

ECUADOR **Debate**

CONSEJO EDITORIAL

José Sánchez-Parga, Alberto Acosta, José Laso Ribadeneira,
Simón Espinosa, Diego Cornejo Menacho, Manuel Chiriboga,
Fredy Rivera Vélez, Marco Romero.

Director: Francisco Rhon Dávila. Director Ejecutivo del CAAP
Primer Director: José Sánchez Parga. 1982-1991
Editor: Hernán Ibarra Crespo
Asistente General: Margarita Guachamín

REVISTA ESPECIALIZADA EN CIENCIAS SOCIALES

Publicación periódica que aparece tres veces al año. Los artículos y estudios impresos son canalizados a través de la Dirección y de los miembros del Consejo Editorial. Las opiniones, comentarios y análisis expresados en nuestras páginas son de exclusiva responsabilidad de quien los suscribe y no, necesariamente, de ECUADOR DEBATE.

© ECUADOR DEBATE. CENTRO ANDINO DE ACCION POPULAR

Se autoriza la reproducción total y parcial de nuestra información, siempre y cuando se cite expresamente como fuente a ECUADOR DEBATE.

SUSCRIPCIONES

Valor anual, tres números:

EXTERIOR: US\$ 45

ECUADOR: US\$ 15,50

EJEMPLAR SUELTO: EXTERIOR US\$. 15

EJEMPLAR SUELTO: ECUADOR US\$ 5,50

ECUADOR DEBATE

Apartado Aéreo 17-15-173B, Quito-Ecuador

Tel: 2522763 . Fax: (5932) 2568452

E-mail: caaporg.ec@uio.satnet.net

Redacción: Diego Martín de Utreras 733 y Selva Alegre, Quito.

PORTADA

PuntoyMagenta

DIAGRAMACION

Martha Vinuesa

IMPRESION

Albazul Offset



ISSN-1012-1498

ECUADOR DEBATE

78

Quito-Ecuador, Diciembre del 2009

PRESENTACION / 3-5

COYUNTURA

Diálogo sobre la coyuntura: Tiempo de redefiniciones y opciones políticas / 7-20

Conflictividad socio-política: Julio-Octubre 2009 / 21-32

TEMA CENTRAL

Sexualidad: de la desregulación a la violencia / 33-50

Marie-Astrid Dupret

El sexo del Otro / 51-60

Daniel Gutiérrez Vera

Cuando lo 'queer' si da: género y sexualidad en Guayaquil / 61-66

María Amelia Viteri

Re-construcciones del "hombre" virtual: repensando

las identidades de género en Gaydar / 67-72

Francisca Luengo

Las expansiones subversivas de lo trans-feminista en Ecuador.

Un recorrido por el Proyecto trans-género/casatrans y las

autorepresentaciones de sus activistas / 73-88

Samuel Fierro

La «heteronormatividad» y la nada / 89-98

Juan Carlos Arteaga

"Camellando" la vida en Quito y sin empleo. Diversidades sexuales

y de género: exclusión social e inserción en Quito / 99-124

Margarita Camacho Zambrano

DEBATE AGRARIO

La FENACLE y la organización de los asalariados rurales
en la Provincia del Guayas / 125-140

Janaina Negreiros

ANÁLISIS

De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia / 141-168

Franco Gamboa Rocabado

Jefes militares de la Revolución Quiteña / 169-184

Mario Ramos

RESEÑAS

La maldición de la abundancia / Alberto Acosta / 185-188

por María Cristina Vallejo

Imágenes en disputa. Representaciones de mujeres indígenas de la sierra ecuatoriana / Andrea Pequeño / 189-192

Por Barbara Grünenfelder-Elliker

Diversidades sexuales y de género: exclusión social e inserción laboral en Quito / Margarita Camacho Zambrano / 193-194

Por María del Pilar Troya F.

ANÁLISIS

De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia

Franco Gamboa Rocabado*

Sin negar la influencia geográfica e histórica, Bolivia purga, en último término, los errores de los bolivianos. De un lado pesa lo adverso. Disparidad geográfica. Dislocamiento étnico

Fernando Diez de Medina, 1942

Se analiza la ideología indianista, sus influencias en los Movimientos Indígenas y los conflictos permanentes que afectaron el éxito y la legitimidad de la Reforma Educativa más importante de los últimos años en Bolivia (1994-2009). Los Movimientos Indígenas tienen demandas fuertemente políticas, en términos de pugnas por el poder y enfoques raciales sobre la estructura social boliviana; sin embargo, han contribuido a debatir la necesidad de democratizar el Estado, las políticas públicas y las visiones de futuro.

La Reforma Educativa boliviana no tuvo frutos brillantes en términos de desempeño en las aulas pero abrió las puertas para legitimar las demandas indígenas, aunque entre 1994 y el año 2000, las implicaciones interculturales de la educación fueron confundidas con bilingüismo, sin cultivarse la noción de diálogo entre dos o más cosmovisiones que en un sistema democrático se van aceptando y reconciliando como parte de los principios educacionales del Estado. En Bolivia todavía pervive un choque dramático entre los valores universales de enriquecimiento abierto a la globalización y el indianismo como otra visión del mundo.

Introducción

El historiador y escritor boliviano, Porfirio Díaz Machicao, publicó en 1977 un cuento titulado “*Quilco en la raya del horizonte*”. En él se describe las ilusorias elucubraciones

de un niño indio que es, al mismo tiempo, el hazmerreír y la congoja de sus compañeros de escuela cuando el indiecito imaginaba llegar a Nueva York, invertir en la bolsa, amar a una mujer blanca y conquistar la envidia de sus amigos por el dinero que a manos

* Sociólogo político, Doctor en gestión pública, miembro de *Yale World Fellows Program*, Yale University

llenas gastaba en medio de una sociedad occidental, opulenta y temiblemente moderna. ¡Qué podía hacer un indio en la escuela! ¿Qué haría Quilco de su vida? “A Quilco lo sujetaba su raza, amarrado a la contemplación. Dentro de sí – relata el cuento – había algo que era como una dentadura que masticase coca. De rato en rato, escupía un deseo. Pero era un deseo tan absurdo (...)” (Díaz Machicao, 1977: 110).

La situación del niño indio no expresaba solamente aquella distancia que siempre existe entre la realidad y cualquier otra idea ficticia o utópica que uno pueda imaginarse, sino que invita a reflexionar sobre la posibilidad de utilizar la educación como una energía para perseverar o cambiar el estado de cosas, así sea éste un horizonte histórico con obstáculos estructurales. Simultáneamente, el cuento propone analizar el lado oscuro de los sueños; es decir, la mansedumbre estoica que reconoce límites infranqueables donde el indio Quilco es, probablemente, otro nombre para Bolivia: una nación que no puede ir más allá de sus ancestros indígenas.

Quilco estudiaba con el objetivo de cambiar su condición estructural pero era como si existieran algunas fuerzas sobrehumanas, pues “(...) nuevamente, con tenacidad, [Quilco] volvía a hundirse en la miseria de su resignación. Todos sus ensueños se deshacían. La sangre oculta en su carne bronceada lo llamaba a la cordura, al retorno paciente” (ídem.: 112). Este cuento traduce muy bien los dilemas de la educación, los conflictos de la identidad boliviana, las incertidumbres del cambio y la revo-

lución en una sociedad altamente discriminatoria. Pero, ¿podemos plantear también que la intención por detrás era discutir la incapacidad del indio para triunfar en la ciudad, o es una burla en torno a los anhelos imposibles que Bolivia tenía por ser una nación pujante y orgullosa de su diversidad multicultural? ¿La influencia de la raza y la tierra son el destino fatalista de Bolivia indígena?

Este ensayo discute las perspectivas ideológicas del indianismo, sus influencias en los Movimientos Indígenas y los conflictos permanentes que afectaron el éxito y la legitimidad de la Reforma Educativa más importante de los últimos veinte años. Los Movimientos Indígenas tienen demandas fuertemente políticas, en términos de pugnas por el poder y enfoques raciales sobre la estructura social boliviana; sin embargo, han contribuido a debatir la necesidad de democratizar el Estado, las políticas públicas y las visiones de futuro.

Por ello, se analizan las críticas que el Movimiento Indígena hizo a los ajustes estructurales de economía de mercado y modernización según parámetros internacionales, así como la teoría del colonialismo interno que se erige como el esfuerzo político de sus luchas con soberanía y exigencias directas sin recurrir a liderazgos ajenos a sus culturas y experiencias históricas. Asimismo, se abordan las insuficiencias en la práctica para ejecutar otro tipo de políticas públicas que tengan el sello “descolonizador”, sobre todo al evaluar el trayecto de la Reforma Educativa y el intento del gobierno liderado por el indígena Evo Morales, que quiso poner fin a la

Reforma Educativa de 1994 plasmada en la Ley 1565, encontrando los mismos avatares reformistas que sus predecesores. Estos conflictos profundos parecen sugerir la necesidad de insistir en una combinación entre acceso a mejores oportunidades, calidad de la educación, abandono de toda discriminación y racionalidad occidental en aquella Bolivia que debe asumir complejos retos en el siglo XXI.

Tal vez ya no es el momento de innovar nada pero sí aparece la exigencia imprescindible por reformar la educación con actitudes pacíficas y la mirada puesta en una identidad nacional, enriquecida dentro de los marcos de un país modelado por la transculturación, la diversidad étnica y la asimilación prudente de un mundo globalizado donde existen muy pocas certezas.

El Movimiento Indígena visto desde la descolonización: educación y ejercicio del poder

Los Movimientos Indígenas en Bolivia proponen la teoría del *colonialismo interno* para cuestionar la estructura social, el funcionamiento del Estado y las políticas de educación, utilizando dos variables de análisis: la primera puede resumirse en una pregunta: ¿quién o quiénes deben gobernar: los buenos o los malos? Si bien la pregunta implica una posición moral predeterminada, es el carácter subordinado de los dominados frente a los dominadores lo que refuerza la observación ética sobre “los buenos y los malos” para analizar las relaciones de poder en Bolivia.

La segunda variable está plagada de fatalismo cuando se critica la democra-

cia liberal representativa, considerada como un régimen que prosigue y perpetúa una sociedad fracturada e intolerante. Ésta sólo busca imponer los moldes de la ciudadanía forzada como consigna del modelo civilizatorio occidental por medio de la Reforma Educativa y las ideologías neo-imperialistas que se filtran detrás de los conceptos sobre la globalización. Estas dos variables convergen en un desencanto con el orden social y político en Bolivia, convirtiéndose en la materia prima para postular la utopía política del Estado pluri-étnico, post-colonial o el Estado plurinacional.

En esta perspectiva, recuperar la memoria histórica del movimiento indio tiene el objetivo de descubrir uno de los pilares fundamentales del proyecto político de descolonización: las rebeliones indígenas y el desafío de convencer a la mayoría boliviana para que abandone la ilusión de una sociedad mestiza, reconociendo nuestras raíces indígenas como germen de una nueva época. Es por esto que las organizaciones culturales y sindicales del campesinado andino y amazónico incorporaron a las luchas anticoloniales un proyecto histórico indio dentro de la sociedad, de tal manera que “la ideología oficial del Estado pueda ser sometida a una aguda crítica práctica” (Rivera Cusicanqui, 1992: 92-93).

La educación es entendida como los esfuerzos del Movimiento Indígena para recuperar sus mitos, historia oral en la transmisión de conocimientos y experiencias de resistencia que los convertiría en actores autónomos, con una ideología propia y consciente de que la dominación occidental de la sociedad

boliviana adopta tres formas importantes:

- a) Primero, la dominación colonial tiene la forma de la *integración social* y del mestizaje (Sanjinés, 2005: 202). El Movimiento Indígena siempre cuestionó que la identidad colectiva boliviana sea mestiza porque esto equivalía a homogeneizar la diversidad cultural existente.
- b) Segundo, el modelo occidental de la Reforma Educativa enseñaría que la dominación adopta la forma de la *manipulación cultural* porque subordina cualquier pedagogía a la alienación, donde todo se decide en nombre del crecimiento económico y del poder. La alienación sería el intento por copiar o importar siempre los patrones culturales y el conocimiento del occidente en desmedro de las identidades multiculturales de los pueblos indígenas considerados como escenarios para una cosmovisión tradicional, anti-moderna y retrasada en comparación con la ciencia producida en Europa y Estados Unidos.
- c) Tercero, la educación controlada por los grandes organismos internacionales que la financian como el Banco Mundial, conduce a la dominación que es, simultáneamente política y económica, orientándose hacia el control propiamente político del funcionamiento interno de la escuela y de su entorno para justificar los privilegios en el poder de las castas blancas y modernizantes.

En Bolivia, la sociedad neocolonial es una sociedad de alienación, no por-

que reduzca a la gente a la miseria o imponga coerciones policíacas, sino porque utiliza a la Reforma Educativa para seducir, manipular e integrar, ocultando la discriminación racial. El Movimiento Indígena descolonizador utiliza al *indianismo* como la ideología política cultivada al interior de un sindicalismo campesino autónomo de las maniobras clientelares del Estado, llegando a ser el porta-estandarte del Estado multinacional, plurilingüe y de los derechos humanos para los pueblos indígenas. Aquí, la lucha por descolonizar Bolivia representa la vigilancia crítica hacia la doble moral de los dominadores que se traduce en una estructura perversa de ilegitimidad y gobierno, practicada por la sociedad criollo-mestiza-occidental. Dicha doble moral se manifiesta en la educación, razón por la que debe ser duramente objetada:

“La escuela rural no es más que una prolongación, un apéndice de la escuela mestiza de suburbio (...). La escuela rural en vez de practicar la ‘Pedagogía del Oprimido’ de Paulo Freire, hace uso de la pedagogía del opresor. En vez de ser la pedagogía una ‘práctica de la libertad’, al indio se le suministra una ‘educación’ para la práctica de la esclavitud. La escuela rural le inculca al indio los ‘mitos de los blancos’; en vez de hacer del indio el sujeto de su historia, le hace objeto de la historia de los blancos” (Reinaga, 1971: 63).

La descolonización tiene como prioridad que los pueblos indígenas tomen y ejerzan el poder reconstruyendo el conjunto de sus instituciones; por lo tanto, la educación cumple un papel central de liberación intelectual para facilitar el

rescate de las profundas identidades ancestrales. En síntesis, se trata de un esfuerzo por instaurar nuevos criterios sociales, éticos y políticos contenidos en una educación que privilegia la reconciliación de la nación consigo misma:

“La cuestión de instrucción primaria en Bolivia es social y ética; y es un problema que estudiado a fondo cambia de lugar y de dirección. Según nosotros se trata nada menos que de la reeducación de aquella parte de la nación que tiene en sus manos la dirección de toda cosa pública, ya sea en el orden estatal, ya sea en el sentido social. Se trata de reeducar a todos los que por la ley, por la sangre, por la educación, por las costumbres y a veces por la sola casualidad, están por encima del indio autóctono. Se trata de destruir un prejuicio secular que ha abierto un abismo entre todo lo que es indio y lo que no lo es. Se trata de modificar una manera de concebir absurda, según nosotros, en aquella parte de la nación que se dice y es en realidad más inteligente y más cultivada. Se trata de destruir la barrera insensata e injustificada que divorcia la nación de sí misma, que la divide y la subdivide, y al hacerlo destruye la unidad de fuerzas nacionales indispensables para la gran lucha por la vida. Se trata de crear nuevos criterios sociales y éticos para rehacer una nación (...)”. (Tamayo, [1910], 1981: 81).

Al buscar una forma de resolver estos dilemas estructurales, el papel de la Reforma Educativa aprobada en 1994 podría ser interpretado como la oportunidad que otorgaba el sistema democrático para reconstruir las relaciones entre los indígenas y el Estado, así como con-

vertir a la *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) en un nuevo núcleo de unidad, respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural (Howard, 2009); sin embargo, sucedió todo lo contrario porque el Movimiento Indígena continuaba reafirmando que en la administración del poder en la democracia liberal representativa, las contradicciones coloniales seguían imperando con mayor fuerza.

Los planteamientos pedagógicos del Movimiento Indígena en Bolivia tienen importantes supuestos epistemológicos para la Reforma Educativa y la producción de conocimientos, asentados en la siguiente premisa: no se puede traducir, lingüística y culturalmente, las relaciones de poder desiguales entre clases sociales y culturas cuyas cosmovisiones del mundo y formas de comprender la realidad son diametralmente opuestas. Las clases sociales que poseen una cultura occidental tienden a privilegiar la *racionalidad logocéntrica* y el potencial de los códigos lógicos de la *Ilustración*, mientras que las culturas indígenas buscan comprender la realidad por medio de una relación espiritual con la naturaleza, la imaginación de los *mitos* y la *historia oral* para fortalecer sus identidades étnicas. Los pueblos indígenas protegieron sus cosmovisiones, convirtiéndose en *sujetos subalternos* que no pudieron ser parte de un Estado Nacional porque no se les reconoció una igualdad de condiciones con el resto de las élites blancas y mestizas del país (Cf. Medina, 2000).

El objetivo final de la descolonización, teóricamente, sería una apertura de los conocimientos hacia la diversi-

dad lingüística y la construcción plural de sabidurías democráticas que venzan las relaciones coloniales sin fomentar nuevas prácticas paternalistas, ya que todo debería contribuir al ejercicio del poder indígena y a no desarticular la efervescencia de los movimientos sociales populares. Por esto, el modelo de escuela indígena en Bolivia sigue siempre relacionado con las experiencias de Warisata, la escuela-ayllu que funcionó entre 1931 y 1940. Uno de los profesores de aquella época afirmaba:

“Hasta que estalle la revolución, la escuela debía movilizar la conciencia india, hacer agitación revolucionaria para responder a los intereses de los indios: la tierra, la justicia y la libertad (...). Elizardo Pérez [el fundador principal] se dio cuenta de la necesidad de que la escuela fuera libertaria, caso contrario no podía ser escuela. Había que convertir la escuela en el epicentro de la lucha contra el Estado. Y Warisata sería sólo un episodio más en las luchas centenarias del indio en busca de su liberación (...). Warisata permite que el indio se organice para adquirir sus derechos. Hasta entonces sus anhelos libertarios se habían manifestado a través de sublevaciones. Nosotros no fuimos partidarios de las sublevaciones [porque] la sublevación es una lucha sin método (...). Había que encaminar esos anhelos libertarios hacia una formación que enlazara los intereses de los indios con la revolución. No queríamos solucionar el problema con la escuela, pero sí usar la escuela como bandera de combate (...).

En Warisata usábamos técnicas orientadas al despertar de la conciencia. Primero realizábamos una praxis libertaria y luego venía la praxis de la alfabetización. En este sentido nuestra

experiencia difiere de lo que actualmente Paulo Freire propone: la alfabetización como praxis de libertad” (Salazar Mostajo, 1988: pp. 154-160).

En Bolivia, la llegada al gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS) con un impresionante apoyo electoral de 53,7% durante las elecciones presidenciales del 18 de diciembre de 2005, parecía materializar las expectativas de poder del Movimiento Indígena, pues aquél triunfo viabilizó inmediatamente la posesión de Evo Morales como el primer presidente aymara, sin recurrir a ningún pacto partidario con la oposición. Asimismo, Morales prometió una serie de cambios profundos para revertir los efectos perversos del ajuste estructural y la economía de mercado.

Sus políticas fueron bautizadas como una “revolución democrática y cultural”, donde iba a destacarse un total rediseño de las políticas sociales de protección para los más pobres y una reorientación completa de la Reforma Educativa; sin embargo, el nuevo régimen dudó demasiado en admitir como propia la ideología indianista ya que hubo una combinación de mensajes contradictorios que buscaban combinar la teoría de la descolonización con las supuestas ilusiones del socialismo en el siglo XXI.

Dentro del MAS surgieron, por lo menos, cuatro tendencias: la primera compuesta por intelectuales de clase media que respondían a convicciones marxistas tradicionales, donde destacaba la propuesta de alinearse con Cuba y las manifestaciones anti-imperialistas del régimen venezolano de Hugo Chávez. La segunda era el sindicalismo

cocalero aglutinado en el Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (IPSP) que obedecía únicamente al mando caudillista de Evo Morales y con una demanda muy clara: no se erradicarían nunca más las plantaciones de hoja de coca por razones de soberanía estatal y por la fuerza económica que los productores cocaleros tenían en el circuito coca-cocaína.

La tercera tendencia eran las posiciones indianistas de organizaciones sindicales como el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyo (CONAMAQ), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia que representa a las tierras bajas (CIDOB), y organizaciones no gubernamentales convencidas de la necesidad de derrotar las estructuras coloniales bolivianas, pero que en los hechos tropezaron con viejos problemas sobre cómo convencer a las clases medias de ser descolonizadas, cuando las demandas sociales de las comunidades indígenas giraban también en torno al logro de beneficios materiales de la modernidad occidental, especialmente en educación. Al respecto, la ex rectora de la Normal Superior de Maestros “Simón Bolívar” de La Paz, una de las más importantes en Bolivia, Beatriz Cajías, reflexionó claramente diciendo que “la educación intercultural, en el fondo se convirtió solamente en un eslogan”.

Implementar las reformas del Estado, otro tipo de gestión pública y el diseño de políticas públicas más eficaces en el país, nunca tuvieron una respuesta clara desde las aspiraciones para el ejercicio del poder con los Movimientos Indígenas, y sobre todo desde la visión descolonizadora que en

materia de opciones prácticas dentro del aparato público, no ofrecían novedad alguna, ni pruebas claras en el desmontaje anti-colonial de las decisiones públicas para la mayoría boliviana.

En la gestión de Evo Morales, el discurso de la descolonización se tradujo en “educación pluri-cultural”, “Estado Plurinacional”, “gestión pública intercultural” o “reformas estatales pos-coloniales”; es decir, un conjunto de *consignas* para movilizar a los pueblos indígenas, solamente con el propósito de proteger el caudillismo de Evo Morales en situaciones de amenaza o desestabilización, fruto de los conflictos y la oposición de aquellas regiones como Pando, Beni, Santa Cruz, Tarija y Chuquisaca, que organizaron un bloque regional en el oriente boliviano denominado “media luna”, totalmente opuesto al indianismo de occidente y defendiendo abiertamente la economía de mercado, la identidad mestiza y la cultura occidental modernizadora. Una vez más, Bolivia permanecía dividida y Evo Morales mantuvo la polarización del país, exacerbando instrumentalmente las tendencias cocaleras junto con las visiones indianistas que condenaban la modernización de las ciudades, las clases medias y su inclinación positiva hacia la globalización.

Logros, contradicciones y obstáculos recurrentes en la Reforma Educativa boliviana: 1994-2004

La Reforma Educativa se movió entre la persistencia activa de obstinaciones al cambio dentro de las aulas y aquellos efectos no deseados que descorrieron el velo de viejas contradiccio-

nes: la reforma se ejecutó desde la visión de algunas élites burocráticas, frente a la movilización de conflictivos intereses sociales desde los maestros de base que reclamaban cambios con un enfoque intensamente participativo.

El Ministerio de Educación conformó una élite de reformadores que, si bien desarrolló importantes aportes para obtener visiones renovadas sobre la educación boliviana, también produjo una tendencia que después se convertiría en la identidad de las habilidades institucionales del ministerio cuando la reforma empezó a ser implementada: celosa *orientación hacia adentro* del grupo reformista para el diseño de propuestas y ánimos cargados de prejuicio hacia el magisterio sindicalizado, lo cual desprestigió la profesión docente. Entre 1994 y 1996, la reforma rápidamente hizo germinar tres contradicciones.

Primero, el magisterio urbano-rural constituía un actor sindical muy bien organizado y opuesto totalmente a la reforma. Esta era una oposición sin propuestas alternativas, caracterizada, ante todo, por reacciones ideológicas y emocionales que transmitían rencor por la situación de pobreza y los salarios demasiado bajos que identificaban a gran parte de los profesores de aula.

Segundo, los potenciales beneficiarios, es decir, grandes segmentos de la sociedad boliviana, aparecían como una masa políticamente pasiva. Si bien muchos padres de familia y comunidades indígenas aspiraban a una escuela con mayor calidad, los conflictos desatados por la reforma condujeron las expectativas sociales a un cansancio y una observación desde lejos sobre las

responsabilidades que, supuestamente, sólo involucraba a los maestros y al gobierno. Algunos maestros consideraban que muchos padres de familia buscaban la promoción de sus hijos al siguiente curso a como dé lugar, sin expresar un sentido duradero de apropiación de la reforma mirando el futuro.

Tercero, los gobiernos municipales, fortalecidos por la Ley de Participación Popular, también observaron de lejos a la reforma o, en el mejor de los casos, la asumieron con "temor" frente a la posibilidad de soportar nuevas responsabilidades. Por lo tanto, los municipios se opusieron igualmente a una reforma educacional ambiciosa, sobre todo porque tampoco estaban en condiciones de descentralizar las políticas educativas y la toma de decisiones respecto a la contratación de maestros.

El problema mayor estaba concentrado en una orientación elitista de la reforma, pues los especialistas del ministerio, muy comprometidos, bien calificados y reunidos en el Viceministerio de Educación Primaria y Secundaria, no podían bajar mucho más a transmitir los desafíos en el terreno real del aula cotidiana. La burocracia reformista rechazó toda crítica desde los Movimientos Indígenas y las bases del magisterio, provocando mayores conflictos. Como destaca una investigación etnográfica en las escuelas de La Paz, así como la más seria evaluación de la reforma entre 1992 y 2002:

"Al no haber ningún incentivo para realizar un trabajo mayor [con materiales nuevos que demandaban más esfuerzo en las aulas], la marcha del Programa de Reforma Educativa (PRE) se ve entorpecida porque resulta difícil encontrar

maestros que se ocupen de trabajar en los espacios de transformación” (Talavera Simoni, 1999: 125).

“Es más, en realidad – salvo estudios puntuales en algunas escuelas (...) – se desconoce hasta qué punto los docentes han implementado la reforma en las aulas dominadas por las características de la cultura de enseñanza imperante. (...). Es necesario comprender la cultura de la enseñanza antes de intentar transformarla. La manera cómo se implementó la reforma sugiere que no había una comprensión cabal de esa cultura” (Contreras y Talavera Simoni, 2004: 141-142).

Lamentablemente se dejaron de lado aspectos cruciales como la organización de los núcleos escolares, cuyos alcances en la vida diaria de las escuelas todavía necesitaban ser precisados. Tampoco se dio paso a un proceso de acercamiento entre los asesores pedagógicos, núcleos escolares y directores de escuelas. Para nadie fue un secreto que los asesores pedagógicos confrontaron serios problemas de aceptación y legitimidad profesional, por lo que en varias oportunidades tuvo que rediseñarse la orientación de sus funciones, así como se intentó promover un ambiente de conciliación entre los maestros y aquellos asesores pero finalmente todo terminó con la eliminación de dicho asesoramiento a partir del año 2003.

Los asesores pedagógicos fueron introducidos como una estrategia para impulsar y explicar en detalle la reforma dentro de los colegios. El experimento terminó apareciendo como si se hubiera conformado otra *élite aventajada* porque los asesores eran maestros normalistas reclutados, aparentemente, por

concurso de méritos; sin embargo, el ex Ministro de Educación Tito Hoz de Vila politizó la selección y los cursos de capacitación entre 1997 y 2001, generando en favoritismos que nuevamente causaron el ataque destructivo de los sindicatos porque los asesores recibieron un tratamiento salarial especial. Comenzaron a ganar entre 400 y 500 dólares mensuales, mientras que la gran mayoría de los profesores (de primaria o secundaria), hasta el día de hoy, tienen un salario muy bajo que fluctúa entre 120 dólares para los recién titulados, y 300 dólares para los maestros con categoría al mérito.

En el año 2003, el Ministerio de Educación decidió reemplazar a los asesores por los *técnicos de desarrollo curricular*; sin embargo, estaba sumamente claro que la ausencia de una sólida oferta de desarrollo docente, se convirtió en una falla estructural en el diseño de la Reforma Educativa de 1994. Al mismo tiempo, los maestros seguían siendo los agentes centrales en el proceso escolar y constituían un grupo socio-profesional muy heterogéneo.

La educación intercultural bilingüe fue, de cualquier manera, un esfuerzo muy positivo porque motivó la discusión sobre políticas culturales en materia de educación, que progresivamente iban a convertirse en los insumos para otro tipo de innovaciones institucionales con la participación indígena en una democracia pluralista. Entre los años 2000-2005 se dieron logros importantes mediante la preparación de los módulos escolares, sobre todo en las materias de lenguaje, matemáticas y ciencias de la vida para los tres primeros ciclos del

nivel primario en español, aymara y guaraní.

Los módulos escolares incorporaban como nuevas áreas de conocimiento, aspectos transversales relacionados con la interculturalidad, entendida de manera global como el diálogo entre varias cosmovisiones del mundo y que en un sistema democrático se van aceptando en el marco de una dinámica de reconocimiento mutuo como principio educativo. Los libros mostraban claramente que nuestras tradiciones culturales no son homogéneas y donde la diversidad enseña una característica digna de orgullo en Bolivia. Asimismo, todos los libros contienen un enfoque de bilingüismo, género (equidad entre hombres y mujeres), medio ambiente, democracia como sistema de convivencia pacífica y plural, salud y sexualidad desde el constructivismo que comunica al niño la responsabilidad de ir construyendo una personalidad libre de todo tipo de coerciones.

Las posiciones indianistas criticaron los módulos pedagógicos, afirmando esta vez que el Estado había construido una verdadera tecnología de la enseñanza para disciplinar las mentalidades indígenas y reproducir las relaciones de dominación.

Se acusó a la Reforma Educativa de ser un instrumento para favorecer únicamente la *etnofagia estatal*; esto quería decir que el Estado buscaba destruir a los pueblos indígenas en la misma lógica de un *Estado etnocida* (Cf. Patzi, 2006). La hipótesis de la etnofagia no era nada nuevo pero se presentaba como una parte constitutiva en la identidad política con vocación de poder de

los Movimientos Indígenas, aunque una de sus consecuencias inmediatas para las políticas públicas era echar a la basura la Reforma Educativa.

La reforma también mostró muchas debilidades respecto a los estándares que deberían convertirse en metas agresivas respecto de la calidad educativa. Si bien existió el Sistema de Medición de Calidad (SIMECAL) entre 1996 y 2002, éste apenas fue susceptible de ser comparado con otros sistemas en América Latina y el mundo. ¿En qué punto nos encontramos y hacia dónde o hasta dónde podemos y tenemos que llegar?

El trabajo del SIMECAL estuvo en ciernes y, al mismo tiempo, también fue cooptado por especialistas que tenían someter sus informes al escrutinio público o a discutirlos políticamente cuando algunos datos exigían claramente el fortalecimiento de los maestros, en lugar de su exclusión o manipulación mediante incentivos burocráticos. Al final, el SIMECAL fue cerrado en el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada a partir del año 2002 y en la actualidad, absolutamente nadie monitorea ni evalúa el desempeño, logros o el comportamiento pedagógico de la reforma.

Entre las gestiones 1999 y 2000, el SIMECAL presentó los primeros resultados cuantitativos y cualitativos de implementación de la Reforma Educativa desde 1996. El SIMECAL preparó pruebas que tuvieron el objetivo de determinar los logros escolares en las áreas de lenguaje y matemática para el tercer grado de primaria, tanto en el ámbito urbano como rural del país. (Ver tabla No. 1)

Tabla 1
Aspectos de evaluación del SIMECAL

Nivel Primario	Áreas de Aprendizaje	
<i>Tercero</i>	<i>Lenguaje (LEN)</i>	<i>Matemática (MAT)</i>
Grado de transición: el escolar adquiere aprendizajes básicos logrando normalizar el uso oral y escrito de la lengua materna; asimismo, comprende el valor y la utilidad de los conceptos matemáticos básicos en su cultura y de otras culturas.	Capacidad para resolver problemas básicos de la vida cotidiana. Favorece el desarrollo de estructuras de pensamiento que van desde lo concreto a lo abstracto, facilitando la consolidación del razonamiento lógico deductivo.	Adquirido de manera empírica antes de entrar a la educación formal. Requiere una enseñanza sistematizada que permita escribir, leer y comprender. Permite la creación y expresión de estructuras lógicas de pensamiento, además de fortalecer la identidad y seguridad.
	Niveles de Logro	
	<p>Ningún Nivel (NN): Incomprensión explícita de textos verbales y no verbales.</p> <p>Nivel A (NA): Desarrollo de lectura explícita y literal. Uso de conocimientos previos para hacer relaciones.</p> <p>Nivel B (NB): Capacidad de hacer relaciones entre partes de un texto y comprender implícitamente lo leído. Comparación de conocimientos cotidianos con los del texto.</p> <p>Nivel C (NC): Superar la comprensión explícita, implícita y global del texto leído. Ubicación temporal y espacial en una situación comunicativa. Reconocimiento de actos significativos y mensajes sociales.</p>	<p>Ningún Nivel (NN): No hay desarrollo de capacidad para resolver problemas directos y simples.</p> <p>Nivel A (NA): A partir de enunciados explícitos, se pueden resolver problemas directos que requieren una sola operación sin pasos intermedios.</p> <p>Nivel B (NB): Resolver problemas no directos, a partir de enunciados en distintos lenguajes. Exige el uso de pasos intermedios y de varias operaciones.</p> <p>Nivel C (NA): Resolver problemas no directos, complejos, a partir de enunciados expresados en distintos lenguajes (gráficos, verbales, etc.). Requiere la aplicación de estrategias de geometría, aritmética, etc.</p>

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 1999 - 2000.

En el año 2000, un estudio detallado sobre una muestra de 12.927 escolares para *lenguaje* y 12.747 para *matemática*, a nivel nacional (más del 13% de unidades educativas con transformación curricular), reflejó el siguiente escenario:

a) En lenguaje, sólo el 49,5% de los escolares pudo establecer relaciones entre las partes de un texto leído y comprendieron su contenido, alcanzando un **nivel B** en la escala de logros. El 19,7%, superó una com-

prensión explícita, implícita y global del texto, logrando un **nivel C**. Por último, el 6,2% **no alcanzó ningún logro**.

b) En matemática, el 42,1% de los escolares fueron capaces de resolver problemas sencillos que requerían el manejo de una sola operación, **nivel A**. El 27,4%, **no alcanzó nivel alguno**. El nivel más satisfactorio, **nivel C**, sólo estuvo conformado por el 14% de escolares que resolvieron problemas complejos, recurriendo a estrategias matemáticas.

Cuadro 1: Niveles de logro alcanzado por escolares a nivel nacional

Porcentaje según área de evaluación

RENDIMIENTO NACIONAL	Logro en Lenguaje	Logro en Matemática
Ningún Nivel	6.2%	27.4%
Nivel A	24.6%	42.5%
Nivel B	49.5%	16.5%
Nivel C	19.7%	14.0%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

En el contexto departamental, considerando el interés por el alcance del **nivel C**, determinando a éste como rendimiento óptimo o satisfactorio, Santa Cruz y Cochabamba lograron los porcentajes más altos, tanto en lenguaje como en matemática. En contraposición, los departamentos que tuvieron dificultad para que sus escolares avancen hacia niveles de logro (porque no alcanzaron **ningún nivel**) fueron: Pando, Beni, Oruro y Potosí, en lenguaje; y en matemática: Pando, Oruro, La Paz y Beni.

La evaluación disgregada en cuanto a los ámbitos geográficos respecto a len-

guaje, demostró que en las áreas urbanas el porcentaje estuvo concentrado en **niveles de logro B y C**, mientras que en ámbitos rurales los porcentajes se concentraron en **niveles A y B**. También en este último, el porcentaje que no alcanzó **ningún nivel** fue el doble que en el área urbana. En cuanto a matemática, en ambos ámbitos geográficos existieron altas y similares proporciones de escolares que *no alcanzaron ningún nivel* de logro. También en ambas zonas urbanas y rurales, el mayor porcentaje se concentró en el **nivel A**.

Cuadro 2: Niveles de logro por ámbito geográfico: urbano y rural

Porcentaje según área de evaluación

ÁREA	ÁMBITO GEOGRÁFICO							
	URBANO				RURAL			
	NA	A	B	C	NA	A	B	C
LEN	4.7%	22%	51.7%	21.6%	8.5%	28.3%	46.2%	17%
MAT	27.1%	44.6%	16.8%	11.5%	27.9	38.5%	15.9%	17.7%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

En Bolivia, los resultados regulares de la reforma están directamente relacionados con varias dificultades encontradas en la capacidad de los profesores para aplicar con eficacia los materiales de la reforma dentro de las escuelas primarias. La gran cantidad de los maestros tropezaron con dos problemas fundamentales: por un lado, las señales negativas y cargadas de prejuicio en contra de la reforma, venidas de la dirigencia sindical, y por otro lado, la utilización de los módulos pedagógicos de manera “parcial” debido a una falta de comprensión y análisis crítico del material educativo como consecuencia de un desaliento sobre sus propias posibilidades para llevar las prácticas de la reforma hacia un horizonte de alto rendimiento. La ex rectora de la Normal Simón Bolívar de La Paz, Beatriz Cajías, reflexionaba diciendo:

“En la formación de los maestros hay una distorsión de lo que es la profesión docente; el maestro está mal pagado y llega a convertirse en algo sórdido por la baja calidad de formación que arrastra desde sus estudios en la Normal. Los mejores jóvenes bachilleres no quieren estudiar docencia porque no encuentran algún estímulo para llegar a ser maestros de escuela, por lo tanto, son reemplazados por otros candidatos que tampoco tienen el perfil adecuado para ser profesores; la mayor parte de los estudiantes llega a la Normal por accidente.

No se puede esperar tener los mejores maestros por el hecho de ingresar a la universidad y tener el título adicional de licenciatura; éste no es un requisito que garantice de inmediato el mejoramiento docente en el aula ni tampoco una

mejora salarial porque el escalafón en Bolivia no premia la cualificación. Con o sin estudios adicionales, todos van a ganar lo mismo. Cuando los profesores buscaron titularse en pedagogía, la universidad introdujo muchas materias sobre psicología pero ninguna asignatura sobre la Reforma Educativa que explicara la implementación y las visiones de largo plazo en este reto. (Entrevista personal).

3.1. Rendimiento escolar en la modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En marzo de 1997 el SIMECAL realizó una evaluación a escolares de unidades educativas rurales en tercer y quinto grado de primaria. Las pruebas fueron diseñadas en lenguas originarias y en castellano como segunda lengua. El propósito de la evaluación fue determinar el rendimiento de los estudiantes en cuanto al nivel de aprendizaje logrado, tanto en lengua materna como en castellano.

Los resultados de las pruebas demostraron que los rendimientos alcanzados en la modalidad EIB superaron por poco a las evaluaciones en modalidad monolingüe castellano, tanto en lenguaje como en matemática; sin embargo, este panorama advierte que el rendimiento de los escolares que aprenden en lengua materna superan en promedio a los escolares que aprenden en una lengua ajena a la propia. A continuación se presenta una tabla comparativa del rendimiento logrado por escolares de tercer grado de primaria, en lengua materna y castellano.

Cuadro 3: Comparación del rendimiento promedio en lenguaje y matemática, 3ro. de primaria en las modalidades monolingüe castellano y bilingüe

COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO	Chuquisaca, Cochabamba, Potosí		La Paz, Oruro		Chuquisaca, Santa Cruz, Tarija	
	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Quechua	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Aymara	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Guaraní
LENGUAJE	47.71%	48.14%	45.65%	49.39%	47.43%	50.00%
MATEMÁTICA	51.28%	53.37%	49.45%	49.74%	51.06%	50.00%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

En este ejemplo es posible observar las diferencias de rendimiento que se acentúan en la lengua aymara y guaraní, respecto al castellano para la prueba de lenguaje. En cuanto a matemática, no existe una diferencia marcada, salvo en la región lingüística quechua, que supera a la modalidad monolingüe. Por otro lado, lo que llamó la atención, fue un rendimiento superior de los escolares del ámbito rural de Chuquisaca, Santa Cruz y Tarija en la prueba de matemática.

Respecto a las evaluaciones de rendimiento tipificado (logros satisfactorios, regulares o en riesgo), los resultados determinaron la existencia de mayor cantidad de escolares con aprendizaje en riesgo para el área de lenguaje, bajo la modalidad monolingüe en castellano, en comparación con aquellos que aprendieron en su propia lengua. (Ver Cuadro 4).

Cuadro 4: Comparación del rendimiento tipificado en lenguaje, 3ro. de primaria en las modalidades monolingüe castellano y bilingüe

RENDIMIENTO	Chuquisaca, Cochabamba, Potosí		La Paz, Oruro		Chuquisaca, Santa Cruz, Tarija	
	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Quechua	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Aymara	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Guaraní
Satisfactorio	27.46%	27.98%	17.62%	26.63%	23.48%	28.17%
Regular	30.6%	33.82%	34.41%	46.26%	33.41%	41.9%
Riesgo	42.48%	38.20%	47.97%	27.11%	43.11%	29.93%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

En cuanto al examen de matemática, la evaluación de rendimiento determinó que la modalidad bilingüe aymara, logró la mayor concentración de escolares con aprendizaje en riesgo,

superando, no por mucho, a la modalidad monolingüe en castellano. Por otro lado, la mayor concentración de logros satisfactorios se dio en lengua quechua. (Ver Cuadro 5)

Cuadro 5: Comparación del rendimiento tipificado en matemática, 3ro. de primaria en las modalidades monolingüe castellano y bilingüe

RENDIMIENTO	Chuquisaca, Cochabamba, Potosí		La Paz, Oruro		Chuquisaca, Santa Cruz, Tarija	
	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Quechua	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Aymara	Monolingüe Castellano	Bilingüe EIB Guaraní
Satisfactorio	41.85%	50.36%	31.75%	34.11%	41.49%	36.35%
Regular	29.72%	33.82%	34.85%	31.30%	29.50%	30.17%
Riesgo	28.43%	15.82%	33.40%	34.59%	29.01%	33.48%

Fuente: Elaborado en base a SIMECAL, Bolivia 2000.

El análisis comparativo de los objetivos comunes de lenguaje en las modalidades EIB y monolingüe castellano, muestra que los puntajes promedio de esta última son menores respecto a quechua, aymara y guaraní. En los objetivos comunes de matemática referidos a “conocer las operaciones básicas y resolver problemas sencillos”, se tiene el mismo comportamiento, salvo que los escolares de la modalidad monolingüe castellano tienen una ligera ventaja en la identificación, reconocimiento, manejo y orden de los números naturales. (SIMECAL, 2001).

La Reforma Educativa no tuvo frutos brillantes en términos de EIB, sin embargo, legitimó muy bien las demandas indígenas, aunque entre 1994 y el año 2000, las implicaciones interculturales de la educación fueron confundidas con

bilingüismo, sin cultivarse la noción de diálogo entre dos o más cosmovisiones que en un sistema democrático se van aceptando y reconciliando como parte de los principios educacionales del Estado, en una era de valores universales de enriquecimiento abierto a la globalización. El concepto de interculturalidad todavía no está suficientemente claro, sobre todo porque no se sabe cómo aplicarlo en los libros y en estrategias concretas de enseñanza.

El Congreso Nacional de Educación del año 2006: ideologización y visiones indígenas en la Constitución Política del Estado

El Ministro de Educación en el primer gabinete de Evo Morales, Félix Patzi, intelectual aymara de la provincia

Aroma, organizó el Congreso Nacional de Educación entre el 10 y el 15 de julio del año 2006, influenciando decisivamente el evento con una tónica indianista, tanto en la propuesta de *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*¹, como en las discusiones que cuestionaron la educación boliviana desde un punto de vista estrictamente político. Todos los análisis fueron insistentemente repetitivos y acusatorios sin mostrar una valoración serena u objetiva sobre los alcances de la Reforma Educativa anterior porque no se contó con una evaluación técnica ni pedagógica sobre los 12 años de reforma (1994-2006). El ministro Patzi negó la posibilidad de concentrarse en cualquier evaluación porque juzgaba su nueva gestión política con criterios altamente ideologizados:

“Yo consideraba solamente un análisis global de la Ley 1565, nada más. La propuesta *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* tiende a rescatar algunos contenidos curriculares de la Reforma Educativa previa y por supuesto, retomamos la idea de una educación intercultural pero aquí radicaba mi objeción fundamental. El modelo neoliberal incorporó el bilingüismo únicamente para los indios como si las culturas indígenas fueran un fenómeno exótico y ajeno a nuestra Bolivia. Mi propuesta planteaba la educación bilingüe absolutamente para todos porque como bolivianos tenemos la obligatoriedad de hablar

español y una lengua indígena”. (Félix Patzi, entrevista personal).

El propósito era obtener una ley que “recupere las luchas sociales con miras hacia una educación sin exclusiones”, como si se tratara de recomenzar todo nuevamente. Se asumió de antemano que la Ley 1565 fue impuesta por los organismos internacionales y que, además, el ministerio de educación había desperdiciado los recursos económicos en consultorías otorgadas a una élite favorecida. Para Félix Patzi, se había dejado de lado un compromiso con la verdadera igualdad de oportunidades:

“La ley 1565 no cambió la organización colonial de los institutos superiores y de formación profesional considerando siempre al área rural como un espacio de segunda clase; en realidad se mantuvo intacto el divisionismo del Código de la Educación Boliviana de 1955 donde se contemplaba una diferencia secante entre las normales rurales y urbanas, los ámbitos indígenas y no indígenas, la escuela de clases para policías de bajo rango (la mayoría migrantes aymaras y quechuas en las ciudades) y la academia de policías para los hijos de clase media y alta; los organismos internacionales y la Reforma Educativa cambiaron algunas palabras para mostrar un perfil democrático hacia el extranjero pero la colonialidad interna siguió incólume” (Entrevista personal).

1 Elizardo Pérez fue un destacado profesor mestizo, diputado y ex ministro de educación en 1942 nacido en La Paz, que junto con el indígena aymara Avelino Siñani, fundaron la denominada escuela-ayllu Warisata en la región del mismo nombre el 2 de agosto de 1931 y que en Bolivia también es una fecha recordada como el “día del indio”. Esta escuela se convirtió en un símbolo histórico de recuperación de las raíces pedagógicas andinas, sobre todo desde un enfoque de “liberación histórica del indio” y construcción política de sus identidades como fuente de otro tipo de nacionalidad.

Una vez más fue denunciado el avasallamiento, atropello y sometimiento de los pueblos indígenas, formulando las críticas en los siguientes términos:

“(...) la Ley de Reforma Educativa 1565 puesta en vigencia en 1994 (...) era la expresión del sistema de economía de mercado (neoliberal) anti-indígena y anti-popular. En la actualidad se tiene una autodeterminación pedagógica expresada en la nueva política educativa, que entre otras, significa: descolonización, producción, trilingüismo y democratización real de la educación (alfabetización). Una vez que se ha realizado el Congreso Nacional de Educación, el desafío es la integración nacional por medio de la nueva política educativa, incluyente e integradora, para toda la sociedad boliviana” (Ministerio de Educación y Culturas, 2006: 2).

El gobierno de Morales aprobó el Decreto Supremo 28725 el 24 de mayo de 2006 que anula la Ley de Reforma Educativa 1565. El decreto buscaba organizar una comisión con prestigio y capacidad pedagógica que interpretara correctamente al movimiento anti-colonizador y anti-globalizador para llevar a la práctica la revolución liderada por el MAS. Así se buscaba que las organizaciones sociales y los pueblos indígenas sean los protagonistas de la nueva ley, en consenso con los sectores populares.

Asistieron un total de 650 delegados, de los cuales la gran mayoría acordó que la educación debería marcar un hito para relanzar a Bolivia hacia el cambio por medio de una transformación social, una escuela para rescatar a la patria y una pedagogía acorde con la

realidad pluricultural y adaptada a cada comunidad indígena. Los principios rectores de la nueva oferta serían: educación descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas.

La *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* retoma la necesidad de ejecutar una educación desde la diversidad socio-lingüística por medio de otra alternativa, denominada especial con un maestro único, aspirando a la instauración del sistema educativo plurinacional y plurilingüe. El documento exige que la educación sea integradora, fiscal y gratuita respetando la lengua propia de absolutamente todas las naciones indígenas (aproximadamente 36). La educación también debería ser laica, pluralista y respetar la espiritualidad de cada cultura.

El concepto de educación intra-cultural se incorporó como un mecanismo para resaltar el carácter profundo de los saberes indígenas, con el objetivo de cohesionar a las culturas subalternas y los sectores sociales menos favorecidos; además, se seguía reconociendo a la interculturalidad como la estrategia que articula un sistema educativo, porque la ley reclamaba el potenciamiento de los conocimientos originarios en una relación simétrica con la ciencia, tecnología y los conocimientos occidentales. Proclamaron al mismo tiempo una educación tecnológica para contribuir al desarrollo cotidiano de la vida práctica.

La diversidad socio-cultural debía ser fortalecida con el uso obligatorio de todas las lenguas indígenas dentro del

sistema educativo nacional. La lengua originaria sería enseñada como la primera y el castellano como segunda opción, en aquellas comunidades monolingües y con predominio de la lengua originaria. El castellano sería enseñado como la primera lengua y el idioma originario como segunda alternativa, en las poblaciones monolingües donde predomine el castellano. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se prometió implementar políticas lingüísticas de rescate con la participación directa de los hablantes de dichas lenguas. También se consideró la enseñanza de una lengua extranjera, pero en forma gradual, desde los primeros años de escolaridad.

En la organización curricular se identificó tres sub-sistemas: a) educación comunitaria regular; b) educación alternativa y especial; y c) educación superior de formación profesional. El perfil del bachiller se caracterizaría por valores éticos, una cosmovisión intracultural e intercultural, junto al manejo oral y escrito de tres lenguas: originaria, castellano y un idioma foráneo. Se deseaba poseer conocimientos científicos, humanísticos y habilidades técnicas en áreas productivas específicas, así como el manejo de herramientas y tecnologías de información y comunicación. Los ciclos educativos identificaban la *educación comunitaria vocacional* mediante una formación básica de 8 años – que es una educación fundamental – como el cimiento de todo proceso posterior. Esta educación comunitaria se dividiría a su vez en educación *básica* vocacional de 5 años de duración y otra *avanzada* vocacional de 3 años, para terminar en la *educación*

comunitaria productiva que tendría “carácter científico y tecnológico” con 4 años de duración.

En cuanto a la educación superior y formación profesional se destacó la vocación de servicio y el compromiso social que comprende la formación técnica (media y superior), interacción social, formación de maestros, militares, policías, educación artística y universitaria. En la formación de los maestros se preveía el reconocimiento del grado de licenciatura al cabo de cinco años de estudio en las normales que debían estar organizadas sobre la base de un solo modelo institucional. No existiría nunca más la separación entre normal rural y urbana, porque la presencia de un maestro único terminaría con todo tipo de discriminación profesional debido al color de la piel y por haber estudiado en zonas rurales.

Los debates más controversiales fueron la pugna entre la iglesia Católica y el ministro Patzi acerca de una educación laica que desestime cualquier referencia religiosa al cristianismo y sobre todo al catolicismo. El control social desató otro conflicto con las universidades públicas que nuevamente se opusieron a cualquier rendición de cuentas bajo el pretexto de la autonomía política e ideológica. Se observó que constantemente era utilizada la palabra obligación, razón por la cual algunos sectores criticaron el evento como poco democrático y flexible. El ministro Patzi justificó toda obligatoriedad porque, según él, las políticas públicas debían gozar de plena autoridad y poder:

“Las universidades son una especie de republiquetas y era necesario incorporar mucho control social, pero además era

obligatorio que todas las carreras ofrezcan el título de técnico medio y superior porque se descuidaba la cualificación de la mano de obra de los profesionales, cayendo en una formación excesivamente teórica. Se sugirió la *obligatoriedad* de una desconcentración en la educación con el objetivo de generar igualdad de oportunidades: un maestro único y una escuela única sin la odiosa discriminación del pasado.

Al ver los libros impresos por la editorial Santillana para los módulos de la Reforma Educativa antigua, decidí que debían ser distribuidos en las bibliotecas de las escuelas pero ya no iban a ser materiales *obligatorios* para la enseñanza porque mi intención era inaugurar una nueva época. Era nuestra *obligación* producir otros textos acordes a la realidad plurinacional, particularmente en las humanidades y los estudios sociales. En realidad, yo critico el colonialismo en los libros tradicionales de ciencias sociales donde es imprescindible una revolución y no tengo ningún reparo con los módulos que abordan temas científicos universales. Mi preocupación era una educación intra-cultural, mirarnos primero a nosotros como indios y como sociedad diversa porque es una *obligación*, y después implementar la educación intercultural abierta hacia la globalización internacionalizada” (Patzí, entrevista personal, énfasis míos).

Los enfrentamientos públicos con la iglesia desestabilizaron gran parte de los acuerdos por la polarización que generó dividiendo a las federaciones de maestros, organizaciones sindicales y a los padres de familia. El Ministerio de Educación pensaba que con las nuevas reformas descolonizadoras, la iglesia quedaría profundamente afectada porque la obligatoriedad de una educación

religiosa desaparecía por completo con el Estado Plurinacional, laico y revolucionario. Las implicaciones prácticas del laicismo trataban de quebrar las relaciones con todos los colegios de convenio que controlaba la iglesia porque así ésta dejaba de gozar de varios privilegios como la exención tributaria, subsidios estatales y la protección de las jerarquías sociales.

En opinión de Patzì: “cientos de sacerdotes católicos querían seguir cobrando sueldos del Estado pero mi estrategia era promover su salida del escenario de las reformas educativas porque el peor efecto era la continuación de las categorías coloniales, un área que la iglesia conoce muy bien desde la evangelización de los indios; por lo tanto, tergiversaron mis propuestas y movilizaron a los medios de comunicación en contra” (Entrevista personal).

El gobierno de Evo Morales terminó retirando a Félix Patzì del gabinete en enero del año 2007. Como la propuesta *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* no llegó a ser totalmente concertada, las políticas educativas se preocuparon sólo por el pago de 200 bolivianos anuales para cada niño entre primero y octavo de primaria mediante el “Bono Juancito Pinto”, establecido el año 2006; así se pensaba evitar la deserción escolar junto con la alfabetización a cargo de asesores cubanos. Esta fue la gran contradicción porque los textos y metodologías cubanas trataron de desplazar las experiencias de educación intercultural bilingüe. Una vez más, quedó claro que no era suficiente traducir y aplicar las técnicas cubanas a los múltiples contextos socio-étnicos de Bolivia (Cf. López y

Murillo, 2006: 34). Al respecto Pazi dijo:

“El proyecto indígena no fue reflexionado cuidadosamente por Evo Morales en términos de un nuevo diseño institucional para la descolonización. Evo fue formado por el pensamiento socialista cubano y algunos de sus asesores terminaron convenciéndole de que yo debía salir del gabinete y que el proceso de cambio seguiría conquistando legitimidad dentro de los marcos del socialismo. La alfabetización cubana cumplía un papel político pero no resolvía las discusiones de fondo sobre qué perspectivas ideológicas y revolucionarias correspondían a nuestra realidad. En mi opinión, lo mejor era responder a la necesidad de implementar la descolonización” (Entrevista personal).

A las puertas de inaugurar la Asamblea Constituyente el 6 de agosto de 2006, se decidió mantener el discurso indianista como una forma de interpelar y mantener el apoyo de las organizaciones indígenas, pero el gobierno continuó con la alfabetización de adultos en español a través del programa “Yo sí puedo”, absolutamente monopolizado por asesores políticos cubanos, quienes se instalaron en varias oficialías de desarrollo humano pertenecientes a cientos de gobiernos municipales. La meta era llegar a 823.256 personas alfabetizadas y cubrir 230 de 327 municipios. El reto era definir una fortaleza

compacta para doblegar a la oposición política e ingresar a la Asamblea con una fuerte identidad indígena que demandaba la refundación estatal; sin embargo, algunos dirigentes campesinos con alto nivel de formación como Franz Rosales, dirigente de la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUCTB) en Cochabamba y graduado en ciencias políticas afirmaba:

“El discurso indianista y la lucha por alcanzar la descolonización es una estrategia para *posicionar la ideología de los Movimientos Indígenas dentro del sistema democrático* en el ámbito nacional, porque después sabemos que la mayor parte de las comunidades buscan un dominio y una educación en español. Todos quieren que sus hijos estén formados mediante técnicas interculturales bilingües pero, asimismo, anhelan que los jóvenes campesinos lleguen a las grandes universidades, consigan un título profesional de prestigio y estén mejor capacitados para beneficiarse de la modernidad occidental. Política e ideológicamente utilizamos el discurso indianista y los análisis sobre el colonialismo para posicionarnos como una opción política en momentos clave como una elección nacional o la Asamblea Constituyente. En el Congreso de Educación se cometió el error de transmitir la descolonización como si fuera una orientación dogmática, pero esto no necesariamente es así” (Entrevista personal, énfasis mío).

Cuadro 6: Distribución del Bono Juancito Pinto, 2006-2008, en millones de dólares

2006			2007			2008		
Niños (as)	Unidades educativas de 1ro. a 5to.	Desembolso	Niños (as)	Unidades educativas de 1ro. a 6to.	Desembolso	Niños (as)	Unidades educativas de 1ro. a 8vo.	Desembolso
1.085.360	13.023	29.726.125	1.321.812	13.440	36.116.628	1.802.113	13.500	51.123.773

Fuente: Ministerio de Educación, Boletín informativo “Logros”, Año 2, No. 3, La Paz, septiembre 2008.

Evo Morales movilizó más de 51 millones de dólares por medio del Decreto Supremo 29652 para invertirlos en el bono escolar, aunque con la única intención de mostrar ante la opinión pública que la nacionalización de los hidrocarburos ejecutada el primero de mayo de 2006 estaba dando réditos inmediatos. Era una táctica para impresionar a los medios de comunicación y repartir beneficios en la práctica sin considerar una política educacional omnicompreensiva, pues hasta el día de hoy la propuesta de ley *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* no fue aprobada en el Congreso de la república; contrariamente, el nuevo texto constitucional promulgado el 7 de febrero de 2009 recoge varias ideas del proyecto de ley pues el artículo 78 establece que “la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. La educación es intra-cultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria” (Constitución Política del Estado, 2009: 18 y ss).

Asimismo, la educación debería fomentar el civismo, diálogo intercultural y los valores ético-morales. El artículo 80 manda a que la educación contribuya 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”. De cualquier manera, se requería una visión clara sobre las políticas educativas por medio de una nueva ley o la ratificación de gran parte de la Reforma Educativa de 1994, porque la educación en Bolivia ingresó en un preocupante período de incertidumbre.

Los Movimientos Indígenas no lograron viabilizar la aprobación de la nueva ley de Reforma Educativa, aunque el debate ideológico abierto por ellos llevó la perspectiva de los sujetos subalternos hacia un escenario donde la Reforma Educativa mostraba sus posibilidades o insuficiencias sobre cómo reconstruir las identidades culturales en Bolivia. Al insistir en esta reivindicación política, la educación regresaba al marco discutido por Franz Tamayo a comienzos del siglo XX: ¿cuál es el

carácter de la Nación boliviana y si la educación iba a jugar un papel primordial sobre la identidad y pertenencia al Estado Nacional, o si los indígenas nunca podrían ser parte de una sociedad que los negaba por ser de otra cultura y otra raza?

La nueva Constitución Política promulgada el 7 de febrero de 2009 otorga un lugar central a la educación, reconociendo aspectos importantes como ser:

- a) El sistema educativo está integrado por las instituciones fiscales, privadas y de convenio.
- b) La educación es unitaria, con el propósito de tener un solo currículum para las escuelas públicas y privadas, así como para las áreas urbanas y rurales.
- c) La educación es descolonizadora, intra-cultural, intercultural y pluri-lingüe en toda Bolivia, cuyos fundamentos responden a la productividad, la liberación, la revolución y la crítica.

Asimismo, la educación es entendida como un proceso cultural y político para fortalecer la identidad multicultural dentro del nuevo tipo de Estado denominado Plurinacional. Esta es una característica relevante, ya que el proceso educativo se presenta explícitamente como un instrumento ideológico para la autodeterminación de cada nación o pueblo indígena originario campesino.

Sobre la evaluación de la calidad educativa, el artículo 89 ordena instaurar un ente autónomo al ministerio de

educación, pues reconoce que:

“El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del ministerio del ramo (...)” (Ídem.: 19).

La gran contradicción radica en que la Constitución retoma una pequeña parte de los principios contenidos en el proyecto de *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, pero éste no fue aprobado en el Congreso, no tuvo respaldo político en el gobierno y el gabinete de Evo Morales fue separando los ribetes más indianistas para mantener una inclinación socialista que absorba las preocupaciones de la clase media urbana.

La estrategia real del MAS era tener un discurso político en contra de las reformas estructurales del “decadente modelo neoliberal”, con lo cual proclamaron la muerte de la Ley de Reforma Educativa 1565, aunque en la realidad el objetivo era ampliar los bonos en la educación como una señal que muestre a la revolución cultural financiando gratuitamente las demandas colectivas. La renovación honesta de todo el sistema educativo nunca tuvo un compromiso político de Evo Morales, cuyo liderazgo se concentró únicamente en mirar el corto plazo y enaltecer los logros educacionales provenientes de Cuba.

Conclusiones

La Reforma Educativa boliviana de 1994 se articuló muy bien al debate

contemporáneo sobre la economía de mercado, el crecimiento económico y el papel jugado por los recursos humanos en un país en vías de desarrollo; al mismo tiempo, desató intensas discusiones ideológicas sobre la transformación del país, tanto como en su momento surgió el debate entre capitalismo y socialismo. Lamentablemente, todo ingresó en un profundo agotamiento a partir de la caída del ex presidente Gonzalo Sánchez de Lozada el año 2003, momento en el que Bolivia transitó hacia una oposición intransigente a las reformas de mercado. Aquellos que defendieron el neoliberalismo pensaban que los procesos de transformación radicaban únicamente en la economía o en la contracción del aparato estatal que se reducía a ser un vigilante tímido, enfermo y débil.

La polarización inflamó un conflicto entre la liberalización y el rescate de la participación del Estado en determinados sectores. Los Movimientos Indígenas demandaron que el Estado recupere sus principales obligaciones para combatir la pobreza y, al mismo tiempo, identifique metas nacionales donde se conciban el contenido y carácter de sucesivas reformas que serán reinterpretadas desde otra ideología: la descolonización. El Estado debía ser reposicionado como espacio de visión sobre el futuro o como un conjunto de instituciones en las que se pueda imaginar diferentes escenarios posibles para el acceso al poder de los pueblos indígenas. En el marco de una nueva reforma estatal, los indígenas identificaron a la educación como un potencial eje transformador pero descartaron precipi-

tadamente el conjunto de la Ley de Reforma Educativa 1565.

Las discusiones pedagógicas de fondo, progresivamente se fueron fragmentando, por ejemplo, pensando en que su impacto debería sujetarse solamente a las transformaciones al interior del aula escolar primaria, flexibilizando los contenidos curriculares, fomentando la participación en la toma de decisiones, o garantizando una educación multicultural. Los pueblos indígenas exacerbaron sus críticas para enfatizar sólo su derecho al ejercicio del poder.

Lo que se necesitaba era una agresiva voluntad para profundizar al máximo los logros preliminares de la reforma de 1994, reconocer sus desafíos inmediatos y, sobre todo, regenerar un proceso de entendimiento y compromiso múltiple entre diferentes gobiernos, maestros, iglesia, organizaciones no gubernamentales, municipios, pueblos indígenas y sector privado porque aún a pesar de catorce años de Reforma Educativa en Bolivia (1994-2008), sus demandas, deficiencias y resultados no fueron suficientemente comprendidos por el conjunto de la sociedad.

En el mejor de los casos, lo que se tiene hoy es una comprensión incompleta o demasiado ideologizada, sobre todo porque permanecen las tendencias defensivas entre un magisterio sindicalizado con concepciones arcaicas, y una crítica política poco eficiente que se congela en las ideas sobre descolonización, sin descender a la cultura diaria de las aulas y las prácticas docentes que se mueven con otro tipo de patrones.

Los medios de comunicación destiñeron también el contenido de la refor-

ma resaltando los conflictos, o abriendo espacios publicitarios para mostrar la dotación de materiales escolares e infraestructura. La prensa sembró dudas sobre los siguientes problemas: ¿cuál es el beneficio directo de la Reforma Educativa para el fortalecimiento de la estructura económica en Bolivia? ¿Qué sectores de la economía necesitan una acumulación de capital humano y con qué perfil de educación? ¿Se ha entendido de qué manera un eventual éxito de las políticas reducirá la pobreza? ¿En qué ámbitos, en qué tiempo y dónde se necesita invertir más esfuerzo y compromisos? ¿De acuerdo con qué criterios políticos podrá la educación contribuir a reducir los alarmantes niveles de desigualdad, aumentando el número de oportunidades laborales a disposición de los excluidos?

Estos temas candentes se relacionan con una “economía política de la Reforma Educativa” y no con propuestas exclusivamente técnicas, críticas culturales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, o con un balance sobre la relación costo-beneficio de las reformas. Esta economía política se vincula con los factores de iniquidad social en Bolivia, tal como lo testimonian varios estudios de organismos internacionales en América Latina, porque está demostrado que la educación y la familia son los canales a través de los cuales se reproduce la concentración del ingreso y la progresiva exclusión. Aquí, los Movimientos Indígenas han fallado en promover una reconciliación, impulsando múltiples polarizaciones que bloquearon la clarificación de mejores reformas. El conflicto entre colonialidad y modernidad es interesante para com-

prender las necesidades de democratización que Bolivia tiene, pero se concentran mucho en los conflictos que terminan convirtiéndose en un duelo de suma cero entre las élites blancas, mestizas y todo tipo de etnias indígenas.

Respecto a uno de los pilares que sustentaron el contenido doctrinal de la Reforma Educativa en Bolivia como la educación intercultural bilingüe, se dieron pasos muy relevantes y cuyas consecuencias todavía son debatidas con intensidad. Los niños indígenas de cualquier etnia están en condiciones de aprender, tanto en su lengua materna, como en el idioma español. Este logro, sin lugar a dudas representó una conquista política puesto que se puso fin a una concepción discriminatoria que por mucho tiempo dominó en Bolivia; es decir, se consideraba al español como la única lengua capaz de educar y, al mismo tiempo, destruir supuestas deformaciones del lenguaje para llegar a ser ilustrado y moderno porque la cultura de los pueblos indígenas era entendida como algo tradicional e inclusive arcaica.

Los críticos indianistas como Fausto Reinaga condenaron con razón esta actitud colonialista de la educación exclusivamente castellanizada, calificándola como instrumento de dominación psicológica y mental. El idioma dominante, flor y nata de la cultura, iría socavando las culturas indígenas para occidentalizar el país. Con la Reforma Educativa estas viejas actitudes, finalmente trataron de encontrar una solución pacífica. Para muchos, hoy nos reconocemos modernos sin dejar marginadas las identidades indígenas, edu-

cádonos en una pluralidad de lenguas además del castellano.

¿La Educación Intercultural Bilingüe fue una apuesta indígena por la educación?, o ¿las condiciones de “tolerancia liberal democrática” fueron abriendo los horizontes hasta reconocer nuestras identidades indígenas? Ambas cosas al mismo tiempo. Bolivia tuvo innovaciones interculturales y lingüísticas gracias a la Ley de Reforma Educativa 1565.

Actualmente vivimos en una cultura globalizada donde no es razonable reclamar por un regreso al ayllu andino (la estructura de organización social y económica ancestral de los pueblos aymaras y quechuas) o la adscripción acrítica a una modernidad europea, así como tampoco sirve de mucho condenar la industria cultural de libre mercado donde todo tiende a banalizarse o nos confunde con el oleaje inagotable de información en desmedro de una verdadera educación. La educación intercultural deja que ingrese – con fuerza – la inclusión y condescendencia multicultural (Cf. Shaefer, 2009). Ésta se complementa, a su vez, con tres riquezas fundamentales: el utilitarismo, el rechazo a toda forma de absolutismo y el respeto que merecen las minorías.

El utilitarismo en educación se relaciona con la posibilidad que tiene toda persona de emplear los conocimientos según sus intereses, inclinaciones y capacidades; es decir, representa un profundo contenido ético liberal. Se aprende y se educa en la medida en que uno también está dispuesto a diferenciar y escoger lo más útil para nuestra vida en medio de un abanico de distintas alternativas que nos estimulen el espíritu crítico y la necesidad de seguir aprendiendo sin limitaciones.

Aquí, un maestro solamente facilita condiciones e información, no impone modelos o paradigmas, sino que brinda un espacio abierto donde sea uno mismo quien, de acuerdo con nuestra propia vocación, elija lo más aprovechable para hacer frente a distintas exigencias. Desde esta perspectiva ¿quién está en la posición de decir que un conocimiento es más valioso, científico o superior que otros? El utilitarismo viabiliza la tolerancia y despierta un sano sentido de pragmatismo.

¿Qué lugar ocupa el utilitarismo en la educación intercultural bilingüe? Al utilizar el conocimiento, la razón hunde sus raíces en el deseo y, por lo tanto, la educación se justifica solamente cuando tales deseos humanos concuerdan con actitudes capaces de ceder, rechazando cualquier dogmatismo afincado en un solo molde cultural o étnico. La educación absolutista se quiebra frente al derecho inalienable de dar paso a todo tipo de culturas, identidades étnicas y sociales, así como a la riqueza de anteponer nuestra pluralidad ideológica contra todo tipo de extremismos o miradas puestas sólo en el colonialismo interno que fomenta el conflicto entre la modernidad y lo que los Movimientos Indígenas definen como la colonialidad del poder.

La educación intercultural utilitaria reclama un principio básico para la ciudadanía democrática: apoyar a las minorías en contra de la tiranía de cualquier mayoría. Educarnos en este principio nos reconcilia con algo imprescindible: defender siempre las diferencias, sean éstas minorías sexuales, sociales, étnicas o políticas, incluso sacrificando

nuestra posición de privilegios como mayoría. La educación equivale a una “reconciliación emocional y política” para sacrificarse por los otros, apostando a favor de un camino donde educar significa amar lo que otros piensan y lo que otros quieren aprender o llegar a ser, libremente.

Bibliografía

- Cajías de la Vega, Beatriz
2000 *Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia 1994-1999*, La Paz: CEBIAE, Ayuda en Acción.
- Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE)
2000 *Políticas educativas en Bolivia. Memoria: Seminario Taller*, La Paz: CEBIAE-Ayuda en Acción.
- Contreras, Manuel E. y Talavera Simoni, María Luisa
2004 *Examen parcial. La Reforma Educativa boliviana 1992-2002*, La Paz: PIEB-ASDI.
- Díaz Machicao, Porfirio
1977 “Quilco en la raya del horizonte”; en: Coello, Carlos et. al. *Iniciación literaria*, La Paz: Editorial Don Bosco, pp. 110-115.
- Howard, Rosaleen
2009 “Education reform, indigenous politics, and decolonization in the Bolivia of Evo Morales”; *International Journal of Educational Development*, doi:10.1016/j.ijeducdev.2008.11.003, pp. 1-11.
- López, Luis Enrique y Murillo, Orlando
2006 “La Reforma Educativa boliviana: lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones”; documento elaborado en el marco del convenio Corporación Andina de Fomento/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI, fotocopias.
- Medina, Javier
2000 *Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia*, La Paz: CEBIAE.
- Mignolo, Walter D.
2000 *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*, New Jersey: Princeton University Press.
- Ministerio de Educación y Culturas
2006a “Nueva ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (anteproyecto de ley), Sucre: 10 al 15 de julio de 2006. Documento consensuado y aprobado, fotocopias.
- Ministerio de Educación y Culturas
2008b *Boletín Informativo “Logros”*, Año 2, No. 3, septiembre pp. 1-4.
- Patzi Paco, Félix
2006 *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*, La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.
- Reinaga, Fausto
1971 *Tesis india*, La Paz: Partido Indio de Bolivia.
- República de Bolivia
2009 *Nueva Constitución Política del Estado*, La Paz: Asamblea Constituyente, Honorable Congreso Nacional, texto final compatibilizado, versión oficial, octubre.
- Rivera Cusicanqui, Silvia
1992 “Sendas y senderos de la ciencia social andina”; en: *Autodeterminación, Análisis Histórico-Político y Teoría Social*, La Paz, No. 10, octubre.
- Salazar Mostajo, Carlos
1988 “El socialismo olvidado: el otro Trotskismo en Bolivia” (entrevista); en *Autodeterminación, Análisis Histórico-Político y Teoría Social*, No. 5, mayo-junio, pp. 143-160.
- Sanjinés C., Javier
2005 *El espejismo del mestizaje*, La Paz: IFEA, Embajada de Francia en Bolivia.
- Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMECAL)
2001 *Informe SIMECAL 1996-2001*, La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CD Rom con más de 50 informes.
- Shaefer, Timo
2009 “Engaging modernity: the political making of indigenous movements in Bolivia and Ecuador, 1900-2008”; *Third World Quarterly*, March, 30:2, pp. 397-413.

Talavera Simoni, María Luisa

1999 *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz,*

1997-1998, La Paz: PIEB, Serie: Investigación.

Tamayo, Franz

1981 *Creación de la pedagogía nacional, La Paz: Ediciones Puerta del Sol.*

