bolivian process” en *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, vol.19, n.2.

Ostria Rodríguez, Gustavo (2006), “La educación superior en Bolivia El espejo del vampiro” en Crista Weise Vargas *La reforma de la educación en Bolivia*, Primera edición, noviembre, FUNDEMOS, La Paz.

Patzi, Félix (1999), “Etnofagia estatal: modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la Reforma educativa)” en *Bulletin de l’Institut Francais d’etudes Andines* 28.3: 535-59.

_____ (2013), *Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, in *Ciencia y Cultura*, junio, 57-85.

Plaza Pedro y Albó Xavier (1988), “Educación y planificación lingüística en Bolivia” en *Signo. Cuardenos bolivianos de cultura*.N.25 Sep-Dic. 167-198, *La Paz*.

Postero, Nancy (2005), “Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda del multiculturalismo”, en Lopez, Luis Enrique y Regalsky Pablo ed. *Movimientos indigenas y Estado en Bolivia*, PROEIB Andes.

_____ (2010), “Morales’s MAS Government: Building Indigenous Popular Hegemony in Bolivia”, en *Latin American Perspectives*, vol.37, n.3, *Bolivia under Morales. Part 1. Consolidating Power, initiating Decolonization (May 2010)*, pp 18-34.

Prada Alcoreza, Raúl (2012), “Epistemología, pluralismo y descolonización”, exposición en el seminario sobre *Epistemología(s) pluralista(s) y*

descolonización, organizado por FUNPROIEIB, SAIH Y FHCE de la UMSS, Cochabamba.

Quintanilla Coro, Victor Hugo (2012), “La perspectiva de descolonización educativa intra-cultural e intercultural”, en *Estudios Bolivianos*, 17.

_____ (inédito) “De la Ley de educación Avelino Siñani y su proceso curricular, en perspectiva intra-intercultural”.

Quijano, Aníbal (2007), “Coloniality and Modernity/Rationality”, *Cultural Studies*, vol.21.

_____ (2005), “El “movimiento indígena”, la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina” en *Polis n.10*.

_____ (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

_____ (1999), “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”, en *Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales*, vol.24.n.51, pp.137-148.

_____ (1993), “Identity and Utopia in Latin America”, en *The Postmodernism Debate in Latin America*, pp.140-155.

_____ (1992) “Colonialidad y modernidad/racionalidad” en Heraclio Bonilla, *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Tercer Mundo-Libri Mundi editors, Quito

Ranta, Elija Maria (2016), “Toward a Decolonial Alternative to Development? The emergence and Shortcomings of Vivir Bien as State Policy in Bolivia in the Era of Globalization”, en *Globalizations*, Feb.

Rivera, Silvia (1984), *Oprimidos, pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechua de Bolivia de 1900 a 1980*, La Paz: UNRISD, Hisbol, CTSUCB.

Rolland, Denis y Chassin, Joëlle (2007), *Pour comprendre la Bolivie d’Evo Morales*, L’Harmattan, Paris.

Saaresranta, Tiina (2011), *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*, Fundación PIEB, La Paz.

_____ (2014), “Education in Pursuit of the Development Dream? Effects of Schooling in Indigenous Development and Rights in Bolivia”, en *Nordic Journal of Human Rights*.

Sanabria Callisaya, Gilber (2015), *La noción de ciencia en el modelo educativo sociocomunitario productivo y sus consecuencias sobre la educación en historia: un análisis a partir de las unidades de formación del Profocom*. Trabajo presentado al VIII Congreso de la asociación de estudios bolivianos.

Santos, De Sousa Boaventura (2007), *The Rise of the Global Left*, London, Zed Books.

_____ (2011), “Epistemologías del Sur” en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 16. N° 54, Julio-Septiembre.

Sieder, Rachel (2002), *Multiculturalism in Latin America, Indigenous Rights, Diversity and Democracy*, Palgrave Macmillan.

Van Cott, Donna Lee (2002), “Constitutional Reforms in the Andes: Redefining Indigenous- State Relations” en Rachel, Sieder, *Multiculturalism in Latin America, Indigenous Rights, Diversity and Democracy*, Palgrave Macmillan.

Vargas, Manuel (2007), *Historia de Bolivia*, Luciernaga, La Paz, Bolivia.

Vilchis Cedillo, Arturo (2014), “La escuela ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México” en *Raiz diversa* n.1.vol.1.

Wallerstein, Immanuel (2006), *La decadencia del poder estadounidense*, Ediciones Le Monde Diplomatique, Buenos Aires.

Walsh, Catherine (2003), Entrevista a Walter Dignolo, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder” en *Polis*, 4, 2003.

_____ (2004) “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”, en *Boletín ICCI-ARY Rimay*, año 6, n.60

_____ (2006), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo, Argentina.

_____ (2009a), “Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: Refundares políticos-epistémicos en marcha” en Albagli, Sarita y

Maciel, Maria Lucia (edits). *Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editora La Crujía.

_____ (2009b), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, Ponencia presentada en el Seminario *Interculturalidad y Educación Intercultural*, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo.

_____ (2011), “Afro and Indigenous Life – Visions in and/Politics. (De) colonial Perspectives in Bolivia and Ecuador”, en *Revista de Estudios Bolivianos*, vol.18.

_____ (2012), “Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas” en *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

_____ (2014), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir”, en Melgarejo, Patricia (comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, vol.9.n.1, pp.60-70, Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, editorial Plaza y Valdés, <http://alteridad.ups.edu.ec/>.

Webber, Jeffery R. (2011), *From Rebellion to Reform in Bolivia: Class struggle, Indigenous Liberation and the Politics of Evo Morales*, Hyamarket Books, Chicago.

Yampara Huarachi, Simon (2011), “Cosmovivencia Andina. Vivir y convivir en armonía integral – Suma Qamaña”, en *Revista de Estudios Bolivianos*, vol.18.

_____ (2008), “El viaje del Jaqi a la Qamaña. El hombre en el Vivir Bien”, en *La comprensión indígena de la vida buena*, PADEP/GTZ, La Paz.

_____ (2008) “Interculturalidad: ¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?” en *Fundacion Equitas*, art.2. Conferencia presentada en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural realizado en la Casa Central de la Universidad de Chile los días 10 y 11 de abril, 2008.

Yapu, Mario (2011), *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*, PIEB, La Paz.

Yashar J., Deborah (2005), *Contesting Citizenship in Latin America. The rise of indigenous movements and the postliberal challenge*, Cambridge University Press.

Yedaide, María Marta (2014), *Fanon, Freire and Concrete Possibilities for a Decolonial Pedagogy*. Interview to Inés Fernández Mouján, Revista Entramados - Educación Y Sociedad.

Documentos

Central Obrera Boliviana, COB (1989), *Proyecto Educativo Popular*, La Paz.
Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia, CONMERB (1985), *Nuevas proyecciones de educación rural boliviana*, La Paz.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB (1991), “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe”, en *Revista Raymi* n.15

Estado Plurinacional de Bolivia (2016), *Plan Nacional de Desarrollo Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien*, Lineamientos Estratégicos, (2016-2020).

Estado Plurinacional de Bolivia (2009), *Nueva Constitución Política del Estado*.

_____ (2012), *Ley Marco de la Madre Tierra y desarrollo integral para vivir bien*, n.300.

Ministerio de Educación y Culturas (2006), *Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. Anteproyecto de Ley. Documento consensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación. Sucre 10 al 16 de Julio.

_____ (2008), *Compilado de diseños curriculares, primer encuentro pedagógico del Sistema educativo Plurinacional, Currículo base del sistema educativo plurinacional*.

_____ (2010), *Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez*, n.070

_____ (2012), *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*

_____ (2014), *Educación para Todos Bolivia: Revisión Nacional de la EPT al 2015*.

Ministerio de Relaciones Exteriores del Estado Plurinacional de Bolivia (2012), *Vivir Bien, Mensajes y documentos sobre el Vivir Bien 1995-2010*, La Paz, Bolivia.

_____ (2014) *La Revolución democrática y cultural y su política exterior, Memoria 2006-2013*, La Paz, Bolivia

Organización de las Naciones Unidas (2007), *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*.

Organización Internacional del Trabajo (1989), *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*.

República de Bolivia (1955), *Código de la Educación Boliviana*.

_____ (1994), *Constitución Política de 1967 con reformas de 1994*.

_____ (1995), *Decreto Supremo 23949*.

_____ (1985), *Decreto Supremo 21060*.

_____ (1994), *Ley n.1565 de La Reforma Educativa*.

_____ (1994), *Ley n.1551 de Participación Popular*.

_____ (1996), *Ley n.1715 del Servicio Nacional de Reforma Agraria*

_____ (2006), *Decreto Supremo 28725*

_____ (2007), *Plan Nacional de Desarrollo Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien, Lineamientos Estratégicos, (2006-2011)*.

UNNIO, Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (2004), *Por una educación indígena originaria. Hacia una autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*, Santa Cruz.

Entrevistas (selección)

Aguilar, Roberto, Ministro de Educación, La Paz, 26 de agosto, 2015.

Alarcón, Marina, Municipalidad de La Paz, La Paz, 13 de julio, 2015.

Albò, Xavier, Cochabamba, 22 de agosto, 2015.

Apala Flores, Pedro, Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas, La Paz, 24 de julio, 2015.

Arze Guido, La Paz, 25 de agosto, 2015.

Armaza, Verónica, Ministerio de Educación, La Paz, 25 de agosto, 2015.

Artezana Nuñez, Eliseo, Director del Consejo Educativo Yurakaré, Chimoré, Cochabamba, 18 de agosto, 2015.

Borlan, Jordi, AECID Bolivia, La Paz, 28 de julio, 2015.

Calizaya, Carlos, Ministerio de Educación, La Paz, 06 de julio, 2015.

Caurey Elias, CNC-CEPOS, La Paz, 17 de julio, 2015.

Comunidad de la unidad educativa de Chimoré, Cochabamba, 18-19 de agosto, 2015.

Comunidad de la unidad educativa “Franz Tamayo” de Llavini, Tapacarí, Cochabamba, 20-21-22 de agosto, 2015

Consejo educativo yuracaré, Chimoré, Cochabamba, 18 de agosto 2015.

Cazón, Clemente, IPELC, skype 21 de noviembre, 2016.

De Alarcón, Sylvia, Convenio Andrés Bello, La Paz, 25 de agosto, 2015.

Farah, Ivonne, CIDES-UMSA, La Paz, 24 de agosto, 2015.

Galindo, Fernando, skype 27 de noviembre, 2016.

Gómez, Alejandro, Ministerio de Educación, La Paz, 02 de julio, 2015.

Gutiérrez, Walter, UPIIP, Ministerio de Educación, La Paz, 14 de julio, 2015.

Leon, Félix, Convenio Andrés Bello, La Paz, 28 de julio, 2015.

Limachi Pérez, Vicente, PROEIB Andes, Cochabamba, 17 de agosto, 2015.

Mamani Huanacuni, Fernando, La Paz, 07 de julio, 2015.

Martinez, Maria, Observatorio Plurinacional de calidad educativa, La Paz, 11 de agosto, 2015.

Medina, Javier, La Paz, 27 de julio, 2015.

Miranda, Jorge, Instituto de Integración Convenio Andrés Bello, La Paz, 02 de julio, 2015.

Pari, Adán, UNICEF, La Paz, 24 de julio, 2015.

Porro Vilcana, Lourdes, Consejo Educativo Quechua, Llavini, Tapacarí, 21 de agosto, 2015.

Pinto, Juan Carlos, Director del Servicio Intercultural de Fortalecimiento Democrático (Sifde), La Paz, 29 de junio, 2015.

Saconeta, Roxane, Ministerio de Educación, Unidad de género, La Paz, 30 de junio, 2015.

Salazar, Cecilia, CIDES UMSA, La Paz, 24 de agosto, 2015.

Sammanamud, Jovanni, Viceministro de Educación Superior, La Paz, 30 de junio, 2015.

Vásquez Ballivian, Juan Carlos, CONAFRO, La Paz, 30 de julio, 2015.

Vásquez, Nenri, Ministerio de Educación, La Paz, 12 de julio, 2015.

Villanueva, Amaru, Centro de investigación de la Vicepresidencia de Estado, La Paz, 28 de julio, 2015.

Villavicencio, Exalta Arismendi Consejo Educativo Aymara, El Alto, 23 de julio, 2015.

Yampara, Simón, Skype, 15 de noviembre, 2016.

Seminarios y presentaciones públicas

Bautista Rafael, Discurso tenido en la Cancillería del Estado, en ocasión de la presentación del libro de Fernando Huanacuni Mamani *Vivir Bien/Buen Vivir*, La Paz, 26 de agosto, 2015.

Gudynas, Eduardo, *La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa*, en Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Estocolmo, 04 de octubre, 2016.

Gudynas, Eduardo, *Progresismos y extractivismos, agotamientos y alternativas*, en Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Estocolmo, 04 de octubre, 2016.

Lalander, Rickard; Burman, Anders; Ranta, Eija y Vargas, Nataly, *¿Que es el Buen Vivir? Reflexiones analíticas, filosóficas y culturales* en Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Estocolmo, 02 de mayo, 2015.