

INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR. ALGUNAS CONDICIONES PARA PENSAR LA INTEGRACIÓN.

Mario Yapu¹
Universidad PIEB

En Bolivia la problemática indígena no es un tema nuevo como concepto ni como política, tampoco son la integración y el desarrollo. Lo que sucede es que según las coyunturas políticas e ideológicas ha habido periodos donde los indígenas fueron protagonistas por sus rebeliones y otros cuando fueron sometidos a una dominación permanente. Esto parece responder a las relaciones sociales de fuerza existentes entre los grupos sociales en el país, al menos eso reflejan los estudios sobre los movimientos indigenales (Choque, 2005; Hylton Forest et al., 2003). Así, la “cuestión indígena”, es decir, lo que el Estado debía hacer o no con los indígenas fue muy evidente desde el período liberal de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Uno de los temas, a lado de la tenencia de tierras y la participación política y ciudadana, era la condición indígena ante la *escuela* como instrumento de educación y civilización ciudadana a la imagen de la sociedad moderna occidental; al respecto, la experiencia educacional de Warisata de la década de los años 30 sigue siendo un hecho histórico referente y recurrente, aunque se debe reconocer que los estudios existentes hoy, no muestran con detalle las diversas facetas de esta experiencia.

La experiencia educacional indígena y el movimiento indigenal aceptados por los gobiernos (militares) de la post-guerra del Chaco como David Toro, Germán Busch y Gualberto Villarroel, fueron reducidos a su mínima expresión entre 1940 y 47 (Yapu, 2006). Posteriormente, la educación de los indígenas fue recuperada dentro de otro discurso post-1952, con la *educación fundamental* y la educación rural, que como política educativa respondió en cierta forma a uno de los discursos pregonados desde principios del siglo XX, a saber, que a los indígenas se podían integrar a la vida ciudadana republicana del país en condición de mano de obra campesina u obrera, fundamentalmente, manual, que requiere simplemente conocimientos básicos como *contar, leer y escribir*.

Desde la década de los años 40 hasta principios de los años 80 no existía un discurso elaborado en torno a los indígenas, a excepción de los discursos indianistas que no tenían mucha repercusión, ejemplificado por Fausto Reinaga. En los años 80, ya en un nuevo escenario político del país, reaparecen los movimientos y organizaciones campesinos con discursos que toman matices indígenas. Sobre los cuales no tenemos todavía estudios detallados describiendo sus características, seguramente existen causas internas y externas del país. El proceso de democratización en su sentido formal y eleccionario, después de una década y media de gobiernos militares, comienza y se gesta una serie de cambios estructurales que se concretaron en la década de los años 90, donde uno de los aspectos del cambio era el tema de los “indígenas” traducándose incluso en la estructura del propio Estado con la creación de espacios políticos como los Ministerios y Viceministerios destinados a indígenas en tanto objetos de intervención así como espacios de participación; en el gobierno de 1993-1997 la vicepresidencia fue ocupada por un “indígena”.

¹ Mario Yapu es doctor en sociología y antropólogo de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Actualmente es director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB). Sus intereses de investigación portan sobre políticas educativas y de formación de docente, educación intercultural, sociología del conocimiento y del trabajo. Para cualquier comunicación: marioyapu@upieb.edu.bo myapu2@yahoo.es

En el ámbito educativo, los indígenas lograron que sus organizaciones sean reconocidas dentro del aparato del Estado, tales como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) y se crearon distritos educativos indígenas (DEI) y, especialmente, se implementaron los proyectos educativos indígenas (PEI). El discurso predominante giró en torno al respeto de la diferencia y la valoración o re-valoración de las tradiciones y las prácticas rituales que desafortunadamente - pero muy coherentemente - no problematizó directamente la dimensión social: las diferencias sociales que se producían en esta década, ya que la visión culturalista y etnicista se impuso como tendencia y fue cooptada y/o promovida por el discurso de la cooperación internacional que, en parte, fue muy funcional a la visión económica de mercado de globalización y de competitividad.

Otro dato que vale la pena de mencionar aquí es el discurso intercultural de las políticas públicas ante los debates intelectuales de multiculturalismo (Alvarado, 2005: en Fuller, 2005: 33-50), aunque no podemos exponer las causas de esta tendencia en este texto, dejamos establecido como un hecho que se produjo en Bolivia. Estudios que están en su fase inicial y que a futuro serán sin duda fortalecidos, coinciden con la idea propuesta en este trabajo (Andolina, Radcliffe y Laurie, 2005), a saber que en las últimas décadas se impuso la valoración indígena como parte de una tendencia internacional: la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales (ONG) nacionales o del extranjero.

Desde el punto de vista del análisis sociológico y antropológico es evidente que el discurso “democrático” en el país y a nivel internacional fue de par con el énfasis diferencialista cultural, étnica y lingüística. A medida que los países del denominado “socialismo real” ingresaban en crisis, los movimientos de izquierda perdían igualmente los principales referentes de su discurso, entre ellos el concepto de “clases sociales”. Y en países como Bolivia donde emergían los movimientos indígenas este concepto parecía ser insuficiente para rendir cuenta de las dinámicas sociales, políticas y culturales. Entonces era necesario introducir la dimensión étnica en los análisis y en las políticas públicas, hablándose del “retorno a lo étnico”. En ese sentido muchos sociólogos y antropólogos debatieron e impulsaron tomar en cuenta las culturas originarias e indígenas en Bolivia. La tendencia fue tan imponente que llegó a afectar en la terminología de la aritmética demográfica y política, con la introducción de una pregunta en el censo nacional de 2001 para lograr (suponemos) una mejor clasificación poblacional del país que tome en cuenta los rasgos étnicos y culturales de la identidad, donde se comprometiera la “consciencia étnica” y coadyuvar en el fortalecimiento de las identidades culturales en el país.

Actualmente, el nuevo gobierno en el poder desde el 22 de enero de 2006, al parecer no pretende hablar de lo étnico ni lo indígena. A tal punto que los intelectuales y técnicos que trabajaban por los indígenas hasta el gobierno anterior, sobre todo los vinculados con la reforma educativa, parecen estar “observados”. Lo cual presenta una situación política muy interesante con relación al discurso de la educación indígena, educación bilingüe, interculturalidad, discriminación positiva hacia los indígenas, etc., así como a la cooperación internacional que apoyó a la reforma educativa boliviana por más una década. Según el Ministro de Educación Felix Patzi y los intelectuales que lo apoyan la educación debe ser “descolonizadora”, aludiendo a la escuela actual como instrumento colonial, tema que escapa al alcance de este texto.

Aquí sólo nos limitamos a recordar las principales experiencias relacionadas con los “indígenas” y educación superior. Analizamos la dificultad de circunscribir lo que cubre la idea de “indígena”, más allá de la aritmética demográfica mencionada más arriba. Desde una perspectiva

socio-histórica se sostiene que los “indígenas” han estado vinculados más con la *educación elemental* y no con educación secundaria y superior. Por tanto no hay una política clara sobre la educación superior indígena: ¿Qué implicaciones trae tomar en cuenta los indígenas a nivel universitario con relación a la política curricular? En conclusión, nos interrogamos sobre el significado de la relación indígenas, educación superior e integración.

1. Algunas características: indígenas y educación

El discurso que sostiene que los indígenas sólo necesitan educación elemental y técnica persiste hasta nuestros días y comenzó en el siglo XIX, cuando los grupos de poder se interrogaron sobre: ¿qué hacer con los indígenas o los indios? Esta posición instrumental y política fue resultado paradójicamente de diferentes puntos de vista, así tanto los que militan y luchan a lado de los indígenas y los que ven los grupos de indígenas como reductos, coinciden en limitar el ascenso de grupos sociales indígenas en los eslabones del sistema educativo, al menos, en tanto y cuanto este sistema esté vigente.

Con el fin de dar un breve panorama de la relación *educación e indígenas* en Bolivia, podemos destacar los siguientes puntos. Primero, es un hecho que los indígenas estaban relacionados a los sistemas de poder vigentes como fuerza laboral en la explotación de la tierra y las minas. En ese sentido, los estudios de la educación y escuelas indígenas han tratado de forma inseparable – tal vez en desmedro de la especificidad de la educación – de las luchas sociales indígenas (Choque, 2005; Claire, 1989). Esta relación ya apareció en 1872 con la Ley de Libertad de Enseñanza donde el Estado se responsabiliza únicamente de la instrucción de nivel primario. En 1874 esta Ley fue integrada a la Ley de Ex - vinculación de tierras, con lo que los indígenas fueron sometidos nuevamente a la explotación de los patrones. Sin embargo, la transición del siglo XIX al siglo XX trajo consigo varios cambios. El movimiento liberal de principios del siglo XX abrió diversos caminos educativos en el país. Se reorganizaron las escuelas ambulantes en áreas rurales y se crea la primera escuela normal para formar preceptores y maestros, en la ciudad de Sucre el 6 de junio de 1909. Para el cumplimiento de estos cambios fue invitado un grupo de profesionales del extranjero, el más conocido es la contratación del belga Georges Rouma quien tuvo a su cargo la creación y dirección de esta primera escuela normal. Dos años después, en 1911, el reglamento de la formación de maestros, elaborado bajo de dirección de Rouma, indicó las características de la política educativa de entonces. Sostuvo que esta educación tendría procedimientos científicos, respondería a los oficios, trabajos y objetos manuales de los indígenas como la agricultura, ganadería, albañilería; la educación se concretaría en una escuela de trabajo, disciplina, nuevos hábitos de sobriedad y esfuerzo, su funcionamiento dependería del Ministerio de Instrucción Pública y de Agricultura; finalmente, la educación bilingüe no era tema de debate, los indígenas debían aprender la lengua castellana como parte de la visión de nación de entonces.

En esta misma línea se encuentra la experiencia de las escuelas indígenas impulsadas en la década de los años 30 y que fue cancelada como vía alternativa de educación una década después. El ejemplo más conocido es la experiencia de Warisata que fue una organización escolar muy particular y fue parte de un proyecto mayor que abarcó varios núcleos escolares del país, los cuales se desconocen casi por completo actualmente. Muchos insisten que esta experiencia fue marcada por el funcionamiento de la lógica política andina, a saber, el sistema de ayllus, y fue difundida a nivel latinoamericano. Sin embargo es bueno recordar que en torno a las escuelas indígenas había un proyecto político de izquierda de entonces que supo recuperar los sustentos

comunales a nivel económico y político de los ayllus, aunque no en lo cultural y lingüístico pues la enseñanza se proyectaba en castellano como lengua oficial de la nación e inculcaba además formas laborales escolares afines a la cultura urbano – occidental. Asimismo, los estudiosos de Warisata desconocen por completo otras experiencias diferentes o similares, como fueron los casos de Caiza D en Potosí (donde, por ejemplo, según una versión, nace el sistema nuclear de la educación rural y no en Warisata) y Utama en la Paz.

Estas experiencias y debates a nivel político de los años 30 se referían a la cuestión de la educación elemental o básica e indígenas. No concernía la cuestión de educación secundaria y menos de superior, porque existía una ruptura social completa entre los niveles educativos y los grupos o clases sociales. Había un convencimiento que la educación elemental o básica correspondía a los indígenas y grupos populares mientras que la educación secundaria y superior respondía a las demandas y expectativas de la clase media y superior – en esta forma de pensar los grupos sociales dominantes bolivianos asumieron correctamente la cultura social y educativa europea (Yapu, 1994).

Esto indica que desde el inicio, la propuesta de la educación indígenal sufría de una *ambigüedad*: no era tan fácil responder educacionalmente a las expectativas indígenas sin riesgo de imponer lo que ellos no deseaban o hacer ruptura sobre lo que ellos deseaban mantener². Hasta hoy en día esta cuestión no está resuelta que comentaremos en la última parte de este texto. Aun no está clara la relación entre el discurso de la educación indígena que se enfatizó en los últimos años por los propios grupos indígenas y no indígenas que militan por ellos, y las relaciones sociales de diferenciación en una sociedad tan compleja, discriminante y diferenciadora.

Esta dimensión diferenciadora de la sociedad y de la escuela, puesta en evidencia por la sociología de educación desde los años 60, se ha excluido del debate educacional indígena porque las políticas educativas han operado bajo una lógica dicotómica. La política de reforma educativa de 1955, que se conoció por el *Código de la Educación Boliviana* (CEB), aunque se consagró sobre todo a impulsar la educación fundamental o elemental, respondía a la visión integradora y por ende a un modelo jerarquizante y diferenciadora. Este punto de vista pocas veces fue aceptado en los análisis y políticas educativas. Más bien, partiendo de la oposición entre cultura occidental y culturas indígenas, se ha opacado en los últimos años tanto el tema de integración como el de diferenciación interna a través de la escuela. En ese sentido, en los antecedentes a la reforma educativa de 1994, fue evidente la crítica al Código de 1955 como parte de un modelo educativo homogeneizante ante las culturas indígenas u originarias.

Es cierto que reformas iniciadas en los años 80 tomaron como argumento las tareas inconclusas de la reforma de 1955 y se criticó al propio modelo de Estado-nación desarrollado desde la 1952. Señalaron el fracaso de un Estado-nación mestizo que no logró la uniformización lingüística y cultural, signo de esta situación sería la persistencia del analfabetismo, la marginación de las poblaciones indígenas, la falta de cobertura escolar, la mala calidad de la enseñanza, etc. Así la reforma educativa boliviana de 1994 propone la educación intercultural y bilingüe (EIB) que

² Ejemplos contradictorios no faltan. Así, se constató que buena parte de los primeros maestros formados en las escuelas normales rurales de Umala (La Paz), Colomi (Cochabamba) y Puna (Potosí), antes de 1921, no fueron a trabajar en áreas rurales. Lo cual motivó fortalecer más la división entre las escuelas normales para indígenas que debían acoger estudiantes de origen indígena y rural. Hasta hoy en día este tema no está resuelto: los maestros rurales hacen todo lo posible para la migración a áreas urbanas.

recupere las lenguas y culturas originarias, comience por las tareas concernientes al acceso escolar, la retención, la mejora de la infraestructura, la atención del desayuno escolar, el apoyo con materiales educativos, etc. Por un lado, propuso un cambio en el diseño e implementación curricular centrado en los aprendizajes y los niños, se implantó un sistema educativo de ocho años para el nivel primario con una evaluación esencialmente cualitativa y desgraduada, esto es, de vencimiento automático año tras año; con los dos primeros ciclos integrales funcionando con maestros polivalentes y el tercer ciclo de especialización con áreas de conocimiento y maestros especializados. Actualmente, todo el programa de reforma educativa está paralizado, a la espera de nuevas decisiones políticas del gobierno actual; aun cuando este estancamiento de la reforma educativa ya había iniciado en 2002, año desde el cual vino perdiendo progresivamente su impulso mediante acciones de hecho por parte de los actores educativos, por ejemplo, la no utilización de los materiales educativos como son los “módulos” para el nivel primario, la exclusión de los “asesores pedagógicos” de varias comunidades aimaras de La Paz (asesores pedagógicos que se constituyeron en una estrategia importante de la reforma), la evaluación cualitativa que cada vez se cuantificaba a demanda de los padres de familia, entre otros factores.

Indígenas en América Latina y Bolivia

Instituciones como CEPAL han registrado que en América Latina existen alrededor de 33 a 40 millones de indígenas, divididos en unos 400 grupos étnicos³. En Bolivia existen más 32 grupos étnicos que acceden a las diferentes instancias y niveles de la estructura social de manera muy diversa. Se ha constatado que en los diferentes países latinoamericanos la participación de los grupos indígenas en las estructuras del poder vigentes es inferior respecto a los grupos sociales dominantes que, en general y tradicionalmente, son los mestizos e inmigrantes de origen europeo y nórdico⁴, asentados de forma gradual y diversa según las regiones y países desde hace más de cuatro siglos. Tal situación de participación desigual, no superada en la vida republicana de los diferentes países y en Bolivia, conduce a replantear la *cuestión política democrática e integradora* de los Estados respecto a los indígenas.

Después de dos décadas de reformas estructurales, el tema político actual respecto a los indígenas ya no es simplemente la participación o la integración. Pues todos los informes nacionales e internacionales de desarrollo humano y sobre la pobreza, afirman que la población indígena es la que sufre mayor marginación de la atención de servicios básicos, de electricidad, agua potable y alimentación. Bajo estos criterios los indígenas se encuentran con los niveles más inferiores de índice de desarrollo humano y están sumidos en la pobreza; diagnóstico del cual Bolivia no

³ Las cifras que se usan son, con seguridad, referenciales porque la contabilidad y la aritmética demográfica tiene su historia muy frágil, no sólo porque sus técnicas de clasificación taxonómica pueden tener limitaciones sino porque la evolución poblacional es muy dinámica y cambiante. Este hecho no quita sin embargo el rol que ha jugado y juega en las políticas sociales de los países modernos.

⁴ Esta idea se refiere al debate que algunos grupos de indígenas y, sobre todo, intelectuales están promoviendo en torno a la persistencia de formas y prácticas coloniales de poder. Se trata de una perspectiva que pone en mesa de crítica las matrices de conocimiento y de poder eurocentristas, esto es, formas de pensar y actuar la dominación que van desde instancias estatales hasta las prácticas de negación de lo indígena en la vida cotidiana, en la continuidad del proyecto de la modernidad cuya característica fue la “negación del otro”, o bien, su “aceptación”, pero sólo como un instrumento de ratificación del hombre moderno como si mismo (cf. Autores como: W. Mignolo; C. Walsh, A. Quijano, etc.; Seminario Internacional Modernidad Pensamiento Descolonizador, PIEB, 18 y 19 de mayo de 2005). Actualmente, intelectuales participantes de esta tendencia crítica se encuentran en el gobierno de Bolivia. Cabe preguntarse cómo esta crítica servirá para ellos mismos o contra ellos mismos?

escapa. En ese sentido, el Banco Interamericano de Desarrollo en su Estrategia para el desarrollo indígena de 2005 señala que alrededor de 71% de la población boliviana es indígena y que a pesar de la educación intercultural bilingüe de la reforma educativa, la deserción escolar, las repeticiones y la baja calidad de formación de los maestros seguían siendo el problema central, datos que inciden más en la población indígena, especialmente, en niñas indígenas (BID, 2005: Anexo, ii). Y dentro de sus estrategias el BID declara que seguirá:

“apoyando y fomentando proyectos o componentes de educación básica bilingüe o intercultural y procurando el acceso de los pueblos indígenas a la educación secundaria y superior. Para estos efectos se promoverán innovaciones y proyectos pilotos de sistemas propios de educación. También se promoverá la creación de currículos bilingües e interculturales que tengan en cuenta los conocimientos y prácticas culturales. Otro tema de importancia que contará con el apoyo del Banco son los planes educativos en territorios indígenas tomando en cuenta el potencial de la educación distancia por medio de las tecnologías de comunicación e información. Asimismo el banco apoyará el acceso de los estudiantes indígenas a la universidades o centros de enseñanza postsecundaria, así como el desarrollo de modelos alternativos de educación superior, tal como las universidades indígenas con currículos interculturales”... (BID, 2005: 17).

En efecto, los dos Censos Nacionales de 1992 y 2001 de Bolivia ratifican los resultados contradictorios respecto a los fines de las políticas sociales y públicas puestas en marcha desde hace veinte años, es decir que los indígenas presentan todavía condiciones muy críticas si se consideran los criterios básicos de calidad de vida, salud y educación. Aún no conocemos las causas por las cuales tanto las políticas de hace 50 años cuando precisamente el cambio del país pasaba por la integración de los indígenas o los indios, como de las dos últimas décadas cuando, criticando el fracaso del Estado de 1952, se propuso un Estado más liberal pero que reconozca la diversidad cultural y lingüística, no lograron sus propósitos. ¿Responde a una resistencia perseverante de los indígenas o a la dominación expresa de los grupos sociales en el poder? Las respuestas requieren estudios más cuidadosos porque probablemente no hay posiciones y actitudes uniformes entre los indígenas ni ausencia de conflicto de intereses en los grupos dirigentes de poder⁵. En todo caso, Bolivia vive hoy un proceso muy acelerado de cambio de grupos sociales en el poder y no sabemos si este proceso consiste en un real cambio respecto a las políticas de los últimos 20 años.

El estudio “*Bolivia: características sociodemográficas de los indígenas*” (INE/UNFPA/VAIPO/), señala que hay una disminución de la población indígena de 64.46% en 1976, 61.42% en 1992 y 49.95% en 2001, que representa 4.133.138 individuos de 8.274.325 habitantes del país⁶. Es decir que actualmente la población boliviana estaría dividida en la mitad indígena y otra no indígena, llegando a esta situación en aproximadamente 30 años, después de 1976, con un decrecimiento de 15%, particularmente en el período 1992 y 2001.

⁵ Alain Touraine proponía hace años que las *clases dirigentes* para ser tales requieren cumplir ciertos criterios que los grupos sociales en el poder (o en la oposición, como los movimientos sociales), en países como Bolivia, no cumplen, porque no tienen hegemonía ni liderazgo; deben tener conciencia social de su rol de dirección, esto es, proyección histórica e identidad con una visión temporal, espacial y del propio ser social como sujeto y actor, etc. Esto significa que no es suficiente una taxonomía demográfica ni representar una cantidad mayor o menor de la población.

⁶ Aunque la pregunta del censo de 2001 sobre la “auto-identificación” con algún grupo étnico, reportó el 61,21% como proporción de indígenas.

De esta población indígena, el 35.96% reside en área urbana y 73.20% en área rural, lo que sugiere que la relación sociodemográfica *rural – indígena* no es total y que, fruto de migraciones recientes, un buen porcentaje de indígenas residen en medios urbanos.

Para entender este porcentaje importante de población que declara pertenecer a algún grupo indígena hay que mencionar las actividades y proyectos que se han llevado a cabo en el país desde los años 1980, período en que los aimaras, a diferencia de hoy que afirman recuperar su auto-estima, negaban abiertamente sus propios apellidos. Entre los proyectos del ámbito educativo podemos aportar los siguientes datos:

- El tema de los indígenas aparece relacionado a la enseñanza bilingüe de los años 70 con el Proyecto Educativo Rural (PER con Decreto Supremo 13472), Proyecto Educativo Integral Altiplano (PEIA), Proyecto Texto Rural Bilingüe de la Comisión Episcopal y la Educación Indígena Bilingüe en el oriente boliviano (INE, Op. cit., pp. 99). Estos proyectos se desarrollan en paralelo a que los movimientos campesinos que cada vez tomaban un matiz indígena.
- En los años 80, los maestros rurales proponen el Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural, cuya característica era impulsar la educación intercultural bilingüe, con el fortalecimiento de lenguas y culturas nativas.
- Hacia 1983 se crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) que avanzó mucho en la oficialización y unificación de los alfabetos de las lenguas quechua, aimara y guaraní (Decreto Supremo 20227 de 11 de junio de 1984).
- A mediados de los años 90, la Ley 1565 de reforma educativa, de 7 de julio de 1994, toma como una de sus bases la educación intercultural bilingüe. Esta ley fue promovida desde 1985 del gobierno de Víctor Paz Estensoro, cuando se elaboraron varios proyectos de ley y se publicaron en el Libro Blanco y el Libro Rosado del Ministerio de Educación.
- El Congreso Educativo Nacional de 1992 plantea nuevas ideas que en algunos puntos coinciden con los trabajos que se estaban preparando por entonces en el ETARE (Equipo de Apoyo a la Reforma Educativa) y en otros divergen. La propuesta de ETARE se publicó en 1993 y la ley de reforma educativa se promulgó en 1994, pero el tema indígena y su educación no está planteado expresamente, sólo ingresa por la vía de la *interculturalidad* que, como su nombre lo sugiere, se trata de una visión política con énfasis en la dimensión cultural en su sentido restringido de tradiciones, valores y ritos de los grupos étnicos⁷.
- Los resultados de la reforma educativa es aún tema pendiente. Los datos que se publican hasta hoy son parciales o bien se basan en fuentes secundarias.

2. Educación superior: aspectos políticos e institucionales

La propuesta del programa y la ley de reforma educativa desarrollan muy poco el tema de la educación superior universitaria y menos lo concerniente a la población indígena. Esto se explica

⁷ Los estudios comparados sobre la temática indígena muestran que se ha creado un gran número de normas, desde modificaciones en la Constitución Política del Estado, como en Bolivia, hasta leyes y reglamentos que se refieren a derechos indígenas donde se recogen la idea central del Convenio 169 de la OIT de 1989 (cf. Compendio de Legislación Indígena, MAIPO, 2005; Barié, 2005, en ILDIS/FES, 2005)

probablemente porque la prioridad estaba en la educación básica o primaria. Tampoco encontramos el tema en las investigaciones realizadas en los últimos diez años sobre la universidad boliviana, por ejemplo del Instituto Universitario Ortega y Gasset (1998) y de Rodríguez (2000). Como sugieren los trabajos de Contreras (1999) y del Instituto Universitario Ortega Gasset (1998), la universidad boliviana en ningún momento planteó como “su problema” la cuestión indígena, ni siquiera en los últimos años con la ideología de “relevancia social” o la “rendición de cuentas”⁸. En esto, fue el “mercado” que tuvo mayor impacto, pues fue tomado como referente, imagen y metáfora de funcionamiento y de análisis en las universidades. Sobre este punto el libro de Rodríguez es sugerente ya que indica la evolución de la preeminencia política, de resistencia y revolución, hacia una dinámica empresarial o más exactamente organizacional, discutiendo sus planes estratégicos, visiones, misiones y estrategias, en la que el discurso de la universidad fue influido por tendencias internacionales como los debates desarrollados en la UNESCO que enfatizaron en la calidad académica y relevancia social de la formación universitaria. Así, el discurso institucional universitario introdujo en sus planes las evaluaciones, auto-evaluaciones y acreditaciones, valorando criterios de eficiencia y eficacia académica. Aunque, en el país no todas las universidades públicas siguieron de forma uniforme esta tendencia.

La ley 1565 de reforma educativa, en su Art. 20 plantea que

“El Organismo Central de coordinación de la Universidad Boliviana, según el Art. 185 de la Constitución Política del Estado, elaborará el Plan Nacional de Desarrollo Universitario, en función del desarrollo económico, social y cultural, con los siguientes objetivos:

- a. Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión cultural, como funciones sustantivas de la educación superior.
- b. Optimización de la eficiencia, la eficacia y la calidad de la educación superior.
- c. Adecuación de las actividades de la educación superior a las necesidades de desarrollo nacional y regional” (Art. 20, ley 1565).

En el Art. 21, esta ley establece también la creación del:

“Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) como ente autónomo y especializado” (íbidem).

El Conamed debía estar compuesto de cinco miembros designados cada uno por cinco años: un presidente y cuatro vocales. Estos miembros serían elegidos por el Parlamento Nacional y dos de ellos serían elegidos preferentemente de una lista propuesta por la Universidad Boliviana. La elección de vocales se debía hacer entre personalidades propuestas al Parlamento con dos tercios de votación y el presidente de la república designaba a uno de ellos como presidente del Conamed por cinco años.

⁸ No existen datos estadísticos fiables sobre la formación de indígenas en educación superior, porque a menudo sólo se utiliza la clasificación rural / urbana. Así, un trabajo del CES, reporta que en 1975, 4.109 personas de población rural tenían educación superior con relación a 36.579 urbanas; en 1980, esta relación de 4.144 rurales y 60.542 urbanas. Entre la población rural debe tomarse en cuenta una parte mínima de indígenas (Centro de Estudios Sociales, 1994: 54).

El conamed también debía certificar la calidad de la educación y la acreditación de programas de estudio de cualquier nivel educativo sean públicos o privados. En el Art. 22 la ley se precisa los procesos de auto – evaluación, evaluación externa y acreditación y en el Art. 23 determina que las universidades privadas pueden expedir títulos académicos, mientras que los títulos en provisión nacional deben ser expedidos por la Secretaría Nacional de Educación (de entonces) y el visto bueno del Conamed (cf. Ley 1565 de 7 de julio de 1994).

En la práctica, esta ley no avanzó un ápice en cuanto a la educación superior. El Ministerio de Educación a través de su Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología sólo se ha dedicado a controlar el crecimiento de las universidades privadas estableciendo un reglamento para ellas que, en 2004, se cuantificó a 33 instituciones de formación superior de nivel pre-grado y post-grado. En cambio, se constató 11 universidades públicas, sumando así en total 44 universidades en el país (Weise, 2004). Estas universidades públicas no fueron afectadas en nada por la ley 1565, ya que por la prerrogativa de la “autonomía universitaria” no se encuentran bajo la tuición del poder ejecutivo. Por eso, ellas participaban únicamente de los diversos seminarios de información y sensibilización para la reforma de educación superior que al final no pudo superar la relación de tensión latente existente entre la universidad pública boliviana y el Estado (*Presencia* de 6 de junio de 1999).

Entre otras actividades del Ministerio de Educación con relación a las universidades públicas, cabe destacar algunos proyectos de formación e investigación mediante convocatorias y concursos para optar a financiamientos, como fue el proyecto FOMCALIDAD, que tuvo el propósito de promover acciones de innovación desde las propias universidades y del cual se beneficiaron algunas universidades.

Finalmente, el documento *X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003* (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, CEUB, 2003) confirma que la universidad pública boliviana está en proceso de asumir el desafío de la transformación institucional. Los resultados de este Congreso plantean como tarea el lograr la competitividad en el marco de la sociedad del conocimiento; la responsabilidad respecto a poblaciones de extrema pobreza, la democratización del conocimiento y los saberes, con sentido de justicia y equidad, la sinergia que debe haber entre educación, conocimiento y desarrollo sostenible, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En los Principios y los Fines de su Estatuto no existen indicios de discusión en temas de multiculturalismo, ya que el documento continúa sosteniendo una visión integral del saber y una producción científica globalizadora. En una sus partes habla de:

“apertura a las diversas manifestaciones culturales, en un permanente diálogo con los agentes sociales para colaborar en el logro de un desarrollo humano sostenible de su medio social” (CEUB, 2003: 123).

Entre sus fines busca contribuir a la “creación de una conciencia nacional” (p. 125), reitera el sentido de la educación nacional, democrática y popular, menciona el objetivo de la formación científica y humanística del profesional, pero no expresa algo sobre temas culturales y lingüísticos del país, que en los últimos años se debatieron a otros niveles educativos, como la educación intercultural bilingüe para el nivel primario y la formación de maestros, y en menor

medida en el nivel secundario; sabiendo además que, por otro lado, se están promoviendo la creación de “universidades indígenas” en Bolivia y en otros países de América Latina.

Ante esta situación, podemos mencionar sin embargo el hecho siguiente: entre 2004 y 2005, en el marco de la preparación del Congreso Nacional de Educación, postergado indefinidamente por la crisis política que vivió Bolivia, la universidad boliviana participó de las reuniones y talleres departamentales donde se analizaron los desafíos por encarar de forma sistemática el tema de la diversidad cultural y lingüística del país a partir de la universidad. Los documentos de trabajo del CEUB plantean debatir la educación superior intercultural y pone, por ejemplo, en mesa de discusión la cuestión de ¿cómo se pueden considerar los saberes y conocimientos indígenas en la universidad?

Sin embargo, antes de avanzar en estos aspectos cualitativos y curriculares del tema, veamos algunos datos de la universidad boliviana.

Cuadro 1: Número de personas por gestión (universidades CEUB)

CONCEPTO	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
NUEVOS	27.949	26.407	25.099	28.558	29.275	32.616	36.158	39.372	41.603	39.575	42.782
MATRICULADOS	120.806	128.049	136.657	142.797	151.260	164.131	178.343	194.569	213.291	223.728	240.428
EGRESADOS	5.272	6.529	7.040	8.338	9.899	10.564	10.499	12.393	12.377	11.510	10.679
TITULADOS	3.289	3.553	3.952	4.740	5.571	6.617	7.468	11.139	13.560	10.591	11.234
DOCENTES	5.120	5.483	5.822	6.512	6.918	7.152	7.420	7.707	7.817	7.994	8.246
ADMINISTRATIVOS	3.786	4.110	4.319	4.346	4.366	4.250	4.256	4.668	4.600	5.571	5.651

Fuente: CEUB.

Es evidente que entre 1992 y 2002 la matrícula incrementó en un 99.01%, en los cinco últimos años el incremento fue menor en un 34.81%; en el último periodo de 1998 a 2002 los docentes aumentaron en 11.13%. En 1998 los egresados representan el 5.88% y los titulados el 4.18% respecto a la matrícula. Se estima que cada docente trabaja con 24.03 estudiantes. En cambio, en 2002 el 4.44% son egresados y el 4.67% titulados, donde cada docentes estaría trabajando con 29,15 estudiantes.

Los 240.428 estudiantes de 2002 están distribuidos de forma desigual entre las 12 instituciones que representan en sistema de la universidad boliviana, 10 públicas y 2 especiales (no toma en cuenta las universidades privadas). La universidad más frecuentada es Universidad Mayor de San Andrés con 62.654 matriculados y la menos frecuentada es la universidad Amazónica de Pando con 1.286 inscritos, por tanto hay una disparidad de experiencias y políticas universitarias.

Cuadro 2: Matrícula por Universidad (universidades del CEUB)

UNIV.	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
U. M. San Francisco Xavier	12883	13756	14904	16203	18849	20145	19372	19758	22557	21328	21560
U. M. San Andrés	37123	38734	42085	39141	41138	47362	52432	55661	58850	59924	62854
U. M. San Simón	24486	22067	23282	26334	26611	27980	33917	36801	38594	40641	44024
U. A. Tomás Frías	5866	7167	6480	7025	7403	7483	8061	9091	10029	11488	13870
U. Técnica Oruro	9135	9533	9661	10360	10403	10860	11653	12607	13734	14745	16234
U. A. Gabriel René Moreno	16958	20422	21055	21448	22240	22517	23507	28873	35044	36225	39782
U. A. J. Misael Saracho	5870	6240	6845	7140	7674	8421	8725	9349	10724	11610	12144
U. Técnica Beni	1450	1654	1784	2324	2318	2559	2887	3434	4224	5273	7207
U. N. Siglo XX.	1155	1170	1136	1518	1789	2070	2543	3119	3569	3569	3935
U. Amazónica Pando	0	0	157	126	307	324	348	330	492	902	1286
U. Católica Boliviana	5076	6418	8294	10096	11440	13350	13780	14339	14178	16635	15926
E. Militar de Ingeniería	804	888	974	1082	1088	1060	1118	1207	1296	1388	1606
TOTAL	120806	128049	136657	142797	151260	164131	178343	194569	213291	223728	240428

Fuente: CEUB.

¿Qué parte de esta matrícula representará la población indígena? Algunos datos de los últimos censos nos permiten destacar lo siguiente. En 1992, entre la población de 19 años y más, en promedio el 6.35% de la población indígena había asistido a la educación superior y en 2001 este porcentaje aumentó a 8.27%, a nivel nacional.

Con la distinción de contextos rural y urbano estos datos disminuyen: en la población rural, en 1992, el 1.77% asistió a la educación superior y el 2.76% en 2001. Estos datos no discriminan la población por los diferentes tipos de educación superior universitaria y no universitaria como las escuelas normales, los institutos técnicos superiores y las universidades. Sospechamos que la asistencia no ha sido a la educación universitaria.

Cuadro 3**Población de 19 años o más por condición de indígena según área y nivel de instrucción, 1992 y 2001**

Área/nivel Instrucción	Censo 1992			Censo 2001		
	Total	Pob. No Indígena	Pob. Indígena	Total	Pob. No Indígena	Pob. Indígena
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ninguno	21,35	8,67	27,50	13,97	4,99	19,80
Primario	45,71	35,58	50,63	42,65	29,88	50,94
Secundario	18,64	29,02	13,59	25,42	34,87	19,28
Superior	10,95	20,43	6,35	14,87	25,02	8,27
Otros	3,35	6,29	1,93	3,10	5,24	1,71
Área urbana	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ninguno	11,66	5,50	16,79	6,72	2,87	10,68
Primario	39,28	30,80	46,34	34,29	23,52	45,36
Secundario	26,74	32,41	22,02	33,24	38,46	27,87
Superior	17,03	23,91	11,30	21,34	29,15	13,30
Otros	5,29	7,38	3,55	4,41	6,00	2,78
Área rural	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Ninguno	35,44	23,50	37,42	26,99	15,15	29,78
Primario	55,06	57,88	54,60	57,67	60,33	57,04
Secundario	6,84	13,20	5,79	11,36	17,70	9,87
Superior	2,11	4,20	1,77	3,23	5,24	2,76
Otros	0,54	1,21	0,43	0,74	1,59	0,54

Fuente: INE/Maipo.

En cuanto a años de escolaridad, se constata que, en 2001, los indígenas con 19 y más años de edad sólo llegan a tener un promedio de 5.79 años de estudio, 6.93 años para varones y 4.69 para mujeres. Este dato muestra un avance respecto al censo de 1992, cuando el promedio sólo alcanzaba a 4.81 años de escolaridad, 5.81 años para varones y 3.80 para mujeres. Es decir, el cambio existe, pero es aún insignificante, pues alrededor de 95% de indígenas no llegan a tener una escolaridad superior de primaria.

Cuadro 4**Promedio de años de estudio de la población de 19 años o más por sexo y condición de indígena, 1976, 1992 y 2001**

Censo Condición indígena	Años de estudio		
	Total	Hombres	Mujeres
1976	3,57	4,49	2,73
No indígenas	5,67	6,24	5,14
Indígenas	2,80	3,84	1,86
1992	6,06	6,95	5,23
No indígenas	8,67	9,64	7,89
Indígenas	4,81	5,81	3,80
2001	7,43	8,24	6,65
No indígenas	9,95	10,30	9,62
Indígenas	5,79	6,93	4,69

Fuente: INE/Maipo.

A partir de estos datos es casi inapropiada buscar alguna relación entre población indígena y educación superior, sin todavía considerar aspectos cualitativos de definición de ser indígena y de conocimientos y culturas implicados en la educación, o bien las opciones de identidades de los que declaran ser indígenas o no.

3. Conocimientos y culturas indígenas y currículum

No hay duda que los aspectos los cuantitativos y los derechos indígenas han avanzado. Esto se refleja en las leyes, reglamentos y normas que se establecieron en los últimos 15 años, abordando diferentes aspectos del tema indígena y fueron publicados en el *Compendio de Legislación Indígena* de 2005, editado por el Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios de Bolivia, actualmente excluido de la estructura del poder ejecutivo. El volumen que contiene más de 700 páginas dice mucho sobre la importancia política otorgada al tema indígena por los diferentes gobiernos. Entre los rubros abordados por la legislación son la tierra y territorio, recursos naturales, agua, salud, educación, lenguas y culturas, derecho intelectual, etc. Y no está demás anotar que esta tendencia socio-jurídica de los indígenas corresponde también a la evolución internacional y mundial, sustentada en acuerdos internacionales ratificados por el gobierno boliviano.

Más allá de las normas institucionales que, desde ya, son muy importantes, lo esencial aún no está debatido, a saber, la dimensión cualitativa de la formación universitaria. Este componente cubre varios aspectos como los curriculares que implican definir el conocimiento y la cultura en la universidad, la posición y la representación de los actores de ser o no indígena en la universidad. Para comprender los desafíos de saber en qué consistiría un cambio cualitativo de la universidad hacia los indígenas es útil recurrir a estudios, teorías y políticas curriculares recogiendo los aportes de los “estudios curriculares” (curriculum studies) desarrollados desde los años 70 que, desafortunadamente, poco se conoce, en especial, a nivel de educación superior.

Sin ingresar al detalle de los estudios curriculares como un dominio de investigación que, a nuestro entender, puede contribuir a la comprensión de la dinámica cultural e institucional de la universidad, podemos constatar que los estudios existentes sobre las universidades, por ejemplo, los trabajos de J. Brunner, que sólo ponen en evidencia los discursos oficiales de las políticas de educación superior a nivel institucional o nacional. Recogen los sentidos comunes del discurso actual de globalización, sociedad de conocimiento y de información, etc.; todo ajustado a la lógica dominante de la institución.

Desde el punto de vista del análisis curricular en educación superior, especialmente en América Latina, podemos plantear los siguientes puntos como temas de estudio:

- Hacer estudios críticos sobre la naturaleza y el significado de los conocimientos modernos y contemporáneos en educación superior, en países culturalmente diferenciados como Bolivia; donde el Estado y la universidad deben ser investigados como productos de las relaciones sociales de poder cuyos hilos conductores siguen siendo los intereses sociales de dominación; y no únicamente como relaciones de gestión y financiera.

- Conocer quienes seleccionan y deciden los conocimientos y la cultura que se enseñan en las universidades, cuáles son los mecanismos, quiénes participan y cómo o bajo qué estatus; se trata de conocer los actores y las políticas curriculares.
- La enseñanza universitaria es una actividad social que desarrollan en tiempos y espacios concretos, por tanto es necesario conocer cuáles son las estrategias sociales, políticas y pedagógicas de enseñanza en las universidades.
- Las salidas de la universidad son eventos con control académico que también son sociales por eso se debe saber cuáles son los mecanismos de control y evaluación de conocimientos, de competencias y de valores en la universidad. Conociendo esto nos daríamos cuenta quizás mejor de la calidad de los resultados de la enseñanza universitaria.
- La enseñanza universitaria depende de varios niveles de decisión donde uno de ellos es el nivel práctico, lo que sucede en las aulas y las instituciones cotidianamente, hecho que todavía no ha sido estudiado en educación superior. Quien sabe esto ayudaría a gestionar mejor las prácticas sociales y educativas en la universidad, a explicar también por qué los becarios de indígenas que llegan a la universidad no vuelven a sus lugares de origen?
- Finalmente, debemos volver a interrogarnos ¿A qué modelo de sociedad explícito o implícito corresponden los currículums propuestos en las universidades, en una sociedad tan polifacética como la boliviana? Es razonable pensar porque más del 60% declaran pertenecer a algún grupo étnico, la universidad debe indigenizarse? Y que significaría esta idea?

Todo esto debe conducir al conocimiento de la universidad que vaya más allá de los documentos y discursos oficiales, pues mucho de lo dicho y hecho hasta hoy en educación superior responde por un lado a una réplica de los documentos y discursos oficiales y, por el otro, a una negación del sistema universitario existente para proponer las denominadas “universidades indígenas”. En efecto, cuando se habla de “políticas de educación superior” se repite lo que las autoridades oficiales dicen, declaran y muy probablemente ni cumplen. Y luego se reflexionan sobre los valores generales de la sociedad y toman decisiones. Procedimiento que en lugar de coadyuvar a la comprensión de las complejas y diversas situaciones institucionales, conducen a acciones poco relevantes histórica y estructuralmente hablando.

Además, es probable que resolviendo las interrogantes anteriormente mencionadas puedan explicarse por qué existe actualmente una fuerte tendencia a la creación de *universidades indígenas* en diversos países del continente y cuáles serían sus alcances en términos de cambio fundamental en la educación superior.

Falta también explicar por qué los programas que abordan temas indígenas tienden a confundirse con programas de formación en interculturalidad y en educación bilingüe, como reporta Weise (2004: 35-37), mencionando las experiencias de diversas universidades públicas y privadas. Aún menos se explica por qué hay mucha demanda en Bolivia por la creación de universidades indígenas, ellas mismas muy diversas, como la Universidad Pública de El Alto (UPEA) ubicado en un contexto urbano y que se autodefine de indígena, la unidad del valle del Sacta, la universidad indígena Tahuantinsuyo Ajlla y la universidad intercultural Kawsay-UNIK (Weise, 2004: 37-47). De estos centros de formación superior sólo la UPEA es pública y funciona con el aporte del Estado y demás hoy es reconocida por el CEUB. En cambio las otras universidades son

privadas y parecen responder a proyectos diferentes de los movimientos sociales e indigenistas; son financiados por el apoyo de la cooperación internacional.

No se conoce si estas universidades indígenas se basan en estudios minuciosos de los fundamentos y procesos institucionales de las universidades privadas y públicas. La hipótesis que planteamos es que no. Responden más bien a reivindicaciones extra-universitarias. Tampoco existe actualmente un debate serio sobre la universidad en todos sus fundamentos históricos. En ese sentido, los proyectos de universidad indígena están funcionando más por negación del sistema universitario dominante que por proyectos sociohistóricos alternativos y sostenibles. Porque para un proyecto universitario alternativo a la tradición vigente se requiere hacer rupturas en sus propias bases, lo cual, mientras no se analicen los propios pueblos indígenas, en su mayoría, sumidos en la pobreza, sus conocimientos y sus potencialidades, sistemas materiales y simbólicos capaces de garantizar la construcción de un nuevo discurso sobre el conocimiento, su transmisión y uso⁹.

4. Algunas conclusiones

En resumen se puede afirmar que la relación de *indígenas y educación superior* no es simple. No sólo implica conocer cuantos son los indígenas y cuanto porcentaje de ellos acceden a la universidad, si no al mismo tiempo examinar sus aspectos curriculares como políticas de conocimiento, de cultura y de sujetos. Pues, las políticas educativas de cualquier nivel que sean suponen determinar de qué sujeto o persona se trata, qué conocimiento y cultura poner en juego? En ese marco, el concepto de integración puede ser también redefinido. A modo de abrir caminos de investigación anotemos los siguientes puntos:

- En términos cuantitativos llama la atención la cantidad de universidades públicas y privadas, más de 45 instituciones en total, para una población de 8 millones de habitantes en Bolivia.
- Esto significa que la formación universitaria se ha masificado, donde sin duda la población de origen indígena ha incrementado, aun cuando en los datos estadísticos no se reflejan todavía, como se ha ilustrado en este texto: la población indígena tiene bajos niveles educativos, apenas con el nivel primario, y con pocos años de escolaridad.
- Las universidades requieren estudios mucho más sistemáticos en cuanto a lo que ellas representan en la sociedad y sus reales aportes para los indígenas y la sociedad en su conjunto. Sobre este punto, sería bueno volver a los viejos principios de la economía política y las clases sociales de Marx, ya que los culturalismos de todo orden de los últimos años, sometidos al discurso de la globalización y de mercado, han opacado enormemente la producción de las desigualdades sociales que, a no dudar, tienen relaciones con las formas de gobernar de los grupos sociales en el poder de los diferentes países en América Latina y Bolivia. Desde este punto de vista, habría que hacer una economía política de la universidad y del conocimiento, es decir, explicar y comprender de lo que *es*, su *razón e ser*, y su *práctica* en el seno de la sociedad boliviana, muy diferenciada económica, cultural y socialmente. Así, la universidad podrá encontrar su posición relativa según las relaciones sociales dominantes o no.

⁹ Cuando la agricultura era fuente principal de vida, los campesinos e indígenas no dudaban de decir: acaso de la escuela comes, acaso de libros comes, para qué vas a la escuela, eso es para flojos, para señoritas.

- Del mismo modo, la integración latinoamericana con más 40 años de vida puede ser explicada y re-orientada en función de las fuerzas e ideologías hegemónicas y, particularmente, según las expectativas sociales de los sectores más pobres de Latinoamérica; ya que la historia de las integraciones no necesariamente benefician de forma directa a estos sectores. Además, la comprensión de la integración pasa por tomar en cuenta sus principales dimensiones como la económica, cultura, política o social; al cual se suma lo “regional” que por diversas razones de interés de sectores o de grupos sociales aparecen como factores y actores importantes en los últimos años. En el plano cultural y educativo habrá que interrogarse si el aumento de universidades indígenas contribuye a la integración latinoamericana, y cuál sería el sentido de esta integración? Lo económico ha ido siempre por delante en los acuerdos de integración, pero no ha sido necesariamente sinónimo de equidad económica, al menos en América Latina. En el plano político, por la tradición normativista de la historia latinoamericana y por la complejidad social y cultural de nuestros países, demasiadas normas se aprueban que no se plasman en experiencias vividas de los pueblos. Lo social, al menos si se refiere a la satisfacción de necesidades básicas y relaciones sociales equitativas, es aún un tema pendiente. Si no ¿qué meta habría que darle a la integración latinoamericana?

Bibliografía

- Alenda Stéphanie, 2000, “Condepa o el mito de Jach’a Uru”, *Historias. Revista de la Coordinadora de Historia*. No 4, 143-168.
- Baby-Collin Virginie, 2003, “Des usages de l’indianité à La Paz: Formas du métissage dans la ville », *Problèmes d’Amérique Latine*, No 48, Printemps.
- Barragan Rossana, 2000, “Tramas, dramas. Epopeyas y mitos en las historias bolivianas del siglo XIX”, *Historias. Revista de la Coordinadora de Historia*. No 4, 51-94.
- Briggs L.T. et alii., 1986, *Identidades andinas y lógicas del campesinado*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Canto-Sperber Monique, 1996, *Dictionnaire d’éthique et philosophie morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CARE-Bolivia, 2003, *Educación bilingüe intercultural y percepciones y conflictos causados por la discriminación racial y étnica*. CARE (Documento de trabajo).
- Central Obrera Boliviana, 1989, *Proyecto Educativo Popular*. OFAVIM. La Paz.
- Centro de Culturas Kausay, 2005, *Metodología propia, educación diferente*. Cochabamba: Kausay.
- Centro de estudios Sociales, 1994, *La Alfabetización en Bolivia. Situación actual y perspectivas*. La Paz: ILDIS-Embajada de España.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2003, *X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003*. La Paz: CEUB.
- Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural (CONMERB), 1983, *Plan Global de Reestructuración del Sistema de Educación Rural*. Tarija.
- Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), 1991, “RAYMI 15”: *Hacia una educación intercultural bilingüe*. Centro Cultural Jayma. La Paz.
- Contreras Manuel, 1999, *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz: Harvard Club de Bolivia, pp. 483-507.
- Derrida Jacques, 1997, *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires. Manantial.
- Dosse François, 2002, « L’art du détournement. Michel de Certeau entre stratégies et tactiques », *Esprit*, 283, 206-222.
- Escuela de Antropología Aplicada, 2000, *Diálogo intercultural*. Quito. Abya – Yala.

- ETARE, 1993, *La educación intercultural bilingüe: De la experimentación a la institucionalización y generalización*. La Paz.
- Fuller Norma (ed.), 2005, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Fundación Honrad Adenauer/Instituto de Estudios Social Cristianos, 2005, *Universidad y desarrollo regional*. Lima.
- Gruner Wolf, 2000, "Un mito enterrado: La función de la República de Bolivia y liberación de los indígenas", *Historias. Revista de la Coordinadora de Historia*. No 4, 33-50.
- Hylton Forest et al., 2003, *Ya es otro tiempo el presente*. La Paz: Muela del Diablo.
- IFEA, 2005, *Participación política, democracia y movimientos indígenas en los Andes*. La Paz: PIEB/IFEA y Embajada de Francia en Bolivia.
- ILDIS/FES, 2005, *Visiones indígenas de descentralización*. La Paz: ILDIS/FES.
- INE, 2001, *Bolivia características de la población*. La Paz: INE.
- INE/UNFPA/VAIPO, "Bolivia: características sociodemográficas de los indígenas". La Paz: INE/UNFPA/VAIPO.
- Instituto Universitario Ortega Gasset, 1998, *La reforma de la universidad pública de Bolivia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Küper Wolfgang, 1993, "Pedagogía Intercultural Bilingüe", *Fundamentos de la educación bilingüe. Serie pedagogía y didáctica*. Tomo V. Abya Yala. Quito.
- ME/UNICAOM, 2004, *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: M.E.: 119-140.
- Mendieta Parada Pilar, 1999, "La visión del otro: el congreso Indígenal de 1945 en la ciudad de La Paz", *Historias. Revista de la Coordinadora de Historia*. No3, 95-116.
- Mesa Redonda, 1999, "De las prácticas perversas a la exaltación del mestizaje", *Historias. Revista de la Coordinadora de Historia*. No 3, 187-219.
- Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO), 2005, *Convenio 169 O.I.T.* La Paz: Maipo.
- Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO), 2005, *Compendio de Legislación Indígena*. La Paz: Maipo.
- Ministerio de Educación, 2005, *Guía de universidades*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002, *Reforma Educativa Unidad de Desarrollo Institucional. Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz.
- Rivera Cusicanqui Silvia, 1993, « La raíz: Colonizadores y colonizados », En Albó X. y Barrios R., (comps.), *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA y Aruwiyiri.
- Rodríguez Gustavo (coord.), 2000, *De la revolución a la evaluación universitaria*. La Paz: PIEB.
- Salmón Josefa y Delgado Guillermo, 2003, *Identidad, ciudadanía y participación popular desde la colonia al siglo XX*. La Paz: Plural.
- Sanjinés Javier, 2005, *El espejismo del mestizaje*. La Paz: IFEA/PIEB.
- Secretariado Nacional de la CEE., 1992, "Documento Aporte de la Iglesia Católica al Congreso Nacional de Educación". La Paz.
- Soux María Luisa, 2000, "La ciudadanía para los indígenas y el mito de la igualdad ciudadana", *Historias. Revista de la Coordinadora de Historia*. No 4, 15-32.
- Taylor Charles, 1993, *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Weise Vargas Crista, 2004, *Educación superior y población indígena*. Cochabamba: IESALC/UNESCO.
- World Bank, 2003, *Durban Plus One. Oportunidades and Challenges for Racial and Ethnic Inclusion in Development*. June.
- Yapu Mario, 1994, *L'organisation des savoirs scolaires dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve. CIACO.
- Yapu Mario, 2004, *Percepciones sobre discriminación, etnicidad, racismo y educación intercultural bilingüe*. Ministerio de Educación/CARE-Bolivia.