



Licenciatura en Administración Pública

Trabajo final de Licenciatura:

Tesina de grado

Título:

El impacto de la gestión pública de Evo Morales en las políticas educativas y su relación con las autonomías indígenas (2006-2016)

Nombre de la tesista: Daniela Videla

Nombre de la tutora: Paola Franchini

Fecha: Agosto de 2021

Resumen

¿Cuáles fueron los alcances de las reformas educativas realizadas durante los gobiernos de Evo Morales en Bolivia? Esta investigación procura, por medio de herramientas cualitativas, ahondar en las políticas educativas reflejando los alcances en relación con las autonomías indígenas. La tesina analiza las políticas empleadas tras la modificación constitucional centrándose en la educación como pilar de estudio. El caso boliviano representa una nueva forma de interpretar la sociedad y su vínculo con las instituciones, por lo cual el estudio merece ser tratado en detalle para dar cuenta de sus particularidades y cómo sus políticas impactaron para una mayor inclusión social y económica.

****Palabras claves: Políticas educativas, autonomía, inclusión, reformas, Bolivia***

Índice

Introducción	2
Reforma constitucional boliviana y nuevos paradigmas	3
Marco teórico	7
Metodología	13
El campesinado indígena en Bolivia	14
Una nueva perspectiva educativa	18
La Autonomía indígena en las constituciones bolivianas	20
Ley de educación “Avelino Siñasi-Elizardo Pérez”	23
Educación y Políticas Públicas en el Estado Plurinacional	25
1-Bono Juancito Pinto(BJP) (2006)	28
2) Programa Yo sí Puedo (2006)	30
3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas – UNIBOL	35
A modo de conclusión	39
Agradecimientos:	41
Referencias Bibliográficas	42

Introducción

La historia de Bolivia tuvo un giro radical tras la asunción de Evo Morales en 2006. Su gobierno llevó a cabo medidas sociales, políticas, económicas y educativas que propendían a la construcción de un nuevo tipo de estado, plurinacional e intercultural. Dicho modelo, planteó una nueva dinámica en las organizaciones y estructuras estatales, pretendiendo deshacerse de los conceptos eurocéntricos y capitalistas internalizados, principalmente, el de productividad (Efron; 2013).

A partir de estos cambios, Bolivia experimentó un crecimiento económico al mismo tiempo que logró bajar la desigualdad de ingresos, reduciéndose esta última del 0,60 al 0,47 entre el año 2005 y 2014, según registros del Banco Mundial¹. A lo largo de los gobiernos del MAS, se han implementado diferentes programas sociales estimulando la inclusión de los sectores históricamente marginados. Entre las distintas políticas de inclusión, el presente estudio se centró en las educativas, las cuales han experimentado grandes cambios tras la reforma de la Constitución; adquiriendo un papel relevante para la construcción de un nuevo individuo, rompiendo con la estructura socioeducativa colonizada. Bajo un nuevo Paradigma denominado “Buen Vivir”, el gobierno propuso un modelo basado en la educación popular buscando equilibrar ideas occidentales e indígenas. Un nuevo proyecto gubernamental donde la autonomía indígena adquiere un rol relevante para superar las perspectivas coloniales, permitiendo una mayor inclusión y amplitud de derechos para sectores anteriormente relegados. Por medio de la reglamentación jurídica de su autodeterminación se pretende la incorporación de sujetos políticos con demandas propias a una estructura de Estado Plurinacional en todos sus espacios (político, económico, social) conformando así, un nuevo tipo de contrato social basado en la tolerancia y diversidad.

Al observar la última reforma constitucional de Bolivia y sus consecuencias desde la perspectiva educativa, surge la pregunta de investigación que me interesa abordar en relación a las políticas públicas: ***¿Cuáles fueron los alcances de las reformas educativas realizadas durante los gobiernos de Evo Morales para promover una mayor autonomía indígena enmarcado en el paradigma del Buen Vivir?***

La reforma constitucional pretendía darle a las políticas públicas mayor autonomía de decisión y diversidad. Mi hipótesis busca comprobar que se ha logrado una mayor

¹<https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=BO>

capacidad de autonomía para sectores anteriormente excluidos bajo una nueva propuesta societal llamada “Vivir Bien”, que proclama una educación liberadora revalorizando las diversidades culturales. Sin embargo, esta autonomía debe ser entendida con sus limitaciones, puesto que deben convivir con múltiples diversidades étnicas dentro de un mismo Estado.

Utilizaré diversas técnicas enmarcadas en una metodología cualitativa para indagar en los contenidos educativos de las reformas y políticas de los gobiernos de Evo Morales. Para tal fin, abordaré los siguientes documentos: apartados educativos de la constitución, leyes educativas -tanto anteriores como posteriores al mandato de Morales y políticas públicas referidas a la temática. También, haré uso de las diferentes fuentes oficiales (BID/BM/MINEDU) y recurriré a las concepciones y contenidos de quienes promueven la autonomía indígena.

En base a mi pregunta, resulta oportuna esta investigación ya que Bolivia durante el gobierno de Evo Morales se caracterizó por ser un país novedoso, diferente al resto. Promulgó una reforma constitucional propia y con ella una nueva perspectiva pluricultural, intercultural y étnica que rompe con conceptos básicos que llevamos internalizados. Planteó una reforma educativa que merece ser atendida para dar cuenta de su complejidad, de los conceptos a deconstruir para que puedan verdaderamente emerger nuevos y con ellos nuevas estructuras de gestión pública. Considero que el aporte será empírico y social intentando brindar a partir del análisis herramientas nuevas, reflexionando sobre las estructuras vigentes en pos de mejorarlas y acercarlas a una realidad necesaria, propia de cada estado /región.

Reforma constitucional boliviana y nuevos paradigmas

En este apartado, se desarrollan autores que han investigado las políticas públicas y la reforma constitucional en Bolivia luego del triunfo electoral de Evo Morales (2006). En este marco, la pluriculturalidad y la educación toman una nueva relevancia tanto en las políticas públicas como en la institucionalidad política y social (Azcarraz, 2011).

Algunos autores, entre ellos Mogrovejo (2010), plantean que el nuevo modelo impulsa una nueva perspectiva económica, social y política. Aparece una nueva reforma educativa donde la educación adquiere protagonismo y el estado es quien debe financiarla reconociendo las culturas indígenas. Bajo esta reforma, la educación es entendida como un proceso necesario y relevante para la construcción de sujetos políticos manifestando

correspondencia con corrientes emancipatorias latinoamericanas. Esto iría en línea con los pensamientos de Simón Rodríguez y Paulo Freire (1969) que han escrito sobre la educación desde una perspectiva liberadora, considerándola una herramienta que el estado debe utilizar para la conformación de nuevos sujetos/ciudadanos. Ambos, han destacado como característica novedosa la necesidad de lograr una formación descolonizada tanto en el educador como en el estudiante, otorgándole a este una capacidad dinámica. Freire (1969) le confiere a la alfabetización un papel crucial para la construcción de identidades y desmitifica la cultura letrada, consolidándose en un referente de la “educación popular”.

Como se ha mencionado anteriormente, la nueva constitución se funda sobre proyectos emancipatorios diagramados en nuevas leyes y políticas públicas. Autores como Gómez, Luis; Gómez, Juan, Pineau Fanny; Mora Andres;(2009) han analizado el proceso de elaboración de una de las leyes de educación creadas a partir de la nueva constitución, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010). Estos autores, consideran dicha ley como un instrumento de desconstrucción y descolonización, puesto que sostienen que fortalece el poder del estado pluricultural en detrimento de las instituciones del estado neoliberal. Distintos autores mencionados (Gómez, 2009; Mogrovejo, 2010) han hecho análisis de esta ley de forma positiva, presentándola como el bastión central en la lucha descolonizante; otros, como el caso de Laura Efron (2013) han plasmado la preocupación en sus investigaciones por la falta de coherencia y diálogo que podría presentar debido a su estructura.

Efron (2013) abordó las reformas educativas en el estado plurinacional y revalorizó la experiencia Warista² para la construcción de nuevas ciudadanías. Esta refiere a la búsqueda del saber y el conocimiento inspirado en la tradición Aymara. Esta inspiración se debió en gran parte a que la población destinada a dicha pedagogía era rural -aymara. Su trabajo analizó no solo la nueva constitución, sino también, la ley educativa. A diferencia de otros autores, diferenció virtudes y dificultades de dicha reforma. Si bien sostiene, al igual que Juan Gómez (2009), Luis Gómez (2009) y Mogrovejo (2010), que la finalidad última es intentar reconfigurar los lazos liberando a los sujetos de las relaciones de opresión colonizantes, encuentra otras dificultades que podrían derivar en contradicciones e incapacidades en el plan de acción. Efron (2013) cree que, junto con la revaloración y una mirada reflexiva, los sujetos pueden hallarse en múltiples identidades,

² *Experiencia de formación superior con innovación pedagógica implementada en Bolivia en 1931.*

dificultando la construcción de una ciudadanía común. Menciona dos preocupaciones claras: la material y la simbólica. La primera, responde al financiamiento que el estado verdaderamente pueda proveer; mientras que la segunda, confiere al conflicto que podría suscitar el fortalecimiento de las identidades particulares desconociendo las otras.

Al indagar sobre esta nueva forma de construcción estatal, existen investigaciones realizadas no solo en referencia a las reformas y leyes sino también sobre la formación docente. Dora Delgado y Luis Delgado (2011) sostienen una visión acerca del profesional bajo la ideología del “Buen Vivir”³ cuya concepción del término desarrollado no coincide con el comúnmente utilizado en el sistema productivo capitalista. El profesional debe superar esa idea por la de “libertad real”, comprendida como la interacción entre el humano y la naturaleza, basada en el respeto y la equidad como pilares fundamentales. La formación de los profesionales debe corresponderse con la cultura del aprendizaje donde se hallen lo profesional y personal (Delgado y Delgado, 2011). Siguiendo con esta línea, se trataría de aprender a ocupar diferentes puestos colectivos que les permitan a los estudiantes, próximos profesionales, resolver conflictos de toda índole bajo una mirada transcendental. Desde la perspectiva del “Vivir Bien”, estos pensadores han desarrollado la importancia de la transversalidad en la formación docente, destacándola como aspiración para la construcción de este modelo alternativo.

Todos los autores recopilados coinciden en la importancia de la educación para la consecución de un nuevo estado plurinacional, tanto en la formación de los educadores con nuevos valores éticos como en la construcción de nuevos estudiantes. Existen autores como Ferrer (2015) que han analizado la educación como agente de sociabilización, capaz de generar y consolidar consenso en la población mediante la trasmisión de valores e ideas. Estos valores e ideas en las democracias liberales son inculcadas en la sociedad a través de distintos mecanismos para que colaboren con su funcionamiento. Es aquí, donde según el autor puede observarse una estrecha relación entre gobernabilidad, educación y sistemas políticos.

Gamboa, Llanos y Hoyos (2011) son algunos de los intelectuales que han desarrollado en el Vivir Bien la importancia de las políticas públicas bajo esta nueva dinámica,

³ El mismo, corresponde a una filosofía de vida ancestral que propone una vida en equilibrio a partir del respeto y armonía con la naturaleza en todos los planos de la vida. También conocida como *Suma Qamaña* en la lengua aymara. El "buen vivir" plantea la realización del ser humano de manera colectiva con una vida armónica, equilibrada, sustentada en valores éticos frente al modelo de desarrollo basado en un enfoque economicista como productor de bienes de valores monetarios. Inicialmente el concepto es utilizado por movimientos indígenas de Ecuador y Bolivia junto a un grupo de intelectuales para definir un paradigma alternativo al desarrollo capitalista adquiriendo una dimensión cosmológica, holística y política. En la primera década del siglo XXI se ha incorporado a la *Constitución de Ecuador* (2008) y a la *Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia* (2009). Puede encontrarse entre los referentes de dicha filosofía (Ramírez, 2010; García-Linera, 2010; Acosta, 2010; Albo, 2010; Macas, 2010; Escobar, 2009; Esteva, 2009; Boff, 2009; Harnecker, 2010; Borón, 2010; etc)

principalmente en la educación. Sus estudios presentan al “Vivir Bien” como una perspectiva que pretende romper con la ideología neoliberal vigente en Bolivia formulando nuevas bases. Un nuevo modelo con políticas públicas que incorporen verdaderamente la diversidad cultural. Es decir, un horizonte de valores compartidos que no se rigen en primera instancia por los intercambios en la economía. Reivindicar el derecho a la vida subordinando la economía a criterios políticos y sociales.

Existen otras investigaciones a partir de entrevistas que pretenden mostrar la realidad que percibe el sector indígena. (Hinojosa, Marisel; Souza, Iracema; Marca Juan Pablo; Tuero Roger (2011)) analiza los indígenas de tierras bajas y las opiniones que estos guardan con el “Vivir Bien”. Ellos creen que si bien el proyecto ha fomentado la inclusión social y política también ha de ser una amenaza en la medida que el estado no les proporcione apoyo técnico para mejorar la vida en las comunidades.

También se han desarrollado críticas desde otros sectores indígenas que cuestionan no solo la estructura y funcionamiento estatal sino también sus políticas públicas proponiendo la teoría de “Colonialismo interno” (Rocabado ;2011). Bajo dicha teoría se hace presente un desencanto social y político de Bolivia que propone como alternativa un Estado Plurinacional. Entiende a la educación neocolonial como una “sociedad de alienación” (Rocabado; 2011) ya que por medio de la reforma educativa manipula ocultando la discriminación racial. Desde esta óptica se critica la doble moral y se propone el “indianismo”, entendido como la ideología del sindicalismo campesino por la reivindicación de sus derechos para la construcción de un estado Pluricultural. Bajo esta concepción, Rocabado (2011) analiza y critica el gobierno de Evo Morales posicionándolo como contradictorio, poco claro y alejado del indianismo. Considera el gobierno de Morales falaz en la medida que sus objetivos se enfocaban más en la protección de su caudillismo que en la formación de un Estado Pluricultural. Autores como Contreras y Talavera (2004) han puntualizado acerca del poco conocimiento acerca de la aplicación de la reforma en las aulas en manos de los docentes enfatizado en la necesidad imperante de conocer la cultura de la enseñanza para luego transformarla. Si bien sostiene Rocabado (2011) se introdujeron asesores pedagógicos para ejecutar las reformas en los colegios, estos terminaron siendo fuente de conflicto por las disparidades salariales. Junto con esto, los maestros, quienes eran considerados elementales en el abordaje de la reforma no contaban con una sólida oferta de desarrollo docente y presentaban sueldos inferiores. Si bien Rocabado (2011) al igual que autores mencionados como Llanos y Hoyos (2011) reconoce positivamente la educación

intercultural bilingüe por intentar romper con una educación neocolonial, considera a esta como un esfuerzo aun mayor que suscita la revisión de políticas culturales más profundas. Rocabado (2011), argumenta que el termino intercultural ha sido difícil de plasmar en libros y materiales escolares representando serias dificultades para la enseñanza con resultados pobres en el ámbito educativo. Sin embargo, también destaca que pese a sus dificultades ha permitido a sectores indianistas reconocer claramente sus demandas. Al igual que autores como Gómez, Luis; Gómez, Juan, Pineau Fanny; Mora Andres;(2009) concibe la ley como herramienta de desconstrucción para la creación de una educación intercultural. Sin embargo, destaca que, debido a las disputas creadas en torno a sus postulados, particularmente su carácter laico, posicionó a la iglesia como opositor, lo que condujo a que no se concertara totalmente.

Aquí pueden observarse distintas voces, muchas comparten el mismo imaginario sobre la concepción de un nuevo modelo. Algunos han destacado características mientras que otros, contradicciones y dificultades que podrían presentarse en el campo práctico. Todos, refieren a una nueva forma de concebir el mundo, incorporando como actor relevante al movimiento indígena. Partiendo desde estas visiones, mi trabajo intentará contribuir analizando efectos y consecuencias de las nuevas políticas empleadas en el campo de la educación y la relación que guardan con las autonomías indígenas.

Marco teórico

En este trabajo se aborda la educación desde una perspectiva novedosa, caracterizada por ideas alternativas al capitalismo hegemónico, enmarcadas en un nuevo proyecto político descolonizante que revaloriza sus raíces indígenas. Un novedoso esquema que incorpora la historia oral de los pueblos al mismo tiempo que distingue la dominación occidental en pos de su propia autonomía (Rocabado;2011). Algunos autores han coincidido en la importancia del vínculo entre educación y democracia para la sociabilización; entendiendo a la primera como la que permite y contribuye a la consolidación de la segunda. Una educación que inculque conceptos y valores determinados, entre los que se destaque el respeto a las diversas creencias, la tolerancia y la libertad, colaborando al funcionamiento democrático. Donde sus instituciones democráticas (visión occidental), se encuentren avaladas y legitimadas por los ciudadanos, de forma tal que la educación sea un factor decisivo como agente de socialización política.

Este último punto suscitó controversias y se han elaborado distintas teorías sobre el rol de la educación como factor decisivo en este tipo de socialización. Autores como Sánchez Ferrer (1996) intentan dar cuenta de las distintas posiciones encontradas sobre la educación y su aporte a la democracia. Sostiene que algunos la consideran como “neutral liberal”, es decir, capaz de mostrar a la ciudadanía las distintas alternativas basándose en la libertad de elección. Una segunda teoría, reflexiona sobre la incidencia de valores e ideas que inculcan los padres al momento de escoger el tipo de educación para sus hijos denominándolo “pluralismo segmentado” (Levinson;1995). Por último, están quienes la conciben como “comunitaria” (Levinston,1995), donde el sistema educativo opera como un factor elemental para la cohesión política, reproduciendo valores y conceptos considerados “común” a toda la ciudadanía. Esta postura, ha sido analizada por pedagogos y teóricos interesados en los efectos políticos de la educación al mismo tiempo que ha sido criticada por quienes sostienen una visión neutral de la educación. Bajo esta mirada, las instituciones públicas juegan un rol trascendente para la construcción de un núcleo sólido, más allá de divisiones internas, conformando una comunidad. Comprender a la educación liberal con todas sus implicancias desde una visión “comunitaria” resulta relevante para llevar a cabo una descolonización de todos los ámbitos de la sociedad en la búsqueda de una nueva construcción. Dewey (1995) distinguía la democracia como un régimen participativo donde el ciudadano interactúa de forma activa superando su autonomía individual a favor de un accionar comunitario. Los individuos encuentran mayor recompensa en la cooperación que en la mera individualidad y para esto la educación democrática ha de basarse en un aprendizaje cooperativo. Si bien esta perspectiva responde a un pensamiento acorde a la democracia liberal /occidental, comparte rasgos con la visión boliviana sobre la educación y la Teoría del Buen Vivir. Propone un formato educativo que persigue la formación individual al mismo tiempo que colectiva. Formación que solo ha de lograrse gracias a una mayor amplitud de autonomía que facilite materializar demandas de grupos indígenas bajo una nueva formación societal. Bajo estos términos, se reconoce una autonomía basada en el autogobierno que permite una democracia comunitaria. Donde la categoría de autogobierno se concibe como instrumento formalizado para el ejercicio de su libertad y defensa de su territorio. (Marca;2016). Una forma de gobierno asentada en el ejercicio del derecho político de las comunidades andinas, que busca un equilibrio con la democracia representativa.

El concepto de autonomía lo desarrollamos bajo dos dimensiones claras que pretenden romper con el destino de pueblos oprimidos: la independencia y la emancipación. Si bien ambas dimensiones se conjugan, la primera refiere a la experiencia concreta, materializada en la separación de un grupo frente a otro dominante (Modonesi, 2010). En cuanto a la segunda dimensión, abarca las ideas y valores que se contraponen a los conocidos y normalizados buscando desarticular su subordinación creando otro modelo. En este marco, la emancipación es concebida como la acción que rompe con las relaciones de opresión en favor de la autoconstitución de un nuevo sujeto autónomo; donde su capacidad por autodefinirse radica en la comunización, proceso por el cual los sujetos operan de forma colectiva. (Wahren, 2019). Ambas dimensiones son relevantes ya que permiten la creación e institucionalización de un nuevo sujeto sociopolítico, capaz de ejercer sus derechos, elegir sus autoridades y tomar decisiones en ámbitos de salud, educación y justicia, entre otras. Por medio de esto, surgen nuevas formas de sociabilidad fomentando la cooperación y reciprocidad.

Junto con estas categorías, Marca (2016) retoma el concepto abierto de democracia comunitaria, dejando atrás concepciones occidentales por medio de la deconstrucción y reconstrucción de nuevos sistemas políticos más inclusivos. No obstante, para que esto pueda concretarse es necesario indagar en su carácter abierto y sus distintas interpretaciones. Para este autor, el concepto provee un gran abanico de concepciones, pero sin desestimar la importancia de la autonomía en su consolidación. La multiplicidad de respuestas se debe al carácter vacío que guarda en sí la categoría misma, la cual, solo adquiere significado en la medida que logre ser articulada a otro concepto. En la tesis, se abordará el término de democracia comunitaria como el ejercicio de los derechos políticos que tienen las comunidades indígenas dentro de un marco jurídico y político que les permite hacer uso de su autodeterminación. Es decir, en convivencia con la democracia representativa, respetando los derechos humanos. La relación existente (equilibrada o tensionada) entre ambas categorías será resultado de las interpretaciones de sus representantes y de la capacidad que estos logren de entenderse. Es decir, de la capacidad con la que cuenten las dirigencias políticas indígenas de integrarse, creando mecanismos de poder y herramientas que propendan a defender sus derechos

Basada en lógicas colectivas, esta nueva perspectiva no persigue una homogeneidad social, sino que constituye su identidad a partir de las particularidades de cada comunidad. Luque (2009) sostiene que dicha democracia se crea sobre un consenso de “libertades

positivas”, donde el sujeto se reconoce a sí mismo, al mismo tiempo que reconoce un “otro”, diferenciándose por completo de la democracia occidental basada en Estado soberano absoluto. Las libertades positivas permiten ejercer la autorrealización del sujeto propiciando el diálogo intercultural, el autogobierno y la soberanía popular en la persecución de un nuevo sistema político. Dicha democracia pretende facilitar la articulación de un nuevo Estado plurinacional que, en persecución de la descolonización, busca promover una nueva educación liberadora, rompiendo con los mecanismos de dominación existentes para una verdadera transformación social, política y jurídica. En consonancia con esta nueva perspectiva democrática existe una nueva mirada ética andina que pretende servir de guía para una nueva construcción social alejándose de la occidental e individualista propia del capitalismo. La teoría del Buen vivir propone una cosmovisión que acepte la diversidad incluyendo a los pueblos indígenas y valorizando su visión del mundo y su relación con la Pachamama (Tierra). Sostiene un concepto de cultura que se utilizará en el plano educativo por ser entendido como una nueva concepción del desarrollo, de carácter holístico y que engloba muchos tipos de relaciones complejas. Pretende ser una cosmovisión dinámica e integradora que articule los saberes ancestrales con las actuales culturas. (Delgado y Delgado, 2011). Concibe la formación de los profesionales de la educación bajo una mirada multidisciplinar que involucre una articulación y reflexión sobre los distintos campos. Los maestros deben tener una cohesión tanto práctica como teórica que les permita tener proximidad a las problemáticas reales que las escuelas pueden presentar. Bajo una “formación integradora” (Delgado y Delgado, 2011), vinculada a la cultura del aprendizaje, donde el sujeto debe “aprender a ser”; en la cual, se establece un vínculo entre lo teórico-práctico que se conjuga con un aprendizaje individual y la participación en la sociedad. Propone una identidad nacional basada en la pluralidad persiguiendo un “diálogo intercultural horizontal” que rescate los conocimientos de las culturas originarias. La educación es concebida como un derecho al que todos deben poder acceder de igual manera para el desarrollo de sus potencialidades humanas. Bajo este arquetipo se promueve un desarrollo comunitario a través de la descentralización de responsabilidades administrativas a las jurisdicciones en pos de una mejora en el carácter participativo y popular (Gamboa, Shirley, Wilma, Llanos S, Marlene Hoyos M, Vladimir Elías H, Nataly V Vargas, Elizabeth Elías H 2011). Esta forma novedosa de educación anclada en el “Buen Vivir” tiene relación con pedagogías emancipatorias que han colaborado a su construcción.

Dentro de las pedagogías emancipatorias, podemos encontrar como máximo exponente a Simón Rodríguez, quien consideraba que la educación debía ser democratizadora permitiéndole a todos los niños/as el acceso sin diferenciación social, económica ni cultural. (Wainszok; 2013). La educación debe contar con docentes que al momento de enseñar deben guiarse por: “el derecho de educabilidad” y “el derecho de educatividad”. (Wainszok, 2013). Entendido el primero como el derecho del niño al acceso y permanencia en la escuela; y el segundo como el valor que le da el maestro a lo que enseña porque lo considera valioso. Este segundo concepto resulta de interés para nuestra hipótesis puesto que puede aproximarnos a una visión sobre las pedagogías construidas, inventadas u apropiadas. Entiende la escuela popular como el centro donde se construye la autonomía y sociabilidad de los sujetos, lo cual resulta de relevancia para dar cuenta de la importancia de políticas públicas para la construcción de una ciudadanía pluricultural y multiétnica. Estas ideas proponen nuevas formas de enseñar, conocer y entender la educación. El concepto de educación popular guarda concordancia con la filosofía del Buen Vivir ya que considera que por medio de una educación liberadora pueden construirse nuevos sujetos autónomos. Postula una pedagogía descolonizante que intenta anclarse en nuevos planos (pedagógicos/políticos /productivos) impulsada por un estado presente. La política educativa debe ser abordada por el estado interpelando la educación para la formación de ciudadanos.

Otro autor que ha desarrollado pedagogías emancipatorias ha sido Pablo Freire, quien se opone a la idea “Bancaria del saber” (Freire, 1969) en donde los educadores depositan conocimientos a través de la memorización y repetición en los educandos. El autor sostiene que bajo este vínculo se forja una relación de poder que conlleva a la existencia de “una ideología del oprimido”. El educando no desarrolla ninguna característica crítica, sino pasiva, siendo incapaz de generar algún tipo de transformación y sometiéndose únicamente al ajuste. Bajo esta modalidad educativa solo se pretende “...transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime (Freire, 1969). A partir de esta distinción, Freire postula una visión superadora, “la pedagogía del oprimido”, proponiendo una nueva relación entre el educador y educando en donde ambos son parte del proceso e interactúan dejando atrás los “argumentos de autoridad” (Freire,1969). La educación debe ser problematizadora, reflexiva, centrada en la realidad del sujeto que aprende desde una mirada crítica que propenda al desarrollo de la conciencia. Este pensamiento defiende la búsqueda y necesidad de una educación liberadora en pos de

obtener resultados reales para la construcción de nuevas sociedades y sujetos. Desarrolla la alfabetización como instrumento liberador y formador de conciencia colectiva, donde se adquiere la capacidad crítica que permite dejar atrás estructuras de dominación y exclusión. Todas estas teorías guardan consonancia con la educación y las instituciones escolares entendidas como un “proyecto colectivo” (Wainsztok, 2013). Las incorporaciones de estos conceptos sobre la educación son consecuentes con un cambio de paradigma al que debe prestarse atención para analizar las políticas y acciones empleadas en favor de mayores autonomías indígenas.

En este marco, la educación desde una mirada emancipadora es fundamental para el desarrollo de las autonomías. Frente a esto, es necesario mencionar en qué sentido se ha hecho uso del concepto autonomía; la cual defino como la capacidad de los sujetos de derecho de establecer reglas de conducta para sí mismos y en relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala. El término responde a un fruto de relaciones que pueden variar de país en país de acuerdo con las relaciones y principios vigentes. La misma se forja en el cruce de relaciones de poder y construcción de sujetos, en el cual la interacción aparece como parte del proceso de conformación de los sujetos sociopolíticos; es decir, como la condición del sujeto que, al emanciparse, dicta sus propias normas de conducta. (Modonesi, 2010: 146-147).

En el análisis que explayare se han tomado las autonomías como categoría significativa, capaz de generar ruptura con modelos históricos de opresión brindando y creando nuevos centros de decisión política (Cervantes, 2015). Se tomará el término como relevante tanto en sus características políticas como social-comunitarias.

A partir de esto, mi hipótesis intentará evidenciar que, durante el gobierno de Morales y encauzada bajo un nuevo paradigma societal, Bolivia ha logrado implementar políticas públicas educativas que propendieron a una mayor autonomía indígena. Para dar cuenta de esto, se han utilizado categorías que pretenden dar sentido a la hipótesis planteada. Retomando conceptos como educación liberadora se visibilizará una nueva perspectiva estatal sustentada en el pluralismo con anclaje en democracias tanto representativas como comunitarias. Una nueva forma de gobierno que adquiere significancia gracias a la combinación de categorías para una mayor autonomía indígena cimentada en la autodeterminación.

Estas acepciones, abordadas como áreas de interés se mirarán desde la ruptura histórica con un pasado que las comunidades buscan romper para liberarse de su opresión logrando su autodeterminación. Este último concepto persigue nuevas formas estatales basadas en igualdades políticas y democracias comunitarias. Su objetivo y existencia se fundamenta en lograr que cualquier pueblo indígena pueda ejercer sus derechos en los distintos ámbitos: salud, educación, justicia, territorialidades e idioma, entre otras, sin interferencias externas que lo condicionen o sometan. En este marco, la educación desde una mirada centrada en teorías emancipatorias es fundamental para el desarrollo de las autonomías indígenas ya que permite la revalorización de sus derechos culturales desde una cosmovisión holística pretendiendo alcanzar su propia identidad.

Metodología

Se utilizará una metodología cualitativa centrada en el estudio de caso, entendido como un análisis intensivo de un fenómeno contemplando sus particularidades (Merriam;1988). El caso elegido para esta tesina fue el estado Plurinacional Boliviano durante los mandatos de Evo Morales (2006-2014) y las principales variables a analizar fueron la educación y las autonomías indígenas. El caso fue escogido en base a sus particularidades en el contexto Latinoamericano, puesto que de manera novedosa planteo y elaboro políticas sobre un nuevo formato de gobierno. Si bien se menciona el interés sobre la temática en repetidas ocasiones, es pertinente remarcar el carácter paradigmático del caso por pretender ser en un proyecto descolonizante. Para el análisis fueron tomadas las categorías recién mencionadas dimensionándolas y contrastándolas con por lo menos dos tipos de Estados existentes en Bolivia. A través de una recopilación de autores que abordaron los temas en cuestión utilicé un análisis documental para descomponer e interpretar los materiales trabajados para la comprobación de mi hipótesis. Utilizando un “análisis de contenido.” y conjugando sus técnicas de investigación, se formularon datos, inferencias reproducibles y validas que puedan aplicarse a su contexto.” (Krippendorff;1990)

A partir del análisis descriptivo basado en el caso escogido, se investigó los cambios educativos sufridos tras la reforma constitucional y su aplicación en distintos departamentos del país durante el periodo seleccionado. Para avanzar en este estudio se recurrió a diversas fuentes, primarias y secundarias. Como primarias, se utilizaron la

antigua constitución y la reforma constitucional comparando sus diferencias y avances. También se incluyó de forma relevante la Ley de educación Avelino Siñasi (Ley 070), así como otras leyes educativas anteriores que se consideraron pertinentes. Se incluyeron notas periodísticas y entrevistas ya realizadas con el fin de acercarme a interpretaciones y percepciones sobre las medidas tomadas. Se utilizó una estrategia didáctica que conjugue material teórico y empírico para la elaboración del conocimiento. Sumado a esto, se retomaron autores que hayan abordado la definición de autonomía indígena bajo un análisis interpretativo de la reformulación constitucional de 2009. Para la interpretación de las leyes, se recurrió a teóricos que han elaborado marcos conceptuales centrados en la filosofía de la educación popular y el Buen Vivir.

El campesinado indígena en Bolivia

El extenso territorio boliviano se ha caracterizado desde el periodo pre colonial por estar constituido por numerosos pueblos indígenas con diversas lenguas y culturas. Su ordenamiento territorial se hallaba esquematizado desde arriba hacia abajo. Arriba, se encontraba el imperio Tawantinsuyu⁴, mientras que abajo, en las llamadas tierras bajas, habitaban una multiplicidad de grupos étnicos. Tiempo después, con la llegada de la colonia española a las tierras altas, comenzó un régimen de dominación y explotación basado en un sistema político dual. Si bien en sus comienzos la colonia mantuvo algunas autoridades originarias denominadas caciques, para fines del SXVIII esto cambiaría totalmente fruto de las reformas borbónicas. Las mismas, intentaron profesionalizar y planificar la región de forma estratégica sacando a los caciques para un mayor control colonial, lo que derivó en un quiebre del conocido pacto colonial. Es aquí, donde bajo el liderazgo de Túpac Katari⁵ en 1780 comienzan a suceder los primeros levantamientos indígenas en búsqueda de su emancipación. Pese a que las primeras sublevaciones lograron ser reducidas por el ejército español, representaron el inicio de los descontentos y reclamos por parte de grupos indígenas en la historia boliviana.

A finales del S XVIII América Latina se encontraba en un descontento generalizado por los sistemas coloniales impuestos en sus metrópolis lo que condujo a levantamientos Y

⁴ Con 2.500.000 km², el Tahuantinsuyo fue el imperio más extenso de toda la historia de la América Precolombina. Su territorio comprendía desde el sur de Colombia hasta el centro de Chile, pasando por Ecuador, Argentina, Bolivia y, por supuesto, Perú, donde se concentraba su mayor fuerza política. Véase: <https://incaraíl.com/blog/es/cultura/sabes-la-historia-del-tahuantinsuyo-conocela-aqui>.

⁵ Cacique aimara.

movilizaciones que conllevaron a sus independencias. En el caso boliviano, la llamada nueva república mantuvo un sistema dual apoyado en el pago de tributos de los pueblos indígenas, lo cual representaba gran parte de los ingresos para el estado. Para mitad del S XIX el sistema dual boliviano llegó a su fin debido a la expropiación de las tierras indígenas por parte del Estado bajo el decreto de la asamblea constituyente. Sin embargo, esto no condujo a su incorporación ciudadana sino a su marginalidad. Es decir, la financiación proveniente del pago del tributo paso a ser remplaza por la explotación minera. Bajo este nuevo formato estatal se adjudicaron tierras a los latifundistas y emergieron nuevas elites criollas. Frente a esto, autores retomados aquí, como Mogrovejo (2010) explayan a través de un recorrido histórico, la lucha y tensión vivenciada por las comunidades indígenas bolivianas desde la época de la colonia. Para nosotros su consideración es necesaria para comprender las raíces y el desarrollo de un conflicto cuya tensión influye significativamente en el tema de nuestra investigación.

Tras la Revolución Nacional de 1952, Bolivia comenzó a experimentar medidas populares en manos del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) rompiendo con el control de oligarcas y terratenientes. Con su llegada, el movimiento indígena fue incorporado a la vida política al mismo tiempo que se creó la Reforma Agraria y se crearon organizaciones sindicales. Es decir, se propició por primera vez la autonomía de los movimientos indígenas. A partir de aquí, comienza a entablarse un nuevo tipo de relación entre el estado boliviano y las comunidades indígenas cosechando nuevas alianzas y tensiones. No obstante, los cambios duraron poco ya que para 1971 Bolivia sufrió un golpe de estado en manos del General Banzer Suarez, quien bajo ideas de ultraderecha reorganizó el país e impuso medidas políticas regresivas. Nuevamente aquí, la historia, en consonancia con tiempos pasados, colabora a la consolidación de una nueva elite social ubicada en Santa Cruz basada en el gas como nuevo elemento de disputa.

Para los años ochenta, Bolivia se encontraba atravesando reformas neoliberales y resistencias sociales a lo largo de todo su territorio. Bajo la presidencia de Estensoro y con el apoyo del FMI y el Banco Mundial se impulsó un modelo basado en privatizaciones de empresas nacionales y achicamiento estatal. Junto con esto, se sucedieron masivos despidos que obligaron a obreros a migrar internamente para sobrevivir. Algunos lograron asentarse en la denominada zona alta ⁶ mientras que otra gran parte se ubicó en el

⁶ “...En Bolivia se considera como “tierras altas” o territorio andino aquel espacio físicamente dominado por la cordillera de los Andes. Básicamente, es la región occidental del país, conformada a su vez por la ecorregión del

Chapare, zona boliviana cocalera. Frente a esto, en un clima de insatisfacción generalizada, con gran parte del movimiento indígena fraccionado, comienzan a aparecer y fortalecerse nuevos movimientos. Es decir, mientras que algunos grupos sociales tradicionales comienzan a perder poder en la escena política, otros empiezan a constituirse, entre ellos los pueblos indígenas (Luque, 2009).

Para aquel entonces, la CSUTCB presentaba discrepancias en su interior entre los Kataristas Aymaras y el Movimiento Campesino (MCB) llevando al movimiento a una debilidad institucional reflejada en elecciones. Sin embargo, durante ese mismo lapso en la zona de Chapare comienza a consolidarse (lentamente) un nuevo Movimiento Cocalero fruto de las migraciones internas. Caracterizado por su carácter sindical, el movimiento estaba encabezado por un líder de origen Aymara, Evo Morales, quien era secretario ejecutivo de la Federación del trópico de Cochabamba. Retomando a Mogrovejo (2010), para aquel entonces, Morales empieza a adquirir fuerza política ya que para los años noventa comienza a articular distintos movimientos campesinos e indígenas en uno nuevo. Para 1997 conforma la agrupación; Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos, la cual, adquirió verdadera relevancia al aliarse con el MAS (Movimiento al Socialismo). Tras la unión, el movimiento se consagra como Movimiento al Socialismo-instrumento político por la soberanía de los pueblos (MAS-IPSP). Autores como Mogrovejo (2010) sostienen que los estándares de dicha alianza irrumpen con los discursos acerca de la autodeterminación indígena abogando por un nuevo Estado Plurinacional, influenciado por corrientes marxistas.

A su vez, durante los años noventa, las reformas emprendidas en los ochenta, comienzan a encontrar cada vez mayores obstáculos debido a las resistencias indígenas; por lo cual, comienzan a promoverse transformaciones sociales en pos de disminuir su marginalización. Sin embargo, esto resultaba ineficaz ya que no representaba una solución estructural. Para 1998, debido al descubrimiento de reservas de gas en Tarija, comienzan a suscitarse mayores demandas por parte de los grupos indígenas, las cuales sostiene Mogrovejo (2010) se acrecientan en el año 2000 frente a la privatización del agua. Frente a esto, se sucede un estallido por parte de sectores indígenas que lograron articularse ampliando el movimiento encabezado por distintos líderes sindicales indígenas, entre ellos, Evo Morales. Este momento resultó verdaderamente significativo

altiplano y valles... “. Fernando González Colque. *“Autonomía Indígena en las Tierras Altas “*(2009). Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (2008) ;(pág. 14).

ya que visibilizó actores sociales anteriormente marginados. (Gómez; Gómez; Pineau; Mora;2009).

Durante las elecciones del año 2002 y gracias a la consolidación de su nuevo partido, Morales logra ingresar al parlamento liderando las demandas de sectores cocacoleros e indígenas frente a las privatizaciones sufridas durante el gobierno de Quiroga. Frente a repetidas tensiones y bloqueos promovidos por Evo al gobierno de Sánchez de Lozada, Morales es expulsado del parlamento, lo cual en vez de disminuir su poder fortaleció su liderazgo. Todos estos episodios fueron dándole forma a un movimiento social opositor que llegó a su máxima expresión en el año 2003 debido al intento por parte del gobierno de Sánchez de Lozada de exportar Gas boliviano a EEUU bajo un convenio desfavorable para Bolivia. En un clima de constante tensión y revuelta, Sánchez de Lozada se vio forzado a renunciar siendo ocupado su lugar por Carlos Mesa. (Mogrovejo;2010). Para 2005, tras dos intentos de renuncia de Mesa y un referéndum ambiguo sobre la ley de hidrocarburos, se convocó a elecciones. Bajo el formato de voto directo y con el 53.7% el exdirigente cocalero, Evo Morales, logró el ascenso a la presidencia siendo la primera vez para Bolivia que un integrante de las filas del sindicalismo campesino indígena asume ese cargo. (Efron,2013). A partir de su presidencia, junto con el apoyo de amplios movimientos sociales, entre ellos el MAS, se sucedieron grandes cambios políticos, económicos y simbólicos que modificaron el rumbo del país. Por medio de la realización de la Asamblea Constituyente y pese a varios enfrentamientos con integrantes de distintos sectores opositores al gobierno de Evo Morales, logró elaborarse un nuevo marco jurídico.

Aquí, se inicia un nuevo rumbo de paradigma impulsado por sectores indígenas que toman protagonismo frente a la descomposición de un modelo neoliberal que no los representa (Luque, 2009). Un nuevo esquema societal que visibiliza actores sociales dejando atrás una visión artificial de la ciudadanía boliviana (Cervantes,2015). Una nueva constitución Pluricultural, intercultural y comunitaria (2009) que avala las autonomías indígenas, amplía sus derechos, libertades y persigue una estructura estatal afín a erradicar la pobreza (Mogrovejo, 2010).

Una nueva reconfiguración estatal que no persigue voluntades individuales sino colectivas, en ruptura con ideas capitalistas. Junto con esto se sucede la elaboración de estatutos autonómicos con la intención de enmarcar legalmente las autonomías indígenas (López Makaran, 2019) y así romper definitivamente las cadenas de “de sumisión a los

poderes político, económico y cultural coloniales” (Rojas, 2009). Tal como sostiene Cervantes (2015), inicia un nuevo modelo motivado por la crisis de la “homogeneización cognitiva y cultural dominante” (Tapia, 2002), lo cual propicio la descolonización.

Desde su mandato, se llevaron a cabo medidas de redistribución de ingresos y se impusieron políticas públicas educativas para incluir a sectores indígenas. Asimismo, su programa de gobierno se fundó en un sistema educativo que impulso planes para erradicar el analfabetismo, evitar la deserción escolar y garantizar igualdad de acceso. Junto con esto, también se destacó la propuesta de autonomización de la educación a través del Consejo Nacional de Educación y de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (Mirza;2014). Diferenciándose de constituciones anteriores, la constitución de 2009 proclama derechos colectivos inspirados en el Vivir Bien. Una nueva etapa para el país boliviano que se ha ido gestando a lo largo de los siglos hasta consolidarse en la figura de Evo Morales, emprendiendo reformas estructurales en todas las áreas: sociales, económicas y educativas.

Una nueva perspectiva educativa

“Para construir una Bolivia más justa necesitamos un golpe de timón de fondo y en esa tarea los pueblos indígenas nos señalan la ruta que debemos seguir.”

Evo Morales.

A lo largo de las décadas, Bolivia atravesó distintas reformas educativas integrales. Autores como Mogrovejo (2010) hacen mención de cuatro reformas claramente definidas. Desde su interpretación, la primera se ubica a principios del SXX, durante el Gobierno Liberal del Presidente Pando. Basada en la creación de un sistema educativo público, focalizó en la formación laboral y técnica sin atender la diversidad lingüística existente. Tiempo después, durante el mandato de Paz –Estensoro (1952-1956) e influenciada por la Revolución de 1952, tuvo lugar lo que Mogrovejo (2010) considero segunda reforma. Bajo esta transformación de carácter nacionalista, establecida en el Código de Educación Boliviana (1955), se ampliaba la educación primaria a comunidades rurales desde una perspectiva de enseñanza castellanizada. Es decir, desde un enfoque monolingüístico, ignorando nuevamente la diversidad lingüística propia de Bolivia. Es preciso mencionar, que algunos autores, entre los que se destacan Gómez, Pineau, Mora y Gómez (2009) han diferido sobre su interpretación, considerando esta la primera reforma.

Tras la segunda reforma educativa boliviana considerada desde Mogrovejo (2010) comienzan a profundizarse nuevas problemáticas y demandas sociales aumentando los índices de pobreza. Frente a esto, a principios de los años setenta, el gobierno boliviano apoyado por organismos internacionales comenzó a realizar evaluaciones de su sector educativo. Entidades como la Unesco o el Banco Mundial participaron elaborando informes con la finalidad de mejorar el sector desde una visión conservadora del capital humano. Es decir, desde una mirada que concibe la educación desde una orientación técnica que colabore a mejores oportunidades laborales en pos de achicar la brecha de pobreza. Sin embargo, autores como Efron (2013) han destacado esta ayuda externa como problemática debido a la incapacidad para comprender la realidad boliviana, en lo que compete a sus diferencias lingüísticas y culturales.

Poco a poco, este enfoque acerca del capital humano y la productividad se logró instalar en el sistema educativo boliviano atrayendo a distintos organismos internacionales a colaborar. Para los años noventa, tras el ascenso de González Sánchez de Lozada, y frente a un nuevo escenario internacional que promovía la universalización de la educación básica, se identifica la tercera reforma (Mogrovejo;2010). La misma, reformulada en la Ley de Reforma Educativa sancionada en 1994, propone un modelo constructivista, distinguiendo tres ciclos de aprendizaje educativo (inicial, primaria y secundaria). Este nuevo esquema, según Mogrovejo (2010) planteaba incluir los pueblos indígenas dentro del esquema educativo, creando Consejos educativos de Pueblos Originarios. A diferencia de anteriores, dicha reforma postulaba un modelo educativo multiétnico, de participación popular para la promoción y el empoderamiento de pueblos indígenas. Durante este periodo, se incrementaron los préstamos por parte de organismos internacionales para la ejecución de programas educativos. Bajo un esquema de cooperación entre organismos inversores se emprendieron proyectos por programas. Sin embargo, autores como Rocabado (2011) difieren en lo que fue la aplicación de la reforma de 1994, ya que no colocó en igualdad de condiciones ambas cosmovisiones, sino que posicionó a las comunidades indígenas como cultura subalterna.

En el año 2005, en un clima de tensión y tras elecciones gubernamentales, asciende al poder Evo Morales, consagrándose como el primer mandatario indígena Aymara de Bolivia. Su gobierno representó desde su inicio un cambio en el paradigma boliviano en un contexto de inestabilidad política y de reconfiguración de lazos con actores internacionales. En efecto, a partir de la declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda

al Desarrollo ⁷, se reconfiguraron las formas de asistencia por parte de organismos internacionales y se accedió a una mayor autonomía nacional para la toma de medidas. Es aquí donde junto con la reformulación constitucional, dio inicio la cuarta reforma educativa. (Mogrovejo;2010). Según Gómez, Gómez, Pineau y Mora (2009) dicho gobierno proponía una alternativa estatal apartándose de modelos de opresión neoliberales.

Desde una nueva óptica, se concibió la construcción de nuevos organismos educativos de carácter emancipador y descolonizante. Si bien, esta última reforma recoge algunos postulados de la anterior, deroga la Ley 1565 y aboga por una educación que refleje la realidad boliviana. Enmarcada en nuevo esquema, dicha reforma incorpora la enseñanza indígena con su enfoque comunitario oponiéndose a la educación basada en el capital humano. En sentido opuesto a esta, propone una educación descolonizante como verdadera solución a la pobreza, elaborando el anteproyecto de Ley Avelino Siñasi y Elizardo Pérez con la finalidad de brindar un enfoque intercultural, intercultural y plurilingüe. Un sistema educativo sobre nuevas bases que rescatan la experiencia Warista⁸ en ruptura con estructuras neocoloniales. (Efron:2013). Sin embargo, debido a tensiones políticas y religiosas dicho anteproyecto no logró su sanción hasta la segunda presidencia de Morales (2010-2015) donde contó con mayoría parlamentaria.

La Autonomía indígena en las constituciones bolivianas

Retomando lo expuesto en el anterior apartado, el ascenso de Morales marcó una ruptura con anteriores lineamientos. Varios académicos han denominado el inicio de un nuevo periodo llamado Revolución Democrática Cultural o Democrática Descolonizadora que propició el ascenso de Morales (Mogrovejo;2010). En tiempos de lucha y conflictos por el uso y privatización de recursos naturales tal como se ha expuesto anteriormente, comienzan a gestarse nuevos ideales alimentados de corrientes indígenas ancestrales que rompen con la ideología del libre mercado.

⁷ Acuerdo internacional que establece compromisos globales por parte de países donantes y receptores para mejorar la entrega y el manejo de la ayuda con el objetivo de hacerla más eficaz y transparente. El acuerdo fue firmado en marzo de 2005 por más de cien países donantes y receptores, agencias internacionales y organizaciones multilaterales. “

⁸ Experiencia de formación superior con innovación pedagógica implementada en Bolivia en 1931.

Tras el comienzo del Gobierno de Evo Morales, se identificó la creación de un nuevo documento, el cual tras sufrir modificaciones fue finalmente aceptado bajo el nombre *Nueva Constitución de Estado Plurinacional de Bolivia* promulgándose en el año 2009. De interés relevante, la nueva constitución establece una resignificación de las autonomías indígenas. En oposición a ideas occidentales, postula la defensa de derechos colectivos y no individuales, permitiéndole a los sectores originarios adquirir mayor protagonismo y acción.

A diferencia de la constitución boliviana de 1967(modificada en 1995), la constitución Plurinacional de 2009 se funda sobre una perspectiva plural que incluye desde sus primeros artículos a los pueblos indígenas y su autonomía:

“Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley” (Art 2)

Este artículo, al igual que el tercero, da cuenta de la diversidad de grupos que constituyen la nación boliviana asentando sus derechos y obligaciones por ser parte del pueblo boliviano. Diferenciándose de constituciones antecesoras, incorpora un nuevo sujeto de derecho, los pueblos originarios, al mismo tiempo que se define como Multiétnica, Intercultural y Laica. Respetando el abanico de creencias, religiones y culturas otorga validez normativa a la diversidad delineando un nuevo camino. Esto puede observarse claramente en el artículo 4 de la constitución de 2009: *“[e]l Estado respeta y garantiza la libertad de religión y de creencias espirituales, de acuerdo con sus cosmovisiones. El Estado es independiente de la religión.”*

Remplazando por completo el artículo 3 de la Reforma constitucional de 1995, según el cual, *“[e]l Estado reconoce y sostiene la religión católica, apostólica y romana. Garantiza el ejercicio público de todo otro culto. Las relaciones con la Iglesia Católica se regirán mediante concordatos y acuerdos entre el Estado Boliviano y la Santa Sede.”*

Mediante nuevos postulados, la carta magna de 2009 introduce un apartado en el capítulo cuarto que agrega derechos y garantías a los pueblos originarios. Encausada en un nuevo

esquema, establece la autodeterminación y autonomía de los pueblos indígenas en favor de una nueva estructura estatal compuesta. Esta autonomía, propende a trastocar las bases de dominación y tejer nuevas redes de poder capaces de hacer frente a las élites tradicionales. Además, obliga al estado a tomar en consideración al segmento excluido de la sociedad y eleva los grados de participación política de la población recobrando el interés por la res pública. (Cervantes; 2015)

La Nueva Constitución emprendida por Morales, difiere completamente de sus antecesoras por su característica Pluricultural basada en la teoría del Buen Vivir. Enmarcada dentro esta teoría, postula nuevas bases en todos los planos que atañen al estado. Autores como Sologuren (2009) y Luque (2009) entienden a esta como una constitución basada en el horizonte indígena, donde existe el reconocimiento de un otro diferente. Desde este marco, las comunidades indígenas pueden ejercer su autogobierno y soberanía territorial dentro de un estado Pluricultural, encargado de articular el diálogo y sostener la administración central (Luque;2009). A partir de nuevos lineamientos postula cambios radicales plasmados en la Constitución de 2009 y reflejados en programas públicos bajo un nuevo diseño político y filosófico.

Entendida por algunos autores como el inicio de la Cuarta reforma educativa (Mogrovejo;2010), la constitución Pluricultural fijo las bases de una nueva estructura societal inspirada en la Teoría del Buen Vivir. Anclada en nuevos preceptos, propone una convivencia armoniosa con el otro y con la Naturaleza, fomentando la propia identidad cultural y reproduciendo vínculos surgidos desde la solidaridad. Tras años de neoliberalismo y marginación de amplios sectores indígenas, se replantea una nueva perspectiva alejada del capitalismo clásico que abre el camino a cambios significativos en la sociedad boliviana.

A partir de este contexto social y político, en dicha constitución, la educación se define como responsabilidad del Estado, quien debe garantizarla a toda la población respetando la diversidad: “...una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.” (Art 12.) A su vez, puntualiza en su carácter liberador y revolucionario haciendo énfasis en su capacidad de formar individuos desde una perspectiva integral.

“La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.” (Art 78.I). “El sistema educativo se

fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.” (Art 78; III).

“La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley” (Art.80).

La Constitución Pluricultural de 2009 esboza una nueva cosmovisión que formula un nuevo tipo de educación que pretende colaborar a la construcción de la gobernabilidad desde el paradigma del Vivir Bien. Sin embargo, en la complejidad de su relación surge la duda si ha sido posible volcar la visión teórica reflejada en la ley al campo empírico. Se ha centrado la atención del trabajo en algunos de los programas y leyes realizadas durante el gobierno de Morales, a fin de comprender la ejecución de las autonomías en el plano educativo.

Ley de educación “Avelino Siñasi-Elizardo Pérez”

Para este análisis, considero sumamente significativa la ley de Educación “Avelino Siñasi – Elizardo Pérez” sancionada en 2010 tras la última reforma constitucional. En ella se explicita legalmente el derecho fundamental de todos los bolivianos a recibir educación. Una educación que extiende la obligatoriedad hasta el bachillerato promoviendo su carácter intracultural, intercultural y plurilingüe desde la cosmovisión de los pueblos indígenas. De carácter laica, esta ley propone una educación de y para la vida, bajo una configuración comunitaria desarmando los vínculos de opresión y mercantilización del saber.

“La educación asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los

principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.” (Ley de Educación, 2010: Art 3; Inciso 13).

Por medio de la promulgación de dicha ley se consolidó un marco regulador que propendió a la creación de una estructura y la formulación de medidas que acompañen a una educación liberadora no capitalista. Intentando reconfigurar los lazos comunitarios y societales, propone la búsqueda de un equilibrio entre ideas occidentales e indígenas en un formato que respete la pluralidad. Autores como Luque (2009) han abordado esta articulación, enfatizando en su importancia para la conformación de un Estado Común pese a las dificultades propias de las subjetividades de los actores. Configurada desde una educación que pretende transformar la realidad, se focaliza en el auto reconocimiento de uno y de los otros con la finalidad de lograr un diálogo intercultural enriquecedor.

En efecto, la Ley Avelino Siñasi manifiesta su perfil revolucionario y descolonizador inspirado en corrientes liberadoras por medio de sus disposiciones principales asentando su carácter comunitario, democrático y participativo. Esto se encuentra detallado en el art 3 de dicha Ley: *“Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad”*.

Asimismo, la ley inscribe deberes y derechos de los cuales goza toda la población, reconceptualizando una educación integral por y para la vida. Desde una mirada educativa plurilingüe e intercultural impulsa la integración y participación de la población con la finalidad de colaborar a la construcción de una sociedad comunitaria. De característica revolucionaria, dicha ley promulga nuevos valores educativos en búsqueda de una revalorización y resignificación de las identidades culturales. Es decir, desde una educación liberadora, concebida por Freire, como aquella que tiene la capacidad de romper los vínculos de opresor-oprimido busca fomentar una educación recíproca basada en el diálogo.

Efron, (2009) quien analiza la Ley Avelino Siñasi sostiene que, por medio de ella, se pretendió identificar un sujeto nuevo con múltiples identidades. Es decir, conformado por su historia como parte de un grupo /colectivo étnico como por su pertenencia al estado

boliviano. Junto con esto siguiendo a la autora (Efron;2009) resulta subrayable, la incidencia de la ley en generar una mayor autonomía indígena a través del establecimiento de la lengua materna en primera instancia, lo que conlleva a entender la acción desde una mirada descolonizadora.

La ley no solo explicita los fines que persigue desde una visión emancipadora, sino que también delinea las competencias de las autonomías indígenas concernientes a la gestión educativa en su artículo 80.

“Formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autonómicas en el marco del currículo regionalizado” (...) “Organizar y apoyar la gestión participativa de los pueblos indígena originarios campesinos en el marco de la Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Vocacional y Secundaria Productiva”. (...) “Apoyar con recursos necesarios para el funcionamiento de la estructura de participación y control social en educación.”

Pensada desde una lógica alternativa, la Ley no persigue un ideal de desarrollo competitivo, sino que pretende brindar herramientas para una mirada crítica y reflexiva desde una visión comunitaria. Retomando principios de la escuela Ayllu de Warista y conformando una nueva estructura de gobierno que articule concejos comunitarios que faciliten la articulación entre unidad y diversidad. (Efron;2013).

Educación y Políticas Públicas en el Estado Plurinacional

A partir de los lineamientos mencionados en la reforma constitucional y en la ley Nro. 70, en este trabajo se pretendió indagar sobre los programas educativos emprendidos en el Gobierno de Morales y el lugar que les han otorgado a las autonomías indígenas. Basado en un nuevo paradigma se retoman ideas ancestrales que reformulan no sólo la estructura societal sino sus actores, pretendiendo brindar un mayor acceso a las estructuras democráticas, valorizando y respetando la diversidad.

Desde los años noventa hasta la llegada de Morales, Bolivia desarrolló un enfoque educativo apoyado por organismos internacionales basado en un modelo constructivista centrado en la idea del capital humano. Con el ascenso de Evo y apoyado por amplios sectores indígenas, se inició lo que autores como Rocabado (2011) denominaron una

revolución democrática y cultural. En este sentido, comenzaron a suscitarse nuevas reformas al mismo tiempo que se desestimaron políticas empleadas tras la reforma constitucional de 1994, tales como la derogación de la Ley 1565. Dando inicio a una nueva etapa, Evo Morales impulsó un programa educativo que se tradujo en políticas públicas que pretendían promover la educación indígena desde un enfoque popular y comunitario. (Mogrovejo;2010).

Para comprender mejor las leyes del gobierno indígena, analizaremos algunos aspectos de la normativa anterior. La reforma constitucional de 1994 representó un primer paso en la democratización del sistema educativo boliviano. A través de la Ley 1565 se propuso un modelo bilingüe e intercultural que abogaba por una educación pública, gratuita y obligatoria hasta la primaria.

Esto se explicita en su Art.2, donde dice que la educación:

“Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades”.

Tal como sostiene Rocabado (2011) la reforma de 1994 marcó el camino del nuevo Estado Pluricultural e Intercultural en la medida que abrió el debate y la reflexión sobre un nuevo diseño curricular bilingüe que comenzaba a reconocer a un otro diferente. Si bien la constitución de 1994 propició mejoras en el campo educativo, tales como el aumento de la tasa de asistencia, lo hizo desde una mirada neoliberal con ausencia de cambios estructurales (Efron;2013). Es por esto, que la Nueva Constitución elaborada por Morales, podría ser considerada un avance superior de la anterior constitución, dando un giro radical hacia una educación descolonizadora. Pese a retomar conceptos del anterior estatuto (1994), la considera inválida ya que no representaba cambios estructurales ni proporcionaba igualdad de condiciones en el plano educativo para los sectores indígenas. En oposición a esto, la nueva reforma constitucional de 2009 postula un diseño superador al plantear un modelo educativo trilingüe y extender la obligatoriedad hasta la secundaria.

Félix Patzi, Ministro de Educación del Gobierno de Morales, fue quien derogó y reemplazó la ley de 1994 debido a su carácter colonial, sosteniendo que verdaderamente no interactuaba entre diversas cosmovisiones, sino que, posicionaba al ámbito rural como un espacio de segunda. A su vez, comprendía que desligarse de dicha ley implicaba

desvincularse de concepciones impuestas por organismos internacionales en favor de una visión verdaderamente revolucionaria. Debido a esto, el gobierno encabezado por Morales en 2009 esboza la Ley Avelino Siñasi creando nuevos postulados en base a una perspectiva descolonizadora, igualitaria y antiimperialista. Con gran protagonismo de los sectores indígenas, esta ley desarrolla un modelo “Socio comunitario” que revaloriza sus experiencias y pensamientos. Es por esto, que este Nuevo Modelo enuncia una estructura curricular con lineamientos a fines a la Filosofía del Buen Vivir.

Desde su sanción, el sistema educativo del Estado Plurinacional se dividió en tres subsistemas diferenciados en la Ley 0.70: educación regular, educación alternativa y especial y educación profesional. Cada una con subsistemas específicos a fines a la persecución de una educación liberadora y democratizada.

Según detalla la Ley 070 en su artículo 9 concibe la Educación Regular como:

“la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional ...”

Seguido de esto, en su artículo 16 y 17 esboza la Educación Alternativa, la cual abordará este trabajo comprendiéndola como aquella:

“Destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida.” “Se desarrolla en el marco de los enfoques de la Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida, priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación.”

En tal sentido, contemplando el cambio de paradigma y la reforma educativa en manos del dirigente Aymara, Evo Morales, desarrollaremos a continuación distintas políticas públicas educativas a fin de conocer su incidencia en las autonomías indígenas. Para esto, se abordarán algunos de los principales programas educativos que se inscriben en el proceso descolonizador explorando las relaciones con nuestro tema de investigación. Comenzamos esta línea de análisis mirando las estadísticas del Ministerio de educación Boliviano para visualizar la importancia otorgada al campo educativo durante el mandato

de Morales. Se puede observar como el gasto público destinado a educación del 2006 al 2016 fue en ascenso adquiriendo mayor protagonismo, lo cual se considera, guarda estrecha relación con varios de los proyectos a tratar.

AÑO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
GASTO PUBLICO	7,10%	7,34%	7,28%	8,32%	7,82%	7,08%	7,90%	7,58%	8,26%	8,95%	8,84%
TOTAL EDUC.											

Fuente: Ministerio de educación de Bolivia.

1-Bono Juancito Pinto (BJP) (2006)

Instituido por el Decreto Supremo (DS) 28899 del año 2006, dicho programa se encontraba dirigido a niños y adolescentes que estuvieran cursando el nivel primario o secundario en instituciones públicas a fin de disminuir la deserción escolar por medio de un estímulo sobre la demanda. El proyecto consistía en la entrega de 200 bolivianos a los estudiantes de las instituciones educativas que tuvieran un mínimo de asistencia escolar del 80% y para aquellos que se matricularan. El mismo, se subsidiaba del excedente obtenido de Hidrocarburos. El diseño estaba encausado dentro de las distintas medidas redistributivas iniciadas por el Gobierno Aymara de Evo, por lo cual, con el paso del tiempo el programa sufrió modificaciones y fue ampliando la clase de beneficiario.

Es preciso mencionar que este plan no está planteado únicamente para grupos indígenas, pero si incide en ellos porque formaban parte de los sectores empobrecidos de Bolivia. De acuerdo con estadísticas extraídas desde el Ministerio de Educación Boliviano⁹ elaboré los siguientes cuadros donde se describe la cantidad de matrículas y deserción escolar tras la aplicación del BJP según área geográfica.

⁹ Ministerio de Educación Boliviano. Véase en: <http://seie.minedu.gob.bo/reportes/estadisticas/grupo1/matricula>

Matrícula según zona geográfica

Año	2000	2005	2006	2009	2013	2015
Totales	2.477.525	2792164	2.792.633	2.745.013	2.758.828	2.819.554
Urbana	1.618.377	1870951	1.866.946	1.884.350	1.920.378	1.976.389
Rural	859.148	921213	925.687	860.663	838.450	843.165

Fuente: <http://seie.minedu.gob.bo/reportes/estadisticas/grupo1/matricula>.

Deserción escolar según zona geográfica

Año	2000	2005	2006	2009	2013	2015
Totales	161031	162357	78.253	92314	79698	93701
Urbana	94.883	98869	49.851	59439	49675	59771
Rural	66148	63488	28.402	32875	30014	33.930

Fuente: <http://seie.minedu.gob.bo/reportes/estadisticas/grupo1/abandono>.

En base a los dos gráficos, puede observarse como a partir del mandato de Morales y sus primeros programas abordados, hubo un incremento en la matrícula, acentuándose en las zonas urbanas. A su vez, es preciso remarcar que el ascenso anual desde el 2005 al 2015 fue resultado de una multiplicidad de factores y no se redujo a una única política pública, por lo cual, la comparación con el cuadro de desertantes conlleva a un análisis interesante. Es decir, a medida que la matrícula sufría fluctuaciones sin dejar de aumentar, la deserción escolar manifestó un marcado descenso en ambas zonas geográficas.

Retomando ambos gráficos, extraídos de la información de la dirección general de Bolivia podría inferir que dicha política ha repercutido sustancialmente en el ámbito rural y urbano. Tal como mencione anteriormente, los valores indican que la matrícula creció moderadamente desde el año 2000 al 2015, notando una mayor incidencia en las áreas urbanas. A su vez, es interesante notar como el año 2006 representó una baja significativa en el abandono escolar en ambas zonas, baja que se mantuvo pese a ciertas fluctuaciones.

En síntesis, considerando principalmente las estadísticas sobre abandono escolar podría sostener que la política empleada funcionó, ya que en la medida que la matrícula aumento los índices de abandono bajaron, mostrando un relevante descenso durante el periodo 2005-2006. En dicho lapso, se observa claramente como los disertantes se redujeron casi a la mitad en ambos sectores, entreviendo resultados determinantes. Frente a esto, podría inferir que el Bono representó un incentivo significativo tanto para las zonas rurales como

urbanas, pero no proporcionó cambios reveladores para la autonomía de sectores indígenas.

Si bien el programa, tal como mencione anteriormente, no atañe únicamente a sectores indígenas, promueve por medio de un estímulo monetario a trabajar sobre las desigualdades económicas que dificultan el acceso a la educación. Es un proyecto diseñado bajo parámetros que propenden a una educación democratizadora para que todos los bolivianos tengan igualdad de acceso. Para esto, este programa atiende las dificultades existentes en el plano económico que afectan a sectores vulnerables (indígenas/sectores empobrecidos).

2) Programa Yo sí Puedo (2006)

Durante el Gobierno de Morales, el Ministerio de educación dirigido por Patzi, llevo a cabo el Plan nacional Yo sí Puedo, inspirado en el modelo cubano con la finalidad de erradicar el analfabetismo en Bolivia. Por medio de un acuerdo con Cuba, se retomó dicho Programa de Alfabetización enmarcándolo en un decreto supremo del Estado Plurinacional.

El programa constaba con apoyo del Gobierno Cubano, quien proporciono asistencia enviando expertos de su país. Es preciso mencionar, en base a esto, que la educación, desde la reforma constitucional de 1994, adquirió mayor relevancia junto con la revalorización de la diversidad en la agenda Pública. Para esto, se contó con ayuda y planificación de distintos organismos internacionales que debido a sus perspectivas lograron influir en las políticas bolivianas empleadas. Sin embargo, tras el ascenso de Evo enmarcado en un nuevo paradigma liberador y descolonizante, se comenzaron a reconfigurar los actores internacionales dispuestos a colaborar con financiamiento. Es decir, comenzaron a brindar apoyo organizaciones tales como: ASDI¹⁰, DANIDA¹¹, AECID¹², la cooperación de países bajos y la cooperación sur-sur remplazando a organismos multilaterales (Banco Mundial/ BID) que venían colaborado en programas anteriores. Una nueva configuración asociada a una nueva perspectiva reflejada en la nueva constitución Pluricultural que pone de manifiesto nuevas obligaciones y metas. Tal como se mencionó anteriormente, no solo extiende la educación obligatoria hasta el

¹⁰ Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo

¹¹ Agencia Danesa de Desarrollo Internacional.

¹² Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

bachillerato y fomenta la educación popular comunitaria, sino que agrega como una de sus metas, erradicar el analfabetismo. Lo cual puede observarse en el Art .84 de la Nueva constitución Pluricultural de 2009.

“El Estado y la sociedad tienen el deber de erradicar el analfabetismo a través de programas acordes con la realidad cultural y lingüística de la población.”

Tal como lo define Canavire (2011), el plan **“Yo sí Puedo”** fue ideado para reducir el analfabetismo centrándose en personas mayores de 15 años que no sabían leer ni escribir. El plan fue de cobertura nacional, y según el Ministerio de Educación incluyó los nueve departamentos con los 327 municipios de Bolivia. Ejecutado desde el Ministerio de Educación y firmado en el decreto 28.675 se dispuso como unidad ejecutora a la Dirección de Alfabetización.

Según datos extraídos de la Revisión Nacional del Ministerio de Educación de Bolivia (2015) el proyecto beneficio significativamente, en el periodo de 2006 a 2008 a áreas rurales en un 53% (436.774), frente a 47% (387.327) radicado en zonas urbanas. Junto con esto, también se destaca en dicha revisión la alfabetización emprendida en idiomas originarios indicando que hubo 13.599 para quechua y 24.699 Aymara.

El proyecto constaba de actividades de lecto-comprensión y materiales audiovisuales al mismo tiempo que se estructuraba en tres etapas definidas en su diseño:

1-. Adiestramiento. Etapa que comprende un total de 10 clases; 5 de las cuales buscan familiarizar a los participantes con el método y trabajan la estimulación de la expresión oral y las habilidades psicomotoras y 5 que están dirigidas al estudio de las vocales, utilizando la repetición como método de consolidación.

2. Enseñanza de lecto-escritura: Etapa que comprende un total de 42 clases. En las primeras 23 clases se enseña cada día una nueva letra o fonema, de acuerdo a la frecuencia de uso en el lenguaje cotidiano; mientras que los 19 restantes se utilizan para introducir dificultades en el idioma castellano, i.e. combinación de distintos fonemas, las reglas en la utilización de la "r" y "rr". Durante esta etapa la técnica utilizada relaciona cada letra o fonema con un número y un gráfico, para así ir presentando nuevas palabras y objetos de estudio.

3. *Consolidación: Etapa que comprende un total de 13 clases, que se utilizan para reforzar lo aprendido y evaluar el resultado en cada uno de los participantes. En esta etapa, el trabajo del facilitador es consolidar los conocimientos adquiridos, fortalecerlos conocimientos que necesitan mayor decisión y evaluar sistemáticamente a cada uno de los participantes. En su evaluación final los participantes debían escribir una carta en la que debían expresarse con coherencia y con una caligrafía legible.*

En el caso boliviano, la implementación de dicho diseño fue gradual con constante apoyo económico y técnico cubano. Según señala Canavire (2011), el proyecto comenzó en español y siguió en lenguas nativas –aimara, quechua, guaraní y chiquitano– con profesores de esas etnias que viajaron a Cuba para entrenarse y preparar las “teleclases” en las lenguas originarias de la nación.

A continuación, se han extraído estadísticas elaboradas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe con la finalidad de analizar los porcentajes de analfabetismo en Bolivia desde los años 2000 hasta la llegada del Programa “Yo sí puedo”.

POBLACION URBANA				
	15 a 24 años	25 a 34 años	35 a 44 años	45 a 59 años
País / Años	Ambos sexos	Ambos sexos	Ambos sexos	Ambos sexos
Bolivia				
2000	1,1	3,0	4,8	10,2
2001	1,4	3,0	5,7	14,6
2002	0,7	3,3	5,6	9,1
2004	0,6	2,3	7,4	14,6
2005	0,7	2,0	3,2	9,2
2006	0,9	1,7	3,9	7,7
2007	0,5	1,5	2,6	6,1
2008	0,4	1,4	2,3	7,6
2009	0,3	1,8	3,1	8,1
2011	0,7	1,0	1,9	5,2
2012	0,4	1,3	1,7	5,1
2013	0,4	0,7	1,5	4,3
2014	0,5	0,7	1,3	4,0
2015	0,4	1,2	2,0	5,3

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Sobre la base de encuestas de hogares de los países.

Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG). Información revisada al 08/JUN/2021.

La primera tabla indica la tasa de analfabetismo en Bolivia por ambos sexos en el ámbito urbano. Al observar puede apreciarse que los índices tienden a decrecer hasta el 2015 a excepción del año 2009 donde los valores vuelven a ascender significativamente en casi

todas las edades menos de 15 a 24 años. Por otro lado, se observa como los adultos entre 45 a 59 años han presentado alto porcentaje de analfabetismo en relación a las demás franjas etarias.

Con respecto al segundo cuadro, están representados los mismos grupos de participación del año 2000 al 2015 pero de las zonas rurales de Bolivia. Aquí puede observarse también una tendencia de los porcentajes a decrecer con el paso de los años. Si bien, en comparación con las zonas urbanas los índices de analfabetismo son superiores en todas las franjas de edades, comienzan a disminuir significativamente tras el paso de los años, por lo cual, podría inferir que dicho proyecto represento cambios porcentuales mayores sobre los sectores rurales. No obstante, y más allá de fluctuaciones relativas, ambos sectores tendieron a disminuir. Sin embargo, podría destacar que los sectores rurales de franjas etarias inferiores han marcado una disminución porcentual mayor que los urbanos. Frente a esto, podría sostener que el programa “*Yo sí puedo*” estimulo practicas inclusivas hacia sectores indígenas rurales generando resultados positivos.

RURAL	<i>Grupo edad para participación en la PEA / Sexo</i>			
	15 a 24 años	25 a 34 años	35 a 44 años	45 a 59 años
<i>Años</i>	Ambos sexos	Ambos sexos	Ambos sexos	Ambos sexos
2000	6,7	16,0	26,2	46,0
2001	5,3	13,2	23,2	40,5
2002	4,5	14,2	25,4	40,5
2004	1,5	8,4	21,6	34,6
2005	2,3	7,8	20,4	30,2
2006	3,1	12,5	14,4	29,6
2007	0,7	9,5	13,8	27,9
2008	2,0	6,9	15,4	22,4
2009	1,3	5,6	12,5	24,3
2011	1,8	5,4	11,3	24,7
2012	1,4	5,8	11,9	23,4
2013	1,6	4,2	11,1	19,9
2014	0,8	4,5	8,8	18,7
2015	1,3	4,1	9,5	20,1

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG). Información revisada al 08/JUN/2021.

En relación al programa “Yo sí Puedo” enfocado en disminuir los índices de analfabetismo emprendido por Morales, podría inferir que ha sido de gran ayuda, puesto que ha colaborado a la reducción de altos índices de analfabetismo en Bolivia. Por medio

de dicho programa y desde la perspectiva del Buen Vivir se procuró encausar el camino hacia una educación democratizada basada en saberes humanísticos y comunitarios. Un proyecto que invita a la reflexión para poder ejercer una educación liberadora. Por medio de nuevas metodologías de alfabetización que van de lo conocido por los sujetos a lo desconocido, se procura decodificar y codificar las palabras haciendo uso de un análisis crítico que requiere de la experiencia personal de los sujetos para adquirir verdadero sentido liberador. Tal como se desarrolló anteriormente, dentro del programa se desplegaron actividades por medio de contenido audiovisual a fin a la realidad de quienes son alfabetizados. A través de esto, se pretendía brindarle herramientas al educando que le permitan no sólo adquirir conocimiento, sino que este tenga valor en la medida que le conceda la posibilidad de transformar su realidad desde su contexto histórico concreto.

Asimismo, el proyecto retoma ideas postuladas por Simón Rodríguez en la medida que considera la educación como parte de un proceso de conocimiento donde el sujeto logra pensar sobre los objetos en el transcurso de experiencias con ellos, las ideas y conceptos que se enriquecen en la interacción con el maestro, esto es: parte del proceso de formación en el entramado educativo propuesto para la ciudadanía.

Desde este enfoque que retoma pensadores como Rodríguez y Freire, el programa admite la educación como Popular. Donde la alfabetización opera como herramienta creadora de cultura. Freire (1968) expuso:

“Alfabetizarse es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que paso. para temporalizarse, para concienciar su temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que ha de venir. El destino, críticamente se recupera como proyecto.” (pág. 14)

Encuadrado desde esta conceptualización el programa se planteaba enseñar a leer y escribir a sectores marginados con la finalidad de que adquirieran protagonismo y empoderamiento en una nueva estructura social que irrumpe con estereotipos capitalistas occidentales. Aprender el alfabeto, las palabras y sus significados puede trazarse de distintas maneras, lo cual varía de acuerdo al lugar que ocupé el alfabetizado en la relación con quien lo guie en el redescubrimiento de conocimiento. Aquí, quienes enseñan no establecen una relación asimétrica de poder, sino que dialogan y ofrecen materiales que puedan resultarle familiares a los educandos para su proceso. Por lo cual, el programa se

encuentra en una órbita de enseñanza alternativa, muchas más flexible y adaptable a cada grupo y sector que la requiera.

El proyecto llevó consigo una segunda etapa de acompañamiento que se reconfiguro en un nuevo plan denominado “**Yo sí puedo seguir.**” Este nuevo programa de Post-alfabetización establecido en el decreto 1318 definía en su Art 2:

“1.- Proporcionar educación primaria a los recién alfabetizados y a todas las personas mayores de quince (15) años que han abandonado o no han tenido acceso a la educación, otorgándoles un currículo de primero a sexto curso de primaria, y la certificación correspondiente;

2.- Desarrollar procesos de alfabetización dirigidos a personas mayores de quince (15) años que son parte de la población analfabeta residual.”

Su diseño planteaba una política continuada que permitiera a quienes habían sido alfabetizados dentro de la Educación Alternativa poder incorporarse a la estructura educativa regular adquiriendo igualdad de condiciones. Este proyecto también presenta incentivos para aquellos docentes que colaboren con los postulados planteando un Estado ejecutor de políticas inclusivas y participativas para toda la población. Tal como se indicó antes, no es una política exclusivamente para sectores indígenas, pero si los afecta en la medida que los incorpora y los reconoce como grupos vulnerables en inequidad de condiciones. Por lo cual, el proyecto adquiere sentido en un Estado Pluricultural y multiétnico que postula una reconversión de la sociedad basada en la diversidad, el respeto y la participación.

3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas – UNIBOL

La educación superior en Bolivia según Weimar (2018) se había caracterizado por grandes avances interculturales gracias a programas y becas para la inclusión de sectores indígenas fomentadas tras la ley 1565. Junto con esto, comenzaron a surgir las primeras universidades tales como: *la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay*, (creada por el fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina 2005) y *la Universidad Pública de El Alto*(2000). Si bien, estas gestiones sentaron las bases de

posteriores transformaciones, consideramos que la llegada de Evo Morales bajo una nueva normativa constitucional fue quien propició un cambio de rumbo descolonizador.

Bajo un nuevo diseño, las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL) fueron creadas como entidades descentralizadas en educación pública superior. Enmarcadas bajo el decreto Nro. 29664 se institucionalizó la creación de tres universidades específicas detalladas en el Art 2; Inc. 2.

Las Sedes de las UNIBOL serán:

- a. La UNIBOL Aymara “Túpac Katari” tendrá sede en la localidad de Warisata, Provincia Omasuyos del Departamento de La Paz;*
- b. La UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca” tendrá sede en la localidad de Chimoré, Provincia Carrasco del Departamento de Cochabamba;*
- c. La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” tendrá sede en la comunidad de Kuruyuki, Provincia Luís Calvo del Departamento de Chuquisaca.*

Definidas por su carácter comunitario se basan en aportar y desarrollar conocimiento científico desde la cosmovisión de los pueblos indígenas. Para esto, bajo su establecimiento normativo se establece sus fundamentos principales desarrollados en el Art 5 de dicho decreto:

- a. Transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural;*
- b. Articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región.*

Frente a esto y tal como se indica en el decreto, el esquema curricular universitario presenta un sistema de enseñanza en idioma Aymara, quechua o guaraní con aprendizaje al español y a un idioma extranjero. De este modo, se conciben como instituciones trilingües focalizadas a fortalecer la cultura a través del dominio nativo. Dichas instituciones tal como se explicita en la ley 070 Avelino Siñasi -Elizardo Pérez se encuentran articuladas a la territorialidad de los pueblos indígenas. A su vez, el financiamiento de estos establecimientos fue proveniente de recursos de financiamiento

externo y de recursos provenientes del Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas Originarios y Comunidades Campesinas.

Este programa emerge tras la nueva constitución Pluricultural, por lo cual se encuadra bajo una mirada multiétnica, intracultural e intercultural. Si bien tras la reforma educativa anterior, de 1994, Bolivia había experimentado medidas en favor de la diversidad cultural, no logró equiparar la enseñanza de saberes indígenas y occidentales. La UNIBOL, en cambio, se enmarca en el nuevo paradigma societal y normativo que expresa los saberes indígenas desde una mirada integral que rechaza esquemas occidentales. A su vez, retomando a Weimar (2018), el marco institucional en que se forma el proyecto responde a una perspectiva comunitaria puesto que establece una junta de la comunidad, una junta universitaria, un rector y un director por cada carrera. Bajo este esquema, instituye la participación democrática de docentes, estudiantes y sindicalistas para el cumplimiento de los lineamientos que se planteen.

A continuación, se detallan los datos elaborados por Weimar (2018) de acuerdo con información del Ministerio de Educación de Bolivia durante el periodo 2009-2017:

Estudiantes regulares de las UNIBOL por gestión 2009 a 2017									
UNIBOL	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Tupak Katari	156	328	492	698	770	898	577	798	4,717
Casimiro Huanca	151	299	434	551	792	908	888	832	4,855
Apiaguaiki Tupa	157	275	416	422	572	732	768	798	4,143
Total	464	902	1,342	1,671	2,538	2,233	2,428	13,715	13,715

Fuente: Elaboración de Weimar Giovanni extraída del Ministerio de Educación Boliviano

Basándonos en estas estadísticas podemos observar un significativo aumento de los estudiantes año tras año, posicionando a la universidad de Casimiro Huanca como la de mayor cantidad de estudiantes.

Weimar (2018) también elabora en base a estadísticas del Ministerio de Educación la cantidad de estudiantes recibidos en la UNIBOL, haciendo la siguiente distinción:

Titulado de las Universidades Indígenas. Gestiones 2014,2016 y 2017.				
UNIBOL	2014	2016	2017	TOTAL
Tupak Katari	42	139	164	345
Casimiro Huanca	41	118	161	320
Apiaguaiki Tupa	35	64	125	224
Total	118	321	450	889

Fuente: Elaboración de Weimar Giovanni extraída del Ministerio de Educación Boliviano.

Aquí puede observarse el avance destacable una vez más de la Universidad Casimiro Huanca, puesto que del 2014 al 2017 logro ser la institución con más egresados.

El proyecto, tal como ha sido mencionado, se enmarca en la nueva ley impulsada por la constitución de 2009, cuya principal motivación radica en formar profesionales científicos que garanticen un desarrollo profesional integral. Desde una visión descolonizadora, el programa pretende formar profesionales que tengan una perspectiva emancipadora, nacida de la generación del conocimiento propio y autogestionado. Lo expuesto puede observarse en el art 60 de la ley 0.70:

“Son instituciones académico-científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pregrado y post grado”

Desde esta lógica, se proclama un esquema curricular que fomente la diversidad e interculturalidad lingüística intentando articular distintos saberes, culturas y conocimientos de los diversos integrantes de la sociedad buscando erradicar la discriminación. En vistas de una educación multicultural, el proyecto crea tres universidades estrechamente vinculadas con la territorialidad persiguiendo una convivencia armoniosa con los demás y con la tierra. Desde esta perspectiva educativa, las distintas carreras guardan la misma esencia filosófica del Buen Vivir para la formación de profesionales que logren ser conscientes de sí mismos y del medio ambiente que los rodea. A su vez, este tipo de formación superior conceptualiza el desarrollo no en términos occidentales capitalistas sino basado en lo “verdaderamente humano y natural” (Delgado; Delgado;2011). Por lo cual el desarrollo se puede obtener solo sobre las bases de la diversidad cultural y sostenible. Frente a esto, podría retomar a Carranza (1998) quien definió al desarrollo como “... *un proceso más complejo y abarcador, en función de los intereses y aspiraciones materiales y espirituales de los pueblos que debe incorporar coherentemente diversas lógicas socioculturales y experiencias históricas para dar lugar a una sociedad culta, solidaria, justa, políticamente democrática y ecológicamente sustentable*”. (Carranza;1988; Pág. 83)

En consiguiente, la creación de la UNIBOL encuadrada en una filosofía liberadora basada en saberes ancestrales, perfila a partir un nuevo diseño curricular el camino hacia la autodeterminación indígena en todos sus aspectos: político, educativo, social, económico y cultural. Es por esto, que el programa conjuga estos saberes nativos con conocimientos universales y los despliega en distintas ofertas académicas acordes a demandas socioproductivas indígenas.

Finalizando, podría sostener que dicho proyecto ha tendido a propiciar una mayor autonomía de los sectores indígenas puesto que se propuso recuperar saberes y prácticas indígenas. Por medio de la formulación de una nueva currícula, opuesta a modelos neoliberales colonizadores, propende a una mayor autodeterminación y libertad de grupos indígenas. Tal como indica Esteva (2019)

” La propuesta de autonomía, que viene de los pueblos originarios y se extiende cada vez más, busca recuperar facultades y competencias que se les arrebataron desde la Colonia para disponer libremente de sus propios espacios políticos y jurisdiccionales, en que puedan practicar su modo de vida y gobierno. Esta noción reformula la de libre determinación, para definirla como libertad y capacidad de determinarse libremente, en los espacios propios, y determinar con otros pueblos y culturas formas de comunión basadas en un diálogo intercultural...” (Esteva, 2019, pág. 32)

A modo de conclusión

A lo largo de los siglos, Bolivia atravesó distintas tensiones étnicas fruto de la marginalización y degradación constante de sectores indígenas. Es por esto, que la presente investigación centro su atención en los cambios educativos ocurridos tras el ascenso a la presidencia del primer indígena Aymara, Evo Morales. Siendo un personaje de trascendencia en América Latina, su gobierno cosecho odios y amores. Por medio de reformas estructurales emprendió un cambio de paradigma solventado en nuevas bases filosóficas, políticas y sociales.

En este trabajo, analizo algunas de sus políticas educativas a fin de responder a la pregunta de investigación que motivo mi tesina: ¿Cuáles fueron los alcances de las reformas educativas realizadas durante los gobiernos de Evo Morales para promover una mayor autonomía indígena enmarcado en el paradigma del Buen Vivir?

En consonancia con mi pregunta, mi hipótesis inicial intento corroborar que efectivamente el mandato de Morales propendió a una mayor autonomía para los sectores indígenas. Tras abordar las distintas políticas públicas emprendidas en el periodo 2006-2016, podría sostener que mi hipótesis fue corroborada. Sin embargo, si bien las medidas lograron incidir en una mayor autonomía indígena, no fueron pensadas exclusivamente para dichos sectores. Es decir, la gran mayoría de políticas concretadas fueron más allá de los grupos originarios, ampliando su foco de acción sobre todos los grupos vulnerables de Bolivia.

La tesina abordó tres programas que consideré relevantes: el bono Jacinto, el programa “Yo Sí Puedo” el programa de las UNIBOL. El primero fue un estímulo para la inserción escolar y, pese a no estar exclusivamente orientado a sectores indígenas, incidió en ellos por formar parte de los sectores vulnerables de Bolivia. Según informaciones estadísticas, dicho plan representó grandes cambios para las zonas rurales, pero he inferido que propicio más una igualdad de condiciones ante la educación que una mayor autonomía.

En segundo lugar, el trabajo retomó el programa “Yo Sí Puedo”, el cual por medio de herramientas de lecto-comprensión y vivencias asociadas a la territorialidad busco erradicar el analfabetismo y la visión colonialista sobre la educación y el lenguaje. El proyecto, debido a sus cualidades y revalorización de los idiomas originarios contribuyó no sólo a disminuir los índices de alfabetismo, sino que significó una nueva perspectiva educativa que irrumpe con la visión eurocéntrica. Agregado a esto, creo destacable la segunda etapa que propone este plan, “**Yo sí puedo seguir**”, la cual proponía una continuidad del proyecto para obtener verdadero éxito.

Luego de estos dos proyectos, concentré mi atención en las UNIBOL, las cuales considero colaboraron a reformar las estructurales coloniales educativas que limitan la independencia y emancipación de la educación boliviana. La creación de estas universidades de origen indígena, sus contenidos y vinculaciones curriculares y las estadísticas de sus primeros años de funcionamiento ayudaron a aumentar la autodeterminación y autonomía indígena. Enmarcadas en una lógica que combina conocimientos originarios y occidentales, estas instituciones dan lugar a otro tipo de saberes que fomentan el respeto y reconocimiento para una educación superior descolonizada.

En todas estas iniciativas educativas, se buscó estimular el reconocimiento de un otro diferente, capaz de tener los mismos derechos y garantías. Los planes abordados a lo largo de mi investigación han plasmado los nuevos objetivos Constitucionales del Estado

Plurinacional, reflejando un cambio estructural que operó sobre las desigualdades sociales y propendió a una mayor autonomía de los grupos indígenas. Quisiera agregar lo interesante, pero a la vez dificultoso de conjugar bajo este paradigma las múltiples identidades/pertenencias que pueden encontrarse en un mismo ciudadano. Por lo cual, vuelvo a mencionar la gran relevancia de las políticas focales adecuadas a un contexto determinado para tener éxito

Finalizando, destaco lo interesante del abordaje de las políticas emprendidas por Evo Morales no sólo porque mejoraron los índices educativos en sentido cuantitativo, sino que permitieron reconfigurar el lugar de la educación desde una mirada Liberadora. El trabajo abordó algunas de sus medidas educativas a fin de dar cuenta como estas afectaron y redimensionaron el lugar de los sectores indígenas en la Bolivia del siglo XXI.

Agradecimientos

Considero que este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda a lo largo de mi recorrido académico de todos los docentes que desde su enseñanza me brindaron las herramientas necesarias para poder desenvolverme.

También quisiera hacer mención a Lucia Vincent, quien acompañó todo mi proceso desde un lugar muy dedicado y productivo para que yo pudiera escribir estas páginas. Gracias a sus comentarios y su gran vocación docente, logre erradicar el miedo que la Tesina representa para gran parte del alumnado Universitario.

Por último, quisiera incluir en mis agradecimientos a mi Tutora, Paola Franchini, quien con su vocación docente me ha guiado a lo largo de todo el proceso permitiéndome conocer autores y temáticas enriquecedoras. Para mí, fue un camino muy inspirador acerca de la mirada que uno puede tener sobre la educación como herramienta de inclusión social, por lo cual mis agradecimientos buscan enfatizar lo imprescindible y útil que fue el taller I y II para la concreción de mi trabajo. Agradezco infinitamente haber contado con ellas para la producción y elaboración de este trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Abela, Jaime Andreu. *“Las técnicas de Análisis de Contenido. Una revisión actualizada”*. (1988) Fundación Centro de Estudios Andaluces, (2002).
- Azcarrunz, Beatriz. “El vivir Bien como sentido y orientación de políticas públicas”. *“Vivir Bien ¿Paradigma no capitalista?”*, Farah H Ivonne. 423-429. Bolivia: OXFAM, 2011.
- Carranza, J. y otros. (1998) Cultura y Desarrollo, en: Revista Temas, Numero 15, Ed. Nueva Época, Ciudad Habana, p. 83.
- Cervantes Rosales, Guillermo. *“Autonomía indígena en Bolivia: mecanismo de articulación y dispositivo de complejidad social”*. Revista Sociológica Nro. 84 (2014): (143-179).
- Delgado Márquez, Lila Dora y Luis Humberto Márquez Delgado. “La formación de los profesionales”. *“Vivir Bien ¿Paradigma no capitalista?”*, Farah H Ivonne .279-291. Bolivia: OXFAM, 2011.
- Efron, Laura. *“Reformas educativas en el estado Plurinacional Boliviano: La revalorización de la experiencia Warista para la constitución de nuevas ciudadanías”*. Memoria Académica (2013): (219-230).
- Farah H; Vasapollo Luciano. *“Vivir Bien ¿Paradigma no capitalista?”* (Bolivia: OXFAM, 2011)
- Freire, Paulo.” *Pedagogía del oprimido*”. (Uruguay: Siglo XXI,1969). Capítulo 2 (50-69).
- Gamboa, Shirley, Wilma, Llanos S, Marlene Hoyos M, Vladimir Elias H, Nataly V Vargas, Elizabeth Elías H. ” Vivir Bien, un desafío viable para nuestras sociedades ”. *“Vivir Bien ¿Paradigma no capitalista?”*, Farah H Ivonne. 361-382. Bolivia: OXFAM, 2011.
- Gómez, Luis; Gómez, Juan, Pineau Fanny; Mora Andrés. *“La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal”*. (Universidad Nacional de Costa Rica, 2009). (117-135).
- Hourtart, François. “Los indígenas y los nuevos paradigmas del desarrollo Humano”. *“Vivir Bien ¿Paradigma no capitalista?”*, Farah H Ivonne. 125-133. Bolivia: OXFAM, 2011.

- Hinojosa, Marisel, Iracema, Souza, Juan Pablo Marca, Roger Tuerco. “*Vivir Bien y democracia en los pueblos indígenas de tierras bajas*”. (Bolivia; FES, 2016).
- Luque, Susana. “*Desafíos Normativos Latinoamericanos. La Constitución Plurinacional de Bolivia (2009)*”. (Buenos Aires: Unidad de publicaciones para la comunicación Social de la Ciencia. Serie Tesis Posgrado,2018).
- Mirza, Christian Adel (Re) construcción de las matrices de bienestar en América Latina: los dilemas de las izquierdas latinoamericanas. (2014). Colección Estudios sobre las Desigualdades. CLACSO (2014). Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Monasterios Mogrovejo, Juan Rodrigo.” *Las Políticas educativas en Bolivia como estrategias de lucha para la pobreza. Diversidad de enfoques e influencia de la cooperación internacional 1994-2010*”. (Tesis doctoral Universidad del País Vasco,2010). (309-516);
- Schavelzon, Salvador. “*El Nacimiento del estado Plurinacional de Bolivia. Etnografía de una asamblea constituyente*”. (Bolivia; Plural Editores, 2012).
- Simons, Helen. “*El estudio de caso: Teoría y práctica*”. (Madrid; Morata SL, 1920). Capítulo 1 (33).
- Thwaites, Mabel Rey; Andrea, Magdalena. “*Entre tecnócratas globalizado y políticos clientelistas. El derrotero del ajuste neoliberal en el estado argentino; El Estado: notas sobre su(s) significado (s)*”. (Buenos Aires; Prometeo,2005). Capítulo1. (01-31).
- Wainszok, Carla, Maximiliano, Duran, Diana, Cardona y Hernan Ouviaña. “*Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*”. (Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2013). Capítulos (1,2,6).
- Wahren, Juan, López Pabel, Makara Gaya. “*Vuelta a la autonomía*”. “*Debates y experiencias para la emancipación social desde América Latina. (2019)*”. (México: Bajo Tierra ABC y centro de investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México (2019).
- Weimar, Giovanni Iño Daza. “*Universidad Pública e interculturalidad en Bolivia: normativas. Políticas y programas de admisión (1995-2015)*” Reencuentro, Análisis de problemas Universitarios, Vol. 29, núm. 75. Universidad Autónoma metropolitana (2018).

- **Fuentes Primarias:**

- Constitución del Estado de Bolivia (2009).
- Constitución Boliviana (1967).
- Reforma Constitucional Boliviana (1995).
- Ley 1565-Reforma Educativa Boliviana (1994).
- Constitución Boliviana;(2010). *Ley de educación “Avelino Siñasi- Elizardo Pérez”* (Ley 070).
- Sistema de información de tendencias educativas en América Latina.
- Ministerio de Educación; Viceministro de educación Alternativa y Especial.” *La educación de Jóvenes y adultos en Bolivia. Una aproximación a la situación de los Centros y Subcentros de educación Alternativa.*” (2018). Sistema de información de tendencias educativas en América Latina.
- Observatorio Social de Políticas Educativas de Bolivia (OSPE-B) con el apoyo de CARE Bolivia, Plan Internacional Inc. y la DVV International Regional Andina.
- Decreto 28675-Programa de Alfabetización “*Yo sí puedo seguir*”. Véase en: <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/edicions/buscar/2865>
- Decreto 29664-Creacion de tres Universidades Indígenas. Véase en: <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/29664>.

Página oficial de a UNIBOL Quechua Casimiro Huanca. Véase en: <https://unibolquechua.edu.bo/institucional/historia>.

- Página oficial de la Red de Universidades Indígenas. Véase en: <https://utupakkatari.edu.bo>