



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**EL ESTADO PLURINACIONAL EN BOLIVIA.  
NUEVAS FORMAS DE ENTENDER LA NACIÓN:  
LA INTEGRACIÓN DEL INDÍGENA A TRAVÉS  
DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**P R E S E N T A**

ANDREA JOCELYN MORA MENDEZ

**DIRECTORA DE TESIS**

Dra. Rina Berenice Ortega Bayona



CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX.

2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Sonia Mendez Atempa y Raúl Mora Arce por su amor. Porque son mi ejemplo de esfuerzo, de trabajo, de dedicación de constancia. Mis padres me enseñaron que los sueños se consiguen trabajando todos los días por ellos, poniendo tiempo y amor. Gracias a ambos por todas las oportunidades que me han dado a lo largo de mi camino, porque gracias a ellos he podido descubrir el mundo. Por apoyarme y motivarme.

A mi hermana, Diana Shaden Mora. Por todo lo que haces por mí, por ser mi eterna compañera de vida, por estar ahí siempre, por tu amor, por cuidarme como nadie y por siempre ser esa mano en mi camino. Que suerte tenernos y poder crear puentes de diálogo.

A mi familia; a esa familia que se crea por el amor. A mis hermanas Mina y Regina, con ellas nace la ternura y el amor, a mis abuelas, por crear las raíces de este bosque, a mis tías y a mis tíos por su apoyo durante toda mi vida. A aquellos que ya no están, pero que siempre me brindaron amor.

A mis amigas, compañeras de vida. A Fer por tantos años, por estar a mi lado y siempre creer en mí, por tanto cariño y tanto cuidado, por tanto compañerismo y tanta complicidad, por tantas risas y tantas lágrimas compartidas, por los sueños y los miedos, a Fer simplemente por ser quien es en mi vida. A Frida y Mariel, por estar ahí, por sus porras y por todo lo que hemos vivido, por hacernos adultas juntas y querernos sin máscaras. A Karla por acompañarme en la carrera, por su amistad, por su escucha y por su solidaridad conmigo. A Vane, por tanto compartido, por las pláticas, por las opiniones y por las reflexiones compartidas, gracias por ese don que tienes para escuchar.

A Alejandro por estar y ser; por su apoyo, su compañía, y por su complicidad. Por impulsar y creer en todos y cada uno de mis sueños, por esas pláticas interminables donde entendí porque luchamos y porque creemos que el amor y la ternura sostienen este mundo; gracias por ayudarme a descubrir mis pasiones; finalmente gracias por enseñarme que todos los caminos son posibles y por ser mi mejor ejemplo de persistencia y ternura. Gracias.

Al Dr. Guillermo Fernández Ampié por su forma de afrontarse al mundo, por los ideales que abraza y con los que construye su día a día, por llevar la revolución en las aulas y llenarnos de esperanza, por hacernos creer que podemos sembrar semillas donde hubo incendios. Sus

clases fueron un recordatorio de humanidad, un recordatorio de que el saber sólo debe buscar la justicia colectiva. Gracias por enseñarme tanto, dentro y fuera del aula.

Al Dr. Hernán Taboada, por darme la oportunidad de ser parte de su seminario y enseñarme tanto de la ardua labor que implica hacer investigación histórica. Usted creyó en mí y me dio mi primera oportunidad dentro de la academia, gracias por abrir los espacios y generar diálogos. Gracias al proyecto PAPIIT IN403820 “América Latina y el enfoque civilizacional”, por ser parte importante de mi proceso de titulación.

A mi asesora la Dra. Berenice Ortega Bayona por creer en mi proyecto y por no soltarlo incluso en todas esas veces que yo desistí. Gracias por acompañarme y por estar presente en todo el proceso, por su paciencia, su compromiso, su tiempo y su disposición conmigo y con mi proyecto. Nada de esto sería posible sin el trabajo en conjunto que tan atentamente construyó conmigo.

A mis sinodales, la Dra. Silvia Soriano, la Dra. Gabriela Orduño, la Dra. Carla Ulloa y el Dr. Alejandro Ledesma. Gracias por nutrir esta investigación con sus conocimientos y sus reflexiones; sus comentarios enriquecieron esta investigación de una forma importante. Recalcó su empatía y su disposición en este largo proceso.

Finalmente, agradecer a todas esas personas que con su trabajo sostienen la universidad pública. Gracias.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
CAPÍTULO I. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA NACIÓN EN BOLIVIA. LA RELACIÓN ENTRE LOS INDÍGENAS Y EL ESTADO	21
1. LA REPÚBLICA DE BOLIVIA. LA NACIÓN CONSTRUIDA POR LOS CRIOLLOS INDEPENDENTISTAS .....	23
2. LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS DURANTE EL SIGLO XIX.....	26
3. NO LETRADO, PERO TRIBUTARIO .....	28
4. LA GUERRA FEDERAL: ALIANZA ENTRE INDÍGENAS Y LIBERALES.....	30
5. LA ERA DE LOS LIBERALES: LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO CIVILIZATORIO Y DE DESPOJO .....	32
6. LA ERA REPUBLICANA: EL PROYECTO “INDIGENISTA” .....	39
7. ¿LA INCLUSIÓN DE LOS EXCLUIDOS? LA REVOLUCIÓN EN LAS AULAS: HACIA UNA EDUCACIÓN MASIVA Y NACIONAL.....	42
CAPÍTULO II. PROYECTOS EDUCATIVOS INDÍGENAS. LOS PUEBLOS INDÍGENAS COMO ACTORES SOCIALES Y POLÍTICOS .....	48
1. LA EDUCACIÓN: HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR LA NACIÓN .....	49
2. “EDUCAR AL INDÍGENA”: LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN ESTATAL.....	52
3. LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE LUCHA PARA LA POBLACIÓN INDÍGENA .....	54
4. LA ALFABETIZACIÓN, UNA VÍA PARA LA LIBERACIÓN: LA SOCIEDAD REPÚBLICA DEL QULLASUYU.....	60
5. LA ESCUELA WARISATA: CONSTRUYENDO LO INDÍGENA EN SINTONÍA CON EL ESTADO .....	62
6. FAUSTO REINAGA: FORMADOR DEL PENSAMIENTO INDIANISTA. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL INDIO. NUEVAS MIRADAS EN LA EDUCACIÓN .....	68
7. EL MOVIMIENTO KATARISTA: LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO CULTURAL .....	73
8. CONSTRUYENDO LA INTERCULTURAL DESDE LO INDÍGENA: EL TEKO GUARANÍ .....	76
9. LOS INDÍGENAS EN EL PODER: EL POSICIONAMIENTO DE LOS GRUPOS INDÍGENAS COMO UNA FUERZA NACIONAL.....	78
CAPÍTULO III. LA INTERCULTURALIDAD EN DEBATE: UNA MIRADA A LAS POLÍTICAS CULTURALES EN BOLIVIA. LA INTEGRACIÓN DE LO “INDÍGENA” A LA POLÍTICA NACIONAL .....	81
1. UNA LUCHA QUE NO SE DETIENE .....	83
2. LA OLA DEL MULTICULTURALISMO. EL INTERÉS INTERNACIONAL POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS.....	86
3. REDEFINIENDO LA EDUCACIÓN. DEBATES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD Y AL BILINGÜISMO EN LAS AULAS.....	91
4. LA INTERCULTURALIDAD COMO PROTAGONISTA EN LA EDUCACIÓN: LA REFORMA EDUCATIVA DE 1994....	96
5. MÁS ALLÁ DEL DISCURSO Y DE LOS ACUERDOS: LA REALIDAD DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN TIEMPOS DE LA INTERCULTURALIDAD .....	99
IV. RECONSTRUYENDO LA NACIÓN DESDE LA INTEGRACIÓN. EL PROYECTO EDUCATIVO DURANTE EL ESTADO PLURINACIONAL: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA .....	102

1.	EL SIGLO XXI: AÑOS DE QUIEBRE DEL MODELO HEGEMÓNICO .....	103
2.	CREANDO EL CAMINO HACIA UNA NUEVA CARTA MAGNA: LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE. ....	108
3.	¿UN MUNDO DONDE QUEPAN TODOS LOS MUNDOS? ¿UNA NACIÓN DÓNDE QUEPAN TODAS LAS NACIONES? LA IDEA DEL ESTADO PLURINACIONAL, UNA NUEVA FORMA DE INTEGRAR AL INDÍGENA .....	109
4.	LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA: LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA.....	113
5.	LEY DE EDUCACIÓN N° 70 “AVELIÑO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ” .....	116
6.	RESULTADOS DE LA REFORMA EDUCATIVA .....	121
7.	¿CONSTRUYENDO UNA NUEVA NACIÓN DESDE EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN? EL SISTEMA BILINGÜE EN LAS AULAS: MIRANDO LA REALIDAD EDUCATIVA .....	122
8.	ENTRE LA FALSA ILUSIÓN .....	132
8.1.	¿QUÉ HA PASADO CON EL PLURILINGÜISMO DENTRO DE LAS AULAS? .....	134
	REFLEXIONES FINALES.....	141
	BIBLIOGRAFÍA.....	148

# INTRODUCCIÓN

*Bajo el peso de las reivindicaciones indígenas,  
Se hunde el viejo concepto de Bolivia como  
Un Estado-nación homogéneo liderado por criollos*  
Gaya Makaran

Al iniciar el siglo XXI, Bolivia presenció el inicio de revueltas sociales que en 2009 culminarían con la declaración de un Estado Plurinacional. Ese país andino, muchas veces olvidado por la investigación social e histórica, sentó las bases de un nuevo modelo de nación al interior de América Latina. Bolivia inició una revolución que se tradujo en la oficialización de las lenguas indígenas y en el reconocimiento del carácter intercultural del Estado, Bolivia reconoció la presencia y el legado de aquellos pueblos indígenas que son la base del país. Estudiar el caso boliviano significó desentrañar una historia de lucha y de resistencia, significó seguir las pistas de un pueblo que se ha creado un camino propio y que al día de hoy marca las pautas para pensar nuevas alternativas en nuestra región.

El 25 de enero de 2009, después de un largo proceso que inició con la instalación de la asamblea constituyente el 6 de agosto de 2006 en la ciudad de Sucre, capital de Bolivia, el pueblo boliviano aprobó una nueva política estatal mediante el referéndum popular por el 61.43% de los votos. El 7 de febrero del mismo año, el presidente Evo Morales promulgó públicamente la Nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia y el 9 de febrero de 2009, se publicó en la Gaceta Oficial de Bolivia, fecha en que entró en vigor oficialmente. La nueva Constitución se funda en la idea de reconocer a Bolivia como un Estado Plurinacional. Es decir, reconocer principalmente a los indígenas como un actor político, hecho sumamente importante pues según el censo realizado entre 2007-2009, más del 60% de la población se considera perteneciente a alguno de los 36 pueblos indígenas.<sup>1</sup> En la idea de reconocer a Bolivia como un Estado Plurinacional, en el artículo 3° se afirma que el país está conformado por “la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones

---

<sup>1</sup> <http://www.ine.gob.bo/indice/EstadisticaSocial.aspx?codigo=30801>

y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas”. Para lograr la integración total de estos grupos el Estado oficializó a 36 lenguas indígenas además del español, ello significó que estas lenguas debían usarse en las instituciones estatales y educativas; un hecho trascendental para la historia de Bolivia, y a su vez para la región latinoamericana. Esta investigación se propuso observar e identificar qué hitos conforman esta nueva forma de entender la nación y cómo se pretende incorporar al indígena al Estado a través de ofrecer una educación bilingüe que no lo segregue.

Aunque bien cabe hacer la aclaración de que Bolivia no fue el primer país en proponer la idea de un Estado plurinacional. El primero fue Ecuador; donde se promulgó la Constitución el 28 de septiembre de 2008, sin embargo, la idea de la pluralidad del Estado no trascendió demasiado, puesto que no tuvo una base constitutiva. En tanto que en la Constitución de Bolivia la idea de la plurinacionalidad del Estado es la que articula y da forma a toda la Constitución. Tal como lo menciona el presidente Evo Morales en el preámbulo:

“Con la nueva Constitución política del Estado tenemos la oportunidad histórica de cerrarle las puertas al racismo, a la discriminación y a la exclusión empezando a construir un estado plurinacional, intercultural y auténticamente democrático que se funde en la pluralidad cultural de nuestra patria”.<sup>2</sup>

Es decir, la pluralidad es la base del Estado, como bien se apunta en el artículo 1°:

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomía. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

La Constitución, por tanto, se planteó como la ruptura y superación de horizontes nacionales que sólo han segregado a los indígenas. Ella apuntó hacia un

---

<sup>2</sup> En este enlace, se encuentra el documento oficial:

<http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Consitucion.pdf>

reconocimiento del indígena, y que por primera vez éste caminara de la mano con el Estado.

Para presentar las formas en que la propuesta estatal plurinacional se ha interrelacionado con los pueblos indígenas a través de la educación bilingüe desde la aprobación de la nueva Constitución, fue pertinente hacer un recorrido por la historia del país para observar la manera en que la nación se había construido y cuáles eran las bases, cuál era la finalidad de la educación, y qué papel tenían los indígenas al interior de estos proyectos nacionales.

En el siglo XIX, después de logradas las independencias fue urgente la necesidad de crear una nación, y por tanto un sentimiento nacionalista, esto llevo a que los Estados buscaran constituirse en unidades homogéneas, compactas y sin fisuras. Era pertinente e indispensable crear algo que unificara a todos los habitantes, sobre todo la religión y la lengua. Había que promover un elemento que cohesionara a todos, que los identificara como parte de cierta nación y asimismo los distinguiera de otras. Se crearon héroes nacionales particulares, se exaltó una historia, se reivindicaron ciertas figuras del pasado y sobre todo se buscó identificar a la sociedad como una sola. Las naciones latinoamericanas fueron creaciones de las clases gobernantes más que de los pueblos.

Sin embargo, el problema radica en que en una región tan diversa como lo es América Latina, pretender englobar un sin fin de realidades en una sola es acallar las otras identidades, y este silencio llega a una negación y, por tanto, una exclusión de los otros. Los modelos del Estado aplicados en América Latina han resultado excluyentes y limitantes para el desarrollo de las capacidades culturales y sociales ya que lo diferente se niega y cambia, se hace todo lo posible porque estos adopten el molde establecido. En el caso de Bolivia, esta exclusión política se legitimó a partir de un sistema educativo monolingüe que obligaba a los indígenas a alfabetizarse en castellano de manera que sus lenguas nativas iban cayendo en desuso y el español se les imponía como una forma de integrarse o de asimilarse al Estado.

Por tanto, la promulgación de la nueva Constitución de Bolivia en 2009 significó un avance sorprendente y sumamente importante en el reconocimiento e integración, al menos en un ámbito legal, del indígena en la vida política del país. Finalmente, el indígena se constituía como un individuo político reconocido y reivindicado por primera vez. El indígena se reconoce como diferente y se le integra al proyecto respetando su identidad. Lo más destacado de esta incorporación del indígena al Estado, es que no se hace bajo la idea de cambiarlo, de desindianizarlo para asimilarlo a una cultura que no es la suya y se cree mejor; al contrario, se integra bajo la aceptación y reconocimiento de sus diferencias, y sobre la idea de que todas las culturas son importantes y valiosas en el país, por ello es necesario analizar el papel que cumple la educación bilingüe en la integración y la mayor participación de los indígenas.

El hecho de reconocer constitucionalmente el carácter pluricultural de Bolivia ha sido un paso importante y determinante en cuanto a la participación e involucramiento de las comunidades indígenas en la política nacional. Históricamente, Bolivia ha sido una sociedad pluriétnica donde conviven diferentes grupos indígenas, donde se habla una amplia variedad de lenguas y donde diferentes tradiciones y costumbres se expresan. Empero, estos grupos indígenas siempre habían permanecido al margen de la vida nacional y sus culturas se habían hecho a un lado en favor de una idea de cultura nacional que fijó el Estado. Este giro estatal, modificó otras dinámicas sociales en el país, la idea de plurinacionalidad impactó todas las esferas de la vida social; siendo la educación aquella que interesó a la presente investigación. Con la nueva Constitución del Estado, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tomó el rango de una política constitucional, más tarde el Congreso Nacional de Educación lanzó en 2010 la Nueva Ley de la Educación Boliviana “Aveliño Siñani y Elizardo Pérez” N°70.

La EIB fue una propuesta que nació y se articuló en el seno indígena y que más tarde sería una bandera política entre los grupos en el poder durante los años noventa. Las comunidades indígenas vieron en la EIB una forma de involucrarse y de reivindicar su cultura. Mario Yapu señala que la EIB se planteó “como una posible

respuesta a las percepciones y conflictos causados por la discriminación étnica y lingüística de los pueblos originarios en Bolivia”.<sup>3</sup> La EIB no se formuló como política pública con el nacimiento del Estado Plurinacional, en realidad, desde la década de los ochenta y en mayor medida en los años noventa, el Estado la había impulsado. En la Reforma Educativa de 1994 la educación se asumió como intercultural y bilingüe, sin embargo, la atención se destinó a las escuelas primarias de zonas rurales, donde la mayoría de los estudiantes eran niños y niñas indígenas que hablaban alguna lengua indígena.<sup>4</sup> En la Reforma Educativa de 2010, la educación también se presentó como “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”,<sup>5</sup> es decir, se pretendía que ahora la Educación Intercultural Plurilingüe llegará a todo el sistema educativo y no sólo se limitará al nivel primario.

La idea de una Educación Intercultural Bilingüe o Plurilingüe es sumamente importante dada la situación educativa a la que se habían enfrentado las comunidades indígenas desde el nacimiento de la nación boliviana; una educación que constantemente desdeñó y eliminó su lengua, sus tradiciones, sus costumbres y sus cosmovisiones. La educación que el Estado impartió durante el siglo XIX y XX, tal como Valentín Arispe señala, promovió procesos de aculturación y enajenación de los saberes y conocimientos, la negación de cosmovisiones, de valores y formas de vida de los pueblos indígenas.<sup>6</sup>

Después de lograda la independencia en Bolivia, y en proceso de construir la naciente nación, las elites criollas se apoyaron de la educación, que en un principio sólo muy pocos recibían, para impulsar los valores de su proyecto político. La educación se impartía en español, hecho que marginó a gran parte de la población indígena que incluso después de la independencia mantenía un carácter de peonaje. El sistema educativo nacional impuso una mirada hegemónica; la escuela, por lo tanto “se trató de conocimientos pedagógicos que, como mecanismo

---

<sup>3</sup> Mario Yapu, *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*, p. 122.

<sup>4</sup> PROEIB ANDES, *La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, p. 29.

<sup>5</sup> Ley N°70 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, artículo 1°, sección 6.

<sup>6</sup> Valentín Arispe, “Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia”, p. 169.

ideológico, cumplieron la función de hacer aceptar la posición de opresión y de explotación”.<sup>7</sup>

El carácter de la educación estatal marginó y limitó el acceso de aquellos indígenas monolingües que no hablaban el español; en la República de Bolivia la ciudadanía se obtenía siendo hombre, siendo propietario y letrado, lo que evidentemente creaba una ciudadanía limitada y fijaba el carácter de lo nacional. De manera que, si los grupos indígenas deseaban obtener la ciudadanía, tenían que someterse a procesos de aculturación, tenían que aprender español en detrimento de su lengua indígena. A inicios del siglo XX, los políticos e intelectuales bolivianos continuaron con una política educativa que atentaba contra las culturas indígenas, en un intento de encaminar al país a la idea de progreso que tan en boga estaba en ese momento, se lanzaron campañas de alfabetización y escuelas bilingües que esperaban dotar de “cultura” a las comunidades indígenas.

La revolución del 52, uno de los sucesos políticos y sociales más importantes del siglo XX, aunque representó la extensión del sistema educativo, también implicó un intento de asimilación de los grupos indígenas a la idea nacional que se impulsaba en ese momento. Durante este periodo, el Estado promovió con mayor ahínco una idea de lo nacional, que influyó mucho en el sistema educativo. La educación que impartió el Estado impactó en la situación sociolingüística del país y conforme pasaron los años la tendencia apuntó hacia la disminución de las lenguas indígenas y al predominio del monolingüismo. En realidad, fue evidente cómo a lo largo de los años el Estado había apostado por una homogeneización cultural y lingüística.<sup>8</sup>

Esta constante reducción de las habilidades lingüísticas tuvo que ver con que las políticas educativas que el Estado desplegó durante el siglo XX, que en teoría se caracterizaron por ser abiertas e incluyentes para con los grupos indígenas, en realidad fomentaron la pérdida de las lenguas, pues, aunque los sistemas se decían bilingües, en realidad buscaban una mejor transición al español.<sup>9</sup> Es decir, con

---

<sup>7</sup> Maria Vieira Silva y Tania Aillón Gómez, “Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas”, p. 204.

<sup>8</sup> Rita Cancino, “La descolonización lingüística de Bolivia”, p. 23.

<sup>9</sup> Xavier Albó y Amalia Anaya, “La audacia de la Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia”, p. 282.

apoyo de sus lenguas indígenas, el Estado alfabetizó a los niños y niñas en las primarias y, ya que habían adquirido buenas habilidades lingüísticas en español las clases se enfocaban de lleno a esta lengua.

Empero, como se verá a lo largo de la investigación, los pueblos indígenas han luchado y resistido históricamente a este intento de homogeneización estatal, las comunidades indígenas han defendido y peleado su derecho a la educación. Desde inicios del siglo se registraron solicitudes de creación de escuelas dentro de comunidades indígenas. Las primeras escuelas indígenas se establecieron en el contexto del movimiento cacical, donde indígenas aymaras, campesinos y maestros rurales- algunos de ellos de forma clandestina- fueron los protagonistas. Muchas de estas escuelas surgieron en el terreno de la clandestinidad, creadas por comunidades indígenas estaban ocultas de los hacendados que se oponían a la educación de estos grupos.

Esta investigación se planteó como principal objetivo analizar la forma en que se está entendiendo la nación en Bolivia, qué define a esta nueva nación pluricultural y cómo este discurso del “pluriculturalismo” genera la posibilidad de que el indígena haga parte del proyecto nacional a partir del proyecto de educación bilingüe. Para ello, se analizó brevemente la parte educativa de los proyectos de nación históricos configurados desde los distintos gobiernos y algunas de las respuestas y alternativas más representativas construidas desde los sectores indígenas, para después poder rastrear y comparar el desarrollo del nuevo proyecto nacional plurinacional. Así, se finaliza con una breve presentación de las maneras en que el impulso de un sistema bilingüe, entre tensiones y contradicciones, ha abierto nuevos horizontes para el rescate de las lenguas indígenas y la incorporación y reconocimiento de los pueblos indígenas en la vida pública.

De manera más específica me propuse:

Elaborar una reconstrucción historiográfica exponiendo las formas en que las elites incorporaron al indígena desde el momento en que se conformó el Estado nación en el siglo XIX hasta la promulgación del Estado plurinacional en el 2009, bajo qué

criterios lo tenían y en función de qué, con especial énfasis en cómo estaba inserto el tema de la educación indígena y bilingüe.

Desarrollar una revisión de los objetivos de la nueva Constitución en materia educativa, cuáles son los derechos que les garantiza a los pueblos indígenas, bajo qué principios se sustenta, y sobre todo de qué forma incorpora a los grupos indígenas al proyecto estatal.

Revisar cómo se ha propuesto la incorporación de las lenguas indígenas al sistema educativo, ver los proyectos que se han lanzado y algunas formas en que esta nueva plataforma bilingüe ha impactado la dinámica social y cultural de los pueblos indígenas.

Finalmente, a través de los análisis que se han elaborado de la reforma educativa, de los impactos que esta reforma ha generado y de los desafíos a los que se ha enfrentado su aplicación, se recuperaron balances sobre cómo la nueva educación ha modificado la dinámica de integración nacional y si con la educación bilingüe se ha logrado una mayor participación de las comunidades indígenas en los temas que atañen al Estado.

Considero que, de manera general, los objetivos se mantuvieron a lo largo de la investigación. Inicialmente mi foco era la manera en que se entendía la nación en el país andino y con el avance de la tesis me percaté que la educación era una herramienta que me permitía entender de una forma más íntegra y detallada los valores que el Estado Boliviano pretendía impulsar. Por ello, pretendo evidenciar que la educación fue la herramienta más eficaz para construir y promover una idea de lo nacional.

Una situación que cambió durante la investigación fue la atención que le conferí al análisis de las nuevas relaciones políticas entre las comunidades indígenas y nuevo Estado Plurinacional y la manera en que ambos grupos lograron dialogar. Mi atención se enfocó al tema lingüístico y educativo y sobre todo a analizar qué tanto el sistema bilingüe ha logrado mantener e impulsar las lenguas indígenas. Conforme avancé en la tesis noté lo importante que era conocer cómo estas propuestas

educativas influyen en la recuperación de las lenguas indígenas, pues más allá de que la nueva propuesta de Estado abre nuevas pautas de entender lo nacional, lo importante es qué tan abierto es con las diferencias y si logra integrarlas como parte de sí mismo.

Antes de presentar los capítulos me gustaría empezar por definir algunos de los conceptos a partir de los cuales se podrá comprender el contexto de discusión teórica y política en el que se configuró el proyecto de Estado plurinacional boliviano: que describo en esta investigación como son el multiculturalismo, la interculturalidad y el Estado Plurinacional.

El multiculturalismo es un término que surgió durante la segunda mitad del siglo XX, en la década de los años setenta en Canadá se inició todo un debate que pretendió entender, explicar y asimilar la diversidad que el país experimentaba como resultado del alto número de inmigrantes, sumado a las minorías y los grupos étnicos originarios. En 1998, la Universidad de Kansas publicó los trabajos que se presentaron en un simposio que giró en torno al multiculturalismo. Uno de los ponentes, Van Woodward empleó el término con un sentido meramente lingüístico, es decir, al ponerle el prefijo “Multi” a cultural, el sentido de la palabra es muchas culturas. Woodward apuntaba que, pese a la gran diversidad de culturas, existía una hegemonía cultural que resulta en una homogeneización cultural; en otras palabras, una cultura dominante se impone sobre las otras, totalizando todo bajo sus mismos parámetros.

En su artículo “Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad” la antropóloga y socióloga Alicia Barabas hace un análisis detallado de los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad; Barabas señala que el concepto de multiculturalismo suele emplearse para reconocer “la coexistencia de grupos culturales diferentes en un mismo estado nacional”<sup>10</sup> y que en realidad es muy

---

<sup>10</sup> Alicia Barabas, “Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad”, en *Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina*, p. 27.

similar a la noción de pluralismo cultural, término que se usa más frecuente en el ámbito antropológico.

Por otro lado, el concepto de interculturalidad se ha usado ampliamente en el mundo académico y político a partir de las luchas políticas de los años ochenta. Fernando Garcés señala que a partir de los ochenta este concepto se empleó con mayor frecuencia lo que permitió su expansión hacia otros ámbitos y disciplinas.<sup>11</sup> Hay que mencionar que en el ámbito académico muchos de los investigadores usan indistintamente el concepto de multiculturalismo e interculturalismo. Alicia Barabas describe a la interculturalidad como la dinámica de las relaciones en el contexto de la diversidad cultural".<sup>12</sup>

El concepto de multiculturalismo atiende más a cuestiones culturales, en cuanto a la variedad y la diversidad de las culturas en tanto el plurinacionalismo responde más a la diversidad de grupos, "naciones" que hacen parte de un país. El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) señala que el pluralismo cultural considera que ninguna cultura es cerrada y que todas las culturas están influidas por otras culturas: además que ninguna cultura es estática, todas las culturas están en constante movimiento y cambio. Es decir, el pluralismo considera y recoge la riqueza acumulada de las culturas, su principio es el "sentido de tolerancia, respeto y aceptación de la pluralidad".<sup>13</sup> Por mi parte, opté por la idea de pluralidad, a partir de la definición del IIDH, pues creo que para la investigación es claro como existe un diálogo y una interrelación en las culturas.

En Bolivia, el debate en torno a la idea de pluralismo o multiculturalismo es muy amplio, empero desde la formulación de la Asamblea Constituyente se generó un auge por el tema. De manera general el multiculturalismo se ha entendido como el reconocimiento de la coexistencia de grupos culturales diferentes, dentro de un

---

<sup>11</sup> Fernando Garcés, "Repensando el pasado reciente. Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia", p. 7.

<sup>12</sup> Alicia Barabas "Notas sobre el multiculturalismo e interculturalidad", p. 27.

<sup>13</sup> Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2009.

mismo Estado nacional.<sup>14</sup> El Estado Boliviano, en la ley de educación N° 70 definió la interculturalidad 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 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.<sup>15</sup>

En cuanto a la noción de Estado Plurinacional, Pablo Mamami Ramírez entiende este como

Un horizonte de realidad compartida del poder entre todos los miembros que componen ese Estado y las instituciones públicas y privadas.... Los principales diferenciadores serían la pluralidad efectiva, en particular en el ejercicio del poder y en su sistema de toma de decisiones, entre los diversos actores sociales y cosmovisiones.<sup>16</sup>

El 5 de agosto de 2006, cuando ya estaba en debate la formulación de la Asamblea Constituyente, varias organizaciones indígenas, originarias y de colonizadores se reunieron y redactaron un documento donde presentaron sus propuestas para la Asamblea, para ello construyeron su definición de Estado Plurinacional que entre otras cosas planteó:

El estado plurinacional es un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos, reafirmando, recuperando y fortaleciendo nuestra autonomía territorial, para alcanzar la vida plena, para vivir bien, con una visión solidaria, de esta manera ser lo motores de la unidad

---

<sup>14</sup> Alicia M. Baradas señala que esta noción de multiculturalismo es muy similar a la noción de pluralidad cultural, que se usa en antropología. Véase Alicia M. Baradas, "Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en América Latina: la presencia de los pueblos originarios", p. 2.

<sup>15</sup> Ley N° 70. Capítulo III. Diversidad sociocultural y lingüística. Artículo 6.

<sup>16</sup> Pablo Mamami Ramírez, "Estado Plurinacional: entre el nuevo proyecto y la factualidad neocolonial", p. 137-138.

y el bienestar social de todos los bolivianos, garantizando el ejercicio pleno de todos los derechos.<sup>17</sup>

Me gustaría aclarar que durante la investigación emplearé, sobre todo, los conceptos de Educación Intercultural Bilingüe, ya que, pese a que con el Estado Plurinacional la educación ostenta un carácter plurilingüe- en un sentido de que reconocer la existencia de muchas lenguas-, en realidad no hay tal, y la dinámica educativa se sigue moviendo en un carácter de bilingüismo para los estudiantes que sólo pueden optar por una lengua indígena y el español. Tal vez en algunas escuelas haya opciones plurilingües, pero estas son pocas, y no inciden en la realidad lingüística de los y las estudiantes que aún se manejan en el bilingüismo. En teoría la idea de la plurinacionalidad trae consigo la noción de pluralidad en todas las esferas sociales, siendo la lingüística una de las más importantes.

El término de educación intercultural bilingüe es ampliamente usado en trabajos de organismos internacionales como la UNESCO y la UNICEF, así como en trabajos académicos de investigadores que se dedican al estudio del área andina.<sup>18</sup> Geraldine Abarca Cariman define que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es:

Un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso.<sup>19</sup>

El sociólogo Valentín Arispe señala que:

---

<sup>17</sup> Propuesta de las organizaciones Indígenas, Originarias, Campesinas y de Colonizadores hacia la Asamblea Constituyente.

<sup>18</sup> Véanse los trabajos de PROIB Andes "Educación Intercultural en Bolivia", Cochabamba, 2008; Xavier Albó y Amalia Anaya, "La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia" en Revista Andina, núm. 38, 2004; Mario Yapú, "La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia", en Cuadernos de educación inclusiva, Vol. 1 "Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque, ediciones CELEI, Chile, 2016; Valentín Arispe, "Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia" en Caracol 20, Brasil, 2020.

<sup>19</sup> Geraldine Abarca Cariman en "Educación Intercultural Bilingüe: Educación y diversidad" en Apuntes. Educación y Diversidad, p. 3.

La educación intercultural tiene el reto de construir y deconstruir los procesos teórico-epistemológicos de los saberes, recuperando y revitalizando los existentes y reconstruyendo aquellos que están en franco proceso de deterioro. Esto con la finalidad de entablar un diálogo intercultural en planos de equivalencia, entre los conocimientos denominados “universales” y los saberes y conocimientos indígenas.<sup>20</sup>

El término de Educación Intercultural bilingüe es usado constantemente en la tesis, la noción con la que me guie fue la de Valentín Arispe, pues creo que es evidente cómo los grupos indígenas van construyendo y deconstruyendo ciertos saberes; y que a lo largo de su lucha han exigido que ambos saberes coexistan sin que haya uno que se imponga, tal vez esta noción de bilingüe tenga que ser pensada como una cuestión plurilingüe en la actualidad dado que también ahora las lenguas extranjeras, en este caso el inglés, configuran una lengua que también toma protagonismo en las aulas.

Para presentar mi argumentación, la presente investigación se divide en cuatro capítulos. El primero titulado “Desarrollo histórico de la nación en Bolivia. La relación entre los indígenas y el Estado”, elabora todo un análisis de la relación que se estableció entre el Estado y los grupos indígenas durante el siglo XIX y parte del XX, el interés se dirige a los proyectos educativos que los diferentes gobiernos en el poder promovieron en función de cómo estaban entendiendo lo indígena. El capítulo evidencia cómo gran parte de estos proyectos tuvieron un corte asimilacionista, donde se pretendía que los grupos indígenas fueran perdiendo su cultura y sus lenguas.

En el segundo capítulo “Proyectos educativos indígenas. Los pueblos indígenas como actores sociales y políticos”, me enfoco sobre todo en las iniciativas y proyectos educativos que se gestaron en el seno indígena. Pretendo demostrar cómo las reivindicaciones educativas que estos grupos lanzaron siempre tuvieron un fondo político, inicialmente, y más tarde cultural e identitario. La educación les

---

<sup>20</sup> Arispe, *op.cit.* pg.175.

permitió a las comunidades indígenas crear un diálogo con el Estado y también asumirse como sujetos políticos y sociales. Creo que lo más interesante de este capítulo es ver cómo las demandas educativas cambiaron y si bien inicialmente los pueblos indígenas pedían ser alfabetizados en español, más tarde exigieron que sus lenguas indígenas fueran enseñadas en las escuelas.

El tercer capítulo “La interculturalidad en debate: una mirada a las políticas culturales en Bolivia. La integración de lo ‘indígena’ a la política nacional” se centra en el contexto internacional y nacional de los años setenta, ochenta y noventa cuando se introdujo el debate sobre el multiculturalismo a la agenda política. El capítulo presenta el interés internacional que surgió en torno al tema indígena y cómo en Bolivia se formularon políticas públicas denominadas multiculturales en un contexto de transición política y reestructuración económica neoliberal. El foco se dirige hacia las políticas educativas que el Estado desplegó en beneficio de los grupos indígenas, sobre todo políticas educativas con una perspectiva bilingüe, pero fue importante resaltar las críticas y las fallas que muchos de los investigadores observaron de su aplicación en este periodo para poder comparar estas políticas con las que se impulsaron desde el Estado Plurinacional.

El último capítulo titulado “Reconstruyendo la nación desde la integración. El proyecto educativo durante el Estado plurinacional: la educación intercultural bilingüe en Bolivia” se enfoca en analizar cómo se ha llevado a la práctica el nuevo proyecto educativo y de qué manera ha incidido en la realidad lingüística de los y las estudiantes. Para ello, contextualizo un poco los antecedentes del Estado Plurinacional, los actores y los procesos; también detallo las bases y los principios que sustentan este nuevo proyecto nacional. Asimismo, presento algunos de los balances críticos que se han hecho a las políticas educativas del Estado plurinacional después de más de 10 años de implementación.

Finalmente, creo que el tema de esta investigación resulta muy pertinente para los estudios latinoamericanos ya que en los últimos años en la región el rol del Estado nación ha sido cuestionado y criticado. En años recientes los grupos indígenas y los grupos afrodescendientes han puesto en duda la aparente estabilidad que gozaban

los Estados nacionales; han sido estos grupos los que más han denunciado la obligada homogenización cultural y lingüística y también han sido ellos los que más han aportado a la cuestión nacional e identitaria en América Latina.

En ese sentido, esta investigación revisa cómo históricamente la categoría de lo nacional ha excluido y eliminado a ciertos grupos que forman parte del país. Los grupos indígenas, así como los grupos afrodescendientes han sido desdeñados del proyecto nacional, con un discurso de “mestizaje” su presencia se ha borrado de la historia. Las elites nacionales fijaron un modelo nacional que imponía una lengua oficial, una religión oficial, un perfil del ciudadano y hasta un perfil fenotípico de aquel que integraba el proyecto nacional. Por lo mismo, también se presenta cómo desde la conformación de los Estados nacionales aquellos grupos que escapaban de estas categorías y que en teoría eran “diferentes” a sus connacionales formularon proyectos alternos de entender la nación. En el caso boliviano, los grupos indígenas han tenido un rol importante en cuanto a la forma de entender y construir la nación.

Los proyectos plurinacionales que se han formulado en Bolivia, en Ecuador y en otras partes de la región encabezados en su mayoría por grupos indígenas y afrodescendientes presentan un panorama de estudio importante en diversas áreas que nos obligan a repensar la forma en que se constituyeron los Estados nacionales. En esta investigación se recapitulará, la segregación cultural que se impulsó en el siglo XIX y que en el presente se mantiene de distintas maneras, así como la dificultad de estos grupos por ser parte del Estado y, por lo tanto, lo complejo que ha sido acceder a sus derechos de una forma integral. Por otra parte, pensando en términos de una historia del tiempo presente, estas nuevas propuestas nos exigen estar atentos a cómo se está dando la incorporación de grupos que habían permanecido excluidos. En mi opinión estamos ante el quiebre y la reformulación de la nación hegemónica del siglo XIX y el proyecto nacional popular del siglo XX y por ello esta investigación se ocupa de otros proyectos como el boliviano que apuestan por concebir la nación como algo heterogéneo, multicultural y diverso.

## CAPÍTULO I. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA NACIÓN EN BOLIVIA. LA RELACIÓN ENTRE LOS INDÍGENAS Y EL ESTADO

“No es posible entender el llamado problema indígena sin introducir en el análisis la dimensión nacional. El contenido profundo de la lucha de los pueblos indios es su demanda por ser reconocidos como unidades políticas.”

Guillermo Bonfil Batalla (1981)

Para entender la trascendencia de la propuesta educativa del Estado plurinacional en Bolivia es pertinente hacer un recorrido histórico a la forma en que se construyó la relación entre los pueblos indígenas y el Estado a través de la educación. Una parte importante en esta construcción histórica es analizar la idea de nación que se edificó durante los siglos XIX y XX y cuál fue el rol que jugaron los pueblos indígenas en estos proyectos políticos. Con la formación de la nación se erigió y se le dio forma a un proyecto de Estado con valores y principios definidos que serían transmitidos a través de la educación que brindó el Estado.

A lo largo de la historia de Bolivia han sido diversos los proyectos que nacieron en el seno del Estado y que buscaron la incorporación del indígena. Cada grupo político en el poder generó diversas respuestas al tema, las diferencias radicaron en desde la manera en que entendieron y definieron al indígena hasta el papel que éste debía jugar en el Estado; las formas fueron diversas y no necesariamente implicaron una inclusión en términos de otorgarles una ciudadanía plena.

El análisis histórico demuestra que los proyectos nacionales que se buscaron implantar en Bolivia después de consumada la independencia tuvieron una raíz común, esta fue: la pretendida homogeneización de la sociedad. En una sociedad pluriétnica, como lo es la boliviana, es impensable el éxito de estos proyectos que solamente negaron la gran diversidad cultural y la variedad de grupos indígenas que han habitado y que aún habitan el país. De ahí que es pertinente revisar las formas en que los grupos indígenas en Bolivia interactuaron con estos proyectos de nación contradictorios y excluyentes, y cómo la educación ha sido una clave fundamental para entender las relaciones entre indígenas-Estado.

Los estados latinoamericanos se construyeron bajo la idea de una nación homogénea, la nación se pensó como un ente inamovible y constante que expresaba la identidad de todos aquellos que hacían parte del país, en otras palabras, “la ideología nacionalista se encomienda a un activo proceso de construcción nacional, así como de integración o asimilación”.<sup>21</sup> Esta idea que arrasa con las diferencias para imponer las semejanzas implica que lo individual se haga colectivo, entre tantos rasgos culturales, entre tantas identidades una se impone y se extiende para todos, los represente o no los represente, la identidad nacional “configura y determina todos los aspectos de la vida colectiva, desde el carácter de las personas hasta las expresiones artísticas”<sup>22</sup>.

Pese a que puede pensarse que el rol de indígena en la formación del Estado nación fue sólo desde una perspectiva dicotómica de inclusión/exclusión, en realidad la participación del indígena al Estado es más compleja y tiene más miradas. Tal como Edwin Cruz Rodríguez señala, la historiografía crítica había planteado el discurso de la predominante exclusión del indígena del proyecto nacional. Por ejemplo, Roberto Choque afirma que durante el siglo XIX el indígena no formó parte de la nación,<sup>23</sup> por otra parte, Tristán Platt sugiere que los criollos y luego los mestizos crearon una identidad nacional en contraposición con lo “autóctono”.<sup>24</sup> Sin embargo, parte de lo que hacen estas concepciones es limitar y reducir el rol que jugaron los grupos indígenas durante estos años. Es claro que experimentaron una invisibilidad y que las élites crearon un proyecto nacional homogéneo en donde ellos no estaban representando ni en lo político ni en lo identitario, pero los grupos indígenas nunca quedaron al margen y su relación con el Estado se caracterizó por ser diversa, variada, cambiante, en completo cuestionamiento.

Los grupos indígenas constantemente se movilizaban y sus acciones influían los planes que se desarrollaban desde la élite política. Como se evidenciará a lo largo

---

<sup>21</sup> Oscar del Olmo, *El regreso de las identidades perdidas: movimientos indígenas en países centro-andinos*, (Proyecto de tesis doctoral), p. 64.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Véase Roberto Choque Canqui, “Nacionalismo Boliviano” en *Visiones de fin del siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*, Cajías Sora, Cajías Magdalena, et al (Comps.), La Paz, IFEA, PP. 85-116.

<sup>24</sup> Consúltese su libro *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el norte de Potosí*. IEP, 1982.

de la investigación, la presencia de los indígenas no se limita a las rebeliones o sublevaciones, en realidad los indígenas han tenido un rol activo y constante durante toda la historia del país. En algunas situaciones supieron negociar con las elites y adoptar posiciones que los beneficiaron y, en situaciones de inconformidad y crítica, estuvieron frecuentemente movilizados y organizados exigiendo y demandando al Estado. Incluso se observará cómo la educación, en específico la castellanización, fue usada como una herramienta de defensa y posicionamiento político para ciertos líderes indígenas.

1. LA REPÚBLICA DE BOLIVIA. LA NACIÓN CONSTRUIDA POR LOS CRIOLLOS INDEPENDENTISTAS  
En Bolivia, pese a que el indígena había sido históricamente invisibilizado, ha tenido un papel preponderante en la historia del país no sólo porque es la mayor parte de la población, también porque su participación ha sido clave en diversos procesos políticos. Donde actualmente se asienta el territorio boliviano vivían una diversidad de grupos culturales- como los aymaras, quechuas, guaraníes, urus, entre otros-, con lenguas, tradiciones, costumbres y modos de vida propios, el territorio ha sido un mosaico de culturas. Empero cuando se construye la nación todo este abanico de diversidades se hace un lado e impera la homogeneidad cultural, lingüística y hasta identitaria. La nación que se construyó en Bolivia, así como en gran parte de América Latina, fue el resultado de una heterogeneidad no reconocida, incluso podríamos decir de una diversidad olvidada, invisibilizada y en los casos más extremos negada y erradicada.

Es evidente que durante el periodo colonial no es posible aludir a un sentimiento nacionalista, pues en realidad no existía una idea nacional, el territorio estaba bajo el dominio español y las dinámicas eran más regionales y locales, si había un sentimiento en común en el territorio del Alto Perú era el sentimiento de liberación de la sujeción española; dentro de las comunidades originarias existía una noción política y regional que articulaba a una extensa región, esta noción era el Tawantinsuyo. Este sentimiento de liberación no era exclusivo de las elites criollas, diferentes grupos indígenas también se organizaron buscando liberarse del dominio español; el final del siglo XVIII estuvo marcado por rebeliones indígenas que buscaron desligarse de la corona, los casos de Tupac Amaru y Tupac Katari fueron

los más destacados dentro de una serie de movilizaciones en la región andina, siendo el pueblo de Sorata un punto estratégico de las rebeliones.<sup>25</sup>

Gran parte de estas movilizaciones indígenas articularon verdaderos proyectos políticos donde el territorio y la libertad fueron los ejes articuladores. El número de indígenas que participó en los ejércitos de los criollos y en ejércitos indígenas definió el triunfo de los insurgentes, al menos en la región de Cochabamba, que fue la región clave para el éxito de la independencia, donde los indígenas constituían el grupo más numeroso: para finales del siglo XVIII, los indígenas contabilizaban 56 974 a diferencia de los 39 890 mestizos.<sup>26</sup>

Fue en la década de los años veinte del siglo XIX donde la mayor parte de las colonias españolas lograron su independencia, tal fue el caso del Alto Perú- que más adelante se convertiría en el Estado de Bolivia-. El 22 de diciembre de 1825 la Asamblea Constituyente, integrada por 48 delegados, decidió proclamar la independencia del Alto Perú, que en adelante tomaría el nombre de República Boliviana o Bolivia, el nombre fue en homenaje a Simón Bolívar, quien fue elegido como primer presidente de la nueva República, para ese momento la población estaba integrada por 1 100 mil habitantes de los cuales 800 mil eran indios, 200 mil blancos, 100 mil mestizos, 4 700 negros esclavos y 2 300 negros libres”.<sup>27</sup>

Sin embargo, al finalizar la revolución de independencia; Bolivia, como gran parte de las nacientes naciones del continente, se encontraba ante un panorama desolador, la guerra había paralizado la economía y las actividades productivas se habían estancado o estropeado sin remedio, más del 90% de la población vivía en las afueras de la ciudad. Asimismo, la mayoría era analfabeta y no hablaba español, algunos datos sugieren que para ese periodo sólo el 20% hablaba español,<sup>28</sup> siendo

---

<sup>25</sup> Estas rebeliones, que se gestaron antes de la formación de la nación, después serán tomadas como ejemplos y como estandartes de las movilizaciones indígenas durante gran parte del siglo XX.

<sup>26</sup> Datos obtenidos de Ítala de Mamán en el artículo “Participación indígena en la independencia altoperuana: la región de Cochabamba”, p. 217.

<sup>27</sup> Heraclio Bonilla, “Estructura y articulación de las comunidades indígenas” en *La reindianización de América, siglo XIX*, Pág. 99.

<sup>28</sup> Para mayor información véase el capítulo IV, “Revolution and the Creation of a Nation-State, 1809-1841” del libro *A Concise History of Bolivia* de Herbert S. Klein, p. 89.

el quechua, seguido del aymara las lenguas más habladas. La mayor contradicción se presentaba en que pese a que el español no era la lengua de la sociabilidad, sí era la única lengua de la política nacional y la vida económica; sólo el español era usado para los trámites oficiales. La gran tarea de los grupos que tomaron el poder después de la independencia fue el de la construcción de la nación, había que darle forma al proyecto nacional.

Álvaro García Linera sugiere que la declaración de independencia de Bolivia no les otorgó la ciudadanía automática a los indígenas pues considera que para el libertador “la bolivianidad” sólo se asignó a aquellos ciudadanos que sabían leer y escribir el idioma dominante (que en este caso era el español) y que no poseían de vínculos de servidumbre, características que claramente carecían la mayoría de los indígenas del país.<sup>29</sup> Es decir, si bien los indígenas hacen parte de la nación como habitantes, no son considerados como ciudadanos, lo que implica que no puedan acceder a ciertos derechos, como el hecho de votar y ser votado; empero también en algunos casos esta ausencia de ciudadanía los eximió de ciertas obligaciones.

La República de Bolivia se fundó a partir de estructuras que consagraban el prestigio, la propiedad y el poder en función del color de la piel, apellido, el idioma y el linaje. Se creó una realidad bipolar donde por un lado estaba el indio y por otro lado el no indio; el no indio era aquel que sabía leer y escribir el castellano y carecía de vínculos de servidumbre. Valenzuela apunta que “se mantuvo al “indio” como categoría tributaria y fiscal en tanto tal, que permitió mantener un esquema simbólico e ideológico de exclusión social”,<sup>30</sup> y habría que agregar también la exclusión política y simbólica. Una parte fundamental fue construir y delimitar cómo eran los sujetos que formaban la nación, definir su carácter, sus valores, sus costumbres, sus principios e incluso definirlo fenotípicamente.

Las elites criollas eliminaron todo rastro de lo indígena primero negando el carácter plural del Estado, después fijando el español como la única lengua oficial y luego

---

<sup>29</sup> Véase el texto “Autonomía indígena y Estado multinacional. Estado plurinacional y multicivilatorio una propuesta democrática y pluralista para la extinción de la exclusión de las naciones indias”, Álvaro García Linera, en *La descentralización que se viene*.

<sup>30</sup> Rodrigo Valenzuela, “Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Bolivia”, pág. 27.

ante la nula presencia de indígenas en puestos políticos. Además, hay que añadir que la instrucción educativa sólo se impartía en español, lo que dejó a muchos grupos indígenas al margen de la educación que proporcionaba el Estado. Es pertinente señalar que la castellanización también sirvió para consolidar la base católica y para impulsar el papel del cristianismo en la región latinoamericana, de ahí que muchas campañas de alfabetización fueron lideradas por comunidades religiosas con el único objetivo de expandir la fe católica. La educación fue la herramienta que el Estado empleó para lograr la homogeneización y la unidad nacional deseada, la educación, por lo tanto, funcionó como una herramienta para impulsar e inculcar entre los estudiantes el proyecto político y cultural de la elite gobernante, Luis López señala que

La escuela fue utilizada para cristianizar, occidentalizar y castellanizar a las mayorías indígenas y para incluso intentar borrar sus condiciones y características étnicas diferenciadas.<sup>31</sup>

## 2. LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS DURANTE EL SIGLO XIX

Desde la creación de Bolivia como país independiente, la educación que el Estado brindó fue una educación excluyente, cerrada y con poca cobertura; los indígenas quedaron al margen de esta educación estatal. Humberto Mamani señala que “la educación fue de exclusivo beneficio para la población urbana y en forma particular para una minoría conformada por la casta criolla, quedando excluida de la misma la inmensa mayoría de la población nativa”.<sup>32</sup> Por su parte, Raúl Calderón Jemio coincide en que la educación durante gran parte del siglo XIX tuvo un carácter cerrado, e incluso señala que: “El régimen autoritario restringiría el acceso a instituciones de enseñanza pública, con el propósito de que los conocimientos se mantuvieran en un círculo reducido”.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Luis Enrique López, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, p. 58.

<sup>32</sup> Humberto Mamani, “La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943”, p. 79.

<sup>33</sup> Raúl Calderón Jemio, “Esfuerzos para democratizar la educación elemental boliviana de mediados del siglo XIX: proyectos y logros”, p. 30.

Muchas de las escuelas eran privadas, situación que dificultó el acceso de las comunidades indígenas por no contar con los recursos suficientes.<sup>34</sup> Además del problema de falta de escuelas, hay que añadir que la instrucción educativa sólo se impartía en español pues no existía material en lenguas indígenas y el Estado no estuvo interesado en alfabetizar a los grupos indígenas ni en que estos preservaran sus lenguas indígenas. Durante gran parte del siglo XIX, la castellanización corrió a cargo de los gobiernos municipales, sin embargo, dados los limitados recursos económicos el alcance de alfabetización no alcanzó a las comunidades indígenas quienes quedaron al margen de la alfabetización.<sup>35</sup>

Pese a que las Constituciones que se promulgaron en el país durante el siglo XIX exaltaron el carácter gratuito y obligatorio de la educación primaria, pocos esfuerzos se impulsaron para la alfabetización de los pueblos indígenas que no habitaban en las ciudades. Vitaliano Soria escribe: “En el siglo pasado [refiriéndose al siglo XIX] no existieron intentos serios para instruir al indígena, porque su instrucción significaba convertirlo en mestizo y, por lo tanto, liberarlo de las obligaciones tributarias”.<sup>36</sup>

Mario Yapu enfatiza que la educación del siglo XIX se caracterizó por una tendencia a la libre enseñanza y a la municipalización. La Ley del 22 de noviembre de 1872 publicada en el Estatuto General de Instrucción Pública del 15 de enero de 1874 y el Decreto del 16 de enero de 1874 establecieron la privatización de varios colegios del nivel secundario y la capacidad de los municipios para mantener y controlar las escuelas.<sup>37</sup> Esta situación fue todo un problema y acrecentó las brechas para acceder a las escuelas entre los niños indígenas y los no indígenas; muchas de las escuelas se privatizaron pues no contaban con recursos suficientes para mantenerse en funcionamiento, otras más quedaron al amparo de la iglesia católica. María Luisa Talavera recupera los datos del profesor Avelino Peredo quien señaló

---

<sup>34</sup> Mario Yapu indica que por el Estatuto General de Instrucción Pública del 15 de enero de 1874 y el Decreto del 16 de enero de 1874 muchas escuelas fiscales (es decir, estatales) se privatizaron. Mario Yapu, “Sistemas de enseñanza, currículo, maestros y niños: breve reseña histórica”, p. 233.

<sup>35</sup> Humberto Mamani, “La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943”, p. 79.

<sup>36</sup> Vitaliano Soria, “Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)”, p. 48.

<sup>37</sup> Mario Yapu, “Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: breve reseña histórica”, p. 233.

que en 1864 sólo había 100 escuelas en todo el país, gran parte de ellas en manos de la iglesia católica.<sup>38</sup> La educación estaba centralizada pues las escuelas estatales y particulares predominaban en las ciudades del país como Santa Cruz y La Paz, en tanto que en las zonas rurales no existían tantos planteles educativos.

Si bien el indígena se enfrentó a la exclusión política y educativa durante el siglo XIX, tuvo un importante papel dentro del desarrollo económico del país. El tributo indígena fue fundamental para el sostenimiento del Estado durante sus primeros años de vida independiente y se extendió hacia la segunda mitad del siglo XIX.

### 3. NO LETRADO, PERO TRIBUTARIO

Pese a que el indígena no accedió a una ciudadanía completa, pues no podía votar, ni ser votado, y tampoco pudo acceder a una educación integral sí hizo parte del Estado gracias a su contribución tributaria. Después de la independencia, los indígenas fueron considerados sujetos libres, aunque en realidad siguieron pagando tributo; el pago del tributo les confería ciertas ventajas como una mayor libertad para conservar sus tierras comunitarias, los liberaba de pagar alcabalas y de cumplir con el servicio militar; es decir, esta condición de tributarios tenía ventajas tanto para el Estado como para los pueblos indígenas.

Al declarar la independencia, Bolívar eliminó el tributo obligatorio, pronto, los problemas fiscales llevaron a que su sucesor, Antonio José de Sucre, lo restituyera el 2 de agosto de 1826. De igual forma, los indígenas llevaron a cabo estrategias para restaurar y preservar las jurisdicciones territoriales que devenían del periodo colonial, ya que este sistema los dotaba de cierta independencia ante las autoridades estatales, de ahí que “Los tributarios indígenas se adherían cada vez más a las comunidades, subiendo del 68% del total de indios tributarios en 1838, al 75% en 1877”,<sup>39</sup> en especial en los departamentos de La Paz y Potosí. Esta dinámica no presentó alguna resistencia por parte de los grupos políticos puesto que el tributo representaba una cuantiosa fuente de ingresos, “para la década de

---

<sup>38</sup> María Luisa Talavera, *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*, p. 52.

<sup>39</sup> Brooke Larson, “Bolivia: pactos peligrosos, indios insurgentes”, pág. 146

1840, el tributo daba cuenta de casi el 40% de los ingresos estatales”,<sup>40</sup> este hecho también explica por qué Bolivia fue de los últimos países en abolir el tributo, esto se hace hasta 1874, y en 1882 cuando Campero derogó la ley que establecía el tributo personal.<sup>41</sup>

Edwin Cruz Rodríguez señala que existía un cierto “pacto de reciprocidad” con el Estado que, aunque por un lado les negaba derechos, por el otro les permitía la posesión colectiva de la tierra.<sup>42</sup> En la medida en que ellos pagaran el tributo tendrían la libertad de poder manejar sus tierras de la forma en que ellos dispusieran. Como bien apunta Marta Irurozqui: “Su autodesignación como ciudadanos estaba ligada al cumplimiento de los deberes fiscales con la iglesia y el Estado; lo que implicaba el entendimiento de la ciudadanía como una facultad a la que se accedía mediante la contribución”.<sup>43</sup> Es decir, un indígena estaría integrado al Estado en medida en que actuara como sujeto activo tributariamente, tal vez no participaba activamente dentro de la política del país pero sí lo hacía a través del desarrollo económico del país. Como puede verse el siglo XIX estuvo marcado por una relación Estado-indígenas más inclinada a lo económico; el elemento que conectaba a uno y a otro actor era el tributo que beneficiaba a los dos; por un lado, el Estado recibía grandes sumas de dinero y por el otro los indígenas mantenían su vida la margen sin que nadie interviniera en su sociabilidad.

Si bien el ingreso que el tributo indígena le proporcionó al Estado tuvo un papel importante durante los años posteriores a la independencia, para el último cuarto del siglo XIX, cuando “Un nuevo tipo de modernizantes mineros de la plata apareció en la escena política, promoviendo sus ideas librecambistas”<sup>44</sup> la minería de la plata en primer lugar, y del estaño posteriormente se convirtieron en actividades

---

<sup>40</sup> Brooke Larson, “Bolivia, Pactos peligrosos, indios insurgentes”, pág. 146

<sup>41</sup> La abolición del tributo no significó el cese total de esta actividad pues varias comunidades, en especial al norte de Potosí siguieron moviéndose en esta dinámica tributaria. Véase Marta Irurozqui, “Las paradojas de la tributación. Ciudadanía y política estatal indígena en Bolivia, 1825-1900”, p. 712.

<sup>42</sup> Edwin Cruz Rodríguez, *Movimientos indígenas. Identidad y nación en Bolivia y Ecuador. Una genealogía al Estado Plurinacional*, p. 46.

<sup>43</sup> Marta Irurozqui, “A bala, piedra y palo” La construcción de la ciudadanía política en Bolivia, 1826-1952” pág.368.

<sup>44</sup> Larson Brooke, “Bolivia: pactos peligrosos, indios insurgentes”, pág. 150

altamente lucrativas, lo que permitió que el Estado pudiera fácilmente, prescindir del tributo y de esta forma empezar con un proceso de expropiación de tierras comunales.

#### 4. LA GUERRA FEDERAL: ALIANZA ENTRE INDÍGENAS Y LIBERALES

Entre 1898-1899 tuvo lugar la Guerra Federal que marcó el triunfo de los liberales sobre los conservadores; este periodo significó la crisis de la oligarquía de la plata que se había asentado en el sur del país, en tanto que la ciudad de La Paz se fortaleció como eje comercial; tal como lo señala Silvia Rivera con la derrota del Partido Conservador y el triunfo del liberal Pando:

Se crearon las condiciones para el desplazamiento regional del eje de articulación de la economía boliviana con el mercado mundial en torno a una nueva alianza minero- terrateniente comercial... y cuya plataforma ideológica enfatiza la necesidad de modernizar y liberalizar el Estado boliviano para favorecer los intereses del sector exportador.<sup>45</sup>

Pese a que los conservadores contaban con el apoyo de partidos del sur del país, la estrategia que desplegaron los liberales fue la de diversificar sus bases e integrar diferentes sectores sociales como los obreros, artesanos y los grupos indígenas- siendo estos un grupo clave- liderados por Zárate Wilka, quienes fueron fundamentales para su victoria.

Esta relación de asistencia mutua entre indígenas-liberales fue evidente en el levantamiento de Chayanta de 1889, si bien los grupos indígenas tenían bien definidas sus demandas, estas sonaban al unísono de proclamas liberales de apoyo al general Pando, Marta Irurozqui expone que es factible que “El partido Liberal utilizara su club político como plataforma para construir una red de propaganda y proselitismo político que integrara a todos los sectores sociales de la población de la provincia”.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Silvia Rivera Cusicanqui, *“Oprimidos, pero no vencidos”*, p. 84.

<sup>46</sup> Marta Irurozqui, *“A bala, piedra y palo”*. *La construcción de la ciudadanía...*, pág. 374

En febrero de 1899 sucedió una matanza que trastocaría y definiría el rumbo de la relación indígenas-liberales; este hecho marcó el quiebre de esta alianza política y les daría a los liberales los elementos necesarios para hacer todo un discurso negativo y violento de los indígenas. En el pueblo de Mohoza, un grupo de campesinos indígenas tomó como rehenes a un escuadrón de caballería federal, posteriormente ejecutaron a cada uno de sus miembros, son muchas las teorías que se han elaborado al respecto. Los sucesos de Mohoza definieron la relación que la élite política, en este caso el Partido Liberal, mantuvo con los grupos indígenas durante los veinte años que estuvieron en el poder, e incluso estos sucesos marcaron la imagen que las élites se construyeron del indígena. Buena parte de los investigadores de este periodo coinciden en que el tema indígena fue una prioridad durante estos años, Brooke Larson escribe: “De la crisis de 1899 surgió una obsesión nacional con la raza india y la determinación de cambiarla de una vez”.<sup>47</sup>

Si bien desde la primera mitad del siglo XIX, el debate del indígena preocupó a las elites, fue en la segunda mitad cuando el tema cobró mayor importancia. Ximena Soruco propone que fue durante los años de 1861 y 1901, en que los criollos más se afanaron en construir una idea nacional, el patriotismo y su enseñanza fue el tema primordial para las élites. Soruco incluso señala que existió una tendencia que se conoce como el “ensimismamiento criollo” que es “la prevención de esta casta para declararse representante de la lucha de independentista y por tanto, heredera del monopolio público de la nueva república, silenciando al otro, especialmente a los mestizos”.<sup>48</sup> Es por ello que “El debate sobre lo que se debía hacer con los indios y la definición de su naturaleza se convirtió en una discusión nacional que tuvo dos variantes nacionales: la primera insistía en la criminalización y brutalidad del indígena ... y la segunda opción discursiva caracterizaba la subjetividad del indígena mediante la pasividad y la inocencia”.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Brooke Larson, “Bolivia: pactos peligrosos, indios insurgentes”, pág. 171.

<sup>48</sup> Ximena Soruco Sologuren, *El siglo XIX, ensimismamiento criollo y ascenso social mestizo*, pág. 36

<sup>49</sup> Marta Irurozqui, *La armonía de las desigualdades. Élite y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*, p. 146

El término “criminales” fue usado constantemente en los periódicos locales y en la correspondencia entre terratenientes.<sup>50</sup> Weimar Giovanni considera que se generaron varios estigmas y estereotipos hacia los indígenas, en especial hacia los aymaras, a los que se tachó de “salvajes” e “incivilizados”. Después de ver la capacidad y el alcance de la movilización y resistencia india, algunos grupos consideraron peligroso y hasta absurdo educarlos, peligro puesto que la educación podía dotarlos con mayores herramientas para organizarse y por el otro lado absurdo porque parecía inútil tratar de calmar a una masa que no era racional. Por lo tanto, habría que dotarlos de una educación diferente a la que se les daba a los no indígenas, una educación que consistiera en oficios fáciles. En tanto otro grupo, consideró que lo mejor era instruir a estas razas “primitivas”, escuelas especiales para ellos que borrarán sus costumbres y suavizaran sus bajos instintos.

5. LA ERA DE LOS LIBERALES: LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO CIVILIZATORIO Y DE DESPOJO  
El acto que inauguró el siglo XX fue el triunfo de los liberales sobre la élite conservadora de Chuquisaca, tras llegar al poder, el partido liberal se fijó un proyecto de nación que buscó hacer de Bolivia un país fuerte y moderno que estuviera encaminado al progreso; es decir las ideas de liberalismo económico, de progreso cultural, modernidad e industrialización; además de darwinismo social, fueron recurrentes en el debate político del siglo XX. La élite política culpó al partido conservador de la situación en que se encontraba el país y así como señala Edwin Cruz Rodríguez, estas élites también “construyeron al indígena como causante del atraso nacional con discursos velados por prejuicios raciales”.<sup>51</sup>

El siglo XX significó un cambio notable en las relaciones Estado-Indígenas, e incluso en la forma de entender y negociar con el otro. Brooke Larson define al proyecto de los liberales como “un proyecto racial que constituye la base de una cultura política boliviana del paternalismo, el autoritarismo y la exclusión”.<sup>52</sup> Para combatir el atraso en que estaba sumido el país, el partido liberal buscó proyectar la imagen de un

---

<sup>50</sup> Forrest Hylton, “Tierra común: caciques, artesanos e intelectuales radicales y la rebelión de Chayanta (1927), p. 136.

<sup>51</sup> Edwin Cruz Rodríguez, *Movimientos indígenas, identidad y nación en Bolivia y Ecuador...*, p. 65.

<sup>52</sup> Brooke Larson, “Indios Redimidos, cholos barbarizados: La creación de la modernidad neocolonial en la Bolivia (1900-1910)” en *Cultura política en los Andes*, p.350.

país estable y moderno, por ello entre los objetivos centrales del proyecto estaba fomentar la industrialización y la modernización del país, ambos objetivos se lograrían a través de la modernización de las ciudades, del impulso al ferrocarril, la propiedad privada y la construcción de escuelas en las zonas más alejadas.<sup>53</sup>

Sin embargo, para lograr la modernización del país el punto inicial era redimir el atraso en que se encontraba el país, para tener éxito había que insertar al territorio completo en la modernidad. Ante este deseo las comunidades indígenas se perfilaron como un verdadero problema pues “Se estima que, en el censo de 1846, los indígenas representaban el 52% del total de la población nacional y para 1900, ellos seguían representando el 51%”.<sup>54</sup> En respuesta a la situación anterior, la primera cuestión era quitarles la tierra a los indígenas, de ahí que después de 1890 muchas comunidades fuesen absorbidas por las haciendas; lo siguiente era difundir un discurso que legitimase la destitución de tierras. Como respuesta estos grupos liberales, en consonancia con los grupos más conservadores, edificaron una imagen negativa del indígena, ubicándolo siempre como un sujeto ajeno a la dinámica de la civilización occidental y por lo tanto como un ser inculto incapaz de participar activamente en la vida política del país a menos de que fuera dotado de herramientas civilizatorias. Su labor, por tanto, era la de reformador, el Estado tendría que fundir como docente y emprender una campaña pedagógica para regenerar a la sociedad, la idea que predominó fue la necesaria instrucción del indígena.

Es por ello que su proyecto político se sirvió de un proyecto educativo, una de las banderas de los liberales fue la educación obligatoria y gratuita para la población, pues era necesario que todos aquellos que integraban al país supieran leer y escribir ya que sólo así se lograría el desarrollo del país. Laura Gotkowitz señala que el eje más importante del proyecto liberal fue la pretendida educación de los indígenas, había que integrarlos al proceso civilizador para que hicieran parte del progreso de

---

<sup>53</sup> En el caso de la modernización de las ciudades, véase, por ejemplo, el libro *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930* coordinado por Pilar Mendieta Parada, IEB-UMSA, La Paz, 2010.

<sup>54</sup> Herbert S. Klein, *A Concise History of Bolivia*, pág.148.

la nación.<sup>55</sup> En la misma línea de pensamiento María Luisa Talavera escribe: Los liberales se dispusieron a “encaminar al pueblo hacia el progreso y la modernidad” siguiendo el ejemplo de Europa. Buscaban, a través de la educación “formar espíritus aptos para que la Nación pudiera civilizarse”.<sup>56</sup>

En este sentido, aquel que quisiera hacer parte del programa tendría que ser un sujeto letrado y productivo; los indígenas serían vistos como ciudadanos en la medida en que pasaran por el proyecto civilizador e hicieran a un lado sus costumbres salvajes y bárbaras. La educación era un mecanismo del progreso y del desarrollo y serviría como una forma de reformar a todos esos indígenas rebeldes y de evitar revueltas como la de Mohoza.<sup>57</sup> Es decir, para los liberales, la educación era la única vía que lograría civilizar a los pueblos indígenas y también el único camino para conseguir la unidad nacional que estaba quebrada.

Françoise Martínez apunta que, durante la primera década del siglo, una de las mayores preocupaciones de la clase política fue la unificación de la educación en todo el país, sobre todo a nivel primaria, esta unificación se lograría a través de leyes, decretos y reglamentos.<sup>58</sup> Desde inicios del siglo es notable el intento de las elites por expandir su proyecto educativo en todo el país, ya que durante muchos años la educación en las zonas rurales había quedado en el olvido y la atención estatal se había centrado en las ciudades, tal como indica Françoise Martínez, la educación seguía siendo un privilegio para la minoría.<sup>59</sup> Se estima que para 1900 sólo uno de cada cinco bolivianos sabía leer y escribir.<sup>60</sup>

---

<sup>55</sup> Laura Gotkowitz, *La revolución antes de la revolución. Las luchas indígenas por la tierra y justicia*, p. 43.

<sup>56</sup> María Luisa Talavera Simoni, *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*, pp. 44-45.

<sup>57</sup> Dados los eventos de la Matanza de Mohoza, el estado emprendió una campaña de persecución e intimidación a todos aquellos indígenas que participaron. Incluso, se llevó a cabo un juicio colectivo llamado “Proceso Mohoza” que en ojos de Martha Iruozqui significó la criminalización y victimización del indio aymara.

<sup>58</sup> Françoise Martínez, “Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba”, p. 2.

<sup>59</sup> Françoise Martínez, “Los primeros pasos liberales hacia la unificación...”, p. 5.

<sup>60</sup> María Luisa Talavera, *Formaciones y transformaciones. Educación y culturas...*, p. 46.

Para que el proyecto educativo del partido liberal se consolidara se impulsó una reforma educativa que entre otras cosas implicó la instrucción y alfabetización en escuelas rurales fijas y en Escuelas Ambulantes en las comunidades indígenas a partir de 1905. Weimar Giovanni Iño señala que esta Reforma se ha denominado como “la fase de la modernización de la educación pública en Bolivia”<sup>61</sup> y que los objetivos centrales eran la “civilización” y el “progreso”,<sup>62</sup> durante esta etapa se abogó por la enseñanza laica, se fundaron escuelas normales, la educación se centralizó, se impulsaron programas de educación técnica-productiva enfocados en los grupos indígenas y se destinaron mayores recursos económicos.<sup>63</sup>

Con la Reforma educativa, el Estado buscó introducir cuando menos un poco de educación entre los indígenas ya que tal como el censo de 1900 había evidenciado, del total de personas censadas- alrededor de 1 633 610- sólo el 16% contaba con educación elemental mientras que el 84% no sabía ni leer ni escribir (en español).<sup>64</sup> Con la alfabetización se pretendía generar el reconocimiento de ciudadanía del indígena a través de su “civilización”. Una de las primeras acciones fue la declaración de la Ley Orgánica de Instrucción Pública que buscó unificar el método de enseñanza en todas las instancias educativas.<sup>65</sup> Los liberales buscaron métodos pedagógicos modernos que caminaran de la mano con su proyecto de Estado, de esta forma adoptaron muchos modelos educativos de otros países y también contaron con la participación de docentes extranjeros sobre todo normalistas chilenos y profesores belgas.<sup>66</sup>

---

<sup>61</sup> Weimar Giovanni Iño, “La reforma educativa liberal (1899-1920): modernización de la educación pública en Bolivia”, p. 160.

<sup>62</sup> Weimar Iño, “Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI)”, p. 147.

<sup>63</sup> El tema de la centralización de la educación por parte del Estado es muy importante ya que durante años la Iglesia católica había tenido un papel preponderante en cuanto a la formación educativa. Françoise Martínez en su trabajo “Los primeros pasos liberales a la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba” expone muy bien estas luchas de poder que existieron entre la Iglesia y el Estado por el control de la educación.

<sup>64</sup> Weimar Giovanni Iño Daza, “Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia”, p.196.

<sup>65</sup> Weimar Giovanni Iño, “La reforma educativa liberal (1899-1920) ...”, p. 168.

<sup>66</sup> Laura Guirado, “De la ciudad “mestiza” al campo “indígena”: internado indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia”, p. 528.

Entre todas estas iniciativas educativas destaca el tema de la educación rural, que estaba destinada a alfabetizar a los pueblos indígenas. Durante la década de 1910 se fundaron varias escuelas rurales en diferentes regiones del país. Una de las primeras escuelas fue la Escuela Normal de Preceptores Indígenas en Supukanchi; a ella le siguieron la escuela rural de Umala en 1915, Qulumi en 1916, Puna en 1917.<sup>67</sup> Además, se fundaron escuelas ambulantes para la instrucción de muchas comunidades indígenas. En 1905, el gobierno de Ismael Montes estableció que a toda persona que estableciera una escuela en zona indígena se le otorgaría una recompensa de veinte bolivianos por cada alumno que tuviera.<sup>68</sup> Además de la alfabetización, las escuelas rurales buscaban instruir al indígena en oficios prácticos como la agricultura, la cerámica, albañilería, carpintería, trabajos manuales y otras actividades económicas. A pesar de la fundación de varias escuelas, todavía existieron provincias en donde no existían escuelas lo que dejaba rezagados a varios niños indígenas, a ellos se añade que las escuelas ambulantes dejaron de funcionar por falta de presupuesto y por poca atención del Estado.

La educación que se impartió en realidad era homogénea y no atendía las diferencias culturales ni lingüísticas de los niños indígenas. Lo importante era crear una educación nacional que respondiera a un prototipo del sujeto nacional – letrado y civilizado-- que impulsaban los liberales. Bautista Saavedra, quien entonces estaba a la cabeza del Ministerio de Justicia e Instrucción pública planteó una educación totalmente en castellano, e incluso, propuso que todo el material educativo que estuviera en lengua aymara desapareciera y se prohibiera para así eliminar todo tipo de diferencias. Como puede verse, el partido liberal impulsó una educación que pretendió civilizar a los indígenas y desprenderlos de su identidad; además del proyecto educativo “civilizatorio”, el Estado se apoyó de un grupo de intelectuales como Bautista Saavedra, Manuel Rigoberto Paredes para crear, impulsar y difundir una idea de lo indígena.

---

<sup>67</sup> Roberto Choque Canqui, “La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)”, p. 20.

<sup>68</sup> Silvy de Alarcón, “Bolivia. La lucha por la educación como lucha por la identidad, p. 47.

Después de la segunda mitad del siglo XIX y hasta la segunda mitad del siglo XX fueron muchos los intelectuales que escribieron sobre la nación y los problemas que aquejaban a esta; “La intelectualidad boliviana concibió sus ideologías sobre raza y nación echando mano de teorías europeas de moda”.<sup>69</sup> A inicios del siglo XX, Bautista Saavedra, Manuel Rigoberto Paredes, Alcides Arguedas fueron de las primeras voces que resonaron.

Bautista Saavedra tuvo un papel relevante porque fungió como abogado defensor de los indígenas aymaras en el juicio Mohoza, situación que determinó su futura percepción de los mismos. Con base en criterios genéticos y ambientales refirió que el carácter de estos oscilaba entre una sumisión parcial y un salvajismo dominante. Saavedra “invocó la idea de la selección y la adaptación naturales para explicar el comportamiento defensivo y errático indígena, de una pasividad total a la furia espasmódica”.<sup>70</sup> Posteriormente acusaría a los indios del Mohoza de haber cometido asesinato premeditado resultado de su odio hacia los blancos.

Los argumentos de Manuel Rigoberto Paredes tendieron más hacia una posición de redimir y excusar al indígena, estos son víctimas de la historia y la biología que los ha hecho seres atrasados y salvajes. Paredes, proveniente de una larga línea de caciques aymaras, refirió que el indio siempre ha sufrido un poder tiránico que lo despoja de su libre albedrío, primero fueron los incas y después los españoles quienes los domaron haciéndolos sujetos serviles. Era tal la convicción de su argumento que hizo un “catálogo de los abusos informales cometidos en contra de los campesinos aymaras en las aldeas y pueblos de Inquisivi y las provincias vecinas”.<sup>71</sup>

Bautista Saavedra y Manuel Rigoberto Paredes generaron un gran debate académico que llegó a su punto máximo con los dos intelectuales más reconocidos e influyentes de la primera mitad del siglo XX en Bolivia: Alcides Arguedas y Franz Tamayo, quienes introdujeron la cuestión india al discurso nacionalista. Ambos

---

<sup>69</sup>Javier Sanjinés, El espejismo del mestizaje pág. 36

<sup>70</sup> Brooke Larson, “Indios redimidos, cholos barbarizados...”, pág. 351

<sup>71</sup> Brooke Larson, “Indios redimidos, cholos barbarizados...”, pág. 353

escritores articularon sus discursos académicos alrededor del tema indígena y denunciaron la situación de exclusión y de subordinación en que el Estado los tenía, los observaban como actores vulnerables que sólo lograrían salir de su penosa situación en tanto aceptaran el mestizaje.

En 1909, Arguedas publicó *Pueblo Enfermo* y en el mismo desarrolló un análisis del papel que desempeñó el indígena en la nación y para ello, hizo una crítica feroz de las condiciones de abandono, miseria, exclusión y segregación en que el Estado los había mantenido. La culpa de esta situación recaía en los patronos, en los curas y en los corregidores que habían perpetuado un brutal sistema de pongueaje, unas prácticas laborales extenuantes y altamente coercitivas.

Arguedas aborda a los indios desde dos ángulos; por un lado, están los indios aymaras y por el otro los quechuas, los primeros al resistir a la contaminación bicultural es decir a la influencia de la cultura mestiza son una raza más pura; en tanto los quechuas que estuvieron más vulnerables a los contactos culturales se degeneraron y adquirieron características negativas; de modo que Arguedas creó el imaginario del "...indio aymara como el salvaje noble. Más puro tanto biológica como culturalmente, y por lo tanto ligeramente superior a la raza quechua domesticada y contaminada, era con todo potencialmente más peligroso".<sup>72</sup>

El indígena no sólo fue el tema de la élite política e intelectual, podría decirse que también fue para toda la élite cultural. El interés por lo indígena estuvo presente también en la pintura, los liberales hicieron del indígena un tema; dada la reconfiguración del Estado y la preocupación por lo nacional, la pintura boliviana también abordó lo indígena desde una mirada nacional. Cecilio Guzmán de Rojas, considerado uno de los hitos fundamentales en la pintura de Bolivia, dedicó gran parte de su trabajo a retratar al indígena, pues lo indígena también era entendido como parte de lo nacional.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Larson Brooke, "Indios redimidos, cholos barbarizados: La creación de la modernidad neocolonial en la Bolivia liberal (1900-1910), p. 360

<sup>73</sup> Para mayor detalle sobre la representación de lo indígena en la pintura nacional, véase el artículo "La nación en la pintura: Bolivia del siglo XX" de Christian Jiménez Kanahuaty, en Ecuador. Debate 101, Ecuador, agosto, 2017, pp. 159-169; "Espejos y máscaras de la identidad. El discurso indigenista en las artes plásticas (1900-

## 6. LA ERA REPUBLICANA: EL PROYECTO “INDIGENISTA”

Los regímenes republicanos, que llegaron al poder luego de la rebelión del 12 de julio de 1920, terminaron con el dominio liberal que había iniciado en 1899. El partido Republicano formuló un proyecto nacional que en términos políticos, sociales, económicos y hasta culturales distaba mucho del proyecto liberal. Tras dos décadas de hegemonía liberal, los republicanos denunciaron el fracaso de los proyectos de modernización pues estos se habían concentrado en pocos actores sociales; buscando cierto apoyo y soporte político, este nuevo grupo impulsó políticas indigenistas con un tono paternalista con las que pretendieron proteger al indígena del abandono en que estaba sumido.

Con los republicanos se reestructuró la imagen y el papel del indio en la política y en la vida nacional. Al interior de este grupo existió una tensión en cuanto a la percepción del indígena; por un lado, había sujetos que temían la movilización de los grupos indígenas y por lo tanto se oponían a esta política indigenista y por el otro había grupos que lo concibieron como un sujeto que había sufrido el abandono del Estado y que ahora necesitaba mayor atención; el indígena podría educarse para que hiciera parte del proyecto nacional pues su atraso no era inherente, era resultado de las políticas que habían desplegado las elites. Para este grupo la solución más viable era dotarlo de elementos que le permitieran hacer parte de la vida nacional, siendo la educación la herramienta perfecta, tal como Laura Gotkowitz señala “al igual que los gobiernos del Partido Liberal, los regímenes encabezados por los republicanos pretendían civilizar a los indígenas mediante la educación”.<sup>74</sup>

En 1921 Bautista Saavedra, representante del Partido Republicano llegó al poder con una propuesta nacional-popular para romper con la política que habían impulsado los liberales. Saavedra asentó su gobierno apoyado de las clases populares; se acercó con las organizaciones obreras y campesinas, que estaban

---

1950)” de Beatriz Rossells en Estudios Bolivianos, núm. 12, Instituto de Estudios Bolivianos, Cima, La Paz, 2004 y La pintura contemporánea de Bolivia. Ensayo histórico-crítico de Carlos Salazar Mostajo, Librería “Juventud”, La paz, 1989..

<sup>74</sup> Laura Gotkowitz, *La revolución antes de la Revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia 1880-1952*, p. 78

formadas en su mayoría por quechuas y aymaras, con estos grupos desplegó una política de corte paternalista, al respecto Marta Irurozqui señala “El Estado retomaba la tutela y protección de los grupos subalternos, los apadrinaba y, en consecuencia, les hacía delegar sus resistencias, al buen saber del gobierno establecido.”<sup>75</sup> En realidad, esta política paternalista buscó desmovilizar y controlar a los grupos de oposición.

La Reforma Educativa que habían impulsado los liberales no había sido exitosa y no cubrió a un gran espectro de la población, esta desatención se reflejó en las tasas de escolaridad que siguieron siendo muy bajas, si en 1900 la tasa de escolaridad era del 2% para 1930, esta sólo se incrementó un 1.9% quedando en 3,9%.<sup>76</sup> Por ello, durante el gobierno de Saavedra muchas comunidades indígenas presentaron peticiones para la construcción de escuelas rurales, mismas solicitudes que fueron aprobadas.

Dado el panorama tan conflictivo entre los grupos indígenas y los hacendados, Hernando de Siles (1926-1930) intentó acercarse a los indígenas para “redimirlos”. Vitaliano Soria Choque señala que Siles, junto a la Iglesia católica “organizó la cruzada nacional pro—indio, que consistía en recaudar fondos para la creación de escuelas de artes y oficios”.<sup>77</sup> Después de la rebelión de Chayanta se generó una especie de miedo hacia la movilización indígena y hacía el impacto que esta podría tener, Forrest Hilton y Herbert Klein apuntaron que muchos indígenas fueron tachados de comunistas.<sup>78</sup> Incluso ya entrada la Guerra del Chaco, al interior de los caciques surgieron intentos por desaparecer a las comunidades indígenas, actitud que llevó al aumento de la represión contra los dirigentes.

Dado el panorama social y la política, abiertamente interesada en los pueblos indígenas el 19 de agosto de 1936, el gobierno lanzó un decreto que estableció que

---

<sup>75</sup> Marta Irurozqui, “Partidos políticos y golpe de estado en Bolivia. La política nacional-popular de Bautista Saavedra, 1921-1925”, p. 147.

<sup>76</sup> María Luisa Talavera Simoni, *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia.1899-2010*, p. 173.

<sup>77</sup> Vitaliano Soria Choque, “Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)”, p. 46.

<sup>78</sup> Forrest Hylton, “Tierra común: caciques, artesanos e intelectuales radicales y la rebelión de Chayanta (1927)”, p. 136; Herbert Klein, *Parties and Political Change in Bolivia, 1880-1952*, p. 97.

todos los campesinos debían aprender a leer y a escribir, y para ello se fomentó la creación de núcleos rurales indígenas. Para lograr lo anterior fue indispensable la ayuda de los propietarios de las haciendas, quienes debían propiciar la educación de sus colonos. Así como aconteció con otras propuestas, esta iniciativa no trascendió a los hechos y quedó como un intento más de promover la educación. Para 1940 y 1941, estas escuelas fueron destruidas ante el miedo de muchos terratenientes y políticos que consideraron que la instrucción que recibían estos indígenas estaba lejos de prepararlos para las tareas para las que estaban destinados; es decir que la educación tenía que estar orientada a instruirlos como campesinos porque la educación tendía a inclinarlos a pensamientos comunistas.<sup>79</sup>

A partir de este periodo se observa un interés de los gobiernos subsiguientes en la instrucción y la atención a los pueblos indígenas. Un ejemplo claro de este indigenismo oficial como lo llama Huáscar A. Rodríguez, se observa en la presidencia de Enrique Peñaranda (1940-1943) quien cambió el nombre del Ministerio de Educación a “Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales”, además durante su gobierno se designó a Gustavo Otero, intelectual quien apoyaba un nacionalismo rescatando lo indígena y lo español, como encargado del Ministerio. Entre otras medidas abiertamente indigenistas está la creación de un Departamento de Folklore y Arqueología, reorganizó el Museo Nacional Tihuanacu, impulsó la creación de escuelas rurales y creó una Oficina Jurídica de Defensa Gratuita de Indígenas en 1943.<sup>80</sup> Aunque el motivo de esta Oficina Jurídica fue eliminar la influencia de asesores legales y de organizaciones sindicales y políticas en las demandas de los indígenas, el organismo después sirvió para empoderar a ciertos indígenas y dotarlos de mayores herramientas para el cumplimiento de sus objetivos.

Como puede observarse en estos años, el tema educativo, así como el de la posesión de tierras, acaparó las relaciones indígenas-Estado; como consecuencia inmediata en estos años se dio un auge por políticas educativas. En muchas

---

<sup>79</sup> Silvy Alarcón, “Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad”, p. 52-53.

<sup>80</sup> Huáscar A. Rodríguez, *Construyendo una nación. Indigenismo y mestizaje en las políticas educativas bolivianas (1900-1955)*, p. 89.

comunidades indígenas la fundación de escuelas se hizo una demanda constante. No solo las comunidades tuvieron un interés creciente, sino que también el Estado buscó proyectar una educación nacional y empezó por mirar al indígena; impulsó iniciativas y creó políticas en favor de su protección.

La llegada del Partido Republicano encabezado por Gualberto Villarroel, un coronel terrateniente, cambió la dinámica entre el Estado y los indígenas. En ciertos momentos el gobierno de Villarroel se presentó como aliado de los indios e implementó algunas medidas en su beneficio; entre ellas destacaron la abolición del pongueaje y el mintaje, la prohibición de los trabajos gratuitos que los blancos les imponían a los indígenas colonos, el respaldo a la expansión de la Oficina Jurídica de Defensa Gratuita de Indígenas y la ampliación del contrato entre los líderes rurales y urbanos. Una de las acciones más difundidas fue la realización del Congreso Indígena en 1945, auspiciado por su gobierno. Al respecto Laura Gotkowitz escribe “El congreso Indígena de 1945 es una prueba palpable de que Villarroel y el MNR buscaron estrechar vínculos políticos con las comunidades rurales de la década de 1940”.<sup>81</sup>

#### 7. ¿LA INCLUSIÓN DE LOS EXCLUIDOS? LA REVOLUCIÓN EN LAS AULAS: HACIA UNA EDUCACIÓN MASIVA Y NACIONAL

La revolución de 1952 marcó una coyuntura en la historia de Bolivia, el país se transformó en lo político, en lo económico, en lo social y lo cultural. Al tomar el poder el Movimiento Nacional Revolucionario (MNR), liderado por Víctor Paz Estenssoro, decretó una serie de grandes transformaciones, los mayores logros de la revolución se expresaron en: El sufragio universal, la nacionalización de las minas, la Reforma Agraria de 1953 y la Reforma Educativa de 1955.

El 21 de julio de 1953, se decretó el sufragio universal con lo que miles de mujeres e indígenas sin distinción adquirieron participación política y por primera vez tomaron parte de las decisiones del país. En teoría, esta acción significó un gran paso en cuanto a la incorporación de las comunidades indígenas pero la realidad

---

<sup>81</sup> Laura Gotkowitz, *La revolución antes de la Revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia 1880-1952*, p. 265

es que fue contraproducente, si bien incorporó a los indios, lo hizo bajo un sistema político electoral que desconocían y que era ajeno y en general, opuesto, a sus propias dinámicas comunitarias. Antes de la Revolución del 52, los indígenas no eran un actor político que participara en la esfera política que habían construido los grupos liberales, la ciudadanía se limitó a aquellos sujetos que hablaban español, que sabían leer y escribir y que fueran dueños de ciertas propiedades.

Si bien la llegada del MNR al poder abrió el campo político y universalizó el voto (con lo que finalmente los indígenas se consideraron ciudadanos) son muchos los autores que coinciden en que hubo una pretensión de conglomerar a todos los indígenas bajo el concepto de campesinos. Xavier Albó y Amelia Anaya señalan que el término “indio” o “indígena” se abolió y se sustituyó por el de “campesino”.<sup>82</sup> Esta cuestión es muy importante porque al homogeneizar a todos los grupos indígenas bajo la denominación de campesino, se pretendía borrar todas las diferencias culturales que hay entre un grupo y otro; además de que no todos los campesinos son indígenas ni todos los indígenas son campesinos. Fernando Garcés dice que con estas prácticas lo que se hizo fue crear ciudadanos de segunda ya que los indígenas fueron categorizados todos bajo la idea de campesinos y “En realidad la palabra campesino era un disfraz que encubría al indio, pero que no lograba borrar la memoria social”.<sup>83</sup>

Como se ha observado, la educación fue el tema central por excelencia del siglo XX. La educación fue la herramienta que las elites emplearon para incorporar a los indígenas a los proyectos nacionales, por lo tanto, el periodo posrevolucionario no fue la excepción. El MNR impulsó una Reforma educativa que distó de la Reforma que habían promovido los liberales. Beatriz Cajías de la Vega no duda en afirmar que esta reforma “es un hito fundamental en la historia de la educación boliviana”.<sup>84</sup> Siguiendo los principios del movimiento revolucionario, esta nueva educación se

---

<sup>82</sup> Xavier Albó y Amelia Anaya, “La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia”, p.182.

<sup>83</sup> Gaya Makaran, *Identidades confrontadas, conflictos identitarios*, pág. 110

<sup>84</sup> Beatriz Cajías de la Vega, “1955: De una educación de castas a una educación de masas”

pensó como una educación masiva, democrática, gratuita, nacional revolucionaria y anti-feudal.<sup>85</sup>

Con la Reforma Educativa los revolucionarios buscaron que la educación fuera accesible para todos, y que no sólo fuera un monopolio de las clases políticas, en este sentido, la educación tenía que llegar a aquellos sujetos que habían estado relegados y olvidados por la vieja política, sujetos como los indígenas, los campesinos, los obreros y los pobres de las ciudades. Tal como detalla Beatriz Cajías de la Vega entre los integrantes de la Comisión encargada de la reforma estuvieron presentes además de representantes del Estado (del Ministerio de Educación en específico) líderes indígenas, obreros y campesinos.<sup>86</sup>

El MNR apostó por instalar escuelas rurales en aquellas zonas que habían quedado al desamparo de las viejas políticas, además muchos profesores fueron enviados a estas zonas a impartir clases. Aunque en lo legal desde 1880 la constitución estipuló que la educación primaria era obligatoria y gratuita, este proyecto no se había consolidado ni trascendido de las zonas urbanas. La Reforma, además, estableció que las clases se dictaran en castellano, y solo en aquellas regiones donde no se hablara el español se podían “usar los idiomas aborígenes como vehículo para la inmediata castellanización”<sup>87</sup> por lo que este modelo siguió teniendo un carácter asimilacionista que ignoró y excluyó los sistemas culturales de los pueblos indígenas.

Beatriz Cajías señala que para los revolucionarios la educación fue un instrumento político que empleó para llevar a cabo su proyecto nacionalista.<sup>88</sup> La educación fue el medio para desarrollar una conciencia nacional y para impulsar una cultura nacional, por ello, las elites políticas vieron en la educación la oportunidad de transformar a los individuos en beneficio del progreso y del desarrollo del país, la

---

<sup>85</sup> Weimar Iño Daza, “Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI), p. 148.

<sup>86</sup> En el artículo “1955: De una educación de castas a una educación de masas” Beatriz Cajías de la Vega detalla cada uno de los integrantes de la Comisión, p. 43.

<sup>87</sup> Xabier Albó citando el artículo 115° de la reforma Educativa, en *Iguals, aunque diferentes*, p. 22.

<sup>88</sup> Beatriz Cajías, “1955: De una educación de castas a una educación de masas”, p. 44

educación dotó a estos sujetos de normas, hábitos, valores, conocimientos y actitudes que correspondían a los valores y a los objetivos del proyecto nacional. En la medida en que los sujetos fueron letrados y educados podrían contribuir de una forma eficiente al proyecto de Estado. El propio Paz Estenssoro lo reconoció cuando promulgó la Reforma:

Es innegable que en toda sociedad y a través de todas las épocas hay una relación directa entre la orientación y el alcance que tiene la educación y los intereses de las clases dominantes... Cada cambio en las relaciones de poder entre las clases sociales plantea la necesidad de una “nueva educación”, porque la educación en sí misma es ya una ventaja para quien la posee, ella provee al nuevo Estado de servidores eficientes.<sup>89</sup>

La Revolución del 52 generó grandes cambios sociales, el tema indígena se insertó de lleno al debate político y ya en los años sesenta existía una política en teoría más abierta hacia lo indígena que reconoce su identidad cultural. Un gran paso en materia de integración, aunque no hecho propiamente por el Estado, fue que las lenguas quechua y aymara se incorporaron a las radios, gracias al programa de Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL).<sup>90</sup> Gran parte de estas iniciativas fueron apoyadas e impulsadas por diversos grupos religiosos, católicos o evangélicos.

Xavier Albó y Amalia Anaya señalan que tras la derrota del Chaco en 1936 y la reestructuración del país tras la Revolución Nacional del 52, el Estado Boliviano experimentó una modificación y un cambio en torno a la relación Estado-indígenas. Si en los años pasados el indígena había sido visto como un problema al que había que eliminar, en este periodo prevaleció la idea que educarlo, de “transformarlo en una imitación de la raza blanca, que era-según ellos- la privilegiada y portadora del futuro”.<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> Víctor Paz Estenssoro (1955) citado por Beatriz Cajías en “1955: De una educación de castas a una educación de masas”, p. 44.

<sup>90</sup> Véase el artículo “La radio boliviana en el largo trayecto de educar contando historias: el caso del programa “Voces nuestras”” de José Luis Aguirre Alvis. Ahí se detalla como muchas de estas iniciativas

<sup>91</sup> Xavier Albó y Amalia Anaya, “La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia”, p. 282.

Ya desde los años sesenta, el interés por la educación de las comunidades indígenas fue un tema prioritario para el Estado dados los análisis socioeconómicos que se llevaron a cabo en el país. En la década siguiente, en 1976 la Unesco y la OEA realizaron el Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana ante el evidente analfabetismo de los indígenas y poca escolaridad que se alcanzaba en zonas rurales. El Estado boliviano, en conjunto con estos organismos, lanzaron programas para la educación integral de todo el pueblo, incluidos los indígenas.<sup>92</sup>

Durante la década de los años setenta la idea de la Educación Intercultural Bilingüe ganó fuerza dentro del seno estatal, incluso organismos internacionales como el Banco Mundial cooperaron con el Estado para impulsar iniciativas educativas en zonas aymaras y quechuas. En 1988 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) apoyó monetariamente al gobierno boliviano para la implementación de un proyecto experimental con un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en tres áreas indígenas del país, una de estas zonas fue el territorio guaraní.<sup>93</sup>

Desde la última década del siglo XX, como lo refiere Jesús González, lo que define al modelo político boliviano es que es un sistema basado únicamente en los partidos políticos, los mismos se dicen representantes de ciertos grupos sociales como los obreros, por ejemplo. Empero, en la práctica la representatividad es nula y los indígenas y campesinos no lograron ver satisfechas sus demandas. La corrupción, el clientelismo y el cuoteo<sup>94</sup> fueron claros elementos del resquebrajamiento de una forma de hacer política que sólo respondía a los intereses de una clase en particular.

En el siguiente capítulo se desarrollará un análisis de los proyectos educativos que surgieron en el seno indígena durante el siglo XX y cómo estos se desarrollaron a

---

<sup>92</sup> En realidad, estos programas ignoraban por completo la realidad del país, se buscó eliminar los rezagos educativos y alfabetizar al pueblo boliviano, pero no se contempló la diversidad cultural ni lingüística de los pueblos indígenas.

<sup>93</sup> Virginia Zavala sugiere que fue en esta zona donde se alcanzaron los mayores logros del proyecto pues se generó una gran cantidad de materiales bilingües. Véase su libro *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*, p. 40.

<sup>94</sup> Jesús González Pazos, define al cuoteo como “el reparto porcentual que se hacía de los cargos de la administración, en función del aporte que cada partido hacía a la constitución de bloques mayoritarios en el Parlamento”, pág. 77-78.

la par de los propuestos por el Estado, incluso algunos surgieron como una manera de resistir y de oponerse a la educación que el Estado dictó para las comunidades indígenas. Es importante tener el panorama de cómo el Estado se vinculó con las comunidades indígenas para entender las demandas y las reivindicaciones que hicieron los indígenas. Durante el siglo XX los proyectos educativos indígenas se transformaron y las reivindicaciones iniciales se consolidaron para finales del siglo, todo lo que sucedió en este siglo explica el cómo, desde el Estado y sobre todo desde las comunidades se construyó la idea de bilingüismo y pluriculturalismo en la educación.

## CAPÍTULO II. PROYECTOS EDUCATIVOS INDÍGENAS. LOS PUEBLOS INDÍGENAS COMO ACTORES SOCIALES Y POLÍTICOS

En el primer capítulo se observó cómo fue que las elites políticas construyeron e impulsaron una idea de lo indio y lo indígena desde la construcción del Estado-nación y cómo se apoyaron de la educación para borrar toda diferenciación cultural y lingüística. La educación que desplegó el Estado boliviano construyó una identidad nacional donde lo indígena quedó eliminado, borrado e ignorado, de modo que, durante gran parte del siglo XIX, lo indígena quedó relegado de la mirada pública, el indígena fue considerado como un problema que había que erradicar. Verónica Stella Tejerina señala que lo indígena fue el enemigo en común de la elite, enemigo ya que él encaraba el atraso y lo “salvaje”.<sup>95</sup> Los pueblos indígenas, tal como lo señala Silvestre Delgadillo, experimentaron procesos de inferiorización intelectual, por muchos años la élite política pensó que los diferentes grupos indígenas eran incapaces de llevar a cabo proyectos educativos por cuenta propia.<sup>96</sup>

En este capítulo se hará especial énfasis en la importancia de la educación entre los grupos indígenas. La tesis que propone el capítulo es que la educación que el Estado diseñó en el siglo XX para darle forma a la idea nacional significó una vía de oportunidad para las comunidades indígenas. Acceder a la educación, ya fuera la que proveía el Estado o desde proyectos gestados en su seno les confirió participación y visibilización política, la alfabetización dotó de herramientas a las comunidades indígenas para poder pelear sus derechos, primero territoriales y comunitarios y más adelante culturales e identitarios.

Lo que este capítulo se propone dilucidar es que la educación ha sido una reivindicación constante y latente dentro de las comunidades indígenas y que la

---

<sup>95</sup> Verónica Stella Tejerina Vargas, “El rol de la educación y la práctica intercultural como instrumento de resistencia y reivindicación para la construcción social”. El problema de lo indio: entre “lo que somos” y lo que “no pudimos ser”, p. 160.

<sup>96</sup> David Silvestre Delgadillo, Construcción de la educación propia en el nivel superior: el caso de la universidad veracruzana intercultural (México) y la UNIBOL guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” (Bolivia), p. 181.

propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no nace con la declaración del Estado Plurinacional en 2009 ni con la Ley de Educación núm. 70 en 2010. Al contrario, la demanda por la educación, desde el seno indígena ha experimentado varias fases a lo largo del tiempo y en realidad lo logrado en 2010 es el resultado de un largo proceso de lucha y de cambio donde la reivindicación por la educación fue afinándose. Es a partir de la segunda mitad del siglo XX que la educación con un perfil intercultural y bilingüe ocupa un lugar central dentro de la agenda indígena, a la par de la defensa territorial y la participación política. Mientras que las exigencias de los años anteriores se focalizaron en la exigencia de escuelas en zonas rurales y una mejor calidad educativa, ya a finales de los setenta y de lleno en las décadas de los ochenta y noventa a la demanda educativa se añadieron las ideas de interculturalidad, bilingüismo y demás.

#### 1. LA EDUCACIÓN: HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR LA NACIÓN

Con la creación de los Estados modernos nació el interés por la formación del ciudadano y la educación fue la herramienta que usaron las élites políticas para fomentar la construcción de una ciudadanía. Históricamente, la relación entre educación y nacionalismo es amplia, pues el Estado asumió el rol de educador. En América Latina la educación funcionó para imponer la idea de la nación-hegemónica y excluyente-. A través de la educación se propagaron los valores, los ideales, los principios y los rasgos que definieron el proyecto nacional; en las aulas se crea la conciencia de la identidad nacional. Con la alfabetización se impuso y se fijó una lengua dominante, que es la lengua que el Estado reconoció como oficial. Que el español se considerase la lengua oficial implicó que muchos pueblos indígenas estuvieran obligados a castellanizarse y tuvieran que dejar sus lenguas originarias en casa, relegadas y casi abandonadas.

La educación, por lo tanto, tuvo dos características principales, por un lado, la formación de los ciudadanos; la educación serviría para transmitir los valores, los principios, los ideales de la nación, y por el otro, la educación sería también la herramienta para educar a estos ciudadanos, dotarlos de cultura y hacerlos aptos para formar al país. Ambos objetivos sólo se lograrían en la medida en que se creara una idea unitaria de nación, tal como señala Verónica Stella, homogeneizar al

“indio”, a través de la educación serviría para alcanzar el progreso y la modernidad que deseaban los grupos en el poder.<sup>97</sup> De modo que la educación que recibían los pueblos indígenas se convirtió en todo un tema que fue cambiando a lo largo del tiempo, en unos momentos se pretendió la civilización de estos, en otros, ya que los indígenas accedían a las escuelas se observó que su educación era un peligro pues los hacía más rebeldes; en otros casos se les educó para hacerlos funcionales a las necesidades del Estado.

Luis Gómez, Juan Gómez *et al* afirman que en Bolivia la educación había tenido un doble papel: por un lado, reprodujo los proyectos culturales y los valores nacionales de los grupos de poder y por el otro, también favoreció procesos de resistencia y liberación.<sup>98</sup> Además de que esta educación era ajena a la realidad del indígena su cobertura era limitada y ya varios autores han señalado su inaccesibilidad,<sup>99</sup> empero, en los casos donde se tuvo acceso esta educación fue diferenciada para niños indígenas y niños no indígenas. Laura Efron señala que, durante la primera mitad del siglo XX, el Estado boliviano construyó un sistema educativo nacional, integral, obligatorio y gratuito que creó contenidos diferentes en función de lo regional; en tanto que en las escuelas mestizas el proyecto era alfabetizador, en las escuelas indígenas se buscaron crear sujetos útiles para la comunidad.<sup>100</sup>

La educación que ofreció el Estado boliviano se caracterizó por ser una educación que creó sujetos “civilizados”. Como se mostró el capítulo anterior, la ciudadanía se otorgó a aquellos sujetos letrados que podían escribir y leer el español. Esta situación segregó a los pueblos indígenas que recibían una educación que “hacía la reproducción de las diferencias tanto sociales como políticas y económicas”,<sup>101</sup>

---

<sup>97</sup> Verónica Stella, “El rol de la educación y la práctica intercultural como instrumento de resistencia y reivindicación para la construcción social”, p. 168.

<sup>98</sup> Luis Gómez, Juan Gómez, et al., “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”, p. 120.

<sup>99</sup> Véase Cristina Oyarzo, “Demanda indígena por derecho a la educación en Bolivia: producción y participación, 1931- 2010”.

<sup>100</sup> Laura Efron, “Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano. La revalorización de la experiencia de Warisata para la construcción de nuevas ciudadanías”, p. 222.

<sup>101</sup> *Ibid.*

los intelectuales del siglo XX pensaban que el indígena sólo se civilizaría a través de la educación. El tipo de educación que se brindó supuso diferencias entre los indígenas y los no indígenas, y también, tal como señala David Silvestre Delgadillo creó “procesos de homogenización cultural a través de los procesos de escolarización, donde por mucho tiempo se ha desvalorado y discriminado a la población indígena generando en muchos casos el auto desprecio a la propia cultura”.<sup>102</sup>

La educación que recibieron los pueblos indígenas borraba parte de su identidad cultural, sus tradiciones, sus costumbres, sus historias, su sabiduría y al fijar el español los niños iban olvidando parte de sus lenguas indígenas. Esta educación poco consideró las diferencias culturales entre los niños y niñas que asistían a la escuela, la educación no respetó ni validó las diferencias culturales ni lingüísticas de los pueblos indígenas; fue hasta finales del siglo XX, con el debate del multiculturalismo en boga y las presiones de los organismos internacionales, que el sistema educativo nacional integró la realidad lingüística y cultural de la población.

La propuesta educativa que brindaba el Estado iba contra la realidad del país, Bolivia ha sido siempre un país diverso y plural donde conviven un gran número de pueblos indígenas, siendo los aymaras y quechuas los más numerosos. En el país, además del español, se hablan más de treinta lenguas indígenas,<sup>103</sup> además es necesario mencionar que muchos grupos indígenas siguen siendo monolingües y no hablan el español. Toda esta diversidad se confrontó con el sistema educativo que era homogéneo, dado que el español se impuso como lengua oficial, en las escuelas estatales fue esta lengua la que se aprendió y se enseñó. Ya en 1997 Xavier Albó apuntaba que la escuela más concretamente el sistema escolar, promovía más abiertamente el proceso de castellanización e incluso señalaba que:

A mayor exposición al sistema educativo, suele corresponder no sólo un mayor acceso al castellano sino también un mayor transfugio a esta lengua,

---

<sup>102</sup> David Silvestre Delgadillo, *Construcción de la educación propia en el nivel superior: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (México) y la UNIBOL guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” (Bolivia)*, p. 89.

<sup>103</sup> La Constitución de 2009 reconoce 36 lenguas indígenas como idiomas oficiales.

como la única transferida. Los cinco años del ciclo básico sirven para acceder a un castellano funcional, pero los ciclos superiores seducen e invitan a echar la lengua materna por la borda, sobre todo cuando en el ambiente global se habla bastante castellano<sup>104</sup>

La historia boliviana se había caracterizado por eliminar las diferencias culturales, lingüísticas y hasta sociales de las comunidades indígenas, la nación se creó sin tomar en cuenta la diversidad de los diferentes grupos que vivían en el país, y la educación sólo preservó y continuó esta exclusión. Por ello, la declaración de un Estado Plurinacional en 2009 donde algunas de las lenguas indígenas fueron reconocidas como lenguas oficiales del Estado y las reformas educativas que se impulsaron significaron un cambio notable en la dinámica de todas estas comunidades. El hecho de que las lenguas se reconozcan como oficiales y que las comunidades no se vean obligadas a abandonar su idioma para integrarse al proyecto nacional implica que otras formas de integración son posibles.

## 2. “EDUCAR AL INDÍGENA”: LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN ESTATAL

Paralelamente a la exclusión económica y política que vivieron los pueblos indígenas desde la creación del Estado Nación hasta el presente, las condiciones educativas eran críticas, muchas de las comunidades indígenas se enfrentaron a un sistema educativo que los segregó y los excluyó, y que incluso era inaccesible para ellos, ya sea por lo lejos que estaban las escuelas o porque muchos no hablaban español; su identidad cultural era el factor primordial de segregación pública.

Respecto al panorama del siglo XIX se cuenta con muy pocos datos oficiales, Manuel E. Contreras señala que en realidad esto se debe a que durante estos años la educación tuvo un lento desarrollo. Para el siglo XX la situación era alarmante, de los 1.6 millones de habitantes que Bolivia tenía en 1900, había apenas un centenar de establecimientos educativos y entre estos se reunían menos de 25 mil alumnos, a ello se le añade que la mayor parte de los indígenas no hablaba español, sólo el 2% de la población contaba con educación primaria terminada, y únicamente

---

<sup>104</sup> Xavier Albó, “Causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de la lengua. Desafíos de la Bolivia plurilingüe”, en *Pueblos indígenas y educación*, p. 89.

el 16% de la población estaba alfabetizada.<sup>105</sup> Los pocos que eran bilingües eran analfabetas por lo que sus posibilidades para acceder al voto eran nulas, incluso muy pocos eran ciudadanos reconocidos. El requisito fundamental para poder votar era ser un hombre letrado (ya que también el voto era exclusivo para los hombres). En un país donde la mayor parte de su población era indígena y analfabeta, el voto era un privilegio de clase, empero muchos grupos políticos regionales sacaban provecho de esta situación y alfabetizaban medianamente a algunos indígenas para que estos fueran sujetos políticos y al votar les confirieran su voto a ellos.

Las escuelas siguieron articulándose en función de una cultura e identidad nacional que claramente no representaba a la población y que los forzaba a adaptarse y moverse en la dinámica que la élite dominante fijaba. De cualquier modo, los indígenas no desempeñaron un papel pasivo, al contrario, usaron la educación como una herramienta al darse cuenta de la necesidad de entender la lengua de la clase dominante aceptaron castellanizarse, y con ello pudieron ir tomando espacios públicos e integrarse poco a poco a la vida política.

Paralelamente a los proyectos educativos gestados en el seno estatal durante la primera mitad del siglo XX surgieron proyectos educativos que se gestaron desde y para las comunidades indígenas. En las comunidades indígenas surgió un gran interés por crear alternativas educativas diferentes a aquellas que impulsaba el Estado, entre los diferentes grupos indígenas creció el deseo de acceder a una educación y de ahí la necesidad de crear escuelas rurales, libres o clandestinas. En estos primeros intentos de establecer escuelas no estuvo tan presente el tema lingüístico ni identitario, es en la segunda mitad del siglo donde, con mayor ahínco, los líderes indígenas pugnarán por una educación que respete e incorpore su propia realidad y responda a su contexto cultural y lingüístico.

Durante estos primeros movimientos de reivindicación primó la exigencia de escuelas y centros educativos ya que en muchas zonas rurales la educación era todo un privilegio, las escuelas en el campo eran escasas e inexistentes. Esta

---

<sup>105</sup> Manuel E. Contreras, "La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX", en *Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*, p. 469.

situación orilló a muchas comunidades indígenas a crear sus propios centros educativos, algunas con ayuda estatal y otras con sus propios recursos; muchos líderes indígenas hicieron un gran trabajo en cuanto a la creación y al impulso de estas escuelas como Leandro Nina Quispe, Manuel Lipi y Petrona Kallisaya. Logradas estas reivindicaciones, y luego de la expansión del sistema educativo nacional dentro de las comunidades indígenas empezaron a surgir proyectos que distaban mucho de los proyectos estatales, se cuestionaba la hegemonía; la imposición de una cultura y la desvalorización de sus propias culturas, incluso se cuestionaba cuáles eran los conocimientos que se les enseñaban. Entre algunos líderes indígenas nació el deseo de una educación indígena, en donde su cultura, su idioma y sus tradiciones fueran protagonistas.

La lucha indígena por la educación es y ha sido una lucha constante entre las comunidades indígenas; aunque se podría pensar que esta movilización inicia en el siglo XX, en realidad desde la creación de la nación boliviana existieron intentos por impulsar una educación para los indígenas desde los grupos indígenas; sin embargo, existe un gran vacío histórico dado la falta de oficialidad de estos proyectos, no existen muchas fuentes que aborden el tema.<sup>106</sup> En los siguientes apartados se hará una síntesis de algunos proyectos e iniciativas que buscaron la educación y alfabetización de los indígenas. Es pertinente señalar que sólo se mencionarán algunos proyectos, hablar de todas las iniciativas y propuestas educativas impulsadas por comunidades indígenas es un tema tan amplio que necesitaría más de un capítulo para abordarse.

### 3. LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE LUCHA PARA LA POBLACIÓN INDÍGENA

Desde la segunda mitad del siglo XIX y con mayor ímpetu tras la llegada de los liberales al poder en 1899, la libertad que habían tenido los pueblos indígenas –al menos en cuanto al uso de sus tierras agrícolas– se vio trastocada por la expropiación de sus tierras y el avance de las haciendas en detrimento de las tierras

---

<sup>106</sup> Son muchos los investigadores que han hecho hincapié en la ausencia de fuentes que aborden el tema educativo durante el siglo XIX. Véase, por ejemplo, Maider Elortegui Uriarte, *La escuela Ayllu de Warisata*; Manuel E. Contreras, “La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX” en *Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*.

comunitarias. Herbert Klein señala que durante 1880 a 1930 Bolivia tuvo una gran época de construcción de haciendas; si en 1880 los indígenas aún poseían la mitad de las tierras para 1930 esta posesión se redujo a menos de una tercera parte.<sup>107</sup> Esta situación generó un desborde social entre los indígenas quienes no querían perder sus tierras. En estos años hubo un desborde de protesta social por las tierras, con ayuda de abogados –que tuvieron vínculos con los indígenas y el Estado–, los indígenas llevaron sus luchas a instancias gubernamentales y se abrieron juicios, para defender sus derechos apelaron a las leyes que había fijado la corona, pero también la constitución de la nación independiente.

La necesidad de defensa jurídica y de apoyo legal, obligó a los indígenas a hablar castellano, pues sólo entendiendo el idioma del Estado podrían defenderse y apelar a la defensa de sus tierras. Los líderes indígenas vieron en la educación la herramienta idónea para defender sus territorios, su derecho a la propiedad comunal, así como su autonomía económica. El no saber leer y escribir en castellano significó un problema para muchos grupos pues no había manera de poder defenderse en los juicios o no entendían las leyes sobre la posesión de tierras y, por lo tanto, no podían ver cuando sus intereses peligraban. Por ello, su interés por acceder a una educación fue sobre todo para tener las herramientas que les permitieran defenderse del Estado.<sup>108</sup>

Esta educación, por lo general, fue en español ya que los grupos indígenas se educaban a sí mismos con el objetivo de poder defenderse de las violaciones e injusticias que se cometían contra sus comunidades; su interés era alfabetizarse en español. Sobre esta cuestión, Luis Enrique López puntualiza que la preocupación de estas comunidades indígenas los llevaba a “fomentar la apropiación del manejo de los que consideraban los instrumentos fundamentales del enemigo: el idioma

---

<sup>107</sup> Herbert Klein, *Historia mínima de Bolivia*, p. 177.

<sup>108</sup> En este punto es necesario advertir la diferencia entre las iniciativas educativas promovidas por el Estado durante esta época y las promovidas por los movimientos indígenas. Aunque coetáneos, las Escuelas Ambulantes fueron promovidas desde el seno estatal, por los liberales y en algunos casos la Iglesia; en tanto que las escuelas indígenas nacieron en el seno indígena y se enmarcaron en los movimientos cacicales y comunitarios.

castellano y la lengua escrita”.<sup>109</sup> Weimar Iño Daza sostiene que además de defenderse del Estado los indígenas se instruían pues buscaban “el reconocimiento como ciudadanos y la superación de la doble discriminación moral y social”.<sup>110</sup>

Desde inicios del siglo se registraron solicitudes de creación de escuelas dentro de comunidades indígenas; Weimar Iño Daza cita el ejemplo de Gregorio Tito y un grupo de excomunitarios de Aransaya y Masaya quienes en 1900 presentaron una petición para la creación de escuelas ante la Cámara de Diputados.<sup>111</sup> Las primeras escuelas indígenas se establecieron en el contexto del movimiento cacical, donde indígenas aymaras, campesinos y maestros rurales- algunos de ellos de forma clandestina- fueron los protagonistas. Muchas de estas escuelas surgieron en el terreno de la clandestinidad, creadas por comunidades indígenas estaban ocultas de los hacendados que se oponían a la educación de estos grupos. Luis Enrique López señala que:

Las escuelas indígenas deben ser vistas como una forma más de resistencia comunitaria, en tanto y en cuanto la búsqueda de instrucción y la necesidad de apropiarse de la lectura, la escritura y de idioma castellano estaban ligadas a la defensa de sus tierras ante la expoliación de que los indígenas de esa época eran objeto por parte de los latifundistas criollos.<sup>112</sup>

El movimiento de los caciques apoderados, como lo denomina Marta Irurozqui, surgió en 1914. Estos caciques mantenían redes de organización con otros movimientos que también reivindicaban su derecho a las tierras, el punto de encuentro era la ciudad de La Paz. Entre todas sus reivindicaciones las que destacaban eran: restitución de tierras comunales, supresión de toda forma de tributo, abolición del servicio militar obligatorio, presencia de representantes indios en las instancias del poder local, acceso al libre mercado y en el terreno educativo;

---

<sup>109</sup> Luis Enrique López, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, p. 64.

<sup>110</sup> Weimar Iño Daza, “Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930)”, p. 203.

<sup>111</sup> Weimar Iño Daza, “Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930)”, p. 205.

<sup>112</sup> Luis Enrique López, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, p. 63.

la demanda de instrucción en el medio rural; ello porque los indígenas se dieron cuenta que para poder acceder a archivos que les permitieran reclamar sus tierras era fundamental hablar y leer castellano.<sup>113</sup>

El poder que empezaron a ganar ciertos indígenas se explica a partir del avance del sistema educativo y su expansión. Para ello es necesario tomar en cuenta que mientras los liberales estuvieron en el poder, se crearon varias escuelas normales indígenas que capacitaron a los profesores. Tal como muchos autores lo anunciaron, estos proyectos crearon una nueva generación de apoderados. Para la década de 1920 se registraron varias solicitudes de creación de escuelas, algunas de ellas fueron las de Basilo Jawira, Gervasio Callisaya y Juan Lipe, quienes deseaban establecer escuelas en la provincia de Omasuyus; en 1925 se autorizaron escuelas también en Pakaxis, provincia del departamento de La Paz.<sup>114</sup> Luis Enrique López menciona también la escuela que fundó Francisco Choque entre 1931-1932 en Khulamarka, para él la educación era el camino para liberarse de la opresión.<sup>115</sup>

Es muy interesante ver cómo estas iniciativas, cuyo propósito era la educación y civilización de la masa indígena, sirvieron para establecer ciertos liderazgos indígenas, para crear sujetos educados y alfabetizados que regresaron a sus comunidades para instruir a los demás y ayudarlos en sus demandas de tierra. Los líderes vieron en la educación la herramienta para defender sus territorios y para abogar por su autonomía, y después el camino para hacer parte de la política estatal que tan relegados los había mantenido. Magdalena Cajías y Beatriz Cajías afirman que:

La educación indígenal protagonizada por los propios sujetos a la que se dirigía tuvo la intención de utilizar la herramienta del conocimiento como instrumento útil en la lucha contra las distintas formas de opresión a la que

---

<sup>113</sup> Véase Marta Irurozqui; "A bala, piedra y palo". *La construcción de la ciudadanía política en Bolivia 1826-1952*.

<sup>114</sup> Weimar Iño Daza, "Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930)", p. 205.

<sup>115</sup> Luis Enrique López, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, p. 65.

estaban sometidas las culturas originarias en Bolivia, así como para el fortalecimiento y proyección de la identidad étnica cultural.<sup>116</sup>

Lo importante de estos sujetos, como Nina Qhispi o Marka T'ula, es que eran sujetos que se movían entre dos mundos, ya que por un lado seguían siendo indígenas, reivindicaban sus tradiciones y mantenían sus creencias, y por el otro, tenían vínculos con ciertos grupos políticos no indígenas. Gotkowitz sugiere que “La experiencia de Nina Qhispi y Marka T'ula muestra que los apoderados y los caciques apoderados desarrollaron sus propias formas vernáculas de condición alfabetizada.”<sup>117</sup> Es decir, estaban alfabetizados y castellanizados, tal como el Estado deseaba, pero no suscribían el mismo marco ideológico ni cultural; para estos sujetos la educación representaba una manera de lucha contra el abuso y la explotación de los hacendados.

Estos caciques apelaron por la educación de las comunidades, pues era la única manera en que podían relacionarse dentro de una sociedad que los excluía, empero, lo más importante para estas comunidades fue obtener mayores libertades y facilidades para acceder a sus derechos. Es importante hacer hincapié en que los caciques apoderados y aquellos estudiantes que asistieron a sus centros educativos aprendieron español no porque quisieran asimilarse a la cultura nacional de las élites o porque se identificaran culturalmente con los valores que el Estado promovía, al contrario, tal como lo señala Verónica Stella se aprendió español como “un instrumento de lucha y defensa de los derechos indios”.<sup>118</sup>

Por tanto, a partir del siglo XX, la demanda de educación, que está vinculada con la ciudadanía y la adquisición de derechos, será un reclamo constante en todas las rebeliones indígenas. Por ejemplo, la rebelión de Chayanta en 1927 apeló por la restitución de tierras y por mayores espacios de educación. Vitaliano Soria señala

---

<sup>116</sup> Magdalena Cajías de La Vega y Beatriz Cajías de La Vega, “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”, p. 104.

<sup>117</sup> Laura Gotkowitz, *La revolución antes de la Revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia 1880-1952*, p. 103.

<sup>118</sup> Verónica Stella, “El rol de la educación y la práctica intercultural como instrumento de resistencia y reivindicación para la construcción social”, p. 162.

que este deseo de mayores centros educativos derivó en la creación de escuelas autónomas que “impulsaron la creación de escuelas autogestionarias en las comunidades”.<sup>119</sup>

Durante todo el siglo XIX, las luchas indígenas se focalizaron en la denuncia de la apropiación de tierras, el siglo se caracterizó por una gran movilización social entre los grupos indígenas que reivindicaban su derecho de propiedad y de libertad agraria frente al Estado. En esta agenda social el tema identitario y educativo aún no estaban presentes. Como podemos ver, el siglo XX presentó una renovación en este sentido pues las demandas tomaron un tono más organizado y todos estos sujetos se integraron en agrupaciones más formales y cohesionadas que tuvieron un programa político definido donde la educación tuvo un papel central. En mi opinión esto respondió a que los indígenas observaron que la educación era el único medio con el que podrían incorporarse al sistema que los había mantenido excluidos. Al asistir a las escuelas, aprendieron el español, elemento definitorio que marcaba su segregación. Marta Irurozqui plantea que “los líderes comunarios percibieron la instrucción como un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas, a la lectura de los títulos antiguos y a todos los trámites de reivindicación de tierras”.<sup>120</sup>

Los proyectos educativos impulsados dentro de las comunidades indígenas fueron el ejemplo claro del cambio de mentalidad y del cambio en la manera en que se habían relacionado pueblos indígenas-Estado que empezó a gestarse entre las diferentes comunidades. Estos grupos observaron que para acceder a sus derechos y poder defenderse frente al Estado había que hacer parte de la dinámica estatal. La educación se transformó en la vía idónea para acceder a sus derechos y legitimar sus demandas, los grupos indígenas se dieron cuenta que la educación abría espacios en la vida pública nacional, por ello impulsaron muchos proyectos para impulsar la alfabetización.

---

<sup>119</sup> Vitaliano Soria, “Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)” p. 47.

<sup>120</sup> Marta Irurozqui, “A bala, piedra y palo”, pág. 407.

#### 4. LA ALFABETIZACIÓN, UNA VÍA PARA LA LIBERACIÓN: LA SOCIEDAD REPÚBLICA DEL QULLASUYU

Desde el siglo XX, los indígenas aymaras de la ciudad de La Paz gestionaron proyectos educativos autónomos para educar a las personas de su comunidad. Esta demanda por servicios educativos estuvo ligada al movimiento de reivindicación de sus tierras. Muchos de los indígenas observaron en la educación, sobre todo la alfabetización en lengua castellana, la oportunidad de acceder a ciertos servicios y de tener mejores oportunidades en la defensa de su territorio, saber leer y escribir era crucial para la defensa de sus tierras.<sup>121</sup>

Uno de los primeros ejemplos lo desarrolló el profesor aymara Eduardo Leandro Nina Quispe, quien hacia finales de la década de 1920 emprendió una gran campaña de alfabetización; iniciativa que desarrolló ampliamente a partir de dos instancias: la Sociedad República del Qullasuyu y el Centro Educativo Qullasuyu. Esta sociedad se fundó el 8 de agosto de 1930 en la ciudad de La Paz.<sup>122</sup> Nina Quispe se convirtió en uno de los mayores impulsores de la educación indígena durante el siglo XX y en un referente de lucha en favor de las comunidades indígenas.<sup>123</sup>

Leandro Nina Quispe fue un profesor indígena originario del cantón Santa Rosa de Taraqu, en la provincia de Ingavi. Desde muy joven fue consciente de la importancia de poder leer y entender el lenguaje del “otro”, en este caso el lenguaje del Estado; de ahí su interés en la lucha de la educación indígena. El periodo de 1922-1934 fue el más activo durante su labor docente, estos años impartió clases en comunidades aymaras y luchó por ganar mayores espacios en el campo educativo. Con el apoyo de varios profesores indígenas, Nina Quispe tramitó la fundación de varias escuelas indígenas en comunidades del departamento de La Paz. Estos intentos por expandir

---

<sup>121</sup> En el capítulo anterior, se mencionó como muchos indígenas asistieron a las escuelas para poder hablar y entender el español y de esta forma defenderse en los juicios que tuvieron contra terratenientes por el control de sus tierras.

<sup>122</sup> En cuanto a Leandro Nina Quispe gran parte de las referencias que se encuentran sobre el escribe Quispe, empero hay algunas más que prefieren usar Qhispi, como es el caso de Esteban Ticona Alejo.

<sup>123</sup> Roberto Choque Canqui, “La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)” en *Educación indígena ¿Ciudadanía o colonización?*, p. 23.

la educación se consolidaron en la creación de su propio centro educativo, el que montó sin el apoyo ni el reconocimiento del Ministerio de Educación.

El Centro Educativo Qullasuyu tuvo un alcance nacional pues estaba compuesto por un grupo diverso de indígenas del departamento de La Paz y de representantes de otros departamentos del país; como el caso de Casino Barrientos, líder de los guaraníes del oriente boliviano. El objetivo central era fundar escuelas en comunidades y haciendas rurales para todos los indígenas del país, dentro de este proyecto educativo el eje central fue la alfabetización de las comunidades indígenas. Empero, aunque el indígena se alfabetizara en una lengua ajena a la suya, los programas educativos tenían que ser desarrollados por los mismos indígenas.<sup>124</sup> Esteban Ticona Alejo señala que en el proceso de instrucción participaron directamente aymaras, quechuas y guaraníes <sup>125</sup> era importante que los indígenas participaran activamente en la formulación de los programas y en la enseñanza pues sólo así los contenidos educativos seguirían ligados a la realidad cultural de las comunidades y podrían fortalecer sus reivindicaciones sociales y territoriales dentro del colectivo.

El proyecto de la Sociedad se expandió y cubrió una extensa área territorial, como el propio Nina Quispe expresó en el seminario *Claridad*, la dinámica del centro se expandió hacia los departamentos de Potosí, Oruro, Cochabamba y Chuquisaca, más tarde llegó a Santa Cruz, Beni y Tarija.<sup>126</sup> Fue tal el impacto social de la Sociedad que, en 1933, Nina Quispe y otros profesores indígenas fueron detenidos ya que se les acusó de realizar propaganda comunista. El 5 de mayo de ese mismo año, Eduardo L. Quispe, Mariano Quispe, Esteban Machaca y otros sujetos presentaron una protesta al Prefecto de La Paz negando estas acusaciones y afirmando que sus únicas actividades eran la instalación de escuelas que

---

<sup>124</sup> Esteban Ticona Alejo, "Conceptualización de la educación y alfabetización de Eduardo Leandro Nina Qhispi", en *Educación indígena ¿Ciudadanía o colonización?*, p. 102.

<sup>125</sup> Esteban Ticona Alejo, *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*, p. 22.

<sup>126</sup> Esteban Ticona Alejo, *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quecha en Bolivia*, p. 25.

alfabetizaban a los indígenas, a quien consideraban sumidos en una gran ignorancia.<sup>127</sup>

##### 5. LA ESCUELA WARISATA: CONSTRUYENDO LO INDÍGENA EN SINTONÍA CON EL ESTADO

Los proyectos educativos gestados dentro de las comunidades indígenas también se nutrieron de la presencia de otros personajes que, pese a no ser propiamente indígenas, sí se movieron dentro de estos círculos apoyando y colaborando en sus iniciativas. Tal es el caso del proyecto de Aveliño Siñani y Elizardo Pérez, quienes fundan la Escuela-ayllu de Warisata. Aveliño Siñani era un profesor aymara de la comunidad de Warisata y Elizardo Pérez era un maestro criollo-mestizo, quien era un representante del Estado. Laura Efron señala que esta iniciativa fue un trabajo colectivo entre autoridades estatales y organizaciones indígenas. La escuela-ayllu de Warisata se fundó el 2 de agosto de 1931 en el pueblo del mismo nombre localizado en la provincia de Omasuyos.

Elizardo Pérez fue un profesor normalista cercano y sensible a la cuestión indígena, fue funcionario de educación, por algunos años tuvo el rol de Inspector Educativo del Departamento de la Paz, fue gracias a las visitas que hacía en las escuelas indígenas que conoció a Avelino Siñani, quien se convertiría en su gran amigo. Para ese entonces, Siñani ya participaba activamente en proyectos autogestivos y en la defensa de los derechos indígenas; era parte del movimiento de caciques apoderados del grupo de Comunidades Originarias.<sup>128</sup> Maider Elortegui incluso describe a Avelino Siñani como el líder aymara que supo interpretar las necesidades de la comunidad aymara del Altiplano.<sup>129</sup>

El objetivo de ambos profesores fue “la creación de una escuela que instruyera no sólo de forma intelectual, sino que articulara la formación con la forma productiva al poblador nativo como ejes de una nueva educación”.<sup>130</sup> En otras palabras, se

---

<sup>127</sup> Roberto Choque Canqui, “La escuela indígena: La Paz (1905.1938)”, pp. 27-28.

<sup>128</sup> Maider Elortegui, *La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural del periodo cardenista en México: dos proyectos de educación popular*, p.82.

<sup>129</sup> Laura Efron, “Reformas educativas em el Estado Plurinacional Boliviano: La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías”, p. 224.

<sup>130</sup> Arturo Vilchis Cedillo, “La escuela-ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”, p. 150.

promovió una educación productiva comunitaria.<sup>131</sup> Elizardo Pérez y Avelino Siñani impulsaron y construyeron un proyecto educativo que dotó de herramientas a los indígenas que les permitieran formar parte de la vida económica de manera más equilibrada e íntegra; la idea era liberar a los indígenas del yugo económico en que vivían. Warisata había sido un poblado donde la Hacienda se había impuesto y explotaba ferozmente al indígena.<sup>132</sup>

#### WARISATA: HACER DEL INDÍGENA UN HOMBRE LIBRE

El rasgo que definió este proyecto fue que a diferencia de los proyectos educativos estatales que ignoraban las realidades indígenas, se partió de las tradiciones y costumbres ancestrales de los pueblos aymaras y quechuas. En esta escuela los jóvenes recibían una capacitación profesional que no atentaba ni violentaba su mentalidad indígena.<sup>133</sup> Elizardo Pérez afirmaba que “en Warisata el indio es un ser humano. En sus arcadas amplias y hermosas se pasea, dueño y señor de su cultura, de su pensamiento, de su espíritu”.<sup>134</sup> Por lo tanto, lo indígena fue el eje que articuló y asentó las bases de la escuela; la escuela funcionaba siguiendo las costumbres, los acuerdos, los valores y las tradiciones de estos pueblos siendo el carácter comunitario una pieza clave.

Cecilia Salazar puntualiza que muchos de los maestros que participaron en Warisata después replicaron su experiencia en otros puntos del país haciendo que la influencia de la escuela se expandiera por todo el territorio.<sup>135</sup> Esta propuesta educativa también sirvió como modelo e inspiración para otras comunidades que también empezaron a gestar proyectos educativos indígenas, como fue el caso de las comunidades de los valles de Cochabamba.<sup>136</sup> María Luisa Talavera Simoni señala que para 1934, la influencia de Warisata llegó hasta el norte, a la selva

---

<sup>131</sup> Ohlinda Mamani Cussy, “La educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad”, p.198.

<sup>132</sup> Warisata, Mensaje de la Escuela Indígenal de Warisata en el día de las Américas, p. 5.

<sup>133</sup> Cecilia Salazar de la Torre citando a Elizardo Pérez, “Estética y política en la Escuela-Ayllu de Warisata: una aproximación de Mario Alejandro Illanes”, p.3.

<sup>134</sup> Cecilia Salazar Torres citando a Elizardo Pérez, *ibid.*

<sup>135</sup> Cecilia Salazar de la Torre, “Estética y política en la Escuela-Ayllu de Warisata: una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes”, p. 17.

<sup>136</sup> Laura Efron, “Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano...”, p. 225.

beniana, en el sur a Potosí y por el este a Santa Cruz;<sup>137</sup> entre todas estas destacan las escuelas que se impulsaron en las comunidades y regiones aymaras y quechuas como Jesús de Machaca, Qhunqhu, Siwinkani, Caiza, Llica, Canasmoro y Mojocoya.

Fue tal el revuelo que causó la Escuela de Warisata que el Estado no dudó en desmantelarla, bajo la consigna de una lucha anticomunista, sus directivos sufrieron la represión estatal y algunos de ellos fueron encarcelados. Sofía Alcón Tancara señala que esta persecución estatal se debió a que muchos de los hacendados consideraban que el proyecto educativo incitaba la subversión de las comunidades, y que incluso la escuela se había convertido en un sitio de descontrol.<sup>138</sup>

Durante todo el siglo XX, las demandas indígenas transitaron por diferentes momentos y salieron de la esfera educativa para instalarse en otros planos, como la representación política, el reconcomiendo de las diferencias, el respeto a sus prácticas y tradiciones. Ya no bastó con exigir espacios políticos que emularan la dinámica fijada por las élites, sino que su participación respondería a sus prácticas propias. Ya no bastó con exigir a los gobernantes la restitución de tierras, sino que era necesario que fueran indígenas instalados en el poder los que llevaran a cabo esas reformas. En la segunda mitad del siglo XX, la presencia indígena era ya una fuerza de contención.

Llegado este punto, es evidente cómo los indígenas empezaron a tomar mayor conciencia de qué elementos les permitían acceder a la vida pública. Ante la ineficacia de todos los decretos, leyes y estatutos se hizo necesaria una lucha que los inscribiera en el contexto político y social. De este modo, los proyectos de educación pedidos por los indígenas no solo buscaban su instrucción y alfabetización sino una educación orientada hacia la defensa de los derechos comunitarios del ayllu, en concreto a la recuperación de tierras”.<sup>139</sup>

---

<sup>137</sup> María Luisa Talavera Simoni, Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010. p. 93.

<sup>138</sup> Sofía Alcón, *Formación docente en Warisata. El constructivismo y el papelógrafo*, p. 66.

<sup>139</sup> Marta Irurozqui, *“A bala, piedra y palo*, pág. 407.

Después de la guerra del Chaco (1932-1935) y luego del desmantelamiento de las escuelas rurales y de las escuelas indígenas, la lucha continuó pues la demanda de la educación ya se había instalado en el ideario de los indígenas y campesinos. Esta continuidad se observa en el Primer Congreso Indigenal; este congreso se realizó en 1945, y fue uno de los resultados más visibles de la Asamblea Constituyente de 1938, además de destacados líderes indígenas al congreso también asistió el entonces presidente Gualberto Villarroel. El presidente, quien había llegado al poder a través de un golpe militar en 1943, intentó construir alianzas con la población indígena.

Elizabeth Shesko indica que al Congreso asistieron alrededor de 1200 delegados comunitarios y colonos, además estuvieron presentes sus familias.<sup>140</sup> Durante los cinco días que duró el congreso, cuatro comisiones, compuestas por representantes del Estado e indígenas, discutieron sobre diversos temas; uno de ellos fue la educación indigenal o campesina.<sup>141</sup> Al finalizar el congreso, Villarroel promulgó decretos que abolían el pongueaje y se comprometió a establecer escuelas en fincas y minas donde hubiera más de 100 empleados. Sin darse cuenta, Villarroel asentó el poder de los movimientos indígenas. Laura Gotkowitz señala que “A la larga, lo que Villarroel hizo fue, más bien, depositar la ley directamente en manos de los líderes indígenas locales, caciques y principales de las haciendas, comunidades y ayllus”.<sup>142</sup>

Como puede verse, desde mediados del siglo XX era evidente que la participación indígena iba en aumento. Los indígenas que podían ir a las ciudades empezaron a ocupar muchos espacios en las escuelas y los que vivían en comunidades más apartadas demandaron la creación de más centros educativos o, en los casos en que ya había escuelas se pidió por el envío de más profesores. En estas escuelas las clases se dictaban en español porque las escuelas eran, por excelencia, los

---

<sup>140</sup> Elizabeth Shesko, “Hijos del inca y de la patria: representaciones del indígena durante el Congreso indigenal de 1945”, p. 5.

<sup>141</sup> Ministerio de Educación, *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, p. 64.

<sup>142</sup> Laura Gotkowitz, *La revolución antes de la revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia 1880-1952*, p. 261.

espacios básicos de asimilación y difusión de la cultura criolla. Las escuelas son la plataforma que dota a los indígenas de la herramienta fundamental para obtener la ciudadanía: el idioma. Romper la barrera del idioma asegura el quiebre de esas otras cuestiones como la propiedad de la tierra. Marta Irurozqui arroja luz a la cuestión y escribe lo siguiente:

Los indígenas asumieron que para la reconquista de sus tierras les convendría convertirse en ciudadanos y para serlo, pidieron al Estado, primero, el reconocimiento del tributo como el medio para probar su lealtad a la república y, segundo, la creación de escuelas para adquirir la categoría de letrados.<sup>143</sup>

Por tanto, durante todo el siglo XX, pero en mayor medida en la segunda mitad, la demanda de educación, que está vinculada con la ciudadanía y la adquisición de derechos, será un reclamo constante en todas las rebeliones indígenas. Tras la muerte de Villaroel en 1946 y luego de varias denuncias de hacendados por pedir un mayor resguardo público se presentaron constantes y numerosas sublevaciones indígenas; los epicentros de la lucha fueron Pukarani en La Paz y Ayopaya en Cochabamba. Además de luchar por la eliminación del pongueaje, entre las demandas principales de estas movilizaciones estaba la exigencia de escuelas y de profesores.<sup>144</sup>

Pese a todos los decretos y las promesas emanadas en el Congreso indigenal para la década de 1950, la educación boliviana presentaba un panorama desolador, según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Bolivia era uno de los países latinoamericanos con más baja escolarización, sólo entre el 20% y el 29.99% de la población alcanzaba la escolaridad primaria, y entre el 10% y el 19.99% en nivel secundario.<sup>145</sup> Aun cuando la población alfabetizada aumentó de 17% en 1900 a 31% en 1950, los niveles

---

<sup>143</sup> Marta Irurozqui Victoriano, "A bala, piedra y palo" La construcción de la ciudadanía política en Bolivia, 1826-1952", pág. 327.

<sup>144</sup> Choque Canqui, "República de indios y república de blancos", p. 253.

<sup>145</sup> SITEAL, "La expansión de la escolarización dese mediados del siglo XX", en *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*.

seguían siendo bajos respecto a otros países. Además, la población con estudios universitarios seguía siendo muy poca, para 1951 sólo se contabilizaban 12 000 estudiantes registrados en las universidades.<sup>146</sup>

La llegada del régimen revolucionario en 1952 generó cambios educativos, como se mostró en el capítulo anterior. El Movimiento Nacional Revolucionario (MNR) promovió una Reforma Educativa, bajo el lema “De una educación de castas a una educación de masas”.<sup>147</sup> El Estado pretendía integrar al sistema educativo a todos aquellos sectores históricamente marginados, especialmente obreros y campesinos.<sup>148</sup> La principal tarea de esta reforma fue ampliar el acceso a la educación para todos los integrantes del país y combatir el analfabetismo. Esta reforma se caracterizó por un definido y claro nacionalismo, de manera que la educación que se deseaba impartir pretendía crear y afianzar un sentimiento de “bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos”.<sup>149</sup> Lo anterior significó que la educación nacional promovió la castellanización generalizada y la uniformidad de planes y programas escolares, esta educación contempló una idea de lo nacional que dejó de lado la realidad de las comunidades indígenas. Silvy de Alarcón señala que esta educación tuvo un tono civilizatorio, puesto que el Estado buscó alfabetizar y educar a los indígenas para integrarlos a la vida nacional; esta integración en realidad significó asimilarse como bolivianos y dejar de ser indios, es decir de un golpe fueron suprimidas “todas las valoraciones positivas en torno a la identidad indígena”.<sup>150</sup>

En este contexto nacional y educativo que pretendió homogenizar la realidad del país existieron discursos que apelaron a un carácter más diverso y plural dentro de la educación; incluso que ya empezaban a hablar de interculturalidad y bilingüismo.

---

<sup>146</sup> Herbert Klein, *Historia mínima de Bolivia*, p. 249.

<sup>147</sup> Beatriz Cajías de la Vega, “1955: De una educación de castas a una educación de masas”, p. 47.

<sup>148</sup> Pertinente es recordar como con la llegada del MNR al poder, el término “campesino” se usó indiscriminadamente, los indígenas fueron agrupados bajo esta denominación también.

<sup>149</sup> Beatriz Cajías de la Vega citando el Código de Educación en “1955: De una educación de castas a una educación de masas”, p. 46.

<sup>150</sup> Silvy de Alarcón, “Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad”, p. 55.

Uno de ellos fue el de Fausto Reinaga, historiador, filósofo, periodista, político e intelectual indígena.

6. FAUSTO REINAGA: FORMADOR DEL PENSAMIENTO INDIANISTA. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA EL INDIO. NUEVAS MIRADAS EN LA EDUCACIÓN

Fausto Reinaga es considerado uno de los pensadores indianistas más destacados de Bolivia, dedicó la mayor parte de su vida a defender y luchar por los derechos de las comunidades indígenas del país, su trabajo escrito y político se enfocó de lleno en la cuestión.<sup>151</sup> Reinaga fue un indígena que tuvo contacto directo con los pueblos aymaras y quechuas, él nació en Huahuamikala, comunidad aymara cercana al pueblo de Macha y sus padres fueron campesinos quechua hablantes.<sup>152</sup> Fabiola Escárzaga afirma que Reinaga formuló el pensamiento indianista durante 1960 y que su elaboración ideológica fue la base constitutiva del movimiento katarista.<sup>153</sup>

El pilar más importante dentro del pensamiento de Reinaga fue la defensa y reivindicación de los pueblos indígenas. Sus ideas impulsaron a estas comunidades a ser conscientes de su posición en la sociedad y a acabar con el racismo blanco y mestizo, así como a romper con las organizaciones blanco-mestizas; de modo que los indígenas pudieran formular un programa político autónomo que respetara sus tradiciones, sus conocimientos y sus saberes. Reinaga tuvo una participación activa en la esfera pública, sitio que le permitió promover sus ideas con mayor ahínco; logró compaginar su actividad intelectual con su acción política, de modo que durante el gobierno de Gualberto Villarroel participó en el Primer Congreso Indígena de 1945 y fue diputado de la Convención Nacional Constituyente entre 1944 y 1946. En su carácter de diputado, Reinaga presentó el proyecto de ley de la revolución agraria; proyecto que no fue aprobado por un sector reaccionario del MNR.

---

<sup>151</sup> Cristina Oyarzo Varela señala que el indianismo es una corriente opuesta al indigenismo, en tanto que el segundo es retomado por elites políticas y por sujeto no indígenas; el indianismo es un discurso enunciado por el mismo indígena y a lo que aspira es a la liberación de este. Cristina Oyarzo Varela, "Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga 1970-1971", p. 65.

<sup>152</sup> Fabiola Escárzaga, *La comunidad indígena insurgente. Perú, Bolivia y México (1980-2000)*, pp. 206-207.

<sup>153</sup> Fabiola Escárzaga, *Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga*, p. 186.

Tras abandonar el MNR, en 1962 participó en la fundación del Partido de Indios Aymaras y Keswas (PIAK) y es en este espacio donde le da forma a su indianismo. Cristina Oyarzo señala que su etapa indianista alcanzó su punto culminante durante los primeros años de la década de los 70 cuando escribe *La Revolución india* (1970), *Manifiesto del partido indio de Bolivia* (1970) y *Tesis India* (1971).<sup>154</sup> Entre su gran obra escrita se encuentra también, *Franz Tamayo y la revolución boliviana*, *Tierra y libertad*, y *La revolución nacional y Belzu*, en estos libros propuso una reforma agraria. Durante todos estos años pulió su pensamiento y se convenció del carácter autónomo que deberían tener los indígenas.

Para 1970 cuando escribe *La revolución india* –su obra cumbre sin lugar a dudas-- está convencido que el indigenismo, política impulsada por el Estado en favor del indígena, es el verdadero enemigo de los movimientos y organizaciones indígenas; pues bajo la idea de querer apoyarlo en realidad está desapareciendo al indio. En este libro sus pensamientos en pro de las comunidades indígenas florecieron intensamente. A la par de esta labor intelectual continuó moviéndose en el campo político; hasta el final de sus días fue parte de distintas organizaciones indígenas, campesinas y sindicales.

Entre muchas de las problemáticas que interesaron al pensador, destacan sus reflexiones en cuanto a la educación de las comunidades indígenas. Reinaga fue uno de los grandes críticos de la educación que impartía el Estado, él cuestionó el carácter de esta educación y propuso una alternativa educativa para los indios. Sus primeras reflexiones del tema las plasmó en su obra *Franz Tamayo y la Revolución boliviana*; ahí, además de realizar una descripción detallada del intelectual boliviano arrojó algunas críticas al sistema educativo que el Estado había creado. Para Reinaga la educación que el Estado impartió únicamente funcionó para realizar una “colonización pedagógica”, término que retoma de Tamayo, y para hacer de los indígenas una servidumbre consiente, en sus palabras:

---

<sup>154</sup> Cristina Oyarzo Varela, “Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga: 1970-1961”, p. 73.

La prensa, la revista, el libro, la escuela, la universidad, tenían una sola misión: realizar la total <<colonización pedagógica>>. Se debía enseñar, mejor educar al pueblo a pensar, a sentir, a hacer una servidumbre consciente ante los amos de la cultura imperialista y los poseedores de la tierra y las minas nacionales. La <<colonización pedagógica>> implicaba el esclavizamiento espiritual y material del país.<sup>155</sup>

Dada esta “colonización” dentro del ámbito educativo, la línea que propone Reinaga es construir una pedagogía nacional o una pedagogía india, en donde el indio, término que él emplea, sea parte activa y fundamental.<sup>156</sup> Esta nueva pedagogía nacional dotaría al indio de la dignidad que le había sido arrebatada, y también reeducaría a la nación que históricamente había negado al indio y lo había subordinado.

Estas ideas se van a profundizar y reforzar en la obra *La Revolución india*, que es tal vez el libro en donde más se refiere al tema educativo. En la obra, Reinaga señala que la educación que el indio recibía sólo sirvió para sembrar un odio hacia su cultura, su lengua, su raza, esto terminó por hacer que el indio se odiase a sí mismo; el indio creció con el desprecio hacia su cultura, ello resultado de la imposición del Estado.<sup>157</sup> Su crítica hacia el sistema educativo es tan tenaz que en un apartado escribe lo siguiente:

Mientras en las escuelas del indio haya profesores que no hablan ni keswa ni aymara; mientras se obligue al niño a hablar, como <lengua de escuela>, el castellano y el inglés; y se prohíba en el aula el uso del aymara y el keswa, mientras tremolen en las escuelas la bandera de Norteamérica en lugar de la Wiphala; mientras los Paz Estenssoro planten, en lugar de la estatua de Tupaj Katari o de Villaruel, la estatua de Kennedy, mientras Europa y EE.UU. embutan el cerebro indio con ideas del Occidente racista, y distorsionen y

---

<sup>155</sup> Fausto Reinaga citado por Carlos Kölbl en “Fausto Reinaga sobre educación. Un esbozo”, pp. 71-72.

<sup>156</sup> Cristina Oyarzo Varela señala que Fausto Reinaga se apropia del término indio, término que tenía un sentido peyorativo, pero que él dota con una creciente potencia política e intelectual. Cristina Oyarzo Varela, “Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga: 1970-1971”, p. 71.

<sup>157</sup> Carlos Kölbl, “Fausto Reinaga sobre educación. Un esbozo”, p. 75

oculten y silencien la historia y la cultura milenaria del indio; el indio NO RESOLVERÁ SU PROBLEMA EDUCACIONAL, ni siquiera el problema de su alfabetización; seguirá ciego, dando vueltas en el mismo sitio como la mula norial.<sup>158</sup>

Con esta cita es evidente la crítica tan rotunda que Reinaga le hace al Estado; cuestiona e invalida sus ideas educativas civilizadoras que lejos de integrar al indígena lo han asimilado a una cultura ajena. Reinaga cuestionó ampliamente la alfabetización castellanizante que padecieron los indios e incluso, tal como Carlos Kölbl, el profesor indígena consideró esta alfabetización “como un crimen imperdonable dirigido a la sustitución del pensamiento indio por el pensamiento del conquistador blanco lo que últimamente significa la destrucción del pensamiento indio propiamente dicho”,<sup>159</sup> para Reinaga, “el indio al castellanizarse se desgaja de su cultura. Se extingue, muere para su cultura. El indio castellanizado es un indio muerto”.<sup>160</sup> Estas ideas en torno a la alfabetización se refuerzan en su obra *Tesis India* (1971), en esta obra retoma sus ideas y las refuerza con argumentos nuevos. Al respecto escribe:

Uno de los medios de conquista, bestialización y exterminio del indio es el alfabeto blanco... el indio que se ha castellanizado, ya no es un indio vivo, es un indio muerto; muerto para su sociedad india... porque el alfabeto no es solo la letra, el signo; el alfabeto es el idioma, y el idioma es la flor y la nata de una cultura. Cuando se pretende alfabetizar a indio con otro idioma, con otra cultura, no se quiere liberar, se quiere conquistar.<sup>161</sup>

Para frenar y evitar la destrucción del pensamiento indio, Reinaga promovió la alfabetización en lenguas indígenas y la creación de una universidad india, dado que los mestizos han cerrado las puertas de las universidades a los indios; en su

---

<sup>158</sup> Fausto Reinaga citado por Carlos Kölbl en “Fausto Reinaga sobre educación. Un esbozo”, p. 75.

<sup>159</sup> Carlos Kölbl, “Fausto Reinaga sobre educación. Un esbozo”, p. 75.

<sup>160</sup> Fausto Reinaga citado por Cristina Oyarzo Varela en “Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga: 1970-1971”. P. 82.

<sup>161</sup> Fausto Reinaga, *Tesis India*, citado por Cristina Oyarzo Varela en “Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga: 1970-1971”, p. 84.

opinión, los indios no han podido acceder a la universidad y se quedan en la incertidumbre,<sup>162</sup> incluso sugiere que el indio no debería esperar nada de la Reforma Educativa que surge luego de la revolución del 52 pues así como la política es anti india, la pedagogía nacional también lo es.<sup>163</sup> Por lo tanto, Reinaga apostó por una Revolución cultural que realmente modificara la realidad del indio, que lo incluyera y que atendiera sus necesidades, esta revolución sólo se lograría con ayuda de la educación de este, pero no una educación ajena, sino una educación propia.

La lectura de Reinaga expone la gran crítica que empezó a gestarse dentro de los movimientos indígenas hacia la educación del Estado. Durante el siglo XX los diferentes grupos indígenas habían cuestionado la educación que el Estado impartía desde diferentes ángulos. Las primeras críticas fueron en cuanto a la accesibilidad y la cobertura de la educación, los grupos indígenas de los años veinte le exigieron al Estado un mayor número de escuelas para poder alfabetizarse y tener herramientas para protegerse de la destitución de sus tierras. Más adelante, aunque las demandas iniciales seguían presentes también se pidió una mejor calidad educativa que no relegara a los indígenas. Ya en la segunda mitad del siglo XX, aunque estas demandas no van a desaparecer, surgió una ola de reivindicaciones culturales y lingüísticas dentro de las aulas.

Para la década de los 70, las organizaciones, los sindicatos y los movimientos indígenas abundaron en el escenario político, todos estos grupos demandaron el reconocimiento y el respeto por su identidad, su principal cuestionamiento fue hacia la pretendida unidad nacional sobre la que se fundaron los países. Para ellos, fue necesario –y urgente-- reconocer la heterogeneidad de su país, sobre todo cómo Bolivia en realidad estaba formada por varias “naciones” originarias. Uno de los movimientos más importantes fue el movimiento katarista, en gran medida influenciado por el pensamiento de Reinaga y que planteó propuestas de diferente índole: políticas, educativas, sociales y hasta económicas.

---

<sup>162</sup> Cristina Oyarzo Varela, “Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga: 1970-1971”, p. 84.

<sup>163</sup> Cristina Oyarzo Varela, “Discursos educativos...”, p. 83.

## 7. EL MOVIMIENTO KATARISTA: LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO CULTURAL

El movimiento Katarista fue un movimiento cultural, pedagógico, político y sindical que nació en la década de los sesenta entre intelectuales aymaras del departamento de La Paz, específicamente jóvenes de la Universidad Mayor de San Andrés y de algunas Escuelas Normales; gran parte de estas organizaciones retomaron los aportes de Fausto Reinaga, quien fue un referente y una fuente de inspiración. En la década siguiente esta organización se consolidó como una de las organizaciones indígenas más activas y visibles en el campo político. Su lucha por los derechos y la participación política de los pueblos indígenas se inscribe en un contexto represivo y de regímenes militares; a la par que los kataristas promovían su agenda política también combatían contra los gobiernos dictatoriales, primero del general Rene Barrientos (1966-1969) y luego del también militar Hugo Bánzer (1971-1978). Los kataristas organizaron bloqueos de caminos a nivel nacional y también influyeron en la formación de varios partidos políticos que apelaban por el retorno a la democracia.<sup>164</sup>

El movimiento tomó su nombre de Túpac Katari, indígena que dirigió una rebelión anticolonial en el siglo XVIII. Este movimiento retomó las demandas de antaño y fue de las primeras organizaciones indígenas en plantear un Estado boliviano plurinacional y pluricultural; el movimiento katarista reivindicó la lucha de los campesinos indígenas, defendió y exigió la autonomía, la autogestión y se perfiló como un importante proyecto no sólo social sino también político. El movimiento logró posicionarse como uno de los más activos e influyentes, su líder Felipe Quispe jugó un rol fundamental en la demanda y la lucha por el reconocimiento de los pueblos indígenas en décadas recientes.<sup>165</sup> Víctor Hugo Cárdenas, otro líder importante del movimiento fue elegido para vicepresidente de la república en 1993.

El movimiento reunió un gran número de organizaciones indígenas que luchaban contra las condiciones de exclusión y discriminación que vivían. En 1971 fundaron

---

<sup>164</sup> Xavier Albó, “¿...y de kataristas a mnristas? La sorprendente y audaz alianza entre aymaras y neoliberales en Bolivia”, p. 57.

<sup>165</sup> Felipe Quispe se convirtió en una figura destacada dentro del movimiento de reivindicación indígena, fundó el partido Movimiento Indígena Pachakuti (MIP) e incluso se lanzó para la presidencia en 2002 y 2005. Entre una de sus principales banderas políticas está el tema de la autodeterminación de los pueblos

el Centro Cultural Tupaj Katari, en conjunto con Radio Méndez, crearon programas radiofónicos para difundir la cultura indígena. Pero es sin duda con el “Manifiesto de Tiwanaku” con lo que el movimiento alcanzó su visibilidad a nivel nacional. El manifiesto se suscribió el 30 de julio de 1973 por diversas organizaciones kataristas como el Centro de Coordinación y Promoción Campesina Mink’a, el Centro Campesino Túpac Katari, la Asociación de Estudiantes Campesinos de Bolivia y la Asociación de Profesores Campesinos. El objetivo fue denunciar la exclusión política, social y económica de los campesinos aymaras y quechuas, así como exponer la destrucción y el aniquilamiento de sus sistemas tradicionales.

Este movimiento planteó un verdadero proyecto político y por ello buscó posicionarse dentro de la política nacional. Ya desde 1976, los kataristas participaron en la mayoría de los sindicatos campesinos gubernamentales oficiales e incluso organizaron su propia confederación la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), con la que buscan recuperar la tradición de lucha sindical en el país, incluso Herbert Klein indica que para 1981 “los kataristas habían tomado el control de los sindicatos campesinos aymaras y obtuvieron representación en la COB”.<sup>166</sup>

El movimiento katarista incorporó las demandas históricas que los grupos indígenas habían peleado, en su agenda política, la demanda por la tierra fue fundamental, así como el cumplimiento de la Reforma Agraria y de todas las medidas impulsadas por la Reforma del 52. Además de estas demandas, ellos incorporan reivindicaciones étnicas, culturales y hasta lingüísticas; a partir de este momento hicieron de la wiphala su propia bandera. Los kataristas pelearon contra la opresión histórica que habían vivido los indígenas y cuestionaron cómo las culturas indígenas habían sido borradas e ignoradas en la historia nacional. En el Primer Manifiesto de Tiwanaku escribieron lo siguiente:

Nosotros los campesinos quechuas y aymaras, lo mismo que los de otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos

---

<sup>166</sup> Herbert Klein, *Historia mínima de Bolivia*, p. 288.

económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación, habiendo permanecido nosotros en el estrato más bajo y explotado de esa pirámide.<sup>167</sup>

Para los kataristas fue claro cómo el Estado había borrado su identidad y, a través de la educación nacional, lo había tratado de asimilar a una cultura ajena. En el mismo Manifiesto escriben que la educación buscaba “convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad... y persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista”<sup>168</sup>

Su propuesta pedagógica implicó una educación propia y comunitaria, además el acceso de toda la población boliviana; entre otras demandas también figuró el tema de una educación bilingüe que respetara y preservara las culturas originarias del país. Estas demandas fueron plasmadas en diferentes documentos, entre ellos el Manifiesto de Tiwanaku (1973), el Segundo Manifiesto de Tiwanaku (1977), en las Resoluciones del XI Congreso Departamental de Trabajadores Campesinos de La Paz (1978), en la V Tesis del Campamento Boliviano (1978), en el VII Congreso de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia (1978) y en la VI Tesis del Campesinado Boliviano (1979).<sup>169</sup>

El Manifiesto de Tiwanaku reunió al Centro Campesino Tupaj Katari de Bolivia, el Centro MINK´A, la Asociación Nacional de Profesores Campesinos, la Asociación de Estudiantes Campesinos de Bolivia y el Centro Cultural PUMA quienes el 30 de julio de 1973 expresaron su reivindicación a la cultura y al pasado indígena; estas organizaciones denunciaron el olvido, la desvalorización y el sometimiento en que había estado viviendo el indígena. En lo que refiere al tema educativo expresaron su rechazo a la educación rural que era una “práctica alienante y discriminatoria”.<sup>170</sup>

---

<sup>167</sup> Manifiesto de Tiwanaku citado por Luis Enrique López en *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, p. 107.

<sup>168</sup> Ibidem.

<sup>169</sup> Weimar Giovanni Iño Daza, “El aporte pedagógico del movimiento katarista. El horizonte histórico de una educación propia y comunitaria (1970-1980)”, p. 80.

<sup>170</sup> Weimar Giovanni Iño Daza, “El aporte pedagógico del movimiento katarista. El horizonte histórico...”, p. 89.

Además cuestionaron cómo la educación que impartía el Estado se contraponía a sus valores y sus tradiciones; en un apartado se lee lo siguiente:

Los programas [educativos] para el campo están concebidos dentro de esquemas individualistas a pesar de que nuestra historia es esencialmente comunitaria. El sistema cooperativo es connatural a un pueblo que creó modo de producción en mutua ayuda como el ayni, la Mink'a, yanapacos, camayos<sup>171</sup>

Una gran parte de los integrantes de la COB tenían bases kataristas, de este modo parte de los proyectos que lanzó la Central se nutrieron de los principios y de las bases del katarismo. En 1989, la COB lanzó el "Proyecto Educativo Popular". En el texto se afirmó que el país necesitaba una educación bilingüe y que era tarea del Estado garantizarla y mantener vivas las lenguas. Los ejes de este proyecto fueron una educación popular, intercultural bilingüe, productiva, científica y permanente.<sup>172</sup>

8. CONSTRUYENDO LA INTERCULTURAL DESDE LO INDÍGENA: EL TEKO GUARANÍ  
El territorio guaraní se ubica dentro de los límites del país, entre el Río Grande, departamento de Santa Cruz, y el Río Bermejo, departamento de Beni, para el año 2004, se contabilizaban 246 comunidades con alrededor de 60 000 guaraníes en el país.<sup>173</sup> Los guaraníes se caracterizan por una historia de resistencia y lucha primero contra el sistema colonial y luego contra el sistema político de la Bolivia independiente. En los últimos años del siglo XX su organización se materializó en grandes iniciativas como La Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), que es una instancia representativa a nivel nacional. La APG ha sido la institución que ha concentrado las demandas de la comunidad guaraní, entre estas destacan sus reivindicaciones en la cuestión educativa.

---

<sup>171</sup> Manifiesto de Tiwanaku citado por Silvia de Alarcón, "Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad", p. 57.

<sup>172</sup> Weimar Giovanni Iño Daza, "Estado, gobierno y sociedad: los caminos de la reforma educativa en Bolivia (1982-1993)", p.

<sup>173</sup> Datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación en *Yaserekomo. Una experiencia de comunicación indígena en Bolivia*, p. 9.

Históricamente, el pueblo guaraní ha gestado proyectos educativos, ya sea creando escuelas o para abrir el acceso de los jóvenes al sistema educativo que el Estado proporcionó. En los años ochenta destacó la propuesta de una educación intercultural y bilingüe, ello para responder a las necesidades de una comunidad comprometida con su identidad y sus costumbres; estos esfuerzos se volcaron a la formación de un Taller de Educación y Comunicación Guaraní, TEKÓ GUARANI. El taller se creó el 11 de julio de 1988 y contó con el apoyo de diversas instituciones nacionales e internacionales, entre ellas podemos mencionar la Supervisión Regional de Educación Rural, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), la UNICEF y el Ministerio de Educación. La intención del TEKÓ era la “recuperación de la cultura, del idioma guaraní y de apoyo al proyecto de educación de la APG”.<sup>174</sup>

Entre sus principales acciones destacaron la formación, capacitación y actualización de maestros guaraníes en una metodología de educación bilingüe. Para ello en 1991 se creó un proyecto complementario que fue el Proyecto de Apoyo y Asesoramiento Docente (PAD) para fortalecer el trabajo entre profesores. Asimismo, se lanzaron campañas de alfabetización promovidas por la APG y el TEKÓ GUARANI, la alfabetización inició en 1992 y se extendió por gran parte del territorio guaraní, estas acciones lograron alfabetizar a muchos niños indígenas en lengua guaraní y en español.

Además del movimiento katarista y del pueblo guaraní, durante los años ochenta y principios de los años noventa, tres organizaciones populares destacaron porque entre sus propuestas sociales sobresalió el tema de la interculturalidad en el ámbito educativo. De algún modo, estas tres organizaciones mantenían vínculos con pueblos indígenas y campesinos, por lo que les interesaba reafirmar el carácter pluricultural y multilingüe del país y observaron que la educación impartida por el Estado –que era castellanizante-- presentaba limitaciones para la población indígena.<sup>175</sup> Estas organizaciones fueron la Confederación Nacional de Maestros

---

<sup>174</sup> Yaserekomo. *Una experiencia de comunicación indígena en Bolivia*, p. 14.

<sup>175</sup> Guido Machaca y Amílcar Zambrana, “La construcción de metodologías interculturales: un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia”, p. 20.

Rurales de Bolivia (CONMERB), la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). Las tres organizaciones tuvieron propuestas de reformas educativas, donde se plantearon la interculturalidad en las aulas y el bilingüismo, estos dos aspectos tenían que ser los ejes de la nueva educación.

Es importante mencionar cómo la educación es un tema central no sólo para las comunidades, también al interior del Estado hay un viraje al tema dada la presión y la gran movilización de los indígenas. Para Albó y Anaya durante estos años ocurrió el “primer viraje importante en la política lingüística oficial” pues en 1983 se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular Elizardo Pérez (SENALEP) que buscaba impartir educación a adultos mayores usando sus propias lenguas y con contenidos culturales propios, la alfabetización principal se hacía en lengua indígena y el castellano era la segunda lengua.<sup>176</sup> Empero, esta iniciativa no obtuvo grandes logros, fue un proyecto de la iglesia católica el único que se materializó; se produjeron textos en quechua y aymara para estudiantes de primaria, pero estos materiales se llevaron a muy pocas escuelas.

#### 9. LOS INDÍGENAS EN EL PODER: EL POSICIONAMIENTO DE LOS GRUPOS INDÍGENAS COMO UNA FUERZA NACIONAL

Desde la década de los setenta fue evidente la presencia que tenían los grupos indígenas y cómo se habían convertido en una fuerza social y política dentro del país. Después de tantos años de resistencia y de luchas imparables su presencia en la vida pública era visible, muchos líderes indígenas empezaron a ocupar puestos políticos dentro de los Congresos y de diferentes organizaciones sociales. Este periodo marcó el inicio de una nueva relación entre indígenas y Estado; en el coloquio Pueblos Indígenas y Estado en América Latina realizado en Quito en 1997, Vicente Pessoa chiquitano y ex alcalde de Concepción-Santa Cruz y ex Diputado Nacional de Bolivia señaló lo siguiente:

---

<sup>176</sup> La creación del Servicio Nacional de Alfabetización contó con el apoyo de la UNICEF, la Confederación Sindical Única de Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Central Obrera Boliviana (COB) y algunos sectores del magisterio.

A partir de la década del 80 la suerte de los pueblos indígenas ha entrado en una nueva dinámica mediante un proceso de construcción de sus organizaciones y plataformas de relación, confrontación, negociación y acuerdos con los gobiernos, sociedad civil en el camino con plenos derechos y transformar el Estado nacional<sup>177</sup>

La década de los noventa fue clave para el posicionamiento y el protagonismo de los movimientos indígenas durante los años siguientes; el país experimentó una ola de movilizaciones, entre marchas y eventos organizados por las organizaciones indígenas y campesinas a raíz de la conmemoración por los 500 años de resistencia. Una de las más recordadas es la “Marcha por el territorio y la dignidad” pues ahí la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) fijó las demandas indígenas como una prioridad que debía ser atendida por el Estado.<sup>178</sup>

Durante todo el siglo XX, las demandas indígenas transitaron por diferentes momentos y salieron de la esfera educativa para instalarse en otros planos, como la representación política, el reconocimiento de las diferencias, el respeto a sus prácticas y tradiciones; ya no bastó con exigir espacios políticos que emularan la dinámica fijada por las élites, sino que su participación respondería a sus prácticas propias. Ya no bastó con exigir a los gobernantes la restitución de tierras, sino que era necesario que fueran indígenas instalados en el poder los que llevaran a cabo esas reformas.

En este capítulo se expusieron los proyectos educativos que se desarrollaron al interior de los grupos indígenas, se destacó el perfil de aquellos sujetos que impulsaron estas alternativas educativas y también se ahondó en la naturaleza de estas propuestas. Podemos concluir que a la par de las iniciativas estatales, existió entre las comunidades indígenas un deseo por acceder a la educación, este deseo tuvo diferentes motivaciones que se fueron modificando a través de los años. La

---

<sup>177</sup> Vicente Pessoa, “Procesos indígenas de participación política y ciudadana en los espacios de gobierno y desarrollo municipal” en *Memoria del coloquio Pueblos indígenas y Estado en América Latina, Quito, 1997*, p. 168.

<sup>178</sup> La marcha reunió a más de 500 personas de 12 pueblos indígenas quienes durante 34 días recorrieron 800 kilómetros, desde Trinidad hasta la ciudad de La Paz.

entrada de los años setenta generó un cambio dentro del Estado y también al interior de las organizaciones indígenas.

La idea del multiculturalismo, en sintonía con la política neoliberal que se instaló en los años noventa, fue un parteaguas en la relación Estado-pueblos indígenas, lo que generó un replanteamiento en la dinámica educativa. Estos últimos años del siglo XX fueron determinantes en la construcción plurinacional del Estado boliviano y definieron las políticas educativas que más tarde, en los primeros años del siglo XXI serían cuestionadas. Este planteamiento es el tema del siguiente capítulo.

### CAPÍTULO III. LA INTERCULTURALIDAD EN DEBATE: UNA MIRADA A LAS POLÍTICAS CULTURALES EN BOLIVIA. LA INTEGRACIÓN DE LO “INDÍGENA” A LA POLÍTICA NACIONAL

*Una de las condiciones básicas para la existencia del Estado es su capacidad de poner en marcha mecanismos de integración (Félix Patzi, 1999)*  
*Las políticas culturales en América Latina se construyen en la actualidad bajo el impulso de la movilización social, principalmente de los grupos indígenas y las minorías afroamericanas.*  
(Eduardo Nivón Bolán, 2013)

A lo largo de la presente investigación se ha abordado la relación Estado-indígenas y la educación vista a través de dos ángulos; el primero, la manera en que el Estado construyó una educación nacional en donde el principal objetivo fue “civilizar”, educar e instruir a los pueblos indígenas para asimilarlos al proyecto de nación. El segundo, consistió en rescatar los proyectos educativos que se crearon desde las comunidades indígenas en respuesta a aquellos proyectos del Estado, es claro que las iniciativas nacidas al interior de las comunidades buscaron resistir y luchar ante una desigualdad económica y política y, posteriormente, luchar contra el sistema cultural dominante.

En el presente capítulo, se abordará la manera en cómo las ideas de interculturalidad, diversidad cultural y políticas educativas bilingües configuraron una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas durante los últimos años del siglo XX. Este periodo que va desde finales de los años setenta hasta principios del siglo XXI, se caracteriza por el protagonismo del Estado boliviano que impulsó políticas públicas en favor de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas. Considero necesario entenderlo como un proceso diferente al del resto del siglo pues, aunque la tensión y la lucha de las comunidades indígenas se mantuvo, y hasta se reforzó, la dinámica cambió por la influencia del contexto internacional donde la interculturalidad y la multiculturalidad son protagonistas. Para

entender el porqué de los procesos de estos años se debe considerar el gran auge de las políticas interculturales que se impulsaron desde los organismos internacionales y su interrelación con las políticas públicas de corte neoliberal que se implementaron en toda la región en esas décadas.

Antes de continuar, me parece pertinente definir la noción de política cultural, pues así es como entiendo todas las políticas que el Estado boliviano trató de impulsar a partir de los años setenta. El antropólogo argentino Néstor García Canclini define a las políticas culturales como un:

Conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social.<sup>179</sup>

Para Canclini estas políticas tienen más un carácter transnacional que nacional; por lo tanto, estas políticas siempre deben inscribirse en un contexto internacional y mirarse a partir de lo global y no desde lo local. Para el argentino es claro que el fin de estas políticas es que los miembros de una cultura sean capaces de aprovechar la heterogeneidad y puedan convivir con los otros.<sup>180</sup>

El análisis detallado de estas políticas educativas interculturales y multiculturales es fundamental para comprender y contrastar los cambios en materia educativa que trajo consigo el Estado Plurinacional. Aunque en ambos momentos se reivindicó la diferencia cultural, las políticas de finales del siglo XX exaltaron más un carácter multicultural y bilingüe, en tanto con la conformación del Estado Plurinacional se exaltó el carácter inter y pluricultural del Estado y aunque el bilingüismo se mantuvo se añadió también la idea de plurilingüismo.

Las décadas de los ochenta y noventa fueron clave para el posicionamiento y el protagonismo de los movimientos indígenas; durante estos años se marcó y definió la ruta que seguiría la reivindicación por la educación intercultural; desde el Estado,

---

<sup>179</sup> Néstor García Canclini, "Definiciones en transición", p. 65.

<sup>180</sup> Ibid., p. 65.

la Constitución de 1994 reconoció al país como un país multiétnico y pluricultural, más tarde la reforma educativa aprobada también en 1994 introdujo la noción de interculturalidad y bilingüismo. Paralelamente a estas medidas, se observan las acciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial, la ONU –sobre todo el protagonismo de la UNICEF--, y la CEPAL en favor de la idea del multiculturalismo y el plurilingüismo, son estas organizaciones las que participan, acompañan y financian muchos de los proyectos educativos interculturales bilingües ya sea de la mano del Estado o en conjunto con organizaciones indígenas en Bolivia.

A la par del trabajo que se realizó en las altas esferas del poder, los grupos indígenas siguieron activamente movilizados, las organizaciones indígenas y campesinas organizaron marchas y varios eventos para exigir el cumplimiento de sus derechos y la reivindicación de sus demandas. En la última década del siglo XX las marchas y las tomas de carreteras fueron constantes en las ciudades bolivianas. Una de las más recordadas fue la “Marcha por el territorio y la dignidad”, ahí la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) fijó las demandas indígenas como una prioridad que debía ser atendida por el Estado.<sup>181</sup>

Me gustaría señalar que la Iglesia también fue una sujeta importante dentro del impulso a políticas educativas interculturales, con atención en el tema lingüístico. Por estos años también estuvieron presentes misiones evangélicas que participaron en el desarrollo de escuelas bilingües. De estas iniciativas resultó una gran cantidad de material en lenguas indígenas, sobre todo folletos bíblicos. Xavier Albó y Amalia Anaya consideran estas misiones como pioneras en educación bilingüe, aunque todavía sin una dimensión cultural.<sup>182</sup>

#### 1. UNA LUCHA QUE NO SE DETIENE

Pese a que en la década de los setenta hubo un incremento entre los indígenas que accedían a la educación superior, estos aún se enfrentaban a un sistema cultural

---

<sup>181</sup> La marcha reunió a más de 500 personas de 12 pueblos indígenas quienes durante 34 días recorrieron 800 kilómetros, desde Trinidad hasta la ciudad de La Paz.

<sup>182</sup> Xavier Albó y Amalia Anaya, “La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia”, p. 282.

hegemónico que invalidaba sus realidades y que en muchas ocasiones les exigía dejar de lado sus tradiciones para ser parte de estos nuevos sistemas. Amílcar Zambrana señala que muchos indígenas tenían que cambiar sus apellidos para evitar ser discriminados por sus compañeros.<sup>183</sup> El acceso a la educación seguía siendo limitado y los programas no consideraban la realidad cultural ni lingüística de aquellos niños y niñas indígenas; una de las consecuencias más evidentes de esta situación era la alta deserción escolar y los deficientes resultados en cuanto al aprendizaje de los y las estudiantes.<sup>184</sup> Dada esta situación, ya desde finales de los años setenta, al interior de los grupos indígenas se empezaron a consolidar iniciativas y proyectos en materia educativa, se gestaron proyectos autónomos que defendían la interculturalidad dentro de las aulas, con mayor ahínco las organizaciones indígenas demandaron una educación que respetara e integrara las diferencias culturales.

Los grupos indígenas reclamaban la calidad y la capacidad de la educación, cuestionaban cómo muchas zonas rurales seguían al margen de la educación pública y cómo muchas instituciones no gozaban de materiales, de docentes preparados ni de recursos. Edwin Cruz Rodríguez señala que en lo referente a la educación la demanda más importante de los pueblos indígenas fue la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) puesto que:

Esta no solo ha sido una de las formas de identificarse en torno a sus lenguas autóctonas sino también de hacer frente a la discriminación lingüística, mediante la exigencia de programas educativos en sus propias lenguas, y de reclamar su derecho a la educación en un contexto caracterizado porque el grueso de la población analfabeta sigue siendo los indígenas.<sup>185</sup>

---

<sup>183</sup> Amílcar Zambrana, "La universidad frente a la diversidad y al Estado Plurinacional de Bolivia," p. 197. Uno de los casos más emblemáticos que menciona Amílcar es el de ex vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas quien originalmente se apellidaba Choquehuanca.

<sup>184</sup> Virginia Zavala señala que en 1980 la deserción escolar alcanzaba casi un 70%. Véase su trabajo "La educación intercultural bilingüe en Bolivia", en *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*, p. 37.

<sup>185</sup> Edwin Cruz Rodríguez, *Movimientos indígenas. Identidad y nación*, p. 313.

Ante la movilización de estos grupos, ya desde la década de los setenta, el Estado Boliviano inició con políticas educativas de corte popular; para los ochenta estas políticas exaltaron un carácter multicultural.<sup>186</sup> Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita, señalan que los experimentos iniciales de la Educación Bilingüe se introdujeron con un enfoque de “educación popular”, bajo la mano de educadores populares e indígenas, muchos de los cuales trabajaban en organizaciones como el Servicio Nacional de Educación Popular (SENALEP).<sup>187</sup>

Luego de períodos dictatoriales y tras el retorno de la democracia en octubre de 1982, fue evidente la crisis en se encontraba el país; entre una hiperinflación y una crisis económica generalizada, la educación pública también enfrentaba una difícil situación. El pequeño crecimiento de jóvenes y niños matriculados durante la revolución del 52 se detuvo desde 1966. María Luisa Talavera apunta que “la educación no sólo tenía baja calidad, a la que habían aludido los maestros en los congresos pedagógicos de principios y finales de la década de los setenta, sino también problemas de exclusión”.<sup>188</sup> Predominaba la deserción escolar y había grandes problemas de repetición. En 1982 la población matriculada era sólo de un 58%, en tanto que, para ese mismo año, el analfabetismo se calculaba en 36.79% del total de la población boliviana.<sup>189</sup> Además de estos problemas era evidente la nula integración de la diversidad en el sistema educativo, la educación que se impartía en las aulas ignoraba la realidad lingüística y cultural del país.

Estas condiciones sociales se agravaron e intensificaron a partir de 1985, año en que Bolivia instauró el modelo económico neoliberal bajo la presidencia de Víctor Paz Estensoro; es preciso mencionar que ya después de terminada la segunda guerra mundial, Bolivia fue un país exportador de materias primas. Este proceso globalizador se ha caracterizado por “reforzar las condiciones de subordinación

---

<sup>186</sup> Mario Yapu, “La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia”, p. 134.

<sup>187</sup> Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita, “Reforma educativa y pueblos indígenas en Bolivia: retórica y práctica”, p.51.

<sup>188</sup> María Luisa Talavera Simoni, *Formaciones y transformaciones...*, p. 189.

<sup>189</sup> Weimar Giovanni Iño Daza “Estado, gobierno y sociedad: los caminos de la Reforma Educativa en Bolivia (1982-1993), p. 154.

pseudocolonial y el mal manejo o expolio del excedente económico del país” básicamente a partir del impulso al libre comercio como finalidad estatal determinante.<sup>190</sup> Con un país que entró de lleno al modelo capitalista neoliberal, la economía quedó bajo los parámetros del mercado exterior, estas reformas únicamente beneficiaron a los grandes terratenientes y a los dueños de capital que pudieron invertir en mega proyectos; los terratenientes incursionaron en el mercado de la soya y se convirtieron en grandes exportadores.

La entrada de Bolivia al mercado mundial exacerbó los problemas económicos y sociales de aquellos grupos marginados que no forman parte del proyecto de producción masiva para la exportación; los indígenas y los campesinos fueron los más afectados. En estos años las movilizaciones indígenas y campesinas nutrieron y enriquecieron sus demandas, ya no sólo se exigieron tierras o escuelas, sino que los indígenas pelearon por representación política y mayor injerencia en las decisiones del Estado, se hicieron reivindicaciones políticas, culturales, étnicas y ambientales.

2. LA OLA DEL MULTICULTURALISMO. EL INTERÉS INTERNACIONAL POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS. Considero que las políticas multiculturales e interculturales, al menos en América Latina, deben ser leídas bajo la luz de dos procesos fundamentales: por una parte, el fin de los regímenes militares; caída que trajo consigo el retorno a la democracia y por otra parte, el proceso de globalización que se vivió en la región que resultó en el dominio o en una mayor influencia de los países desarrollados y de las empresas transnacionales.<sup>191</sup> Fabiola Escárzaga sugiere que a partir del proceso de globalización se originó un desplazamiento de viejos sujetos sociales por nuevos; entre estos nuevos sujetos están los movimientos de mujeres, de jóvenes y de indígenas.<sup>192</sup> Eduardo Nivón señala que, tras superar los regímenes militares, las

---

<sup>190</sup> Jesús González Pazos, *Bolivia. La construcción de un país indígena*, pág. 103

<sup>191</sup> Para profundizar en la cuestión de la globalización y sus impactos en América Latina véase *Globalización y desarrollo. Una reflexión desde América Latina y el Caribe*; José Antonio Ocampo; Juan Martín (eds.), Coedición del Banco Mundial y Alfaomega Colombiana, CEPAL, Bogotá, 2003.

<sup>192</sup> Fabiola Escárzaga, “La emergencia indígena contra el neoliberalismo”, p. 101.

democracias latinoamericanas asumieron el reto de la diversidad como una parte central en su nueva estructuración.<sup>193</sup>

Los conceptos de diversidad, pluralismo, interculturalidad y multiculturalismo fueron los valores que orientaron, y aún lo hacen, el desarrollo de las políticas culturales durante finales del siglo XX. Ya desde los años setenta fue evidente el creciente interés internacional y nacional por políticas culturales y por el reconocimiento de las identidades indígenas; interés que se verá reflejado en las constituciones nacionales, donde se reconoció el carácter plurinacional de los países; y en los acuerdos internacionales, donde la comunidad internacional se comprometió a promover las identidades indígenas en los años noventa. En esa década, fueron los organismos internacionales los que..., sobre todo aquellos que se desprenden de la Organización de Naciones Unidas (ONU), como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) los que promovieron este tipo de políticas.

La ONU tuvo un rol central en cuanto al impulso de las políticas interculturales pues logró que estas ideas de diversidad cultural fueran incorporadas a las constituciones y reformas nacionales, sobre todo en América Latina, Europa y Estados Unidos. En 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT), instancia que se desprende de la ONU, aprobó el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales; este convenio tiene dos objetivos básicos: el primero es el derecho de los pueblos indígenas de mantener y establecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, el segundo es el derecho a participar efectivamente en las decisiones que les afectan; además se insta a los países firmantes a reconocer los derechos de su población indígena y a ofrecerles igualdad de oportunidades. Hasta entonces, los países se regían por el Convenio 107 de la OIT suscrito en 1957, este convenio tenía un carácter asimilacionista pues consideraba que eran las minorías étnicas

---

<sup>193</sup> Eduardo Nivón Bolán, “Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad”, p. 35.

(en este caso los pueblos indígenas) las que debían adaptarse e integrarse a la mayoría nacional.

Edwin Cruz Rodríguez sugiere que fueron los Estados latinoamericanos los que más se apropiaron de los conceptos del Convenio 169 y los introdujeron en sus reformas y políticas<sup>194</sup>; por lo tanto, la noción de multiculturalismo protagonizó las agendas de los gobiernos; ya durante estos años es posible hablar de cierto pluralismo jurídico.<sup>195</sup>

Este interés por la interculturalidad y la diversidad cultural impactó en la educación; durante estos años también se lanzaron acuerdos internacionales que ya incluían la idea de educación intercultural bilingüe entre sus planteamientos y reivindicaciones. Uno de los ejemplos más significativos fue la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en la Conferencia Mundial de Educación para todos de Jomtien en 1990. Esta conferencia auspiciada por el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNICEF reunió a delegados de más de 200 países; una de las resoluciones fue la necesidad de garantizar educación básica completa en todos los países; además de garantizar el acceso a la educación esta debería fomentar la equidad y suprimir las desigualdades que afectaban a ciertos grupos como mujeres, trabajadores, personas del campo, migrantes, indígenas, minorías étnicas, refugiados, entre otros.<sup>196</sup>

En realidad, Fernando Garcés señala cómo la participación de organismos internacionales, sobre todo del Banco Mundial, incrementó en los últimos años. Bajo la bandera de apoyar e impulsar los objetivos de la educación, estos organismos han tenido una mayor injerencia sobre las políticas educativas al interior de los

---

<sup>194</sup> Los movimientos sociales organizados por las comunidades indígenas también apelaron a este Convenio para demandar autonomía y determinación. Fabiola Escárzaga señala que muchos de estos movimientos aprovecharon los espacios de estas instancias internacionales para insistir en sus derechos. Fabiola Escárzaga “La emergencia indígena contra el neoliberalismo”, p. 110.

<sup>195</sup> Véase el artículo de Eduardo Díaz Campo, “El pluralismo jurídico en América Latina. Principales posiciones teórico-prácticas. Reconocimiento legislativo”, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, Tomo LXVIII, núm. 271, mayo-agosto, 2018.

<sup>196</sup> Alejandro Tiana Ferrer, “Declaración mundial sobre Educación para todos; “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990) y “Marco de acción de Dakar (2000)”, p. 87.

países.<sup>197</sup> Ya que son estos organismos los que financian muchos de los proyectos educativos, su participación es notable y decisiva para la conformación de los proyectos. El BM y la UNICEF afirmaban, y todavía en el presente lo hacen, que una de sus grandes preocupaciones era erradicar la pobreza y generar mejores condiciones socioeconómicas, de ahí que la educación en las zonas rurales y entre las comunidades indígenas sea una de sus prioridades.

La idea de Educación Intercultural Bilingüe estuvo presente en toda la última década del siglo XX; Geraldine Abarca Cariman la define como:

Un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso.<sup>198</sup>

Por su parte, Edwin Cruz Rodríguez emplea el concepto de políticas interculturales de Educación Intercultural Bilingüe y sugiere que estas políticas:

Distinguen entre las [culturas] dominantes de las subalternas, articulan la justicia cultural con la justicia social, para no solo atacar las consecuencias de la desigualdad entre culturas, la discriminación, sino sobre todo sus causas estructurales; no solo apuestan por la coexistencia entre culturas, sino también por el diálogo, el respeto y la convivencia; y son políticas participativas y de largo plazo.<sup>199</sup>

Dado el ambiente internacional que se vivía en los años setenta y ochenta, las ideas de interculturalidad, multiculturalismo y pluralismo impactaron en las agendas políticas de varios países y también en los proyectos educativos, culturales y sociales que se impulsaron. Bolivia fue un claro ejemplo de la incorporación de estas

---

<sup>197</sup> Fernando Garcés, "Repensando el pasado reciente. Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia", p. 15.

<sup>198</sup> Geraldine Abarca Cariman, "Educación Intercultural Bilingüe: Educación y diversidad", p. 3.

<sup>199</sup> Edwin Cruz Rodríguez, "¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)?" ..., p. 75.

ideas, son varios los investigadores que sugieren que durante los noventa se aplicaron políticas de la diferencia en Bolivia,<sup>200</sup> y estas políticas fueron políticas de reconocimiento y tolerancia hacia la diversidad que surgieron desde el seno estatal.<sup>201</sup>

Las reformas de los noventa en Bolivia fueron ampliamente elogiadas en la región, el país andino se consideraba un modelo de Estado nuevo; Nancy Postero señala que estas políticas buscaron construir una nueva ciudadanía indígena, sustentada en la participación política, en la propiedad colectiva de los territorios y en la educación intercultural.<sup>202</sup> Ya que la presente investigación se concentra en el tema educativo no se mencionan aquellas políticas territoriales, agrarias, de participación política y tributaria, pero hay que considerar que existieron y que formaron parte de este interés estatal.

Mario Yapu observa momentos claves en el proceso de la educación intercultural en Bolivia; para él la implementación de estas políticas ha pasado por una transición que inició en los años ochenta con un creciente interés por la reivindicación de los derechos y el reconocimiento de las culturas y lenguas indígenas; una década más tarde surgió la asimilación técnica al bilingüismo y la exaltación de la diversidad cultural, situación que estuvo influenciada por las políticas multiculturales de esos años; finalmente luego de la reforma de 1994 se impulsó y configuró un discurso político abanderado por los conceptos de intraculturalidad, descolonización y educación productiva y comunitaria.<sup>203</sup>

---

<sup>200</sup> Véase, por ejemplo, Fernando Garcés V., "Repensando el pasado reciente. Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia", en *Alteridad*, noviembre 2008, pp. 5-23; Nancy Postero, "Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.), La Paz, PROEIB Andes, pp. 52-96; Sarela Paz, "Ideas preliminares para pensar la política de la diferencia" en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.), La Paz, PROEIB Andes, pp.97-103.

<sup>201</sup> Fernando Garcés, "Repensando el pasado reciente. Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia", p. 5.

<sup>202</sup> Nancy Postero, "Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo", p. 53.

<sup>203</sup> Mario Yapu, "Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social", p. 146.

### 3. REDEFINIENDO LA EDUCACIÓN. DEBATES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD Y AL BILINGÜISMO EN LAS AULAS.

Xavier Albó y Amelia Anaya señalan que en 1982, tras el retorno de la democracia, hubo un vigoroso rebrote de conciencia étnica donde prevaleció: “El reclamo por una educación que partiera del respeto a la cultura propia fue adquiriendo cada vez mayor coherencia y amplitud tanto geográfica como temática, sobre todo en las organizaciones campesino-indígenas y en algunas ONGs”.<sup>204</sup> Los grupos indígenas, las organizaciones campesinas y las sindicales se organizaron y consolidaron sus propuestas y definieron con mayor claridad sus reivindicaciones. Todas incluyeron la educación como un eslabón importante dentro de sus demandas; en los congresos de varias organizaciones sindicales fue notorio como la educación se posicionó como una de las demandas que articularon la lucha indígena.

Además de este rebote de conciencia étnica que mencionan Albó y Anaya, considero que otro factor para entender el porqué de las demandas por EIB es la crisis que durante los años ochenta experimentaron las políticas y los proyectos de educación rural e indígenas que se habían impulsado desde la Revolución del 52. Gran parte de la crisis que sufrió la educación, sobre todo aquella destinada a la población rural e indígena, fue gracias a las crisis económicas de la década. Las escuelas sufrieron un gran abandono por parte de las instituciones educativas situación que hizo evidente el rezago que aún vivían los estudiantes rurales e indígenas.

Lo anterior generó una serie de políticas que nacieron en el seno estatal y que buscaron hacer de la EIB una política pública diferenciada. En 1983, durante el gobierno de Hernán Siles Zuazo (1982-1985) se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular Elizardo Pérez (SENALEP) que buscaba impartir educación a adultos mayores usando sus propias lenguas y con contenidos culturales propios, la alfabetización principal se hacía en lengua indígena y el castellano era la segunda lengua. Todo ello con el propósito de lograr la igualdad social y la dignidad cultural entre los diferentes pueblos y culturas del territorio

---

<sup>204</sup> Xavier Albó y Amelia Anaya en “La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia”, p. 283.

nacional.<sup>205</sup> Esta iniciativa se nutrió de las aportaciones de UNICEF y de OREALC-UNESCO, además participó la Confederación Sindical Única de Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Central Obrera Boliviana (COB) y algunos integrantes de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB). Empero, esta iniciativa no obtuvo grandes logros, fue un proyecto de la iglesia católica, el único que se materializó; se produjeron textos en quechua y aymara para estudiantes de primaria, pero estos materiales se llevaron a muy pocas escuelas.

Todas estas acciones se enmarcaron en el Plan Nacional de Educación (PNE) que lanzó ese mismo año, en 1983, y que tenía como objetivo el desarrollo de programas de educación intercultural bilingüe y la formación de maestros bilingües en las escuelas rurales.<sup>206</sup> Además, se pretendió reestructurar el aparato administrativo, mejorar la infraestructura, promover la participación de la comunidad y brindar atención específica a la educación de la mujer. Con este Plan, el gobierno de Siles trató de mejorar la situación educativa en el país, empero, el plan no pudo llevarse a cabo dada la inminente crisis económica.<sup>207</sup>

Más tarde, en 1989 el Ministerio de Educación promovió el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB), con la ayuda financiera del UNICEF y con apoyo de organizaciones indígenas como la Asamblea del Pueblo Guaraní se capacitó a profesores bolivianos para ser profesores multinivel, es decir, atender alumnos de diversos grados y edades simultáneamente, la capacitación incluyó un enfoque intercultural y bilingüe. Xavier Albó y Amalia Anaya señalan que entre 1990 y 1994 estuvieron activas 114 escuelas en áreas rurales quechuas, aymaras y guaraníes; se cubrió hasta el quinto y último grado de primaria; para apoyar la enseñanza se generó material pedagógico en las dos lenguas indígenas y en castellano.<sup>208</sup> Este

---

<sup>205</sup> Weimar Giovanni Iño Daza, "Estado, gobierno y sociedad: los caminos de la Reforma Educativa en Bolivia (1982-1993)", p. 154.

<sup>206</sup> Mario Yapu, *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación...*, p. 20.

<sup>207</sup> Weimar Giovanni Iño Daza, "Estado, gobierno y sociedad: los caminos de la Reforma Educativa en Bolivia (1982-1993)", p. 155.

<sup>208</sup> Xavier Albó y Amalia Anaya, "La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia", p. 283.

proyecto únicamente se desarrolló en zonas aymaras, quechuas y guaraníes, pues eran, y siguen siendo, los grupos indígenas más grandes del país.

Paralelamente a este proyecto estatal, la Central Obrera Boliviana (COB) lanzó el Proyecto Educativo Popular en mayo de 1989, para los integrantes de la COB, muchos de los cuales eran indígenas, sobre todo aymaras, la Educación Intercultural Bilingüe más que tener un carácter pedagógico y cultural, tenía un carácter político. Por lo tanto, hicieron de esta, una de sus banderas políticas:

Frente a la educación Colonizadora, de negación de la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país.<sup>209</sup>

En este sentido, la COB pedía que el sistema educativo se tornara comunitario, integrador y coherente; la educación tenía que ser popular, intercultural bilingüe, productiva, científica y permanente.<sup>210</sup> Algo que me gustaría destacar es que muchas de estas características serán retomadas en la Reforma Educativa que se desprende del Estado Plurinacional.

Además, en la escena política, los indígenas empezaron a figurar ya no de forma simbólica sino de facto. A nivel nacional, fue con Jaime Paz Zamora, presidente del país durante 1989-1993 que el tema indígena se incorporó en la agenda política; Paz Zamora le dio un impulso a la cuestión a nivel internacional pues entre sus logros figuró el hecho que Bolivia se convirtió en la sede del nuevo Fondo de Desarrollo Indígena y en 1991 en Congreso ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.<sup>211</sup> A nivel nacional reactivó el Instituto Indigenista

---

<sup>209</sup> COB citado en Mario Yapu *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*, pp. 20-21.

<sup>210</sup> Weimar Giovanni Iño, "Estado, gobierno y sociedad: los caminos...", p. 165.

<sup>211</sup> Cuando un Estado ratifica el convenio se compromete a adecuar la legislación nacional y desarrollar acciones pertinentes para lograr las disposiciones planteadas en el acuerdo. Véase el documento oficial

Boliviano con el objetivo de reconocer y otorgarles sus territorios a las comunidades originarias, además de reconocer su identidad y concertar una legislación que lograra incorporarlos al Estado de una forma efectiva. El presidente también apoyó la educación intercultural, que, así como el tema identitario, encabezaba la lista de demandas de los movimientos indígenas. Por otra parte, dialogó personalmente con los manifestantes de la Marcha por el territorio y la dignidad.

Ya durante el gobierno de Paz Zamora se empiezan a gestar las bases de lo que será la Reforma Educativa. El Ministerio de Educación y Cultura presentó en 1989 un Plan de Emergencia; el cual concebía la educación como el principal factor de desarrollo económico y mecanismo de transformación social. Por lo tanto, se planteó que la educación boliviana tenía que hacer frente a los requerimientos de la comunidad internacional.<sup>212</sup> A esta acción, se suma el Decreto Supremo N° 22407 que le asignó al Ministerio de Educación y Cultura realizar un análisis de la situación educativa en el país, por lo tanto, había que organizar consultas con organismos y personas del ámbito educativo.<sup>213</sup> Ante este contexto, en 1992 el Ministerio de Educación y Cultura organizó el Congreso Nacional de Educación (CNE) en la ciudad de La Paz; al evento asistieron más de 600 representantes de instituciones estatales, privadas, organizaciones sociales, sindicales, campesinas, indígenas y obreras. Entre los temas centrales se encontró el deseo de construir un sistema educativo plurinacional y democrático.

A diferencia de otros proyectos nacionales, el que se impulsó en los años noventa, al menos desde lo discursivo, se caracterizó por el reconocimiento e integración de los indígenas sin que ello significara dejar de lado su identidad, el objetivo era integrarlos a la nación reconociendo y preservando sus particularidades culturales. Durante la presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997) hubo grandes cambios en la administración del país, 1994 fue un año de reformas estructurales

---

*Convenio Núm. 169 de la OIT sobre los Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, OIT, Perú, 2014.

<sup>212</sup> Weimar Giovanni Iño, "Estado, gobierno y sociedad: los caminos de la Reforma Educativa en Bolivia (1982-1993)", p, 157.

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 158.

en el campo, la política y en la educación. En materia jurídica se dio un gran paso para el reconocimiento de los pueblos indígenas: en 1994 se reformó la constitución de 1967, fue en esta carta magna donde se introdujo por primera vez el tema del pluriculturalismo y el multiculturalismo del país. El artículo 1° contenía lo siguiente:

Artículo 1°- BOLIVIA, libre, independiente, soberana, *multiétnica y pluricultural*, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática, representativa, fundada en la unidad y la solidaridad de todos los bolivianos.

Fue bajo el periodo presidencial de Sánchez de Lozada que la presencia política de algunos líderes e intelectuales indígenas se consolidó; el ejemplo claro fue Víctor Hugo Cárdenas, primer vicepresidente aymara; aunque Cárdenas ya se había desempeñado como parlamentario entre 1985 y 1989 asumir la vicepresidencia fue un gran logro en su carrera política y también en cuanto a la representación indígena en la política nacional. Desde su cargo lanzó un discurso de apoyo a la participación de los pueblos indígenas en la vida política del país, sin embargo, tal como muchas organizaciones indígenas lo señalaron fueron solamente expectativas y promesas que no trascendieron del discurso.

Pese a que la Reforma Educativa se proclamó en 1994, ya desde 1992 se empezó con su formulación y su debate al interior de los diferentes ministerios. En realidad, el gobierno de Sánchez de Lozada le dio continuidad al anteproyecto de ley de educación anterior. Para configurar la reforma se formó el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) en 1992. Este equipo, con apoyo de la Unidad de Análisis de Políticas Sociales (UDAPSO), realizó un diagnóstico del estado educativo en el país y recopiló las demandas y las exigencias de los diferentes grupos sociales; un dato necesario de mencionar es que algunos representantes indígenas se involucraron en el proceso y trabajaron dentro del ETARE o como colaboradores.<sup>214</sup>

---

<sup>214</sup> Xavier Albó y Amalia Anaya, "La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia", p. 284.

#### 4. LA INTERCULTURALIDAD COMO PROTAGONISTA EN LA EDUCACIÓN: LA REFORMA EDUCATIVA DE 1994

En el mes de junio de 1994 entró en vigor la Ley 1565 de Reforma Educativa que instauraba la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); esta reforma sustituía al Código de la Educación de 1955. Esta ley se inscribe en un contexto internacional donde el Banco Mundial y otras organizaciones multilaterales como la ONU y la CEPAL, impusieron ajustes estructurales a varios países.<sup>215</sup> Dicha ley continuó con los proyectos educativos del gobierno pasado; además de que pretendía resolver los problemas administrativos y pedagógicos atendía la demanda cultural pues reglamentaba la educación bilingüe y promovía la enseñanza de las lenguas indígenas en los territorios aymara, quechua y guaraní.

La Reforma declaraba que la educación era gratuita y obligatoria, al menos hasta el nivel primaria, democrática, nacional, intercultural, revolucionaria, integral y de equidad social.<sup>216</sup> Pero fue el carácter intercultural el aspecto que más atención despertó. El artículo primero reconoció que la educación era “intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”.<sup>217</sup> Fue el carácter bilingüe el que más se exaltó, con ello, se buscó preservar e impulsar las lenguas indígenas que según el censo de 1992 estaban en una situación crítica, aunque la educación se presentaba como bilingüe, se mantuvo al español como lengua principal y de encuentro. En principio el proyecto bilingüe pretendió consolidar las competencias lingüísticas en lengua indígena por ello se enfocó atentamente en la lectura y escritura.

Además del tema cultural, esta Reforma buscó mejorar las condiciones en que se encontraba la educación en el país y ampliar la cobertura de ésta; se enfocó sobre

---

<sup>215</sup> La participación y el apoyo monetario de estas instituciones fue imprescindible para el desarrollo de la EIB en Bolivia. El Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), financiaron gran parte del dinero que se necesitaba, el Ministerio Educativo mostró como la ausencia de EIB resultaba más costosa que su presencia. Xavier Albó y Amalia Anaya, “La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia”, p. 286.

<sup>216</sup> Weimar Iño, “Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI)”, p. 149.

<sup>217</sup> Reforma educativa 1994, artículo 1°.

todo en niños y niñas indígenas de zonas rurales que eran el grupo más vulnerable. Fueron cuatro cuestiones las que se abordaron en detalle: la cobertura, la calidad, la equidad y la eficiencia. Laura Efron afirma que, con ello, el Estado buscó revalorizar la diversidad e impulsar la idea del multiculturalismo en la política nacional.<sup>218</sup>

Empero, pese a esta aparente ruptura con el modelo educativo hegemónico del siglo XX, uno de los grandes problemas a los que se enfrentó esta reforma fue la carencia de recursos y personal docente calificado para la EIB. Esto generó que la educación se concentrará en grupos y en zonas muy reducidas y que muchos de los programas sólo pudieran ejecutarse muchos años más tarde como fue el Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas originarias que sólo hasta 2001 se implementó.<sup>219</sup> La EIB se concentró en niños y niñas de primer grado de primaria en zonas rurales, a diferencia del proyecto pasado de EIB en 1992 donde llegaba hasta último grado de primaria; en teoría la EIB se expandiría también a las zonas urbanas, sin embargo, en los hechos ello no ocurrió. Por otra parte, la capacitación a los docentes fue mínima, y dada la expansión del sistema educativo en el país, muchos docentes que habían participado en proyectos de EIB lo abandonaron y se fueron a escuelas donde no se impulsaba este proyecto.<sup>220</sup>

Por lo anterior, varios autores cuestionan este reconocimiento y hacen una crítica hacia el uso de la interculturalidad como bandera para contener la movilización indígena. Maria Vieira Silva y Tania Aillón Gómez mencionan que esta reforma se funcionalizó a la estructura del poder y lejos de su discurso progresista de innovación e interculturalidad “Se trató de un intento de la oligarquía dominante, de introducir, formalmente, una respuesta a la presión de los movimientos sociales indígenas por el reconocimiento social y cultural”.<sup>221</sup>

---

<sup>218</sup> Laura Efron, “Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano: La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías”, p. 223.

<sup>219</sup> Edwin Cruz Rodríguez, “¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”, p. 72.

<sup>220</sup> Xavier Albó y Amalia Anaya, “La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia”, p. 285.

<sup>221</sup> Maria Vieira Silva y Tania Aillón Gómez, “Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas”, p. 204.

A lo anterior se suma la crítica de otros investigadores que cuestionaron la implementación del bilingüismo, que más que posicionar a las lenguas indígenas en el marco educativo siguieron imponiendo la dominación del español o que dejaron relegadas a las otras lenguas indígenas y se enfocaron únicamente al aymara y el quechua.<sup>222</sup> Al respecto Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita escriben “al introducir al castellano entre las poblaciones previamente monolingües y analfabetas, los programas de educación bilingüe probablemente aceleran en realidad la disminución de las lenguas indígenas”.<sup>223</sup> Tal vez lo más problemático fue el tema del registro escrito del aymara, pues muchos profesores enfatizaron que el aymara que aparecía en los libros no era su aymara, incluso que no lo entendían.<sup>224</sup>

Por otra parte, Félix Patzi afirma que la Reforma Educativa aumentó la tensión entre los pueblos indígenas y el Estado y también intensificó las desigualdades entre un grupo y otro; las escuelas que se pensaron para los niños indígenas aumentaron la vulnerabilidad de los estudiantes, pues en cierto modo, las escuelas bilingües tenían un estatus inferior al de las escuelas monolingües.<sup>225</sup> A esto hay que añadir que los materiales bilingües que se generaban para las primarias no introducían la realidad de los pueblos indígenas y se centraban en inculcar los valores de la modernidad; en los textos se enseñaban modos de vida distintos a los que tenían los indígenas, estos se presentaban como los deseables; además, en los materiales se seguía exaltando los valores nacionalistas del siglo XIX, por lo tanto los materiales impulsaban y reforzaban la pérdida de identidad de estas comunidades.<sup>226</sup>

Más allá del significado que el Estado le dio a la EIB, y más allá de la manera en que se apropió de esta bandera, es necesario recordar que esta demanda por

---

<sup>222</sup> Maria Vieira Silva y Tania Aillón Gómez criticaron que en un país donde se hablan más de 30 idiomas se impulsó un bilingüismo y no una política multilingüista. “Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas”, p. 205.

<sup>223</sup> Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita, “Reforma educativa y pueblos indígenas en Bolivia: retórica y práctica”, p. 49.

<sup>224</sup> Ibid., p. 53.

<sup>225</sup> Félix Patzi, “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa)”, p. 551.

<sup>226</sup> Félix Patzi, “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa)”, p. 556.

sistema educativos bilingües o plurilingües nació al interior de las comunidades indígenas, fueron ellas las que empezaron a pelear por este derecho, al respecto Edwin Cruz escribe:

La EIB no sólo ha sido una de las formas de identificarse en torno a sus lenguas autóctonas, sino también de hacer frente a la discriminación lingüística, mediante la exigencia de programas educativos en sus propias lenguas, y de reclamar su derecho a la educación en un contexto caracterizado porque el grueso de la población analfabeta sigue siendo los indígenas.<sup>227</sup>

Para las comunidades indígenas cada vez fue más importante defender y reivindicar su derecho a hablar sus lenguas indígenas y que estas fueran consideradas e integradas dentro de la realidad del país.

##### 5. MÁS ALLÁ DEL DISCURSO Y DE LOS ACUERDOS: LA REALIDAD DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN TIEMPOS DE LA INTERCULTURALIDAD

Como se ha expuesto, durante los años noventa, Bolivia, así como el resto de los países latinoamericanos, impulsó una política económica abiertamente neoliberal. Asimismo, el país andino apoyó y promovió políticas multiculturales en favor de los grupos indígenas. Estas reformas y programas pretendieron constituir una sociedad más fuerte e integrada, empero la práctica fue muy distinta. Autores como Mario Yapu, Fernando Garcés, Félix Patzi, Tiina Saaresranta coinciden en que la idea de diversidad cultural y las políticas multiculturales de los años noventa se convirtieron en mecanismos neocoloniales de dominación.<sup>228</sup> Para estos investigadores fue claro que el gobierno se apropió de los discursos de interculturalidad cuando en la

---

<sup>227</sup> Edwin Cruz Rodríguez, “¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”, p.64.

<sup>228</sup> Véase, por ejemplo: Fernando Garcés *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*, PIEB, La Paz, 2009; Yamila Gutiérrez Callisaya y Marcelo Fernández Osco, *Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu*, PIEB, La Paz, 2011; Tiina Saaresranta, *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*, PIEB, La Paz, 2011.; Mario Yapu (comp.), *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aportes a la educación actual*, PIEB, La Paz, 2011.

práctica continuaba marginando y subalternizado a los pueblos indígenas. Mario Yapu escribe:

Esta política de la diferencia no cuestionaba la reproducción de la inequidad y desigualdad; reducía la cultura a la representación simbólica pura sin asidero material; sobrevaloraba las fronteras como reflejo de un país diverso y mosaico; ignorando los conflictos subyacentes y la opacidad de las fronteras interculturales; desligaba la enseñanza de la lengua de la dimensión cognoscitiva y política...<sup>229</sup>

Los discursos de la élite política contrastaban con la realidad del país, a inicios de la década de los noventa el acceso de las comunidades indígenas a la educación continuaba siendo limitado y se enfrentaba a grandes problemáticas, la deserción escolar y la tasa de repetición eran las más comunes. Algunos estudios señalaban que la población indígena de las ciudades tenía casi el doble de probabilidad de repetición, mientras que en ellos la tasa estaba entre el 40% en la población no indígena era del 23%.<sup>230</sup>

Rápidamente empezaron a surgir críticas y cuestionamientos en torno a la eficacia, la implementación y el funcionamiento de estas reformas multiculturales. Silvy de Alarcón considera que las medidas emprendidas por el Estado en estos años no representaron un cambio real en la relación de dominación, al contrario, estas introdujeron “una folklorización banal y ofensiva de las identidades indígenas”,<sup>231</sup> por su parte, Fernando Garcés cuestiona la gran participación que tuvieron los organismos de cooperación, como el BM y el BID, en la constitución de la reforma, para el autor, el problema es que la reforma en realidad es una política diseñada desde fuera.<sup>232</sup>

---

<sup>229</sup> Mario Yapu, “Veinte años de educación en Bolivia; dos reformas y algunos temas de investigación social”, 145.

<sup>230</sup> Luis Enrique López, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, p. 48.

<sup>231</sup> Silvy de Alarcón, “Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad”, p. 58.

<sup>232</sup> Fernando Garcés, “Repensando el pasado reciente. Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia”, p. 14.

Félix Patzi considera que estas reformas políticas en favor de la interculturalidad y la diversidad emprendidas por el Estado boliviano en realidad fueron una continuación de su deseo por integrar y asimilar a los pueblos indígenas. El objetivo seguía siendo el mismo, aunque la manera de lograrlo cambió, el Estado “deja de lado los métodos abiertos y frontales de etnocidio cultural y opta por métodos más simulados”.<sup>233</sup> A este proceso de etnocidio cultural, por medios más simulados y a largo plazo lo llamó Etnofagia estatal.

En este proceso de etnofagia estatal, la incorporación de personajes de origen indígena en los primeros planos de la vida nacional es muy importante. Sin embargo, ello no necesariamente significa que éstos asumieran los intereses de las naciones de donde provienen, sino que, más bien, están ahí para avalar y legitimar su propia liquidación y exclusión como proyecto nacional.<sup>234</sup>

La noción de Etnofagia estatal permite comprender el rumbo que tomaron las movilizaciones indígenas entrado el siglo XXI, muchas de las organizaciones indígenas y campesinas se dieron cuenta de la realidad y de las intenciones del Estado boliviano. Entre los indígenas empezaron a surgir críticas y cuestionamientos al carácter multicultural del Estado y la puesta en práctica de las políticas pluriculturales.

El siguiente capítulo se enfocará en la nueva propuesta de Estado Plurinacional y la Reforma Educativa que se desprendió de esta nueva dinámica política. El interés central es analizar las prácticas bilingües y cómo están han repercutido o no en la recuperación de las lenguas indígenas y en la manera en cómo se incorporan los indígenas al nuevo proyecto nacional. El capítulo siguiente recoge distintas experiencias educativas y las confronta también con ciertos datos estadísticos presentados por el gobierno boliviano.

---

<sup>233</sup> Félix Patzi, “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa”, p. 536.

<sup>234</sup> Félix Patzi, “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa”, p. 537.

#### IV. RECONSTRUYENDO LA NACIÓN DESDE LA INTEGRACIÓN. EL PROYECTO EDUCATIVO DURANTE EL ESTADO PLURINACIONAL: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA

Durante el primer capítulo de la presente investigación se abordó la manera en que la nación boliviana se construyó, se analizaron los proyectos educativos que lanzaron los diferentes grupos en el poder durante los siglos XIX y XX y cómo estos integraban o segregaban a los grupos indígenas de los diferentes proyectos nacionales. El segundo capítulo pretendió hacer un recuento histórico de los proyectos educativos que nacieron al interior del seno indígena como una respuesta a los propuestos por el Estado. Es evidente cómo la educación jugó un papel fundamental en cuanto a la integración del indígena a la nación, si bien las primeras iniciativas se enfocaron en la alfabetización al castellano con el tiempo las reivindicaciones indígenas incorporaron la idea de pluralidad y bilingüismo en la educación. El tercer capítulo, que tiene un tono más conceptual, se enfocó en la idea de interculturalidad presente en los años ochenta y noventa, además, se analizó cómo el proceso social y político de estos años será el antecedente inmediato del proyecto plurinacional de nación.

El interés de este capítulo es analizar de qué manera esta nueva propuesta de Estado construye nuevas dinámicas de integración social, para ello el foco de la investigación es la dinámica educativa, en especial, el desarrollo y fomento del bilingüismo. Este capítulo se enfoca en el análisis del nuevo modelo educativo que se define como bilingüe y multicultural y qué tan cierto es que representa una oportunidad para la recuperación y el impulso de las lenguas indígenas. Lo que se pretende es analizar la Reforma Educativa que nació en el Estado Plurinacional, que se presenta como abierta y diversa, pero que en realidad genera nuevas pautas de integración donde el indígena no tenga que asimilarse a un modelo hegemónico y sus diferencias sean parte de lo nacional.

En los últimos años fue evidente el cuestionamiento de las comunidades indígenas hacia los Estados-nación homogéneos y monoculturales que no contenían ni

incorporaban sus culturas, sus saberes, sus tradiciones ni sus lenguas; esta crítica vino acompañada de nuevas propuestas que recogían la idea de pluralismo y multiculturalismo. Los grupos indígenas apostaron por una nación heterogénea, diversa, por un proyecto que fuera realmente incluyente donde ninguna de sus identidades tuviera que negarse o desplazarse.

Pese a que en los primeros años del siglo XXI las discusiones centrales giraron en torno a la manera en que se había construido la nación, los derechos territoriales y los sistemas de representación, estas cuestiones trajeron consigo la reflexión de otras cuestiones, siendo la educación intercultural y el tema lingüístico dos de los más importantes. Las demandas también abarcaron varios temas políticos y sociales que buscaban una política más abierta e incluyente; es por ello que también se puso sobre la mesa el tema de una Asamblea Constituyente, puesto que era necesario reformar la Constitución para dotar de mayor presencia a los líderes indígenas. Se exigía la apertura política, mayor visibilización de lo indígena como parte fundamental de la identidad nacional, la incorporación de las lenguas indígenas a los asuntos estatales, la justa repartición de tierras, entre otros más.

La educación ocupó un lugar central en cuanto a las demandas que hacían las diferentes organizaciones indígenas, se exigía la implementación de la educación bilingüe siguiendo el modelo educativo de la escuela Ayllu Warisata. Los grupos movilizados pedían que sus lenguas indígenas tuvieran el mismo nivel que tenía la lengua española, que se reconocieran como oficiales; de este modo, sus lenguas, que antes habían sido desdeñadas y no incorporadas a los asuntos oficiales, tendrían que emplearse en las oficinas de gobierno y en los documentos oficiales. Además, se pedía la enseñanza obligatoria de las lenguas en las escuelas públicas del país.

#### 1. EL SIGLO XXI: AÑOS DE QUIEBRE DEL MODELO HEGEMÓNICO.

Durante los primeros años del siglo XXI, Bolivia experimentó una gran movilización social y política, esta nueva década fue un punto de quiebre y de inflexión, fue evidente el desgaste de la política hegemónica y el fracaso del neoliberalismo, que se había impuesto como corriente política en 1985, el Estado sufrió una crisis en

todos los niveles, desde lo social, lo económico, lo político hasta lo identitario. Como nunca antes la presencia de los actores populares, como campesinos, indígenas, estudiantes y mujeres, fue determinante para el futuro del país.

Las movilizaciones obreras, campesinas y estudiantiles, compuestas en su mayoría por personas de pueblos originarios, alcanzaron su punto máximo; las organizaciones indígenas reclamaban el cumplimiento de varios de los acuerdos que se habían pactado en la década pasada. Tras las evidentes fallas del modelo neoliberal, los movimientos indígenas pusieron en “jaque los modelos dominantes del Estado-nación y del capitalismo neoliberal”<sup>235</sup>, los grupos indígenas plantearon nuevas formas de construir la nación desde una mirada plurinacional, la soberanía y autodeterminación de las naciones originarias fueron los conceptos centrales. En este sentido, las revueltas populares adquirieron un renovado perfil político para el siglo XXI, varios de los líderes indígenas observaron que no bastaba con políticas plurales impulsadas por los Estados, había que tener presencia en el seno político. Por ello, las reflexiones que mayor eco hicieron durante estos años fueron aquellas que exigían la presencia de los pobladores originarios en los puestos públicos; Britta Katharina Matthes señala que:

En el contexto de la intensificación de las movilizaciones populares en Bolivia a principios del siglo XXI, también la demanda de autonomía por parte de los pueblos indígenas continuó y la idea de otro Estado floreció.<sup>236</sup>

Para Gaya Makaran el inicio de este nuevo siglo estuvo marcado por la Guerra del Agua en el año 2000 y la Guerra del Gas en 2003 pues estos dos acontecimientos “llevaron al cambio político sin precedentes en Bolivia y culminaron con la aprobación de la Nueva Constitución”. Todas estas movilizaciones se reforzaron y consolidaron cuando en 2005, el líder cocalero aymara Evo Morales llegó a la presidencia del país a través del partido Movimiento al Socialismo (MAS),

---

<sup>235</sup> Gaya Makaran, “Los márgenes de lo plurinacional. Estado y pueblos indígenas en la Bolivia actual”, p. 195.

<sup>236</sup> Britta Katharina Matthes, “¿Plurinacional o plural? Explorando la transformación del Estado boliviano a través de las autonomías”, p. 172.

Durante los primeros meses del año 2000 los aymaras tuvieron un gran protagonismo en la Guerra del Agua, fueron muchos líderes aymaras los que convocaron levantamientos masivos y cierre de carreteras. El entonces secretario de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Felipe Quispe, en conjunto con la confederación convocó al cierre de la carretera La Paz-Oruro.<sup>237</sup> La Coordinadora del Agua anunciaba “Los derechos no se mendigan. Los derechos se conquistan”.<sup>238</sup> Estas movilizaciones, en palabras de Félix Patzi:

Significaron el inicio del fin de la democracia representativa y el desmoronamiento del modelo hegemónico neoliberal que se implementó a partir de 1985 y, en segundo, el inicio de la legitimación del proyecto político de la autodeterminación de naciones originarias confederadas.<sup>239</sup>

La Guerra del Agua fue un gran impulso a la carrera política de Felipe Quispe, pese a que el gran protagonista de la guerra fue Oscar Olivares, desde La Paz, Quispe ganó un gran apoyo social por lo que se postuló a la presidencia dos años más tarde, en el 2002. No sólo Quispe ganó presencia política, en estos años el líder cocalero Evo Morales, quien también se postuló a las elecciones en el mismo año que Quispe, ya empezaba a figurar en el campo político.

En estas elecciones del año 2002, los partidos de Quispe y Morales obtuvieron una gran cantidad de votos. El año 2000 fue el punto coyuntural que marcó la entrada y permanencia de los líderes indígenas a la escena política, muchos de los líderes y

---

<sup>237</sup> Cabe mencionar que las acciones de Felipe Quispe durante la Guerra del Agua se focalizaron en la ciudad de La Paz. Mientras que en la región de Cochabamba y Santa Cruz hubo una mayor presencia de los cocaleros, liderados por Evo Morales, empero, en Cochabamba el protagonismo lo tuvo Óscar Olivera. Para mayor detalle véase Nicola Neso, “De la Guerra del Agua hasta la Guerra del Gas. Los nuevos movimientos sociales de Bolivia y la elección de Evo Morales”, p. 215.

<sup>238</sup> Thomas Kruse, “La guerra del agua en Cochabamba, Bolivia: terrenos complejos, convergencias nuevas”, en

<sup>239</sup> Félix Patzi, “Movimiento aymara, una utopía razonada contra el fatalismo de la democracia neoliberal”, p. 74.

de los protagonistas de la Guerra del Agua iniciaron carrera política, de manera que para el 2002, 33 diputados y 9 senadores indígenas ingresaron al parlamento.<sup>240</sup>

En lo que refiere a la Guerra del Gas esta fue un conflicto social que inició en 2003 y se extendió hasta buena parte de 2005, esta movilización trajo consigo un nutrido diálogo al interior de los grupos indígenas y campesinos acerca de la autonomía, del centralismo estatal y la poca o nula distribución de las riquezas.<sup>241</sup> Ante el levantamiento de los habitantes del El Alto, el gobierno de Sánchez de Lozada, bajo las órdenes del ministro de Defensa Nacional, Carlos Sánchez Berzaín, reprimió a la población, evento que detonó el llamado “Octubre Negro” que dejó más de 25 muertos.<sup>242</sup>

Fue la presión y la gran movilización indígena y campesina la que provocó la renuncia del presidente Gonzalo Sánchez de Lozada (este fue su segundo periodo presidencial de 2002-2003) en octubre de 2003. Tras su huida del país, el vicepresidente Carlos Mesa asumió la presidencia, sin embargo, dado el contexto de crisis y caos político renunció. En junio de 2005, Eduardo Rodríguez Veltzé fue designado como presidente interino, durante su periodo fue el encargado de convocar las elecciones presidenciales que le darían el triunfo rotundo al candidato del Movimiento al Socialismo (MAS), Evo Morales. Éste, ganó las elecciones con el 54% de los votos,<sup>243</sup> de este modo, el MAS venció a su principal opositor Jorge Quiroga del partido “Podemos”.

El 22 de enero de 2006, Evo Morales, cocalero aymara, asumió la presidencia de Bolivia y se convirtió en el primer presidente indígena en el país andino. La llegada de un proyecto que incorporó elementos de nacionalismo e indigenismo como fue

---

<sup>240</sup> Fabiola Escárzaga, “La emergencia indígena contra el neoliberalismo”, p. 120. Durante estos años existió cierta tensión entre los dos líderes indígenas: Evo Morales y Felipe Quispe.

<sup>241</sup> Durante su gobierno Gonzalo Sánchez de Lozada dictó la Ley de Hidrocarburos N° 1689 que fijaba que los hidrocarburos pertenecían al país en tanto estuvieran bajo tierra, una vez fuera les pertenecían a las empresas. En Cristian Garay Vera y Juan E. Mendoza Pinto, “El choque de dos imaginarios geopolíticos en Bolivia “La Guerra del Gas””, p. 120.

<sup>242</sup> Pablo Mamani Ramírez, “El rugir de la multitud: levantamiento de la ciudad de El Alto y caída del gobierno de Sánchez de Lozada”, p. 16.

<sup>243</sup> Herbert Klein señala que Evo Morales fue el primer presidente en recibir más del 50% de votos luego de los periodos militares en Bolivia. Herbert Klein, *Historia mínima de Bolivia*, p. 333.

el del MAS, en teoría, significó el derrumbe de los partidos tradicionales que habían gobernado al país durante décadas.<sup>244</sup> Cabe destacar que fue hasta las elecciones de 2005 cuando Evo Morales en sintonía con el MAS, presentó su proyecto como una propuesta abiertamente indigenista. Ya durante su primer periodo presidencial Morales consideró al tema indígena como parte esencial de su agenda nacional e internacional, para Amaya Querejazu este interés por lo indígena se hace evidente a partir del Proyecto de la Carta sobre los Derechos de la Madre Tierra que Bolivia llevó a las Naciones Unidas.<sup>245</sup> Por su parte, el MAS encaminó gran parte de sus acciones a apoyar la causa indígena, por ejemplo, en 2006 organizó un evento internacional para la conmemoración del 12 de octubre, el evento se llamó Encuentro Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, la consigna fue “De la Resistencia al Poder”.<sup>246</sup>

Su victoria se explica dada la crisis política que había prevalecido en el país durante la primera década, el evidente agotamiento y la pérdida de legitimidad de las elites políticas, el surgimiento de otras agrupaciones ciudadanas como Poder Democrático Social, PODEMOS, la aparición de nuevos partidos políticos como Unidad Nacional y por supuesto la permanente y amplia lucha del movimiento indígena que se consolidó como fuerza social y política.

Gaya Makaran considera que el MAS se posicionó como el portavoz y el único representante de los movimientos populares, y al mismo tiempo se posicionó como “autor-ejecutor del plurinacionalismo”.<sup>247</sup> Bajó la bandera de ser el portavoz del movimiento campesino e indígena, el MAS condujo, o al menos recogió, o al menos pretendió recoger, las demandas de los movimientos indígenas, campesinos y hasta

---

<sup>244</sup> Es necesario mencionar que, pese a que en las elecciones del 2005 el MAS se reivindicó como un partido indigenista, personajes como Felipe Quispe cuestionaron constantemente las pocas acciones y políticas que el MAS tenía respecto a los pueblos indígenas, pues pocas veces consideraba las necesidades de los pueblos indígenas.

<sup>245</sup> Amaya Querejazu Escobari, “Indigenidad en la política exterior de Bolivia durante el gobierno de Evo Morales (2006-2014)”, p. 171.

<sup>246</sup> Fernando Mayorga, “Nacionalismo e indigenismo en el MAS: Los desafíos de la articulación hegemónica”, p. 47.

<sup>247</sup> La misma Gaya Makaran señala como el presidente Morales se posicionó a sí mismo como el continuador de las luchas indígenas previas. Gaya Makaran, “Los márgenes de lo plurinacional. Estado y pueblos indígenas en la Bolivia actual”, p. 198.

obreros.<sup>248</sup> Una de las demandas principales después del triunfo del MAS fue la formación de la Asamblea Constituyente y, sobre todo, las elecciones para ver cómo estaría compuesta.

2. CREANDO EL CAMINO HACIA UNA NUEVA CARTA MAGNA: LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE. La Asamblea Constituyente fue un proceso complejo en donde diferentes fuerzas políticas se disputaron el control; el MAS al ser el partido en el poder tomó un gran protagonismo, mientras que PODEMOS, el partido opositor, buscaba mediar su influencia. La Asamblea Constituyente condujo a la nueva constitución del Estado. En la Asamblea participaron diversas organizaciones sociales, entre ellas organizaciones obreras, campesinas e indígenas. Una de las organizaciones indígenas más visibles fue la experiencia de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) que representaron a los diversos grupos indígenas alrededor del país.<sup>249</sup> Herbert Klein consideró que la convención constituyente se convirtió en un organismo mucho más diverso e incluyente que el Congreso Nacional; la convención fue variada; casi la mitad de los delegados eran jóvenes –menores de cuarenta años-, casi el 34% fueron mujeres y lo más importante fue que 56 % de los integrantes se reconocía como parte de algún grupo indígena.<sup>250</sup>

La Asamblea Constituyente construyó sus bases ideológicas desde un discurso indigenista, Fernando Mayorga observa que el gobierno del MAS articuló elementos de un nacionalismo estatista mezclado con el multiculturalismo indigenista:

El discurso de Evo Morales recupera los códigos del nacionalismo revolucionario, sin embargo, el sujeto de la “revolución democrática y cultural” no es el “pueblo” como alianza de clases y sectores sociales sino un conglomerado de identidades y movimientos sociales con predominio de lo étnico- “los pueblos indígenas”- que son interpelados como sujetos de un

---

<sup>248</sup> Fernando Mayorga, “Nacionalismo e indigenismo en el MAS: los desafíos de la articulación hegemónica”, p. 50.

<sup>249</sup> Al respecto Ana Esther Ancapi Landaeta escribe un artículo enfocado en la experiencia de los CEPOS y cuál fue el rol que desempeñaron en la Asamblea Constituyente, véase “Las organizaciones y comunidades indígenas en la conformación de la base social para la Asamblea Constituyente en Bolivia. La experiencia de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) bolivianos”.

<sup>250</sup> Herbert S. Klein, *Historia mínima de Bolivia*, p. 336.

proyecto de reconfiguración de la comunidad política que ya no es concebida como “una nación” sino una articulación de “naciones originarias”.<sup>251</sup>

Es decir, la Asamblea Constituyente, precedida por representantes del MAS, planteó la propuesta de reestructuración del Estado bajo el prefijo de lo plurinacional a partir del reconocimiento de las autonomías territoriales indígenas. Es en este momento donde se hizo evidente la transición del multiculturalismo, propuesto en la Constitución de 1994, hacia el plurinacionalismo. Uno de los temas prioritarios de la Asamblea, además de la discusión del carácter del Estado, fueron el tema de las Autonomías departamentales y el tema de las autonomías indígenas; las primeras fueron promovidas por las élites de Santa Cruz y Tarija, mientras que la idea de autonomías indígenas se impulsó por los departamentos del altiplano, La Paz, Oruro y Potosí. Estos temas fueron planteados por las diversas organizaciones indígenas, acerca de la educación se tiene muy pocas fuentes al respecto.<sup>252</sup>

3. ¿UN MUNDO DONDE QUEPAN TODOS LOS MUNDOS? ¿UNA NACIÓN DÓNDE QUEPAN TODAS LAS NACIONES? LA IDEA DEL ESTADO PLURINACIONAL, UNA NUEVA FORMA DE INTEGRAR AL INDÍGENA

Después de un largo proceso constituyente, el 7 de febrero de 2009 se promulgó la nueva Constitución Política del Estado; en ella se reconoció a Bolivia como un Estado Plurinacional Comunitario. Este acto significó la refundación del país bajo los principios del pluralismo jurídico, la nación se construía reconociendo las identidades de todos los que forman parte del país y como un Estado abiertamente indígena. Al respecto Silvy de Alarcón señala que la Constitución:

Es el resultado de la larga lucha del mundo indígena por constituir un ordenamiento social sustentado en el reconocimiento al derecho de

---

<sup>251</sup> Fernando Mayorga, “Nacionalismo e indigenismo en el MAS: Los desafíos de la articulación hegemónica”, p. 61.

<sup>252</sup> Acerca del proceso de la Asamblea Constituyente hay muchos artículos, empero ninguno con énfasis al tema educativo, los que hay se enfocan al proceso de manera global o haciendo hincapié al tema de autonomías departamentales. Véase por ejemplo los artículos de Sarela Paz Patiño, “Una mirada retrospectiva sobre la Asamblea Constituyente en Bolivia”, en *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, vol. 6, núm. 2, 2007, pp. 161-176; Jorge Asbun Rojas, “El proceso constituyente actual en Bolivia. La constante tensión entre libertad y autoritarismo” consultado en la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2728/4.pdf>.

autodeterminación de las naciones que integran Bolivia en el marco de la unidad del Estado, pero además fundado en la condición comunitaria de las naciones indígenas.<sup>253</sup>

En realidad, fue hasta el 18 de marzo que el nombre del Estado cambió, el país pasó de llamarse República de Bolivia a nombrarse como Estado Plurinacional de Bolivia con el Decreto 0048. Esta medida administrativa compaginaba con los principios de la Constitución que recogían sus bases de elementos andinos y plurinacionales. La Constitución del 2009, teóricamente, hacía efectiva la sustitución del modelo de Estado; este Estado heredado de la tradición colonial, después liberal y finalmente neoliberal se reemplazaría por un Estado de carácter plurinacional y comunitario, descentralizado y con mayor autonomía regional.<sup>254</sup> Este nuevo Estado se fundaba sobre la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico.<sup>255</sup>

La Constitución reconoció el pluralismo jurídico, cultural y lingüístico como uno de los pilares del país; el Estado reconoció como lenguas oficiales a 36 lenguas indígenas además del español. Lo destacado de esta situación fue que por primera vez las lenguas indígenas, que habían sido desechadas por los regímenes políticos anteriores, jurídicamente se igualaron al español; lo que les otorgaba un mayor prestigio social y cultural. Al reconocer esta oficialidad se exigió que los gobernantes nacionales y locales emplearan al menos dos lenguas oficiales; el español y una lengua indígena, que sería elegida en función de las condiciones de cada localidad. Es necesario mencionar que varios investigadores han cuestionado la oficialidad de

---

<sup>253</sup> Silvy de Alarcón, "Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad", p. 61.

<sup>254</sup> Una situación que vale la pena mencionar es el giro del MAS en cuanto al tema de las autonomías departamentales, si bien antes de la Asamblea Constituyente y durante toda su compañía hacia la presidencia se mostraron a favor de esta (pues así ganaron la simpatía de las organizaciones indígenas), ya en durante la Asamblea se posicionaron en contra de la idea. Incluso el MAS acusó a estos procesos autonómicos como oligárquicos, incluso en julio de 2006, pidió votar contra las autonomías. Véase Jorge Lazarte Rojas, "Plurinacionalismo y multiculturalismo en la Asamblea Constituyente de Bolivia" p. 21.

<sup>255</sup> Dado que la presente investigación se enfoca al tema educativo y lingüístico, no hago énfasis en otros aspectos de la Constitución como el tema de autonomías indígena, que es uno de los que más ha interesado a investigadores. Para una mirada más integral acerca del derecho y de las autonomías véase Britta Katharina Matthes, "¿Plurinacional o plural? Explorando la transformación del Estado boliviano a través de las autonomías", en Ciencia y cultura, núm. 42, junio 2019, pp. 167-185.

las lenguas, ya que el reconocimiento de algunas lenguas implicó el desconocimiento de otras.<sup>256</sup>

Para la Carta Magna la idea de interculturalidad es la clave para la conservación del Estado y para la unificación de este. Esta característica dista completamente de otros proyectos nacionales que construyeron la unificación del Estado en función de la homogeneidad y la idea de una cultura única. Otro de los logros de la Constitución fue que se reconocieron a las culturas tradicionales del país como patrimonio nacional; hay una sección completa dedicada a esta cuestión.<sup>257</sup> Incluso también se reconoció la autonomía política para comunidades indígenas, se declaró que estas tenían el derecho de autogobernarse y que sus gobiernos tendrían el mismo valor que los gobiernos municipales o departamentales.

Lo innovador de la Carta Magna fue la declaración del país como un Estado Plurinacional; es decir, un país donde coexistían una multiplicidad de naciones; el artículo número 30 de la Constitución señaló que “es nación y pueblo originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión”.<sup>258</sup> Por su parte, para el entonces vicepresidente, Álvaro García Linera, la pluralidad del Estado se traducía en:

El reconocimiento práctico, institucional de la igualdad de oportunidades de los pueblos, de los idiomas oficiales, reconocimiento de todas las identidades, posibilidades de ser educado en su propio idioma si uno lo desea y si no, sólo aprender el castellano, reconocimiento de los idiomas indígenas en igualdad de condiciones en la escuela, colegio, universidad e instituciones públicas del Estado...Esa es la idea de Estado Plurinacional: igualdad de culturas, supresión del colonialismo, de la discriminación por idioma, por color

---

<sup>256</sup> Pueden mencionarse por ejemplo los trabajos de Rita Cancino “El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia, en *Sociedad y discurso*, núm. 27, 2015 pp. 10-36.; Inge Sichra “Estado plurinacional-sociedad plurilingüe: ¿solamente una ecuación simbólica?, en *Revista páginas y signos*, vol. 9, 2013, pp. 70-118.

<sup>257</sup> Véanse los artículos 98° al 101°.

<sup>258</sup> Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, artículo 30°.

de piel o por apellido. Igualdad de oportunidades entre un indígena y un mestizo, entre un mestizo y un indígena, absolutamente para todos los cargos.<sup>259</sup>

Es necesario señalar que esta concepción del Estado no nació por el interés de la élite política por incorporar al indígena al Estado nación, al contrario, tal como señala Edwin Cruz la declaración de un Estado Plurinacional fue el resultado de un conflictivo proceso entre pueblos indígenas y el Estado.<sup>260</sup> Edwin Cruz afirma que fueron los pueblos indígenas los primeros que usaron esta categoría de Estado Plurinacional en un documento titulado Tesis política de 1983; para estos grupos la creación de este nuevo Estado suponía que el Estado boliviano reconociera la existencia de los diferentes pueblos indígenas y reconociera la diversidad cultural.<sup>261</sup>

Durante los primeros años del Estado plurinacional los estudiosos del tema tuvieron una mirada muy optimista y esperanzadora respecto a esta propuesta, para muchos representaba un viraje y uno de los fenómenos políticos más importantes de América Latina.<sup>262</sup> Para Herbert Klein, la constitución fue un gran avance en materia de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, pero sobre todo fue “una excelente expresión de las exigencias que los líderes mestizos e indígenas habían planteado a lo largo de los últimos 40 años”.<sup>263</sup> La Constitución fue vista como una coyuntura positiva que podía configurar otra forma de entender la ciudadanía: “la declaración del estado boliviano como plurinacional abre las puertas a otras formas comprensivas de ejercicio de ciudadanía colectiva y de estructura estatal menos aparente”.<sup>264</sup> Por su parte Edwin Cruz Rodríguez y Hugo Guerra

---

<sup>259</sup> Álvaro García Linera citado por Fernando Garcés V en *Los indígenas y su Estado (pluri)nacional: una mirada al proceso constituyente boliviano*, p. 41.

<sup>260</sup> Edwin Cruz Rodríguez, “El tránsito hacia el Estado plurinacional en Bolivia y Ecuador (1990-2008)”, p. 99.

<sup>261</sup> Edwin Cruz Rodríguez, “El tránsito hacia el Estado plurinacional en Bolivia y Ecuador (1990-2008)”, p. 100.

<sup>262</sup> Con el paso de los años esta tendencia ha ido cambiando y se ha empezado a analizar las fallas, las tensiones, las contradicciones y hasta los límites de esta nueva interpretación del Estado. Véase el texto de Edwin Cruz Rodríguez, “El tránsito hacia el estado plurinacional en Bolivia y Ecuador (1990-2008), en *Estudios de Historia contemporánea*, núm. 28, 2010, pp.97-124.

<sup>263</sup> Herbert S. Klein, *Historia mínima de Bolivia*, p. 337.

<sup>264</sup> Fernando Garcés V., *Los indígenas y su Estado (Pluri) nacional: El proceso constituyente boliviano*, pág. 9.

señalan que la declaración de Bolivia como estado plurinacional “constituye una ruptura profunda en el imaginario nacional y en la relación Estado-indígenas”.<sup>265</sup>

Lo redactado en la Constitución fue de la mano con ciertas acciones que se empezaron a tomar ya en el plano político, cada vez fue más frecuente ver que diferentes órganos del Estado y diferentes cargos públicos locales estaban encabezados por líderes sociales indígenas; por ejemplo el caso de Félix Patzi quien durante el gobierno de Evo Morales fue Ministro de Educación de 2006 a 2007; estos personajes lograron proyectar el cambio y hacer tangible la presencia de los grupos originarios en la política nacional. Julieta Mendoza señala que se desarrolló una política marcada por la creación de nuevos símbolos de poder y discursos que honraban la imagen del indígena, la Whipala se reconoció como símbolo nacional, en las oficinas administrativas se colocaron retratos de héroes indígenas como Tupac Katari, Zarate Wilka y Bartolina Sisa.<sup>266</sup>

Dado el nuevo proyecto nacional, era necesario reformular los demás proyectos estatales, uno de los más importantes: la educación. La llegada de un nuevo grupo al poder marcó la implantación de un proyecto nacional que se hará efectivo a través del sistema educativo. En esta nueva Carta Magna varios artículos se enfocaron en la manera de cómo debe entenderse e impartirse la educación. Siguiendo el carácter plurinacional del Estado, se declaró que todo el sistema educativo sería intracultural, intercultural y plurilingüe.<sup>267</sup>

#### 4. LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA: LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

Los años antes de la promulgación del Estado Plurinacional fueron claves para entender el rol que van a tener los pueblos indígenas dentro de la esfera pública y del proceso que seguirá la Educación Intercultural Bilingüe. La reconfiguración del

---

<sup>265</sup> Edwin Cruz Rodríguez; Hugo Guerra Urrego, en “El tránsito hacia el estado plurinacional en Bolivia y Ecuador (1990-2008), pp.97.

<sup>266</sup> Julieta Mendoza Valda, “El Estado Plurinacional de Bolivia (Pensado la interculturalidad desde las prácticas sociales)”, p. 63

<sup>267</sup> Artículo 30, Capítulo 4° Derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesino. Constitución Política del Estado.

Estado –pasar de un Estado hegemónico a un Estado plurinacional-- implicó repensar cada aspecto social en términos pluralistas, multiculturales e interculturales, por lo tanto, esta tendencia repercutió en el ámbito educativo también. Entre los debates que se dieron al interior de las organizaciones sociales y estatales estaba el de una nueva reforma educativa que fuera de la mano con los principios del nuevo Estado, es decir el nuevo proyecto educativo tendría que articularse bajo el eje de la interculturalidad.

Este proceso fue conocido como la Revolución educativa, y se planteó mejorar la calidad de vida del pueblo a través de proyectos educativos incluyentes e interculturales; Laura Efron señala que los conceptos de educación intracultural e intercultural fueron incorporados como ejes fundamentales.<sup>268</sup> Aunque en teoría, desde la Reforma Educativa de 1994 la educación se había declarado plurilingüe y plural, este hecho no se había concretado en la práctica y las demandas de las comunidades indígenas seguían sin ser resueltas.

El sistema educativo nacional tenía la tarea de fortalecer la diversidad sociocultural del país, ello a través de la articulación de los saberes indígenas a los planes educativos; se pretendió que las organizaciones sociales y los pueblos indígenas fueran parte central y activa en cuanto a la construcción de esta nueva ley educativa. La Confederación de Trabajadores de la Educación Bolivia (CTEUB) y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) fueron clave en el proceso ya que compartieron e incorporaron los saberes y conocimientos de diferentes pueblos.

Ya desde esta Comisión, los conceptos de interculturalidad y plurilingüismo fueron componentes fundamentales de todos y cada uno de los proyectos que se crearon. Dado el carácter descolonizador que ostentó el Estado Plurinacional, la Reforma Educativa tenía que ir de la mano con los valores que se exaltaron en la Constitución, si las lenguas indígenas se habían oficializado la educación tendría que recoger el pluralismo y realmente convertir a las lenguas indígenas en instrumentos de comunicación tan válidas como el español. En cuanto a la

---

<sup>268</sup> Laura Efron, “Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano...”, p. 226.

interculturalidad, esta sería incorporada a partir de revalorizar los saberes y las prácticas de los pueblos indígenas dentro del currículo escolar.<sup>269</sup>

La noción de educación bilingüe o educación plurilingüe fue central para las bases de la reforma, a diferencia de la Reforma de 1994, que había concentrado la EIB en las zonas rurales, la comisión buscó que este carácter bilingüe se extendiera en todo el sistema educativo nacional desde nivel básico hasta superior. Para el Estado boliviano este carácter plurilingüe respondía al “horizonte descolonizador en que los idiomas indígenas se debían convertir en instrumentos de comunicación de todos los escenarios de la esfera boliviana”.<sup>270</sup>

Muchas de las bases fundamentales para la nueva reforma educativa fueron planteadas por el Bloque Educativo Indígena que estaba formado por una amplia variedad de grupos indígenas como el Consejo Nacional de Ayllus y Markas de Qullasuyu, la CSUTCB, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, la Asamblea del Pueblo Guaraní, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, la Federación Nacional de Mujeres de Bolivia “Bartolina Sisa” y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Estas organizaciones ya en 2004 habían lanzado un documento titulado *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*; en este texto ya remarcaban que el sistema educativo era, según la propia constitución de 1994, plurinacional y que debía serlo en todos sus niveles, el sistema era plurilingüe y debía permitir la defensa y el ejercicio de sus derechos socioculturales, lingüísticos y territoriales.<sup>271</sup>

La idea de interculturalidad fue un término promovido y reivindicado por las organizaciones indígenas que la entendieron como una forma de equilibrar la

---

<sup>269</sup> En una entrevista que Carmen Osuna realiza con un técnico del Ministerio de Educación en diciembre de 2009, él señala que “Hay que recuperar que el hermano campesino sienta que es igual que el otro y, si recuperamos la identidad primero con la intraculturalidad, entonces podrán hablar de igual a igual”. En Carmen Osuna, “Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural”, p. 454.

<sup>270</sup> Eugenia Choque citada por Carmen Osuna en “Educación intercultural y Revolución Educativa. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural”, p. 454.

<sup>271</sup> CONAMAQ et. al., *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*, p. 30.

relación entre lo indígena y lo no indígena. Para Edwin Cruz Rodríguez este modelo implica “un proceso de aprendizaje entre las culturas que se relacionan y no una superposición de una cultura dominante sobre la cultura subordinada, la cual tendría que asimilar los valores, prácticas y comportamientos de la dominante”<sup>272</sup> De este modo, la educación al proclamarse intercultural tendría que garantizar que las escuelas sean un punto donde las diferentes culturas que habitan el país puedan interactuar y relacionarse.

#### 5. LEY DE EDUCACIÓN N° 70 “AVELIÑO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ”

El resultado de esta Comisión Nacional fue La ley de Educación N° 70 “Aveliño Siñani-Elizardo Pérez” promulgada el 20 de diciembre de 2010 durante la presidencia de Evo Morales. Con la influencia de la Carta Magna y de los principios que en ella se habían planteado, el objetivo de esta ley fue promover una educación descolonizadora, liberadora, comunitaria, participativa, revolucionaria, solidaria, universal, democrática, gratuita, integral e intercultural;<sup>273</sup> de ahí que tome su nombre de la Escuela-Ayllu de Warisata de 1931-1937, considerada una las mejores experiencias de educación para los pueblos indígenas.

Esta nueva educación buscó romper con los rezagos neoliberales que había dejado la Reforma Educativa de 1994. El carácter gratuito de la educación se mantuvo, pero a diferencia de otras reformas se declaró que la educación debía ser intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.<sup>274</sup> El objetivo era romper con la discriminación cultural y lingüística que había prevalecido hacia las comunidades indígenas. Además, se buscó la incorporación de otros saberes, otras cosmovisiones y otras creencias; la intención era crear un diálogo entre los diferentes saberes, es decir, potenciar los conocimientos de las comunidades

---

<sup>272</sup> Edwin Cruz Rodríguez, *Movimientos indígenas, identidad y nación en Bolivia y Ecuador. Una genealogía del estado plurinacional*, p. 317.

<sup>273</sup> Ley N° 70, Artículo 1.

<sup>274</sup> Ley N° 070, Artículo 1, sección 6. Aunque el carácter intercultural también estuvo presente en la reforma de 1994, la educación IB sólo se aplicó en el nivel primario.

indígenas en conjunto con la ciencia, la tecnología y los conocimientos occidentales.<sup>275</sup>

Ya que esta nueva educación se desprendía de una nueva forma de articular al Estado, los objetivos que tenía distaban mucho de aquellas reformas que buscaban la asimilación de todas las culturas en una única identidad cultural, la ley Aveliño buscó crear un ambiente de entendimiento de todas las culturas, entre sus principales objetivos estaba:

Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena, originario, campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional.<sup>276</sup>

En este sentido, se declaró que la educación debía ser pertinente a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico,<sup>277</sup> es decir, si la educación se asumía como bilingüe, este bilingüismo tendría que partir de la realidad de cada comunidad y, por lo tanto, las lenguas en que se enseñaría tenían que ser lenguas que hablaran los y las estudiantes de la comunidad. De este modo, al ser la educación intercultural se buscaba crear ciudadanos conscientes de la diversidad cultural del país. Otro de los grandes logros de la Reforma fue que se hizo obligatoria la educación hasta el bachillerato, en el pasado sólo la primaria lo era. La ley también garantizó la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, en particular con los docentes, quienes tendrían que promover valores y actitudes que reflejaran la diversidad cultural.

La presente investigación no supone un análisis jurídico de la ley, lo que me interesa es el tema lingüístico y cómo se abordó en la Carta Magna. El reclamo por una Educación Intercultural Bilingüe era antiguo, y aunque el Estado había garantizado

---

<sup>275</sup> Laura Efron, "Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano. La revalorización de la experiencia de Warisata para la construcción de nuevas ciudadanías", p. 226.

<sup>276</sup> Ley N° 70, Artículo 5, sección 3.

<sup>277</sup> Ley N°070, Artículo 3, sección 4.

este carácter ya desde la Reforma Educativa de 1994, en realidad estos primeros planes educativos bilingües concebían a la EIB como un momento de transición para pasar a una educación totalmente en español,<sup>278</sup> la intención gubernamental era que durante los primeros años aquellos niños y niñas bilingües adquirieran mejores habilidades en el español, a la par que sus habilidades en lengua indígena decrecían. Por su parte, con la nueva reforma, el Estado boliviano afirmó que ellos buscaban igualar las lenguas y buscar su desarrollo paralelo en los sistemas educativos, en teoría, la lengua indígena debía emplearse en todos los aspectos de la formación educativa. Según el artículo 7° de la ley titulado “Uso de idiomas oficiales y lengua extranjera”, se fijaba que las lenguas debían constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos.<sup>279</sup>

Fue también en el artículo 7° donde se decretó el sistema bilingüe; según los contextos lingüísticos se iba a tener una primera lengua y una segunda lengua, en aquellas poblaciones monolingües donde predominara la lengua originaria, esta sería la primera lengua y el castellano la segunda; en comunidades monolingües donde se hablará español sería lo contrario; las comunidades trilingües o plurilingües tendrían la capacidad de elegir qué lengua querían como lengua originaria. En el punto cuatro de este artículo se fijó que para aquellas lenguas en peligro de extinción se “implementarían políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas”.<sup>280</sup>

Ello supuso pensar en sistemas educativos bilingües, o hasta trilingües, dado que en algunas escuelas se enseñaba ya español y una lengua extranjera. La educación bilingüe significó no sólo que niños indígenas crecieran en entornos educativos donde aprendieran español sin que ello significara perder su lengua, también implicó que niños no indígenas tuvieran la oportunidad de aprender una lengua originaria.

---

<sup>278</sup> Edwin Cruz Rodríguez, “¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”, p. 63.

<sup>279</sup> Ley N° 070, “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, artículo 7°.

<sup>280</sup> Ley N° 070, artículo 7°, sección 4.

Durante los primeros años de su promulgación, esta Reforma Educativa representó un viraje sin precedentes para muchos investigadores en América Latina, todos ellos exaltaron el carácter emancipador de esta nueva educación y el hito histórico que rompió en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural.<sup>281</sup> Además se reconoció que este nuevo proyecto abría oportunidades para todos los integrantes del país.

Paralelo a estas reformas que se llevaron a cabo en el terreno educativo, en octubre de 2010, el Congreso Plurinacional aprobó la Ley contra el Racismo y toda forma de discriminación, que se sustentaba en el principio de interculturalidad y ya en el aspecto educativo apelaba por la necesidad de que la historia y los derechos de los pueblos indígenas fueran integrados a los programas escolares. También en 2010, el gobierno de Evo Morales proclamó una ley lingüística que, entre otras contribuciones a diferentes temáticas, reforzó la línea de la Reforma Avelino Siñani. Esta es la Ley N° 269, llamada Ley General de Derechos y Políticas lingüísticas proclamada el 2 de agosto de 2012. Su principal objetivo es: Reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia. Esta Ley en realidad se refiere a diferentes áreas, pero, es el área educativa la que interesa resaltar; en el artículo 6° dedicado a Derechos Lingüísticos se establecía que:

Todas las comunidades y grupos lingüísticos del Estado Plurinacional de Bolivia tienen derecho: A recibir educación en su lengua materna y segunda lengua con su respectiva pertinencia cultural, a recuperar y utilizar terminología propia de los idiomas en el ámbito artístico, académico, medicinal, musical, espiritual y otros.<sup>282</sup>

Incluso, esta ley extendió la obligatoriedad a los no hablantes indígenas de aprender alguna lengua indígena, en su artículo 5° expresó “El estudiante monolingüe

---

<sup>281</sup> Véase a Luis Gómez *et al* con su artículo 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”, p. 132.

<sup>282</sup> Ley N° 269. Ley general de Derechos lingüísticos y políticas lingüísticas. Capítulo segundo, artículo 6°, número 1 y 4.

castellano hablante de todos los subsistemas y niveles educativos tiene el deber de aprender otro idioma oficial del Estado, predominante en la región, como segunda lengua”.<sup>283</sup> Por otra parte, en el capítulo cuarto, titulado “Los idiomas en el sistema educativo plurinacional”, artículo 12° (Derechos y obligaciones de los estudiantes) se señala que los estudiantes de todos los subsistemas y niveles educativos tienen el derecho a recibir una educación intracultural, intercultural y plurilingüe, se fija que los estudiantes monolingües castellano hablantes, tienen el derecho y el deber de aprender alguno otro idioma oficial predominante de su región.

Además de garantizar el derecho de los estudiantes a una educación bilingüe y acorde a sus costumbres, en el artículo 13° el Estado se comprometió a garantizar la preservación y el desarrollo de los idiomas de las naciones y pueblos indígenas campesinos. Finalmente, se compromete a respetar y promover procesos educativos comunitarios, donde se empleen idiomas y cosmovisiones de todas las naciones y pueblos indígenas. Por su parte, esta reglamentación también definió el concepto de interculturalidad como: El reconocimiento de la expresión y convivencia cultural lingüística, institucional, normativa, y el ejercicio y respeto de los derechos individuales y colectivos.<sup>284</sup>

Situados en esta temática lingüística, en 2012 también se creó bajo el gobierno de Evo Morales, el Instituto Plurinacional de Estudios de la Lengua y Culturas (IPELC) cuya tarea es desarrollar la investigación lingüística y cultural para preservar y fortalecer los idiomas indígenas. La labor de este instituto se pensó como un apoyo central en los programas educativos bilingües; en teoría, a la par de esta institución se fundarían institutos particulares para cada una de las lenguas indígenas reconocidas como oficiales.<sup>285</sup>

---

<sup>283</sup> Ley N° 269. Ley general de Derecho lingüísticos y políticas lingüísticas. Capítulo segundo, artículo 5°.

<sup>284</sup> Ley N° 269. Ley General de Derechos y Políticas lingüísticas. Capítulo primero. Disposiciones generales, artículo 3°.

<sup>285</sup> Rita Cancino, “El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia”, p. 24.

## 6. RESULTADOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Guido C. Machaca observa que desde la llegada de Evo Morales al poder las posibilidades de acceso a la educación primaria, secundaria y superior dentro de los sectores populares e indígenas han tenido un aumento significativo. También afirma que mediante una serie de becas varios jóvenes han incursionado en diversidad universidades y carreras. En cuanto a las acciones que el Estado ha tomado para que la reforma educativa genere sus frutos está la creación de escuelas –en el nivel primaria, secundaria, superior-- indígenas.<sup>286</sup>

En 2008, el presidente Evo Morales promulgó el Decreto Supremo 29664 que estipulaba la creación de tres universidades indígenas: La Universidad Quechua “Casimiro Huanca”, la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Aymara “Tupak Katari” y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.<sup>287</sup> Las universidades se inauguraron en abril de 2009 e iniciaron sus actividades en mayo del año siguiente; de acuerdo con lo estipulado en la ley 070 estas universidades serían gratuitas. Este hecho significó la expansión de la EIB a niveles educativos más allá del primario, la reforma del 94 se había enfocado sólo a este nivel dejando a un lado la secundaria, el bachillerato y el nivel superior.

Estas universidades indígenas quedaron también establecidas en la ley N° 70 y fueron definidas como instituciones científicas “articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional”.<sup>288</sup> La tarea de estos centros educativos era la recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las comunidades indígenas. En teoría estas universidades apostaron por el carácter intracultural, intercultural y descolonizador de la educación, por ello, se comprometieron a mantener una estrecha relación con la comunidad. Las carreras

---

<sup>286</sup> Guido C. Machaca, “De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional”, p. 77.

<sup>287</sup> Aquiles Alfredo Hervas señala que despectivamente a estas universidades se les conoce como “universidades de pobres” o “universidades de indios”. Aquiles Alfredo Hervas, *Memoria, lo común y descolonización de la vida. Casos de Educación superior intercultural en Ecuador y Bolivia*, p. 91.

<sup>288</sup> Ley N° 70, Artículo 60 (Universidades indígenas).

que se impartían debían ser pertinentes para el contexto de cada región pues así en las prácticas de campo existiría una interacción con la comunidad.<sup>289</sup>

Por otra parte, son varias las críticas que han surgido hacia la Reforma Educativa, los y las estudiosas han cuestionado su impacto entre las comunidades y su poca o nula implementación en las escuelas. Carmen Osuna realizó una estancia de investigación en Bolivia desde 2008 hasta 2010, pese a que su investigación concluyó antes de que se declarara la reforma, ella ya observaba los retos que esta nueva metodología implicaba. Para ella “este tipo de educación productiva y contextualizada conllevaba efectos inesperados en relación con la profundización de estereotipos y desigualdades”.<sup>290</sup>

#### 7. ¿CONSTRUYENDO UNA NUEVA NACIÓN DESDE EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN? EL SISTEMA BILINGÜE EN LAS AULAS: MIRANDO LA REALIDAD EDUCATIVA

El reclamo por una Educación Intercultural Bilingüe era antiguo, y aunque el Estado había garantizado este carácter ya desde la Reforma Educativa de 1994, en realidad estos primeros planes educativos bilingües concebían a la EIB como un momento de transición para pasar a una educación totalmente en español,<sup>291</sup> la intención gubernamental era que durante los primeros años aquellos niños y niñas bilingües adquirieran mejores habilidades en el español, a la par que sus habilidades en lengua indígena decrecían. Por su parte, con la nueva reforma, el Estado boliviano afirmó que ellos buscaban igualar las lenguas y buscar su desarrollo paralelo en los sistemas educativos, en teoría, la lengua indígena debía emplearse en todos los aspectos de la formación educativa. Según el artículo 7° de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez titulado “Uso de idiomas oficiales y lengua extranjera”, se fijaba que las lenguas debían constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos.<sup>292</sup>

---

<sup>289</sup> Weimar Giovanni Iño Daza, “Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (1995-2015)”, p. 43.

<sup>290</sup> Carmen Osuna, “Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re) esencialización cultural”, p. 462.

<sup>291</sup> Edwin Cruz Rodríguez, “¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”, p. 63.

<sup>292</sup> Ley N° 070, “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, artículo 7°.

El hecho de que el Estado Plurinacional adoptara la educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una política pública implicó que los diferentes grupos indígenas estuvieran obligados a aprender español y, por otra parte, la posibilidad de que los hispanohablantes pudieran aprender una lengua indígena. En teoría, la ley señalaba que el sistema bilingüe tendría que aplicarse en todos los niveles del sistema educativo (desde el preescolar hasta la universidad), sin embargo, la atención se dirigió al nivel primaria ya que muchos niños, en especial de las zonas rurales, hablaban lenguas indígenas.

En mi opinión, ello ha sido una estrategia para que el español siga siendo la lengua dominante en la enseñanza, los niños indígenas reciben la mayor parte de su educación en español, de modo que cuando cursan niveles superiores ya han adoptado el español como lengua principal y su lengua indígena ha pasado a segundo plano, pues no existe una continuidad de las lenguas. Incluso, muchas de las escuelas rurales localizadas en regiones quechuas, aimaras y guaraníes que antes se definían como escuelas con un programa de EIB han dejado de hacerlo. A ello se añade que, pese a que muchas universidades se definen como “plurilingües”, en realidad la lengua en la que se imparten las clases sigue siendo únicamente el español. Es evidente que la EIB no ha logrado concretarse en el sistema educativo, las estrategias, las metodologías, y hasta los materiales son insuficientes pues no se han generado en muchas lenguas indígenas.

En 2019, año en que se empezó a escribir esta investigación, Bolivia vivió un nuevo proceso político, el gobierno de Evo Morales que se había mantenido en el poder durante casi catorce años sufrió un golpe de estado liderado por las Fuerzas Armadas, las fuerzas conservadoras asumieron el poder y el líder indígena salió huyendo del país siendo asistido por el Estado México. Uno de mis objetivos iniciales al empezar con la tesis era realizar una estancia de investigación, pero los eventos políticos y el cierre de fronteras en el mundo ocasionadas por la pandemia del coronavirus imposibilitaron este objetivo. Empero, como investigadoras sociales nos toca trabajar con las fuentes que tenemos en las manos y a través de un análisis

y una nueva mirada, obtener información. Por mi parte, yo resolví este trabajo rescatando trabajos de otros estudiosos.

Durante la presente investigación se van a retomar algunas investigaciones, destacándose las tesis de maestría y doctorado de algunos investigadores que hicieron estancias de investigación entre 2014 y 2018. Serán fuentes recurrentes la tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos de Arturo Bonillas Posadas titulada *Los procesos de transformación del sistema educativo en Bolivia y su impacto en los procesos sociales y políticos de conformación del Estado Plurinacional*, la tesis del doctor en Pedagogía David Silvestre Delgadillo *Construcción de la educación propia en el nivel superior: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (México) y la UNIVOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (Bolivia)*, y la tesis de maestría también en Estudios Latinoamericanos de Aquiles Alfredo Hervás Parra, *Memoria, lo común y descolonización de la vida: casos de educación superior intercultural en Ecuador y Bolivia*.

La primera experiencia que retomo es la de David Silvestre Delgadillo Zerda, quien realizó su estancia de investigación entre agosto y noviembre de 2014. David visitó la UNIBOL de Pueblos y Tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” ubicada en la comunidad de Ivo en el departamento de Chuquisaca; esta zona corresponde al territorio guaraní.<sup>293</sup> Para el año de su visita la universidad contaba con 732 estudiantes distribuidos en los cuatro programas educativos que se ofrecen (Ingeniería en Petróleo y gas natural, ingeniería forestal, ingeniería en Ecopiscicultura, Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia) y 57 docentes; para su trabajo de campo, David Silvestre entrevistó a 10 docentes y 40 estudiantes de la licenciatura de Ingeniería Forestal (licenciatura que tenía un total de 207 estudiantes).

Durante su estancia, uno de los aspectos que destacó fue la gran participación que tienen los pueblos indígenas en la universidad, el nivel de involucramiento de la

---

<sup>293</sup> Temporalmente la universidad se localizó en la comunidad de Machareti, en el municipio de Chuquisaca, fue en 2014 cuando la universidad se trasladó a su sede actual.

población es notable pues hacen parte no sólo de la planta estudiantil, también de la planta administrativa, al respecto David Silvestre menciona:

La UNIBOL guaraní efectivamente constituye un proyecto educativo de los pueblos de tierras bajas porque tanto la estructura de gobierno, la administración y gestión de la universidad recae esencialmente en la responsabilidad de los pueblos indígenas de tierras bajas. Los cuales a través de sus organizaciones regionales participan tanto en la estructura de gobierno, así como en la administración de recursos y la gestión institucional y académica derivada del funcionamiento de la universidad<sup>294</sup>

David señaló que, de las tres universidades indígenas que se habían creado en 2008, esta es la que “más diversidad étnica, cultural y lingüística atiende”<sup>295</sup> el motivo de esta aseveración es la cantidad de pueblos indígenas que aglutinaba la universidad, en 2014 había jóvenes de al menos 17 pueblos indígenas (incluidos algunos estudiantes de tierras altas, hablantes de aymara y quechua). Una de las características que David Silvestre destaca es que gran parte de la matrícula estudiantil son jóvenes que tienen al español como primera lengua, los estudiantes hablan, escriben y leen perfectamente el español, en tanto que muy pocos de ellos tienen un conocimiento amplio de alguna lengua indígena. Es decir, el perfil de los estudiantes que ingresan a esta universidad es de jóvenes monolingües que tiene conocimientos muy básicos y escuetos de alguna otra lengua indígena, esta situación plantea dificultades para lograr la revitalización de las lenguas indígenas. Por lo tanto, el problema evidente es que no es posible ofrecer una educación lingüística de todas las lenguas presentes en la universidad pues, tal como menciona David Silvestre “ello implicaría la contratación de por lo menos una veintena de docentes solo para la asignatura de lenguas indígena”.<sup>296</sup>

---

<sup>294</sup> David Silvestre Delgadillo Zerda, *Construcción de la Educación propia en el nivel superior: el caso de la universidad veracruzana intercultural (México) y la UNIBOL guaraní y de Pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” (Bolivia)*, pp. 185-186.

<sup>295</sup> David Silvestre Delgadillo, *Construcción de la Educación...*, p. 190.

<sup>296</sup> David Silvestre Delgadillo Zerda, *Construcción de la educación propia en el nivel superior...*, p. 191.

Dado el contexto intercultural la UNIBOL contaba con la asignatura de Lengua originaria que era parte del tronco común de todas las licenciaturas; de los diez semestres que dura cada carrera, Lengua Originaria formaba parte del programa durante los primeros ocho semestres. En palabras de la UNIBOL, la materia de lengua era considerada troncal porque:

Se trata de producir investigaciones, ciencia y teoría en lengua indígena, que elaboren y teoricen desde la lengua indígena, que construyan una representación del contexto productivo forestal, ambiental desde la cosmovisión indígena, teniendo su lengua como el instrumento principal.<sup>297</sup>

De las 17 lenguas indígenas presentes en la universidad (todas de tierras bajas), para el momento en que David Silvestre se encontraba de visita sólo se atendían 4: el guaraní, el moxeño, el bésiro y el guarayu, estas corresponden al número mayoritario de hablantes estudiantes, es decir existían cuatro opciones para la materia Lengua originaria. Según las autoridades, las otras lenguas indígenas se irían fortaleciendo paulatinamente en los siguientes semestres. La dinámica de estas clases depende del tipo de estudiante, por un lado, hay clases para estudiantes bilingües que hablan español y una lengua indígena y clases para estudiantes que sólo son monolingües en español. Para los estudiantes bilingües los dos primeros semestres se tratan de perfeccionar la lengua indígena en las cuatro habilidades, en tanto que para los no bilingües durante estos dos primeros semestres se escoge una lengua de las cuatro que se ofertan y el aprendizaje inicia desde cero; para el tercer semestre ambos grupos se juntan y se realiza un trabajo cooperativo, es decir, los alumnos más avanzados apoyan a sus compañeros para consolidar sus habilidades. Respecto a los resultados David Silvestre señala lo siguiente:

En cuanto a los resultados los estudiantes de semestres superiores muestran diferenciados logros. Los estudiantes bilingües afirman haber fortalecido y complementado sus competencias lingüísticas en su formación académica.

---

<sup>297</sup> UNIBOL guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas citado por David Silvestre Delgadillo Zerda, *Construcción de la educación propia en el nivel superior*, p. 190.

En cambio, muchos de los estudiantes monolingües no alcanzaron un dominio necesario, en las cuatro competencias lingüísticas, para entablar una comunicación fluida con un hablante nativo.<sup>298</sup>

Estas apreciaciones son muy importantes, pues podemos observar como la UNIBOL impulsa y refuerza de interculturalidad y el bilingüismo entre estudiantes que ya venían de entornos similares, en tanto, los estudiantes no bilingües no logran insertarse de lleno en el sistema bilingüe y el español seguirá siendo el idioma predominante en sus relaciones educativas y sociales. Los estudiantes no bilingües nunca logran consolidarse como bilingües equilibrados, pues sus conocimientos de la segunda lengua, en este caso la lengua indígena, es mínima, solo conocen algunos elementos de esta como frases u oraciones muy simples.

Además de estas consideraciones, David Silvestre observa cómo los saberes indígenas son integrados y valorados en el entorno universitario. En este caso existe la imagen del “sabio indígena” que funge como actor académico, en ese periodo la universidad contaba con 4 de ellos, originarios de los pueblos indígenas guaraní, moxeño, bésiro y guarayu. Entre las labores que desempeñan destaca su labor educativa; ellos comparten sus conocimientos ancestrales con los jóvenes estudiantes y, además, hacen parte de las reformas en los programas educativos de modo que lo que se aprenda sea de utilidad para las comunidades. Un aspecto que David omite es en qué idioma se imparten las clases de estos sabios, si ellos hablan en sus lenguas o si las clases que imparten son en español.

Finalmente, luego de su estancia David Silvestre concluye que falta mucho por hacer en cuanto a la revitalización de las lenguas indígenas puesto que aún “no se ven resultados tangibles que muestren el avance en el propósito de reposicionar la funcionalidad de las lenguas originarias”.<sup>299</sup> Además del tema presupuestal, falta un mayor involucramiento de la planta docente pues tal como expone David Silvestre: “Muchos docentes no tienen claro el sentido de la incorporación del eje de lengua

---

<sup>298</sup> David Silvestre Delgadillo Zerda, *Construcción de la educación propia en el nivel superior...*, p. 192.

<sup>299</sup> *Ibid.*, p. 264.

originaria en el currículo indígena a tal punto que muchos docentes de la UNIBOL guaraní”.<sup>300</sup>

Entre las experiencias más recientes se encuentra la de Arturo Bonillas Posadas quien visitó Bolivia en 2016. A diferencia de David Silvestre, quien se enfocó en universidades, Arturo Bonillas se dedicó a estudiar el caso de las escuelas primarias; durante su estancia de investigación asistió a algunas escuelas primarias de la región del Alto en La Paz. En su recorrido por la escuela primaria “Fe y Alegría”<sup>301</sup> en la zona de La Portada, a las afueras de La Paz, fue testigo de la dinámica escolar en un grupo de niños de segundo grado. Arturo Bonilla señala que, tras su experiencia en esta escuela, se percató de cómo el tema pluricultural está presente en el nuevo modelo educativo. En varias actividades propuestas en el libro de texto se hace mención a la diversidad del país y constantemente los niños son consultados acerca de las tradiciones y costumbres entre su familia; frecuentemente la profesora que dirigió el grupo aludía a tradiciones de los pueblos indígenas y los niños sabían conceptos clave como plurilingüe. En realidad, el foco central de la estancia de Bonillas Posadas fue observar de qué manera se llevaba a cabo la aplicación de la Reforma Educativa en el país, de modo que sus observaciones son generales y no se centran en una temática en particular. Para la presente investigación rescató los datos que abordan la dinámica lingüística dentro de las aulas y si es que el bilingüismo es una parte activa de la nueva realidad educativa.

Los estudiantes de segundo grado llevaban doce materias,<sup>302</sup> la clase de aymara sólo se impartía una vez a la semana y el tiempo destinado a ella era de una hora, el mismo tiempo que se le destinaba a las clases de inglés y computación. En esta escuela, aunque está presente una mirada intercultural, el tema plurilingüe parece no ser tan evidente, pues tal como Arturo Bonilla señala la atención que se destina

---

<sup>300</sup> Ibid., p. 266.

<sup>301</sup> La escuela “Fe y alegría” es una escuela que recibe fondos del Estado y de la Iglesia. En ese año la escuela atendía a más de dos mil estudiantes y unos 200 niños y adolescentes con discapacidad. La escuela trabaja en sintonía con la Ley N° 70 o con el Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario, como ellos lo llaman. Arturo Bonilla Posadas, *Los procesos de transformación del sistema educativo en Bolivia y su impacto en los procesos sociales y políticos de conformación del estado plurinacional*, p. 105.

<sup>302</sup> Arturo Bonilla Posadas, *Los procesos de transformación del sistema educativo en Bolivia y su impacto en los procesos sociales y políticos de conformación del Estado Plurinacional*, p. 107.

a enseñar el aymara es muy débil.<sup>303</sup> La atención prestada a la materia es menor y los contenidos se imparten en español.

Durante las clases que Arturo Bonilla observó en esta escuela, menciona una donde la profesora ahondó en el tema de la multiculturalidad en Bolivia, en las clases constantemente se abordaba la diversidad y la multiculturalidad del país, una de las preguntas que hizo la profesora fue “¿Qué es plurilingüe?”. Esta interrogante le permitió hablar sobre la diversidad lingüística del país y reiteró, tal como lo afirma la Constitución, que en el país se hablan 36 lenguas. Lo interesante es que el mismo Bonilla cuestiona que, aunque dentro de las clases se hable de la realidad plurilingüe del país, esta realidad sigue sin concretarse del todo en las aulas.<sup>304</sup>

La segunda escuela que Arturo Bonilla visitó fue la escuela “Unidad Educativa República de Colombia”, escuela fiscal pública del Estado, ubicada en el barrio de Sopocachi, zona residencial de La Paz. Durante su estancia como observador en el curso de segundo y quinto grado, señala que los contenidos que se manejan en las aulas sí refuerzan la identidad cultural de los pueblos indígenas y frecuentemente se mencionan las tradiciones, costumbres y la historia actual del país.<sup>305</sup> Lo interesante es que, a diferencia de la otra escuela, la materia de lengua indígena, en este caso aymara, no figuraba en el programa educativo de los alumnos de segundo grado, de manera que los conocimientos en aymara son mínimos, sólo se cuentan con algunos carteles pegados en la pared con palabras en aymara y tal como la profesora del grupo señaló:

Apenas se está implementando la enseñanza del aymara, aún no está en el programa, pero más o menos de un año para acá se empieza a contemplar. Como puede ver aquí tenemos algunos carteles con diferentes palabras, para que los niños vayan aprendiéndolas y, sobre todo, familiarizándose con ellas.<sup>306</sup>

---

<sup>303</sup> Ibid., p. 114.

<sup>304</sup> Ibid., p. 112.

<sup>305</sup> Ibid., p. 121.

<sup>306</sup> Comentarios de la profesora de la escuela República de Colombia. Ibid. 122-123.

En el caso de los alumnos de quinto grado, la materia de lenguaje se llevaba una vez a la semana, durante toda la jornada escolar. Dados los apuntes de Bonilla es evidente cómo esta clase se impartía únicamente en español y no hay alguna mención directa sobre lenguas indígenas o sobre la enseñanza de estas.

Finalmente, la última escuela que visitó fue la Unidad Educativa Rural de Marquirivi, localizada en la comunidad de Achocalla en La Paz. Una de las anotaciones que es pertinente recoger de esta escuela es que la presencia de niños indígenas aymaras es mayor respecto a otras escuelas que visitó.<sup>307</sup> Las clases para primero, segundo y tercer grado son: Lenguaje y comunicación, matemáticas, religión, técnica-tecnológica, educación musical, educación física, ciencias naturales, aymara, inglés, ciencias sociales y artes plásticas; en primero y segundo grado el tiempo dedicado a la clase de aymara es de dos horas (respecto a las cuatro que recibe la clase de inglés), ya en tercer grado sólo se lleva una hora de aymara; para cuarto nuevamente son dos horas de aymara y ya en quinto y en sexto la materia no se imparte más.<sup>308</sup>

Una de las profesoras de la escuela, encargada de dictar la clase de aymara para los estudiantes de segundo grado, mencionó que los niños y niñas podían contar del 1 al 20 en español, aymara e inglés. También enfatizó que dos situaciones apoyaban el aprendizaje de lengua originaria; por un lado, muchos de los padres eran hablantes de aymara y por el otro, que la planta docente estaba integrada por un gran número de docentes hablantes.<sup>309</sup>

En suma, las conclusiones a las que llega Arturo Bonilla es que hay cierta incongruencia entre los contenidos lingüísticos y la forma en que estos se aplican, en sus propias palabras:

En la ejecución de la norma, en el caso de la lengua aymara resulta complejo establecer el bilingüismo, ya que las comunidades perciben a la escuela a

---

<sup>307</sup> Sería importante tener un análisis de los planteles escolares y ver cuáles son las habilidades lingüísticas de los y las estudiantes que ingresan, para en el futuro elaborar perfiles completos del desarrollo de la educación bilingüe.

<sup>308</sup> Arturo Bonilla Posadas, *Los procesos de transformación del sistema educativo en Bolivia ...*, p. 128.

<sup>309</sup> *Ibid.*, p. 130.

modo de un espacio formal que históricamente ha sido marcado como hispano hablantes y no la tratan como algo natural de comunicación de su lengua a fin de su comunidad, por ello aún les cuesta romper con este modelo.<sup>310</sup>

En el mismo año, 2016, Aquiles Alfredo Hervas Parra visitó el país andino, durante su estancia de investigación se adentra en la realidad de la Universidad Indígena Boliviana Tupak Katari. La Universidad “Tupak Katari” se ubica en la provincia de Omasuyos,<sup>311</sup> municipio de Huarina, localidad de Cuyahuani, la zona se caracteriza por ser predominantemente aymara, por lo tanto, en la región la lengua aymara es ampliamente usada entre los 8 mil 182 habitantes que se reportaban en 2012.<sup>312</sup> En realidad Aquiles Hervas abordó de una manera general la realidad intercultural de la universidad, él analizó, entre otras cosas, la representación de las culturas indígenas, el uso de lenguas, la forma de colectividad que se crea en la escuela; entre muchos factores más.

Entre las primeras impresiones que Aquiles Alfredo resaltó es la evidente diversidad que se puede apreciar en el entorno universitario, al respecto escribe: “La primera impresión que tengo es de entrar a una dimensión predominantemente indígena, sin embargo, no tardan en visibilizarse espacios en los cuales interactúan manifestaciones diversas”.<sup>313</sup> Aquiles menciona que el edificio está repleto de símbolos y objetos que aluden a lo indígena; la chakana está pintada en varios edificios, los letreros de las oficinas están en aymara, castellano e inglés, lo más simbólico tal vez es que en la explanada del edificio se ondean dos banderas: la bandera nacional de Bolivia y la Wiphala. Después de todo ello concluye que:

---

<sup>310</sup> Ibid., p. 162.

<sup>311</sup> La provincia de Omasuyos se caracteriza por una historia de resistencia indígena, fue en esta región donde se estableció la Escuela Ayllu de Warisata.

<sup>312</sup> Proyección del año 2016 realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Aquiles Alfredo Hervas Parra, *Memoria, lo común y descolonización de la vida. Casos de educación superior intercultural en Ecuador y Bolivia*, p. 88.

<sup>313</sup> Aquiles Alfredo Hervas Parra, *Memoria, lo común y descolonización de la vida. Casos de educación superior intercultural en Ecuador y Bolivia*, p. 90.

En los modelos interculturales, a diferencia de la educación general (pública o privada) los estudiantes mantienen sus formas de expresión de identidad. Lo más evidente en primera impresión es la vestimenta para el caso de los lugares de observación y participación actuales. Las mujeres mantienen sus trenzas, sombreros, enaguas, ponchos, chalinas; los hombres también sombrero, en menor medida otras indumentarias.<sup>314</sup>

Aunque el análisis que Aquiles realizó se enfoca más en el aspecto de la memoria, las prácticas y el discurso decolonial entre los estudiantes, gracias a un análisis estadístico que realizó podemos conocer la situación lingüística de algunos estudiantes de la universidad (lamentablemente no existen datos completos del número total de estudiantes de la universidad). El investigador entrevistó a 90 estudiantes de la universidad, entre los datos que podemos rescatar es que de este número el 70% es bilingüe, puede hablar aymara y español, otra gran proporción es trilingüe en español, aymara y quechua y sólo el 6,7% es monolingüe en español.<sup>315</sup>

#### 8. ENTRE LA FALSA ILUSIÓN

Gracias al trabajo de Arturo Bonilla, Aquiles Alfredo y David Silvestre Delgadillo se puede concluir que el arranque de los programas de EIB fue complicado y deficiente. Durante los primeros años de su funcionamiento la EIB no había logrado concretarse exitosamente, incluso todavía entre 2014 y 2016, años en que los investigadores visitaron el país, estas fallas aún eran evidentes. Me parece que aún en el presente las estrategias, las metodologías, y hasta los materiales pedagógicos son insuficientes para consolidar el bilingüismo de los estudiantes no sólo indígenas sino también no indígenas.

El sistema educativo no tiene la capacidad para cubrir todas las lenguas indígenas oficiales del país, la atención se dirige a muy pocas lenguas como la aymara y el quechua. La educación no ha alcanzado el bilingüismo en gran parte porque la enseñanza de las lenguas indígenas es limitada, escasa e insuficiente; la importancia y el lugar que se otorga a las lenguas indígenas es poca respecto a la

---

<sup>314</sup> Aquiles Alfredo, *Lo común...*, p. 92.

<sup>315</sup> *Ibid.*, p. 124.

enseñanza del español, no puede hablarse de un sistema bilingüe pues los tiempos y los espacios no son equiparables, en tanto que el español sigue acaparando la enseñanza, las lenguas se convierten en simples materias extras.

Tal vez sea el aspecto intercultural el que más avances ha tenido tras la reforma educativa; es posible que los contenidos y los temas si atienden más la cuestión de la diversidad y la riqueza de costumbres, tradiciones, historias, pero aún existe un vacío respecto al aprendizaje de las lenguas indígenas. La educación bilingüe enfrenta grandes dificultades que complejizan e imposibilitan su éxito, una de las más evidentes es la necesidad de tener docentes bilingües que tengan una preparación intercultural. Además, de la falta de profesores, también es pertinente una mayor producción de materiales pedagógicos como libros, carteles, audios y videos en lenguas indígenas.

En las escuelas primarias, que sería el espacio idóneo para su instrucción, se destinan muy pocas horas de clases para la enseñanza de lenguas indígenas. Incluso, la enseñanza de las lenguas indígenas se podría asemejar con la enseñanza del inglés, pues ambas hacen parte del plan de estudios, pero con muy poco tiempo para su aprendizaje. En las escuelas primarias todas las clases aún se dictan en español, es decir, todos los contenidos se aprenden en español y sólo cuando toca la asignatura de Lengua Originaria es cuando el estudiante está en contacto con la lengua indígena.<sup>316</sup> De modo que las lenguas originarias no configuran una realidad vivencial completa para los niños y niñas dentro de las aulas y de los centros educativos; y la materia se convierte en una materia similar a lengua extranjera.

Pese a que constitucionalmente, las lenguas indígenas fueron equiparadas al nivel del español, aún existe una diferencia abismal entre su uso y la importancia que cada una tiene a nivel local y nacional. El español todavía es la lengua más importante en todos los aspectos de la vida pública, gran parte de los documentos

---

<sup>316</sup> A inicios de 2022 el Ministerio de Educación de Bolivia lanzó Programas de Estudio y de Apoyo para los niveles primaria y secundaria, todos los materiales vienen únicamente en español.

que se dictan desde el seno político sólo se publican en español, incluso las conferencias en el senado, las noticias y demás.<sup>317</sup>

#### 8.1. ¿QUÉ HA PASADO CON EL PLURILINGÜISMO DENTRO DE LAS AULAS?

El plurilingüismo es una característica que da forma a Bolivia, si bien la Constitución del 2009 reconoció 36 lenguas indígenas como oficiales existen más lenguas dentro del país que dado su número tan reducido de hablantes no han logrado capturar la atención estatal. Antes de la declaración del Estado Plurinacional el estado de las lenguas indígenas era alarmante; algunas de ellas contaban con menos de 100 hablantes y estaban a punto de la extinción,<sup>318</sup> siendo las lenguas de las Tierras bajas y la Amazonía las que corrían mayor riesgo.

Lo evidente es que pese a todas las reformas estatales desplegadas desde el siglo pasado la situación de las lenguas indígenas todavía es alarmante, ya desde inicios del presente siglo se observa una tendencia a la baja del número de hablantes. En el censo de 2001 una situación que resultó evidente fue cómo el uso y el conocimiento de las lenguas indígenas recaía en la población adulta; son los adultos y ancianos los que hablan alguna lengua indígena o que, incluso, son bilingües pues también hablan el español; entre los jóvenes era más frecuente que el español sea la lengua más usada y las lenguas indígenas sean menos frecuentes. En teoría, esta situación debía cambiar tras la llegada del Estado Plurinacional que postuló entre sus objetivos la recuperación de las lenguas, además si la educación realmente se torna una educación bilingüe la población joven se tornaría como una población crecientemente bilingüe, tras sus años formativos los y las estudiantes tendrían que hablar español y alguna lengua indígena.

En 2012, luego de 3 años de la nueva Constitución del Estado Plurinacional, se realizó el último Censo Nacional de Población, este último censo arrojó datos relevantes que permiten analizar cuál ha sido el avance de las políticas que

---

<sup>317</sup> Téngase como referencia las páginas oficiales de las Oficinas Departamentales. En la página oficial del Ministerio de Presidencia no existe una versión que esté en lenguas indígenas y la mayor parte de los documentos sólo se publican en español. Para mayor detalle visitar: <https://www.presidencia.gob.bo/>

<sup>318</sup> Véase el texto “Causas sociales de la desaparición y mantenimiento de la lengua. Desafíos de la Bolivia plurilingüe” de Xavier Albó.

desplegó el Estado Plurinacional.<sup>319</sup> El censo reveló cómo los tres idiomas más hablados seguían siendo el español, el quechua y el aymara; alrededor del 94% de la población hablaba uno o dos de estos idiomas.<sup>320</sup> También evidenció que sólo el 40% de los diez millones de habitantes se identificaban a sí mismos como pertenecientes a algún pueblo indígena, un número muy menor respecto a más del 60% de la población que lo hizo en 2001.

Pese a que la Constitución del 2009 exaltó el carácter pluricultural y plurilingüe del país y que el censo de 2012 mostrara como el aymara y el quechua seguían siendo las dos lenguas más habladas entre la población; en realidad su predominio seguía estando muy por debajo del español, además el español seguía siendo la lengua más empleada por las instancias gubernamentales y en oficinas administrativas; no se observa un aumento de otras lenguas indígenas que no sean la aymara y la quechua. Una situación que merece ser mencionada, aunque sea evidente es que el porcentaje de hispanohablantes se concentra en las ciudades, pero lo más sorprendente es que también ahora el español es el idioma más hablado entre las zonas rurales. En los últimos años ha sido más evidente cómo el número de hablantes de español va al alza en las zonas rurales y cómo, aunque con porcentajes reducidos, el aymara y el quechua siguen haciéndose presentes en las zonas urbanas. Un 82,3% de personas que residen en las zonas urbanas hablan español, mientras que un 9,1% habla quechua y un 6,3% aymara; en las zonas rurales un 43% habla español, seguido del quechua con un 33,4% y con un 19,6% de aymara.<sup>321</sup>

En lo que refiere a la alfabetización, en 2012 la tasa de alfabetismo alcanzó un 94,9%, muy superior al 86,7% del año 2001, un dato a destacar es que la tasa de alfabetismo entre las mujeres aumentó de una forma notable, en 2001 sólo el 80,65% de las mujeres mayores de 15 años sabía leer y escribir en tanto, en 2012,

---

<sup>319</sup> Es claro que tres años es un periodo de tiempo muy corto para poder hacer un examen integral a la situación lingüística del país; pero recordemos que en cuanto al impulso de programas educativos bilingües el estado boliviano ya tenía una experiencia previa.

<sup>320</sup> Rita Cancino, "El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia", p. 11.

<sup>321</sup> INE, *Censo de Población y vivienda 2012. Estado plurinacional de Bolivia*, p. 34.

este número creció hasta el 92,54%.<sup>322</sup> Estos datos se explicarían a partir de que la asistencia escolar también creció en los últimos años; si en 2001 se registró una tasa de asistencia escolar de 79,7% entre la población de 6 a 19 años, para el 2012 esta tasa se incrementó al 87,3% entre la población de 4 a 19 años. A partir de estos datos puedo concluir cómo entre los niños y jóvenes el español sigue posicionándose como la lengua oficial y principal, pese a que muchos niños crecen en ámbitos plurilingües, dado que entre sus padres y abuelos aún se mantienen la prevalencia de sus lenguas indígenas, ellos se alejan y distancian cada vez más de las lenguas indígenas y adquieren un perfil monolingüe exclusivamente.

Es claro que al interior de las instituciones educativas los proyectos bilingües no se han consolidado, la tendencia en las escuelas es que las lenguas indígenas hacen parte de los programas educativos, pero de una forma muy limitada y simple sin que tenga una mayor repercusión; la importancia que se le designa al español supera notablemente la importancia que reciben las lenguas indígenas, en tanto que el español se imparte casi todos los días de la semana, la lengua indígena sólo una vez por semana y tiene un tiempo muy limitado. No es posible hablar de sistemas bilingües si el grueso de los contenidos se imparte en español y la segunda lengua queda rezagada y tiene menor importancia o si tiene el mismo nivel que las clases de lengua extranjera.

Incluso, una situación evidente es que aún en los contextos donde la mayoría de los y las estudiantes hablan alguna lengua indígena, la lengua principal de enseñanza es el español, mientras que la otra ocupa un lugar subordinado. Si se buscan crear verdaderos contextos educativos bilingües habría que hacerlo partiendo de las necesidades y de las realidades de cada escuela, es decir, si en un centro educativo la mayoría de los estudiantes hablan alguna lengua indígena esta debería ser la principal, para reforzarla y no perderla (sobre todo en los primeros años de aprendizaje que son los más importantes), y el español se tendría que enseñar también como segunda lengua tal como la reforma educativa lo establece.

---

<sup>322</sup> Mario Yapu, "Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social", p. 134.

Dado que el tiempo destinado para las lenguas indígenas es poco no se alcanza un aprendizaje profundo ni conciso, esto es todo un problema para los estudiantes que no hablan alguna lengua indígena y que su lengua materna es únicamente el español pues al salir de la escuela primaria sus conocimientos en alguna lengua indígena son casi los mismos conocimientos que tenían cuando entraron a la escuela, no hay un cambio sustancial en sus realidades lingüísticas que lejos de transformarse en bilingües o hasta plurilingües siguen siendo monolingües. En tanto que aquellos niños que son bilingües, generalmente son niños de áreas rurales, ellos, aunque mejoran su comprensión y su conocimiento de la lengua indígena no salen siendo expertos en ella.

Otro de los grandes retos es visibilizar las otras lenguas indígenas además del aymara y el quechua. Aunque sí existe una política lingüística más abierta, gran parte del material que se crea y que se distribuye para las escuelas está en alguna de estas lenguas indígenas. El quechua y el aymara se han consolidado como las lenguas hegemónicas y han acaparado todos los recursos económicos destinados a los proyectos lingüísticos, el problema es que este protagonismo crea un sesgo y aumenta la vulnerabilidad de otras lenguas que están en peligro de desaparecer y que no reciben la misma atención.

Aunando a estos problemas de ejecución y de impartición, los avances o los logros de la reforma se ven afectados por la situación política y económica del país, hecho que representa desafíos institucionales y de ejecución. Dada la falta de dinero, los programas y los materiales son insuficientes para garantizar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de las lenguas indígenas; hay una carencia grande de materiales sobre todo libros de texto y demás material didáctico.

Otra de las situaciones que me parece necesario mencionar e incluso reflexionar es cómo la baja presupuestaria sumada a la ausencia de programas educativos bilingües más eficientes incide directamente en el número de estudiantes que opta por programas educativos con un enfoque intercultural bilingüe, pese a que en estricto sentido en todo el país debería promoverse una educación con enfoque

intercultural se puede notar como es en las zonas rurales donde estos programas tienen un eco y una difusión mayor.

El plurilingüismo exaltado por el Estado Plurinacional no ha conseguido preservar ni impulsar muchas de las lenguas indígenas consideradas como oficiales. En 2018, la Universidad Mayor de San Andrés publicó una nota titulada “Treinta de las treinta y seis lenguas nativas en Bolivia están en peligro de extinción”; en el artículo señalan el gran descuido en que se mantenían algunas lenguas indígenas, desatención y desinterés resultó en que tres de ellas se encontrarán casi extintas, tal como la nota expone –y como se ha expuesto en la investigación– la atención estatal se ha centrado en el aymara, el quechua y el guaraní. Pese a la creación del Instituto Nacional de Lenguas y Culturas, el impulso a otras lenguas indígenas sigue siendo menor y la mayoría de los cursos que se ofertan se enfocan en las tres lenguas indígenas preponderantes.

En el presente es evidente cómo el tema intercultural y bilingüe ha dejado de ser una prioridad en la educación, aunque en los documentos oficiales se exalta este carácter intercultural en la realidad está lejos de concretarse como algo tangible. El ejemplo más evidente lo ofrecen las llamadas Universidades Indígenas que se fundaron en 2010. A finales de 2020 la Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca” entregó su Rendición Pública de Cuentas gestión 2020; en el documento pese a la reiterada alusión a conceptos como “educación descolonizadora” o “educación comunitaria”, poco se menciona de un programa educativo intercultural, y lo bilingüe queda relegado y hasta olvidado.<sup>323</sup> En 2018, Weimar Giovanni Iño publicó su artículo “Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (2015-2018) donde señalaba que para los profesores de nivel universitario aún es un misterio la forma en que debían aplicar el nuevo sistema educativo, pese a la existencia de universidades

---

<sup>323</sup> Véase el documento Informe. Rendición pública de cuentas inicial 2020, Universidad indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca”. Disponible en <https://unibolquechua.edu.bo/transparencia/> (Última consulta 11 de diciembre 2021).

indígenas, se desconocía el número de docentes, no sólo de nivel universitario, que hablaban una segunda lengua.<sup>324</sup>

Me parece claro cómo el proyecto educativo más allá de promover un diálogo intercultural y plurilingüe en las aulas, solamente ha incrementado la influencia del español; la EIB en realidad se ha traducido a la obligatoriedad del español para los grupos indígenas mientras que para los no indígenas ha generado la posibilidad de aprender alguna lengua indígena; siendo este aprendizaje solamente opcional. Además, en las instancias educativas donde se desarrolla este modelo, hay una diferencia notable entre los idiomas de enseñanza y los de aprendizaje, aunque en teoría el español y la otra lengua indígena deberían ser las lenguas de enseñanza, las lenguas indígenas se han convertido en lenguas de aprendizaje, además del inglés; lo que claramente no es reflejo de un sistema bilingüe.

Considero que aún hay mucho que cuestionar respecto a los alcances de este sistema bilingüe, mucho que dialogar y mucho que construir; no es posible hablar de sistemas bilingües que mejoren la integración de los diferentes grupos indígenas porque aún sigue un dominio lingüístico del español, sobre todo, pero también del quechua y del aymara que poco a poco han ido rezagando e imponiéndose frente a las demás lenguas indígenas. Claro que esta situación tiene que ver con que son las lenguas mayoritarias en el país y también los grupos aymaras y quechuas han tenido y tienen un gran peso político e histórico significativo y determinante en la historia del país.

De manera que esta aparente integración indígena y esta insuficiente apertura cultural del nuevo proyecto nacional continúa limitando la integración de los grupos y, bajo una supuesta educación bilingüe los obliga a adaptarse ya no sólo a un modelo único nacional, sino también a caber en una concepción de “lo indígena” que nada tiene que ver con su realidad. A través de este nuevo modelo educativo, bilingüe, teóricamente, el Estado construye una representación limitada y cerrada de lo nacional y evidentemente de lo cultural y lo lingüístico, “lo indígena” se

---

<sup>324</sup> Weimar Giovanni Iño, “Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (1995-2015), p. 49.

entiende a través de lo aymara y lo quechua pero también a partir de una idea exclusiva y única de ambos grupos, como si dentro de ellos no hubiera una gran diversidad cultural.

## REFLEXIONES FINALES

*El uso recurrente de la palabra interculturalidad corre el riesgo de transformarse en un mero eslogan, cuyas posibilidades de concreción se distancian de la realidad actual*  
(Valentín Arispe, 2020)

*El desarrollo de políticas específicas que buscan a través de la acción afirmativa crear condiciones para equiparar diferencias, en vez de tener un efecto liberador para las sociedades y grupos sociales que viven discriminación puede constituirse en maneras renovadas de estructurar las diferencias, esquematizarlas, ensimismarlas, neutralizarlas, y volverlas fronteras rígidas y elementos dúctiles para construir nuevas formas de hegemonía cultural y política*  
(Sarela Paz Patiño ,2011)

A lo largo de la investigación se presentó un análisis del proyecto educativo que nació tras la declaración del Estado Plurinacional en Bolivia. La Ley de Educación “Aveliño Siñani-Elizardo Pérez” N°70 del año 2010 exaltó el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación. A diferencia de la Reforma Educativa de 1994, esta nueva Reforma extendía la interculturalidad y el plurilingüismo a todo el sistema educativo, desde el nivel básico hasta el nivel superior. La nueva educación se presentó como descolonizadora y comunitaria, de modo que, por primera vez, el sistema educativo buscó incluir a los grupos indígenas a la idea nacional, sin que ello significara dejar a un lado su cultura ni sus lenguas.

En cuanto al éxito de esta nueva propuesta de Estado hay mucho que cuestionar y mucho que seguir analizando, basta ver la crisis política y social que se ha desarrollado en el país en los últimos meses. A finales de 2019 el país andino experimentó una desestabilización política, fruto de un conflictivo proceso electoral que no se veía desde la primera década del siglo. Tras trece años en el poder, Evo Morales tuvo que marcharse al exilio y la derecha más radical, representada por Jeanine Áñez tomó el control del país. En el presente, Bolivia aún experimenta una serie de movilizaciones y protestas. La llegada de Luis Arce a la presidencia no logró

estabilizar al país que sigue enfrentándose al temor de un nuevo golpe de Estado por parte de la oposición.

Ante el panorama social y político que actualmente experimenta Bolivia, el proyecto nacional del Estado Plurinacional pelagra también, una de las grandes razones es el personalismo que tomó el proyecto y que ahora sin la figura de Evo Morales se ve debilitado. Respecto a los cambios que ha traído esta nueva propuesta nacional, que en teoría se presentó como aliada de los pueblos indígenas, son varios los y las investigadoras las que coinciden en que en realidad la integración del indígena se ha constituido más en un discurso que en una realidad; el Estado ha tomado la bandera de lo indígena y aunque lo exalta y usa como lema no ha habido una integración efectiva ni real.<sup>325</sup>

Como se reconstruyó en los capítulos 1 y 2, el Estado-nación boliviano se constituyó en términos simbólicos; el indígena no hizo parte activa en la construcción del Estado nación, al contrario, el Estado lanzó una política nacional que pretendió una homogeneización cultural a través de imponer una sólo lengua oficial, una religión oficial y ciertos valores. Las políticas educativas de los siglos XIX y XX que nacieron en el seno estatal buscaron integrar al indígena y desindianizarlo, la educación fue el camino para “civilizar” a los indígenas. A través de los capítulos 1 y 2 busqué demostrar esa relación compleja entre los grupos indígenas y el Estado y cómo la educación fue una herramienta que en algunos momentos generó alianzas entre Estado-indígenas y en otros momentos generó tensiones.

Con la propuesta de un Estado Plurinacional estas tensiones debían acabarse, empero como se mostró en los capítulos 3 y 4, en realidad el Estado no se ha reestructurado a partir de lo indígena, sino que ha hecho que lo indígena nuevamente se tenga que sobreponer a lo ya existente. En mi opinión, el Estado ha creado una idea de lo “indígena” que recoge la cultura de los pueblos aymaras y guaraníes, que, aunque son los más numerosos en Bolivia, no son los únicos. E incluso dentro de lo aymara y lo guaraní hay muchas particularidades y no es sólo una identidad

---

<sup>325</sup> Véase la obra más reciente de Mario Yapu, Guido C. Machaca, Amílcar Zambrana y Amalia Rodríguez Fajardo.

totalizadora. Por lo tanto, si el Estado es pluricultural, esta pluriculturalidad solamente atañe a los pueblos aymara, quechuas y guaraníes. Respecto al Estado Plurinacional Gaya Makaran escribe lo siguiente:

El estado plurinacional en manos del gobierno del MAS en nombre de lo ancestral pretende minimizar la presencia societal de lo indígena, al promover la figura del indio permitido “moderno” y perfectamente asimilable por el régimen. Así, el oficialismo promueve una integración cultural de los pueblos y naciones originarios a la narrativa y los imaginarios nacionalistas de una nación boliviana única que, aunque incorpore algunos elementos indígenas, sigue siendo profundamente republicana.<sup>326</sup>

Considero que más que un interés real por la integración de los pueblos indígenas, el Estado ha abrazado la idea de pluralidad como una estrategia política que elimina las tensiones y confrontaciones que había entre él y los pueblos indígenas. De modo que la política se ha concretizado en el discurso y en lo legal, pero sin que haya una incidencia real en lo cotidiano. La preferencia y la atención que el Estado le confiere a los pueblos guaraníes y quechuas, me parece, tiene que ver con una estrategia para mantener alianzas y hasta como una forma de mediación entre estos grupos indígenas y otros.

Las Universidades Indígenas, que fueron pensadas para facilitar el acceso de las comunidades indígenas a los espacios universitarios, se han convertido socialmente en espacios educativos inferiores, con menor prestigio académico respecto a universidades no indígenas. Estas universidades que recuperan la cultura, las lenguas, los conocimientos y los valores de ciertas comunidades son vistas como espacios inferiores y solamente muy pocos estudiantes asisten, siendo en su mayoría jóvenes provenientes de áreas rurales.

En el presente, la Educación Intercultural Bilingüe y Plurilingüe enfrenta grandes retos y numerosas dificultades, desde aquellas que atraviesan lo político, hasta las dificultades técnicas y administrativas. La realidad es que en los últimos años los

---

<sup>326</sup> Gaya Makaran, “Los márgenes de lo plurinacional. Estado y pueblos indígenas en la Bolivia actual”, p. 209.

intereses de los gobernantes han cambiado, el tema educativo ha ido perdiendo vigencia en la agenda política, el Ministerio de Educación no ha sabido darle continuidad a la implementación de la EIB. Además de esta falta de continuidad hay que sumar el todavía deficiente acceso a la educación universitaria de muchos jóvenes, a inicios de la segunda década del presente siglo aproximadamente el 60% de los jóvenes entre 19 y 24 estaban excluidos del sistema universitario.<sup>327</sup>

El presente nos exige entender la educación intercultural bilingüe desde una mirada más abierta y más realista, en la actualidad gran parte de las comunidades indígenas en Bolivia se desplaza a los centros urbanos, cada vez es más frecuente que los niños y las niñas crezcan en ambientes mucho más interculturales, y no sólo niños y niñas que crecen en entornos indígenas. Dada la migración masiva del campo a la ciudad los niños no indígenas también se están relacionando con niños y niñas que hablan más de un idioma. Esta situación demanda programas de EIB que se adapten a los entornos urbanos y los entornos rurales, donde los niños no indígenas también se relacionen con otras realidades culturales y donde puedan realmente estar inmersos en la diversidad cultural y lingüística de su país.

Lo interesante es que el grueso poblacional cada vez se asienta más en áreas urbanas, si bien gran parte de la población que se identifica como indígena está asentada en áreas rurales, el fenómeno migratorio ha generado que en los últimos años la presencia de indígenas en las ciudades sea más grande, y, por lo tanto, ciudades que se habían caracterizado por ser mayoritariamente monolingües, ahora experimentan procesos en donde muchos habitantes son plurilingües. Esta situación parece contradecir lo expuesto anteriormente, pero la realidad es que, pese a que con la migración las ciudades se han vuelto espacios plurilingües, donde muchos idiomas están presentes, esta situación solamente se queda en los núcleos familiares o cercanos. Muchos de los hablantes de lenguas indígenas, sigue empleando esta lengua con sus padres o abuelos, pero en la vida laboral, académica y burocrática emplean más el español. Por otro lado, muchos hablantes

---

<sup>327</sup> Sergio Mario Orellano, "El subsistema de educación superior en Bolivia hoy: avances y desarticulaciones", p. 121.

sienten vergüenza de hablar su lengua en ciertos espacios públicos, otra situación, por ejemplo, los niños que llegan a las ciudades y que tienen un potencial plurilingüe, se enfocan en el español tan pronto ingresan a las escuelas.

En mi opinión la existencia de ciudades plurilingües puede ser muy breve, pues con su política educativa el Estado sigue mermando la difusión y la profundización de las lenguas. Aunque ahora los espacios educativos en las ciudades reciben más niños con contextos culturales y lingüísticos diferentes, asimilarlos y mantener sus idiomas es el gran reto que enfrenta el sistema educativo y que penosamente no ha sabido resolver. Considero que simplemente el Estado no ha sabido mirar lo que está sucediendo hoy y sigue negándose a aceptar el peligro en que se encuentran muchas de las lenguas indígenas que se hablan en Bolivia.

Empero, no todo ha sido negativo en este proyecto, también se han generado nuevas posibilidades en cuanto al proceso de revitalización y fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas. Ya en 2010, Guido C. Machaca hablaba de un creciente orgullo étnico en ciertas unidades educativas; y cómo el interés por aprender lenguas indígenas también ha crecido.<sup>328</sup> Esta revitalización genera una revalorización cultural y lingüística que a la larga puede transformarse en la disminución del racismo y también en una mejor integración de las comunidades indígenas que no tendrán que desprenderse de su identidad cultural para ser consideradas parte del Estado.

Considero a Bolivia como un país donde actualmente se hacen evidentes las tensiones entre el pasado y el presente, entre las élites políticas y los grupos que habían permanecido rezagados. Lo que está sucediendo en el país andino nos invita a reflexionar sobre la manera de entender los Estados y sobre la forma en que múltiples identidades pueden coexistir en un mismo territorio sin que ello implique la pérdida de identidad de algún grupo. Entender a detalle el proceso boliviano nos da pautas de lo que podría suceder en otros países que comparten las mismas

---

<sup>328</sup> Guido C. Machaca, “De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional”, p. 31.

características y donde al igual que en Bolivia, la población indígena es un grupo movilizad y cada vez más político.

Considero que el debate no está cerrado y sigue evolucionado, el proceso sigue abierto y cada vez se añaden nuevas variantes, nuevos desafíos, nuevos cuestionamientos; hoy existen más preguntas que respuestas, hay muchos interrogantes en cuanto a la continuidad del proyecto y la viabilidad de la reforma educativa. Tal vez la primera incógnita es si el gobierno actual de Luis Arce mantendrá el proyecto del MAS luego de un año de desestabilidad política en el país. Por otra parte, cuál es el rumbo que tomará el país pues la oposición sigue creciendo y la élite blanca que domina el oriente rechaza a los gobiernos que son afines a los grupos indígenas y obreros.

A todas estas variables hay que añadir la variable internacional, sobre todo la influencia de Estados Unidos- presente siempre en la historia latinoamericana-; no podemos ignorar la presión que ejerce el país norteamericano sobre Bolivia. El ex presidente Evo Morales denunció la participación del gobierno norteamericano en el golpe de Estado de 2019, así como también de otros presidentes de la región, entre ellos el ex presidente Mauricio Macri.<sup>329</sup>

Pienso que como investigadores e investigadoras nos toca seguir mirando este proceso de cerca y considerar todas las nuevas variantes que se le añaden, sobre todo las políticas y culturales que se van a desplegar en la actualidad. Ya que el tema indígena ha perdido fuerza dado el creciente interés que tiene la situación política es conveniente preguntarse cuál es la relación del nuevo gobierno con el indígena. A mi parecer, el indígena sigue siendo un actor politizado y movilizad, pero que ya no parece tan cercano al Estado, a diferencia de la primera década del siglo XXI, en donde las organizaciones indígenas buscaron formar o fortalecer alianzas con los partidos políticos, en la actualidad muchos de los proyectos o de

---

<sup>329</sup> Véase “Bolivia investiga presunta participación de gobiernos en golpe de Estado de 2019”, en Telesur, 18 de julio de 2021.

las propuestas nacidas en el seno indígena se están construyendo al margen de lo estatal.

Me gustaría cerrar esta investigación señalando que no olvidemos cómo los procesos sociales mutan, se reinventan, se debilitan, se refuerzan; hoy más que nunca los pueblos indígenas y los pueblos afrodescendientes en América Latina (y también en el resto del mundo) están generando propuestas, alternativas, miradas, diálogos y reflexiones no sólo en cuanto a la formación de los Estados nacionales, también respecto a la forma de relacionarnos como sociedad, comunitariamente, en cómo nos entendemos dentro de un todo, creo que nos queda escucharles y seguir generando diálogos y soluciones para esta región que nunca deja de luchar, para esta región que resiste y persiste.

Hoy, América Latina debe escuchar atentamente y saber construir un diálogo con aquellos grupos indígenas y afrodescendientes que han construido una historia de lucha y de resistencia. Son ellos los que han vivido los grandes problemas que aquejan a nuestra región, son estos grupos los que han padecido el racismo y las políticas nacionales y son ellos también, los que saben cuáles son los nuevos rumbos que debemos construir para lograr *un mundo donde quepan todos los mundos...*

## BIBLIOGRAFÍA

ABARCA CARIMAN, Geraldine, "Educación intercultural bilingüe: Educación y diversidad", en *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 9, 2012, pp. 1-18.

AILLÓN GÓMEZ, Tania Leda; VIERA SILVA, María, "Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas", en *Educação e Filosofia*, vol. 28, núm. Especial, 2014, pp. 201-223.

ALBÓ, Xavier, "Causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de la lengua. Desafíos de la Bolivia plurilingüe", en *Pueblos indígenas y educación*, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 1997, pp. 73-102.

ALBÓ, Xavier; ANAYA, Amalia, "La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia", en *Revista Andina*, núm. 38, primer semestre, 2004, pp. 281-292.

ALBÓ, Xavier, "¿...y de kataristas a Mnristas? La sorprendente y audaz alianza entre aymaras y neoliberales en Bolivia", en *Boletín de Antropología Americana*, núm. 25, 1992, pp. 53-92.

ALCÓN TANCARA, Sofía, *Formación docente en Warisata. El constructivismo y el papelógrafo*, Bolivia, PROEIB-Andes, Plural Editores, 2005.

ANCAPI LANDAETA, Ana Esther, "Las organizaciones y comunidades indígenas en la conformación de la base social para la Asamblea Constituyente en Bolivia. La experiencia de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) bolivianos", en Francisco Quiero y Jaime Gajardo, editores, *Por una Asamblea Constituyente. Mecanismos, procesos y contenidos para una nueva Constitución*, CLACSO, 2016, pp. 341-353.

ARISPE, Valentín, "Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia", en *Caracol*, núm. 2. Sao Paulo, julio-diciembre, 2020, pp. 166-186.

ARNOLD, Denise Y.; DE DIOS YAPITA, Juan, "Reforma educativa y pueblos indígenas en Bolivia: retórica y práctica", en *Guaragua*, núm. 17, Especial Lenguas

Americanas, El Centro de Estudios y Cooperación para América Latina (CECAL), 2003, pp. 49-70.

ARRUETA, José Antonio, “El impacto de las reformas educativas en el sistema educativo en Bolivia, 1994 al 2011. Sus relaciones entre los deseos y las realidades”, en *Revista Intercultural Donde la palabra*, núm. 2, Cochabamba, 2012.

BARABAS, Alicia M., *Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2015.

BARABAS, Alicia M. (coordinadora), “Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios”, en *Configurações*, núm. 14, 2014, pp. 1-14.

BONILLA POSADAS, Arturo, *Los procesos de transformación del sistema educativo en Bolivia y su impacto en los procesos sociales y políticos de conformación del Estado Plurinacional*. México, 2018. Tesis, UNAM, Posgrado en Estudios Latinoamericanos, 170 pp.

CAJÍAS DE LA VEGA, Magdalena; CAJÍAS DE LA VEGA, Beatriz, “Apuntes para repensar la educación indígena a luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”, en *Historia de la educación*, núm. 29, 2010, pp. 103-116.

CAJÍAS de la Vega, Beatriz, “1955: de una educación de castas a una educación de masas”, en *Revista de la Universidad Católica Boliviana*, núm. 3, julio de 1998, pp. 42-53.

CALDERON JEMIO, Raúl, “Esfuerzos para democratizar la educación elemental de mediados del siglo XIX: proyectos y logros en el departamento de La Paz”, en *Estudios Boliviano VI*, La Paz, Informe de Investigación, Instituto de Estudios Bolivianos, 1998.

CANCINO, Rita, “El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia, en *Sociedad y Discurso*, núm. 27, 2015, pp. 10-36.

CANCINO, Rita, "La descolonización lingüística de Bolivia", en *Sociedad y Discurso*, núm. 12, 2007, pp. 22-37.

CHOQUE CANQUI, Roberto, "Los contenidos ideológicos y políticos del liderazgo aymara en Bolivia (1900-1945)", en *Cuadernos Interculturales*, año 9, núm. 17, segundo semestre 2011, pp. 99-112.

CHOQUE CANQUI, Roberto, "República de indios y república de blancos", en *Diálogo Andino*, núm. 49, 2016, pp. 249-259.

CHOQUE QUISPE, María Eugenia, "Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia", en Daniel Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Argentina, IESALC-Universidad Nacional de tres de febrero, 2015, pp. 47-72.

CHOQUE QUISPE, María Eugenia, "Políticas de Educación para Pueblos indígenas, originarios, campesinos y afro-descendientes en Bolivia", en Daniel Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: normas, políticas y prácticas*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2012 (2a ed. aum.) pp. 139-176.

CONTRERAS C., Manuel E.; TALAVERA SIMONI, María Luisa, *Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002*, 2ª ed., La Paz, PIEB, 2005.

CONTRERAS, Manuel E., "La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX" en Dora Cajías, Magdalena Cajías, Carmen Johnson e Iris Villegas, directores, *Visiones de fin del siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*. Lima, Institut français d'études andines, Plural Editores, 2001, pp. 469-476.

CRUZ RODRIGUEZ, Edwin, "El tránsito hacia el Estado plurinacional en Bolivia y Ecuador (1990-2008)", en *Studia Historica. Historia contemporánea*, vol. 28, 2010, pp. 97-124.

CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin, "La interculturalidad en las políticas de educación intercultural", en *Revista Praxis y Saber*, vol. 6, núm. 12, junio-diciembre, 2015, pp. 191-207.

CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin, *Movimientos indígenas. Identidad y nación en Bolivia y Ecuador. Una genealogía del estado plurinacional*, Ecuador, Ediciones Abya Ayala, 2012.

CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin, “¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador”, en *Magisterio*, núm. 8, pp. 59-86.

DE ALARCÓN Silvy, “Bolivia: la lucha por la educación como lucha por la identidad”, en Anahí Guelma, et al, *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, 2018, pp. 43-65.

DELGADILLO ZERDA, David Silvestre, *Construcción de la educación propia en el nivel superior: el caso de la universidad veracruzana intercultural (México) y la UNIBOL guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” (Bolivia)*. México, 2020. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 301 pp.

DELGADILLO ZERDA, David Silvestre, ““Iyambae”: en busca de una educación superior emancipadora en la UNIBOL guaraní y Pueblos de Tierras Bajas”, en *Revista de Educación*, Vol. 13, núm. 1, 2018, pp. 42-55.

DURAN BÖHME, Juan Carlos, “Del estado multicultural al estado plurinacional” en *Revista Boliviana de Derecho*, núm. 8, Julio 2009, pp. 28-72.

EFRON, Laura, “Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano: la revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías”, en *Memoria Académica*, Argentina, 2013, pp. 219-230.

ELORTEGUI URIARTE, Mainer, *La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural del periodo cardenista en México: dos proyectos de educación popular*. México, 2012. Tesis, UNAM. 235 pp.

ESCÁRZAGA, Fabiola, “Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe”, en *Política y Cultura*, núm. 37, primavera 2012, pp. 185-210.

ESCÁRZAGA, Fabiola, *La comunidad indígena insurgente. Perú, Bolivia y México (1980-2000)*, Bolivia, Plural editores, UAM, 2017.

ESCÁRZAGA, Fabiola, “La emergencia indígena contra el neoliberalismo”, en *Política y Cultura*, núm. 22, otoño 2004, pp. 101-121.

GAMBOA ROCABADO, Franco, “Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia”, en *Ciencia y cultura*, núm. 26, junio 2011, pp. 93-127.

GARAY VERA, Cristian; MENDOZA PINTO, Juan E., “El choque de dos imaginarios geopolíticos en Bolivia. La “guerra del gas””, en *Volumen XV*, núm. 1, enero-junio 2015, pp. 115-139.

GARCÉS V. Fernando, “Pensando el pasado reciente. Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia”, en *Alteridad*. Tema central. Interculturalidad, política y educación: panoramas y enfoques, noviembre 2008, pp. 6-23.

GARCÍA CANCLINI, Néstor, “Definiciones en transición”, en Daniel Mato, compilador, *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas* (antología), CLACSO, 2005, pp. 57-67.

GAVALDA, Marc, “Repsol, la Guerra del Gas de Bolivia”, en *Ecología política*, núm. 26, 2003, pp. 125-133.

GÓMEZ, Luis et al., “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”, en *Temas de nuestra América*, núm. 17, enero-junio 2010, pp. 117-136.

GUIRADO, Laura, “De la ciudad “mestiza” al campo “indígena”: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia”, en *Anuario de Estudios Americanos*, núm. 67, Sevilla, julio-diciembre, 2010, pp. 519-547.

HERVAS PARRA, Aquiles Alfredo, *Memoria, lo común y descolonización de la vida: casos de educación superior intercultural en Ecuador y Bolivia*. México, 2017. Tesis, UNAM, Posgrado de Estudios Latinoamericanos. 185 pp.

INE, *Censo de Población y Vivienda 2012, Bolivia. Características de la Población, La Paz*, febrero 2015.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni, “El aporte pedagógico del Movimiento Katarista. El horizonte de una educación propia y comunitaria (1970-1980)”, en *Integra Evolutiva*, vol. VII, núm. 4, pp. 79-101.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni, “Estado, gobierno y sociedad: los caminos de la reforma educativa en Bolivia (1982-1993)”, en *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 9, núm. 1, 2018, pp. 150-167.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni, “La reforma educativa liberal (1899-1920): modernización de la educación pública en Bolivia”, en *Estudios Bolivianos*, núm. 16, pp. 159- 205.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni, “Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930)”, en *Temas sociales*, núm. 39, 2016, pp. 191-218.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni, “Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI)”, en *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2017, pp. 144-155.

IÑO DAZA, Weimar Giovanni, “Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (1995-2015)”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, julio 2019, pp. 35-60.

IRUROZQUI, Marta, “Las paradojas de la tributación. Ciudadanía y política estatal indígena en Bolivia, 1825-1900”, en *Revista de Indias*, vol. LIX, núm. 212, 1999, pp. 705-740.

IRUROZQUI VICTORIANO, Marta, “Partidos políticos y golpe de estado en Bolivia. La política nacional-popular de Bautista Saavedra, 1921-1925”, en *Revista de Indias*, vol. LIV, núm. 200, 1994, pp. 137-156.

KLEIN, Herbert S., *Historia mínima de Bolivia*, México, El Colegio de México, 2015, 373 pp.

KLEIN, Herbert S., *A Concise History of Bolivia*, Reino Unido, Cambridge University Press, 2003.

KÖLBL, Carlos, “Fausto Reinaga sobre educación. Un esbozo”, en *Foro de Educación*, núm. 18, 2020, pp. 67-84.

KRUSE, Thomas, “La “Guerra del Agua” en Cochabamba, Bolivia: terrenos complejos, convergencias nuevas”, en Enrique de la Garza Toledo (compilador), *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina*, Buenos Aires, Colección grupos de Trabajo CLACSO, 2005, pp.121-161.

Ley N° 269. *Ley General de Derechos y Políticas lingüísticas*, Asamblea Legislativa Plurinacional, 2 de agosto de 2012.

LÓPEZ, Luis Enrique, et al, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, Bolivia, PROEIB Andes, Plural Editores, 2005.

LÓPEZ, Luis Enrique, “Plurinacionalidad y ciudadanía en Bolivia: revisión de un largo recorrido y situación actual”, en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 2, núm. 2, 2009, pp. 145-178.

LOZADA PEREIRA, Blithz, *La educación del indio en el pensamiento filosófico de Franz Tamayo*, La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, 2010.

MACHACA BENITO, Guido C., “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, núm. 3, Guatemala, enero-junio 2010, pp. 71-118.

MACHACA, Guido y ZAMBRANA, Amílcar, “La construcción de metodologías interculturales: un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia” en *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*.

MAKARAN, Gaya, “Bolivia actual: la acción del movimiento indígena”, en *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, núm. 6, 2007, pp. 297-312.

MAKARAN Gaya, "Disputar la autonomía. Estado Plurinacional de Bolivia y resistencias indígenas", en Pavel C. López Flores y Luciana García Guerreiro, editores, *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina. Escenarios de disputa y horizontes de posibilidad*, CLACSO, 2018, p. 33-77.

MAKARAN, Gaya, "Los márgenes de lo plurinacional. Estado y pueblos indígenas en la Bolivia actual", en *Contemporánea*, vol. 8, núm. 1, enero-junio 2018, pp. 193-213.

MAMANI CUSSY, Ohlinda, "La educación comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad", en *Integra Educativa*, vol. IV, núm. 2, 2011, pp. 197- 203.

MAMANI RAMIREZ, Pablo, "El rugir de la multitud: levantamiento de la ciudad aymara de El Alto y caída del gobierno de Sánchez de Lozada", en *Revista Osal*, año IV, núm. 12, septiembre-diciembre 2003, pp. 15-26.

MAYORGA LAZCANO, Jorge Antonio, "Entrevista a Mario Yapu sobre la última Reforma Educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez", en *Propuesta Educativa*, año 21, vol. 2, núm. 38, nov- 2012, pp. 49-58.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, *Currículo base del Sistema educativo Plurinacional*, La Paz, Ministerio de Educación, 2012.

MOLINA B., Ramiro; ALBÓ C., Xavier (Coord.), *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*, Bolivia, Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia, 2006.

NIVÓN BOLÁN, Eduardo, "Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad", en *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*, Buenos Aires, CLACSO, 2013, pp. 23-45.

OIT, *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OIT. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Perú, 2014.

OSUNA, Carmen, "Educación intercultural y Revolución educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re) esencialización cultural", en *Revista Española de Antropología Americana*, vol. 43, núm. 2, 2013, pp. 451-470.

OYARZO VARELA, Cristina, "Demanda indígena por derecho a la educación en Bolivia: Producción y participación, 1931-2010", en *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 2017, pp. 35-49.

OYARZO VARELA, Cristina, "Discursos educativos indianistas en Fausto Reinaga:1970-1971", en Cuadernos de Historia Cultural, *Revista de Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y social*, núm. 8, Viña del Mar, 2019, pp. 64-91.

PATZI, Félix, "Dos concepciones contrapuestas de la ley Aveliño Siñani-Elizardo Pérez", en *Ciencia y cultura*, núm. 30, julio 2013, pp. 57-85.

PATZI, Félix, "Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa)", en *Bulletin de L 'Institute français d'études andines*, vol. 28, núm.3, 1999, pp. 535-559.

PATZI, Félix, "Movimiento Aymara, una utopía razonada contra el fatalismo de la democracia neoliberal", en *Temas Sociales. Revista de Sociología UMSA*, núm. 23, La Paz, 2002, pp. 69-94.

PAZ PATIÑO, Sarela, *La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia. El caso de la educación intercultural bilingüe*. México, 2011. Tesis, CIESAS, Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social, 308 pp.

PEREDO VIDEA, Rocío de los Ángeles, "Estado de la educación primaria en Bolivia. En cifras e indicadores" en *Revista de Psicología*, núm. 9, La Paz, 2013, pp. 9-26.

PÉREZ VEJO, Tomás, "La construcción de las naciones como problema historiográfico" en *Historia mexicana*, vol. LIII, núm. 2, octubre-diciembre,2003, pp. 275-311.

POSTERO, Nancy, "Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo", en Luis Enrique López y Pablo Regalsly, editores, *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, La Paz, PROEIB Andes, 2005.

PROEIB ANDES, *La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, Programa de Fortalecimiento de liderazgos indígenas, Cochabamba, 2008.

QUINTANILLA CORO, Víctor Hugo, “La “transformación” de la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia: una perspectiva descolonial”, en *Estudios Bolivianos*, núm. 20, 2014, pp. 147-156.

RODRIGUEZ GARCÍA, Huáscar A., *Construyendo una nación. Indigenismo y mestizaje en las políticas educativas bolivianas (1900-1955)*. Argentina, 2014. Tesis, FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 154 pp.

SALAZAR DE LA TORRE, Cecilia, “Estética y política en la Escuela-Ayllu de Warisata: una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes”, CLACSO, 2006, La Paz.

SANJINÉS, Javier, *El espejismo del mestizaje*, La Paz, Embajada de Francia, IFEA, 2015.

“Segundo Manifiesto de Tiahuanaco” (1977), en *El Katarismo* de Javier Hurtado, Instituto de historia social boliviana, La Paz, 1986, pp.307-312.

SHESKO, Elizabeth, “Hijos del inca y de la patria: representaciones del indígena durante el congreso indigenal de 1945”, en *Fuentes. Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional*, vol. 4, núm. 6, La Paz, febrero 2010, pp. 5-10.

SICHRA, Inge, “Estado plurinacional-sociedad bilingüe: ¿solamente una ecuación simbólica?”, en *Revista Páginas y Signos*, vol. 9, pp. 70-118.

SORIA CHOQUE, Vitaliano, *Educación indígena ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Secretaría Nacional de Educación, 1996.

TALAVERA SIMONI, María Luisa, *Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010*, La Paz, CIDES-UMSA, Fundación PIEB, 2011.

TEJERINA VARGAS, Verónica Stella, “El rol de la educación y la práctica intercultural como instrumento de resistencia y reivindicación para la construcción social. El problema de lo indio: entre “lo que somos” y lo que “no pudimos ser””, en *Integra Educativa*, vol. VII, núm. 1, pp. 157-177.

TIANA FERRER, Alejandro, “Declaración mundial sobre educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000)”, en *Transatlántica de Educación*, vol. V, 2008, pp. 83-94.

TICONA ALEJO, Esteban, *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua*, Bolivia, Plural Editores, 2010.

UMSA, “Treinta de las treinta y seis lenguas nativas en Bolivia están en peligro de extinción”, 16 de octubre de 2018.

VIEIRA SILVA, Maria; AILLÓN GÓMEZ Tania, “Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas”, en *Educação e Filosofia Uberlândia*, vol. 28, núm. Especial, 2014, pp. 201-223.

VILCHIS CEDILLO, Arturo, *Anarquismo e indigenismo, dos utopías educativas: la escuela racionalista en Yucatán, México (1915-1924) y la Escuela indígenal de Warisata, Bolivia (1931-1940)*. México, 2014. Tesis, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. 233 pp.

WARISATA, *Mensaje de la Escuela Indígenal de Warisata en el Día de las Américas*, Bolivia, 1934.

YAPU, Mario, “La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia”, en Aldo Ocampo González (Coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*, Ediciones CELEI, pp. 131-152.

YAPU, Mario, “On the subject of educational policies and curriculum transformation in Bolivia”, en *Transnational Curriculum Inquiry*, núm. 14, 2017, pp. 76-82.

YAPU, Mario, "Políticas educativas y socialización de niños. Un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994", pp. 336-365.

YAPU, Mario, *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación, Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*, La Paz, PIEB, 2011.

YAPU, Mario, "Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: breve reseña histórica", en *Umbrales*. Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo, CIDES-UMSA, núm. 15, Bolivia, marzo 2017, pp. 231-286.

YAPU, Mario, "Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social", en *T'inkazos*, núm. 34, 2013, pp. 131-152.

*Yaserekomo. Una experiencia de comunicación indígena en Bolivia*, Comunicación para el desarrollo de caso, núm. 26, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Roma, 2004.

ZAMBRANA B., Amílcar (editor), *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*, Bolivia, FUNPROEIB Andes, PROEIB Andes, 2014.

ZAVALA, Virginia (Coord.), *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudios de caso*, Perú, CARE, 2007.