



ALTERIDAD. Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

jpadilla@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Garcés V., Fernando

Repensando el pasado reciente. Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 6-23

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Repensando el pasado reciente

Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia

Fernando Garcés V.*

Desde la década del noventa del siglo pasado se hicieron explícitas unas políticas de la diferencia en los espacios estatales bolivianos (Postero, 2005; Paz, 2005a, 2006).¹ Cuando hablamos de políticas de la diferencia nos referimos a la implementación de mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad, cada vez más frecuentes al interior de los Estados del ámbito andino. Estos mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad pueden esconder sutiles mecanismos de dominación bajo un discurso y unas prácticas incorporadoras y asimiladoras de lo diverso en el aparato estatal y en los circuitos de acumulación del capital.² Se trata de unas políticas que pueden ser encontradas no sólo en declaraciones



generales y retóricas, sino en explícitas acciones de múltiple vía y que buscan incorporar el respeto y la tolerancia hacia el otro/otra. La lista sería extensa, pero sólo a manera de ejemplo, y en referencia al ámbito legal, menciono el artículo 171 de la Constitución que reconoce el derecho normativo de las comunidades indígenas según sus “usos y costumbres”; la declaración de Bolivia, en la misma Constitución, como pluricultural y multilingüe (Art. 1); la ratificación del Convenio

169 de la OIT mediante la Ley 1257 donde se reconoce las nociones de pueblo y territorio indígenas; el reconocimiento de una modalidad de propiedad colectiva de la tierra denominada Tierras Comunitarias de Origen en la llamada

* Pedagogo. Coordinador del Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA) en Cochabamba, Bolivia. fgarcsv@gmail.com



Ley INRA; el reconocimiento a las autoridades indígenas tradicionales y el otorgamiento de personería jurídica a las formas tradicionales de organización comunal mediante la Ley 1551 de Participación Popular; la explicitación de que el Tronco Común curricular de la Reforma Educativa Boliviana es intercultural; etc.³ Como digo, la lista sería muy larga. Se trata de políticas de la diferencia basadas en un multiculturalismo de Estado (Kymlicka, 1995; 2001) que tenían y tienen como eje la construcción de una ciudadanía indígena con tres pilares: la participación en políticas locales, la propiedad colectiva de territorios tradicionales y la educación intercultural bilingüe (Postero, 2005; Paz, 2005a).

Junto a este panorama de fondo hay que reconocer la difusión, efervescencia y cotidianaización del discurso en torno a la interculturalidad que ha llegado a copar los más diversos ámbitos de debate (Fuller, 2005; Orellana, 2004; Ortiz, 2000; Rodrigo, 1999). Uno de los espacios importantes de producción discursiva sobre interculturalidad ha sido y es el educativo (De la Torre, 1998; Godenzzi, 1996; López, 2006; Paz, 2006; Regalsky, 2004a; Walsh, 2001). A partir de la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada en 1994, el tema de la interculturalidad se expandió a diversos ámbitos y se ha vuelto moneda corriente en discusiones referentes, por ejemplo, al derecho, la política, la comunicación, la economía y los procesos productivos.

Al mirar estas políticas de la diferencia que coparon diversos espacios de la condición multisocietal boliviana (Tapia, 2002), se podría pensar en un proceso democratizador que contribuye al aumento de prácticas sociales equitativas y participativas. Esto es lo que se promulga a través de los discursos sobre la interculturalidad. Por lo tanto, los procesos de subalter(n)ización lingüística y epistémica en los que se ubica el quechua tendrían que estar en camino de superación.

De otro lado, es necesario tener presente que las políticas de la diferencia son políticas culturales que se elaboran a partir de las representa-

ciones de los actores (Hall, 1997; Mato, 2001; Raiter, 2001; Escobar, Álvarez y Dagnino, 1998).

Veamos, entonces, el contexto de producción de dichas políticas en el contexto boliviano y global, previa una reflexión sobre las distintas formas de comprender la interculturalidad.

Multi, pluri e interculturalidad: ¿políticas de la diferenciación colonial?

Quisiera reflexionar sobre el término interculturalidad, el cual se ha vuelto absolutamente generalizado en el mundo académico y político latinoamericano y andino. Su uso, que ingresó a la circulación corriente en el ámbito educativo a inicios de los ochenta (Walsh, 2002a), se ha extendido hoy a disciplinas y ámbitos tan variados como el derecho, la lingüística, la sociología, la comunicación y la filosofía. Dada dicha profusión discursiva, es importante precisar algunas de las tendencias que circulan en torno a la concepción de lo intercultural.

Lo más fácil de encontrar es la tendencia a considerar la interculturalidad como un encuentro de culturas que puede dar paso a una infinidad de relacionamientos en términos de horizontalidad o verticalidad. Es la versión literal del término: relación *entre* culturas.

Una manera cercana de comprensión de esta tendencia es ver la interculturalidad como cohabitación de culturas con sus diferencias y sus contradicciones. Para este caso, muchos autores distinguen entre interculturalidad y multiculturalismo, entendido este último como la simple constatación de la existencia de culturas diversas en un determinado espacio sin hacer referencia a sus mutuas relaciones (Albó, 1999: 84). Para Walsh, la multiculturalidad o multiculturalismo opera en el orden descriptivo, “refiriéndose a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (Walsh, 2002a: 2). Esta concepción multicultural se ins-



pira en los principios liberales de individualidad, igualdad y tolerancia hacia el otro (Kimlicka, 1995; 2001; Taylor, 1992; Walzer, 1997); sin embargo, este principio de tolerancia en realidad oculta la existencia de desigualdades sociales y deja intactas las estructuras e instituciones de privilegio (Walsh, 2001: 5).⁴

Otra perspectiva de comprensión de la interculturalidad tiene que ver con el énfasis de centrarla en el ámbito de las actitudes con las que se da la interrelación cultural: “La interculturalidad se refiere, sobre todo, a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales” (Albó, 1999: 84). En tal sentido, se puede distinguir entre una interculturalidad *negativa* y otra *positiva*, las cuales a su vez pueden darse a un nivel micro-intercultural (en el espacio de la cotidianidad y en referencia a pequeños grupos) o macro-intercultural (en ámbitos amplios de alcance nacional o internacional). La interculturalidad negativa se referiría a actitudes y relaciones que llevan a la destrucción o disminución de una de sus partes, mientras la positiva puede darse en términos de tolerancia o de entendimiento y enriquecimiento desde el intercambio (Albó, 1999: 85-87).

Sarela Paz (2005a; 2005b; 2006) critica esta mirada de lo intercultural centrada en las actitudes positivas o negativas ya que desconoce las estructuras de poder, configuradas colonialmente, en las que se ubican estas valoraciones actitudinales. Como veremos luego, la autora reclama la falta de una teoría del poder en esta concepción de interculturalidad.

Una cuarta mirada al fenómeno intercultural es aquella que “Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y ‘nacional’” (Walsh, 2002a: 3). Walsh plantea que esta concepción de interculturalidad hace referencia, en realidad, a lo pluricultural. Aquí se ve la diversidad cultural de los países como una riqueza que se incorpora al modelo y la estructura política

blanco-mestiza sin cuestionarla ni re-estructurarla. Éste es el modelo, según esta autora, de aplicación más común en Abya-Yala y también en la región andina.

En todas estas perspectivas mostradas hasta aquí, las relaciones *entre* que plantearía el concepto de interculturalidad, se dan bajo el supuesto de mirar lo cultural como entidades fijas, esenciales, como recipientes llenos de cosas que, en el mejor de los casos, pueden importar y exportar elementos de los otros recipientes-culturas.

Me interesa, en cambio, poner como base de reflexión sobre la interculturalidad una concepción crítica de lo cultural. Retomando las ideas de Castro-Gómez (2000), una teoría crítica se pondría sobre la mesa cuando pensamos la relación sujeto-objeto de una manera dialéctica y contradictoria, es decir, cuando comprendemos que dicha relación está marcada por la mirada del sujeto cognoscente, por sus intereses y perspectivas de clase; cuando tomamos conciencia de las contradicciones que impregnan el acto mismo de conocer, ya que tanto sujeto como objeto son modificados y afectados por la sola presencia del *otro/a*; hay una profunda interrelación dialéctica entre sujeto y objeto marcada por la mutua interafectabilidad.

A partir de estas ideas, Castro-Gómez (2000) propone una similar comprensión de las teorías que circulan en torno al concepto de *cultura*. En este sentido, nos referimos a una teoría crítica de la cultura, cuando pensamos todo el hacer, sentir, pensar y representar de los grupos humanos en lucha por ganar espacios de legitimidad frente a otros. Y al decir *lucha* entonces estamos pensando la cultura desde una perspectiva de conflictividad en la que está incluido también quien reflexiona y se pronuncia sobre el fenómeno cultural; es decir, a la manera de la mutua condicionalidad de la relación sujeto-objeto que nos refería Horkheimer (1937), el que reflexiona sobre la cultura, también está atravesado por ésta y también representa a uno de los sectores en conflicto y en búsqueda de legitimación



de sus espacios, prácticas y representaciones. Una teoría crítica de la cultura enfatizaría en las contradicciones que son propias de las relaciones culturales, marcadas por el conflicto y la misma contradicción. En esta concepción, el reflexionador de la cultura no es un ser aséptico ubicado en la distancia, que puede contemplar los fenómenos culturales sin mancharse en ellos, sino que está atravesado por los mismos hechos culturales que estudia y por ello mismo se encuentra en una situación contradictoria de sujeto-objeto no siempre separable y distinguible.

Un aspecto sumamente interesante de lo que presenta Castro-Gómez (2000) es la referencia a la categoría de *totalidad social* como idea muy usada por quienes piensan críticamente la cultura. Dice este autor que se trata de un concepto importante por cuanto nos ayuda a pensar las sociedades no como una suma de individualidades, sino como una realidad cualitativamente diferente de la misma; es decir, una sociedad no es la suma de las voluntades individuales sino algo distinto de ello que escapa incluso de las subjetividades voluntarias. Sin embargo, más allá de las críticas posmodernas a los metarrelatos, lo interesante del manejo de la categoría *totalidad social* es que desde la teoría crítica de la cultura, ésta no es entendida en términos ontológicos sino a la manera de una cartografía política; no como un nuevo metarrelato, sino como un mapa político útil para la transformación social.

Es decir, una conceptualización de lo cultural e intercultural, desde una perspectiva crítica, no puede ocurrir sólo declarativamente, sino que debe servir como herramienta comprensiva y transformativa de las relaciones sociales cruzadas por la diversidad y el conflicto. Por otro lado, dicha conceptualización de lo cultural y de lo intercultural implica un *lugar de enunciación* que explicita la posicionalidad del *conceptualizador*, que debe su lugar y su espacio, que evidencie sus propias contradicciones e intereses.

Pero además, a partir del mismo Castro-Gómez, se puede afirmar que la cultura, mirada desde una perspectiva crítica, ya se ubica como

un campo de lucha, de conflictividad, de disputa por poder; es decir, una teoría crítica de la cultura estaría caminando por la vía de lo intercultural, por lo menos en los términos que veremos en Walsh. Dicha conflictividad (inter)cultural atraviesa no sólo a los sujetos que generalmente son *representados* como los directamente implicados en los *problemas* de interculturalidad, sino también a quienes reflexionamos sobre ella y quienes consciente o inconscientemente nos ubicamos también en ese *entre* conflictivo como lugar político.

Teniendo como trasfondo estas ideas en torno a la teoría crítica de la cultura, quisiera pensar la interculturalidad en estrecha relación con los planteamientos de Walsh, desde las posibilidades de una comprensión situada y política.

En el caso ecuatoriano, el discurso en torno a lo intercultural surge desde el movimiento indígena, hacia la década del ochenta, como un principio ideológico y político en rela-



ción al ámbito educativo. Luego será explicitado en su mismo proyecto político (CONAIE, 1997) y pensado como herramienta de transformación de los diversos órdenes de la vida social. En los últimos años, el discurso en torno a la interculturalidad ha sido apropiado también por espacios estatales e, incluso, incorporado en la Constitución Política ecuatoriana (Walsh, 2002b: 115-116).

Desde la perspectiva que estamos presentando, entonces, la interculturalidad “se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía”, buscando la concreción de interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas desde el reconocimiento del “conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (Walsh, 2002a: 3). La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder. “A diferencia de la multi y pluriculturalidad que son hechos constatables, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes” (C. Walsh, 2002a: 3).

Paz (2005a; 2005b; 2006) enfatiza, por su parte, que si bien la interculturalidad hace referencia a las diferencias culturales existentes en la sociedad boliviana, ella no puede verse ni como una cuestión de actitudes hacia el otro/a ni, menos, como una simple constatación de la existencia de la diversidad cultural al interior del territorio del Estado-nación. Ella insiste en que la interculturalidad no puede pensarse separada de una teoría del poder que dé cuenta de las asimetrías sociales estructuradas históricamente por la colonialidad del poder.

Desde esta perspectiva, entonces, es conveniente enfatizar que la interculturalidad, más que una simple interrelación, implica formas “otras” de desestructuración de los mecanismos

de dominación capitalista y colonial, como “un paradigma que es pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2007: 175-176)

Las políticas de la diferencia en Bolivia

Las políticas de la diferencia no son práctica reciente: ya en la Colonia se aplicaron bajo una fórmula segregacionista o corporativista (Díaz-Polanco, 1991). Sin embargo, la centralidad que han adquirido en el aparato productivo global nos enfrenta a la necesidad de comprender sus mecanismos operativos en el marco del Estado-nación boliviano de las últimas décadas.⁵

Como se sabe, en 1979 se crea la Central Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) en búsqueda de unificar al campesinado andino, y rompiendo con el Pacto Militar Campesino que, desde el gobierno de Barrientos (1966-1969), se había convertido en la estrategia de control sobre este sector (Dunkerley, 1987; Rivera, 1984). Desde su nacimiento, la CSUTCB queda articulada a las luchas de la Central Obrera Boliviana.

En diciembre del mismo año (1979) la CSUTCB, junto a la Central Obrera Boliviana (COB), llamaron a una huelga y a un bloqueo nacional de caminos contra el “paquete de estabilización” de la presidenta Lidia Gueiler: devaluación del peso, incremento del precio de los combustibles, ajustes a los precios del transporte y a los alimentos básicos de la canasta familiar. La demanda de la CSUTCB se planteó como anulación del aumento en los precios de los combustibles y del transporte y precios justos para su producción. Como bien anota Regalsky (2003: 133), se trata de una movilización poco estudiada por la intelectualidad urbana; tal vez por ser una movilización campesina “de clase” y no “étnica”. Los bloqueos no sólo reconfiguraron el espacio político “nacional”, sino que, además, plantearon en forma contundente el problema de la jurisdicción territorial: el Estado, por primera vez en mucho tiempo, dejó de ejercer con-



trol en su territorio durante más de una semana. La demanda territorial no formaba parte, en ese momento, del discurso explícito de las organizaciones campesinas, pero sí era parte de una práctica cotidiana ejercida por los organismos comunales que controlaban y controlan el acceso a la tierra y garantizaban y garantizan la vigencia de una normatividad no escrita.

En este contexto de pérdida o retroceso de hegemonía estatal, ésta debía recuperarse usando otras herramientas políticas. Por eso la escuela se pone al centro del escenario político: en aquel momento, ésta era prácticamente la única institución del Estado presente en las comunidades andinas.

En 1982, la crisis económica estará marcada por la hiperinflación y la crisis presupuestaria del Estado que afecta a la clase media urbana y a los empleados estatales, pero que, curiosamente, beneficiará de manera importante a la agroindustria. Los campesinos, también por contrapartida, disfrutaron de un inesperado equilibrio positivo, entre 1980 y 1986, en los términos de intercambio entre los precios de los productos rurales y los de los productos industriales.⁶

En 1983, la CSUTCB formula la Ley Fundamental Agraria como propuesta de reemplazo a la Ley de Reforma Agraria de 1953. Así mismo, se logra el reconocimiento de la Corporación Agropecuaria Campesina (CORACA). Lo que ocurría era que “La jefatura de la CSUTCB, en vez de construir un estado al interior de un estado, cual temía el sistema político, estaba enterrando su anterior discurso katarista andino-céntrico y transformaba CORACA en una ONG de proporciones mayores” (Regalsky, 2003: 137).

A pesar de la activa estrategia gubernamental de neutralización del sector campesino, las luchas sociales y la viabilidad del Estado seguían sin resolverse. Las “Jornadas de marzo” de 1985, convocadas por la COB, tomaron la sede de gobierno y ésta, además de paralizada, estuvo en manos de los mineros por varios meses. Sin embargo, luego de un momento de

distanciamiento de las clases medias que simpatizaban con las “Jornadas” y ante la confusión del sector obrero, finalmente los sectores políticos dominantes, guiados por la Iglesia, facilitaron la renuncia voluntaria de Siles Zuazo. Este hecho dará paso a que Paz Estenssoro asuma el poder y elabore el conocido Decreto Supremo 21060 que buscaba, entre otras cosas, la relocalización (léase *despido masivo*) de los mineros.⁷

No deja de llamar la atención que Paz Estenssoro reconozca con absoluta lucidez el *poder dual*⁸ que ejerce el sindicalismo frente al debilitado poder estatal:

Tenemos el problema sindical [...] En el gobierno anterior el Estado había disminuido su poder real y se dieron en el país poderes duales [...] el enfrentamiento que tenemos con el poder sindical no es solamente un enfrentamiento social y económico, sino un enfrentamiento claramente político [...] nosotros vamos a recuperar el poder para el Estado. (Paz Estenssoro, en *Periódico CONOSUR Ñawpaqman*, Año 4, N° 4)

El D.S. 21060 logra por primera vez, desde 1971, un consenso total entre las clases gobernantes. Ello constituirá un fuerte golpe tanto al sector minero como al sector del magisterio. De hecho habrá una fuerte reducción del presupuesto para educación, al tiempo que el gobierno declarará 75.000 maestros como “prescindibles”.

Para 1986 la lucha de los sectores populares se concentrará en ir contra la Reforma Tributaria y la creación de un impuesto sobre las parcelas campesinas (Ley de Impuestos 843 y D.S. 21060). El sector dominante proponía la implementación de un proceso de transformación agraria bajo el nombre de “Agropoder” que no significaba otra cosa que convertir al campesino en empresario, medianizando su propiedad.

Entre 1986 y 1987, en la zona de Aiquile (Departamento de Cochabamba) se plantea un problema jurisdiccional-territorial debido a la presencia de una empresa productora de jojoba que trataba de apropiarse de las tierras de los campesinos. El Congreso Provincial de Campero determina que cualquier problema de tierras debe ser resuelto por las autoridades campesinas regionales sin intervención alguna de Jueces





Agrarios o de cualquier otra entidad estatal. Y a partir del Tercer Congreso de la CSUTCB, los poderes jurisdiccionales de la justicia agraria los comienzan a manejar las comunidades mediante “votos resolutivos”; por ello, los líderes de la Federación comenzarán a ser reconocidos por los comunarios de base como “nuestros propios jueces”.

Como se ve, lo que estaba en juego era la viabilidad de aparato estatal. Había entonces que diseñar un paquete de reformas que viabilice el modelo neoliberal inaugurado mediante el 21060. Este paquete, llamado de reformas de segunda generación, estuvo compuesto por la Ley 1544 de Capitalización (21 de marzo de 1994), la Ley 1551 de Participación Popular (20 de abril de 1994), la Ley 1565 de Reforma Educativa (7 de julio de 1994), la Ley 1654 de Descentralización Administrativa (28 de julio de 1995) y la Ley 1715 del Instituto Nacional de Reforma Agraria (18 de octubre de 1996); leyes que los movimientos sociales llamaron “leyes malditas”.

Estas leyes fueron el mecanismo de instauración de reformas neoliberales y multicultu-

rales.⁹ Pretendieron volver más “eficiente” el Estado mediante la reducción de su aparato burocrático y extender los brazos de éste a los espacios locales; así mismo se buscó convertir a Bolivia en un país más “competitivo” en el mercado internacional. Las reformas multiculturales buscaban combinar la imagen de modernidad cosmopolita con íconos de indigenismo multicultural (Postero, 2005). De esta manera se manifestó el interés del Estado por incluir a los pueblos indígenas como ciudadanos, abrazando o apropiándose de sus valores en el discurso de una modernidad “novedosa”.

La estrategia multiculturalista estatal, entonces, pretendía borrar el racismo del pasado y aparentaba acoger a los grupos marginados para legitimar sus propias instituciones:

Así, el Estado se re-constituye, pero los cambios no amenazan a las instituciones ni a los valores democráticos. Al contrario, las instituciones gubernamentales se presentan como instrumentos de justicia e igualdad, lo cual era especialmente importante durante los grandes cambios económicos que se iniciaron bajo el gonismo (Postero, 2005: 72).

Con las reformas multiculturales los indígenas se sienten parte de la nación, o más bien les anima el hecho que ahora se les considere parte de la nación (Postero, 2005).

Con respecto a la Ley de Participación Popular (LPP), por ejemplo, en la bibliografía boliviana sobre democracia y participación, en general hay una buena apreciación sobre las implicaciones de ésta; se considera que ella ha contribuido a democratizar la sociedad boliviana: “en su mayor parte esta literatura declara que hay una transformación en el carácter de este sistema que pasa de representativo a participativo” (Regalsky, 2005a: 107).¹⁰

Hay que recordar que la reforma agraria de 1953 intentó llevar el capitalismo al campo, en el sentido de que si bien existían relaciones productivas y de mercado vinculadas al capital, “el Estado no disponía de un sistema que le permitiera regular ese mercado y establecer el ejer-



cicio pleno de sus poderes y jurisdicción sobre el territorio rural. De manera que tenemos una forma muy desigualmente desarrollada de capitalismo” (Regalsky, 2005a: 109). El MNR dictó una ley de reforma agraria que pretendía crear un campesino moderno (*farmer*); ello implicaba “la disolución del vínculo entre las comunidades y la tierra, tal como ya se había intentado con la Ley de Exvinculación de 1874” (Regalsky, 2005a: 110). Sin embargo, durante el Pacto Militar Campesino, las comunidades desarrollaron estrategias de ejercicio jurisdiccional sobre los recursos y las propias poblaciones establecidas en sus territorios. Ello incluso en los llamados sindicatos agrarios o campesinos.¹¹

La LPP, promulgada en abril de 1994, 1) define una nueva jurisdicción territorial de los municipios, ampliándola a todo el ámbito de las secciones de provincias; 2) otorga ingresos a las alcaldías (20% del tesoro nacional) como coparticipación tributaria de los impuestos internos (el 90% debe utilizarse en inversión y no en gastos corrientes); 3) reconoce la personería jurídica de las OTB y las comunidades campesinas e indígenas y las incluye en la vida jurídica, económica y política del país; 4) transfiere infraestructura física de educación, salud, deportes, caminos vecinales, microrriego para que la administren los municipios (Regalsky, 2005a: 123-124). En la práctica, lo que ha hecho la LPP y el impulso a las acciones de las ONG que ha coimplicado, es abrir “un amplio margen de acción para que el Estado plantee su control sobre el espacio jurisdiccional que hasta ahora era propio de la comunidad campesina” (Regalsky, 2005a: 125).

La jurisdicción propia campesina andina existía de hecho y sin reconocimiento legal. El reconocimiento jurídico de la LPP “disfraza una confiscación lisa y llana de derechos políticos y derechos de propiedad comunitarios adquiridos y libremente ejercidos por décadas” (Regalsky, 2005a: 132). El autor citado se refiere a que las escuelas, construidas con mano de obra y material de la comunidad, pasan de hecho a formar

parte de los bienes del municipio, según la nueva ley; lo propio puede decirse de los microrriegos comunitarios, los bosques comunales, etc. ¿Por qué se los apropia el municipio?, se pregunta el autor. ¿Acaso son bienes “públicos”? Estos bienes comunales son en realidad un tipo de propiedad comunitaria que no es ni pública ni privada y el Estado no tiene por qué confiscarla.

Bajo el discurso de construir una nueva ciudadanía, en realidad la LPP debilita la autoridad de las comunidades y refuerza el faccionalismo, contribuye así a desarticular la jurisdicción de las comunidades sobre la tierra. De allí que la propuesta contenida en la LPP no sólo se refiera a una modernización en las formas de la administración pública, a la descentralización y a la equidad en el acceso a los fondos públicos; se relaciona estrechamente a una estrategia de transformación productiva que logre dinamizar la agricultura comercial y desbaratar la agricultura de seguridad alimentaria en base a resolver la relación íntima de las comunidades campesino-indígenas con la tierra; dicho de otra forma, separar los indígenas de su tierra y consolidar lo que [...] [se] pretendía con la Reforma Agraria de 1953: establecer el capitalismo en el campo (Regalsky, 2005a: 134).

Con respecto a la Ley de Reforma Educativa, algunos especialistas en EIB han tratado de mostrar que el contexto en el que ha surgido la Reforma Educativa (RE) es un contexto que responde al modelo neoliberal pero que la misma escapa de estos principios (Machaca, 2005: 38-39; N. Nucinkis, 2006). Machaca piensa que el modelo neoliberal no se aplica al caso de la RE porque la educación siguió estando en manos del Estado. Efectivamente, no hubo un proceso masivo de privatización del sector educativo, antes bien, el Programa de Reforma Educativa recibió ingentes cantidades de “ayuda” externa, al punto que el 49% del financiamiento de la RE provino de créditos (Nucinkis, 2006).¹²

Sin embargo, hay que notar que la RE, a través del ETARE, fue diseñada por fuera del Ministerio de Educación (Contreras y Talavera, 2005; López, 2005; Nucinkis, 2006; Albó y Anaya, 2003). Se la diseñó en el Ministerio de Planeamiento y Coordinación. Fue diseñada en



diálogo con los organismos de “cooperación” internacional –fundamentalmente BM y BID– y sus propios promotores reconocen que inicialmente estos organismos no querían financiar la parte curricular sino sólo la reforma “administrativa” del sistema (Albó y Anaya, 2003). Entonces, la Reforma surge como parte del paquete neoliberal que busca reordenar el Estado luego de la crisis financiera, la hiperinflación del 82-85 y el desangramiento económico que producía la deuda externa. Para ello había que elaborar una propuesta económica “de choque” (el D.S. 21060) y neutralizar a los movimientos sindicales y, en el caso que aquí compete, desmovilizar a las organizaciones del magisterio.

La Reforma, entonces, asume un rostro étnico multiculturalista domesticado bajo los membretes de interculturalidad y participación social en educación (Patz, 2000). Los elementos intervinientes en este diseño serían los siguientes: por un lado, se destruyen los mecanismos de presión de las organizaciones del magisterio y se restringe el poder jurisdiccional de las comunidades originarias; por otro, se entroniza al maestro como el actor central de la interculturalidad y de la gestión educativa¹³ (empoderamiento de la representación estatal en las comunidades indígenas); al mismo tiempo, se favorece la constitución de un nuevo sector “protagonista” (los pueblos indígenas y sus mecanismos de participación) y se transforma el discurso educativo revolucionario de clase por un discurso interculturalista, en realidad multiculturalista, basado en criterios de etnicidad. Esta estrategia la resume Regalsky del siguiente modo:

Contradictoriamente a las manifestaciones de extraordinaria confianza en la capacidad individual de cada maestro en el aula que se reflejan en el diseño reformista, ocurre que la misma ley de Reforma Educativa ha establecido los mecanismos de reordenamiento administrativo del aparato estatal de educación que han permitido dismantelar la influencia que el magisterio como grupo social tenía sobre el mismo.

En un período de cuatro años se ha logrado neutralizar los mecanismos de poder político que tenía el magiste-

rio, como tal, sobre el aparato jerárquico del Estado que domina el sector educativo. [...]

La exclusión política de los maestros sobre las decisiones de manejo del aparato educativo se ha complementado con una completa neutralización del papel que podrían haber jugado, al menos en teoría, las juntas escolares que debían representar, en principio, a las organizaciones territoriales donde están asentadas las escuelas (Regalsky, 2005b: 152-153).

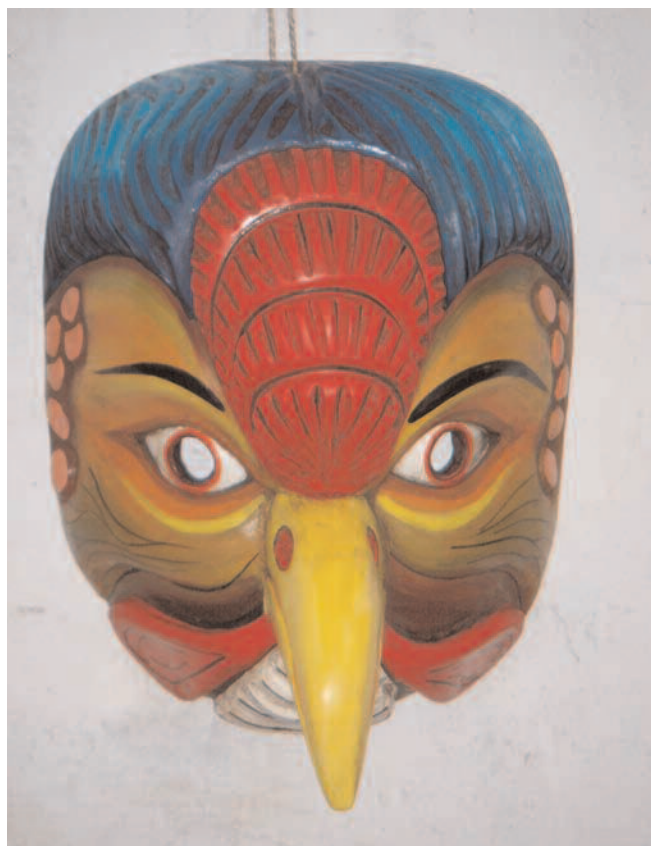
Lo que tenemos, entonces, es un paquete que busca darle un rostro humano al modelo mediante la incorporación de políticas multiculturales en “favor” de los secularmente excluidos, un paquete de reformas con rostro étnico. ¿Cómo se relacionan estas políticas de la diferencia con el ámbito educativo que es el privilegiado –que no único– para la implementación de políticas lingüísticas y epistémicas? Es lo que intentaré mostrar a continuación.

La articulación de lo global y lo nacional: políticas educativas globales y Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

En las últimas décadas, las políticas educativas, diseñadas a nivel global por diversos organismos internacionales entre los que priman organismos de “cooperación” como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han cobrado suma importancia en la aplicación de programas educativos nacionales. Éste es el caso boliviano que, al igual que otros países, ha estado marcado por la adaptación, cuando menos, o la simple aplicación, cuando más, de las políticas diseñadas desde fuera de su propio horizonte económico y cultural.

Las políticas educativas de los estados modernos tienen por objetivo diseñar las estrategias que permitan reproducir el aparato productivo que las sociedades requieren (Mejía, 1994). En tal sentido, ellas están encaminadas a repro-





ducir las bases productivas del sistema-mundo capitalista colonial del que forman parte la mayoría de sociedades del mundo moderno.

Como dice Miranda (2005), las políticas educativas de los estados modernos se diseñan en el presente, pero buscan servir al futuro; es decir, buscan que los sistemas educativos respondan a las necesidades del sistema económico imperante pero con proyección futura. Por ello, es importante preguntarse qué es lo que espera el aparato capitalista colonial global contemporáneo de la educación, qué tipo de escuela y ciudadano “educado” se espera en respuesta a lo que necesita el sistema económico futuro.¹⁴ Estas preguntas son claves para poder entender el rol que juegan los organismos internacionales en el diseño de políticas globales en educación. Y es que la búsqueda de que se reproduzca el sistema socioeconómico de un determinado grupo

humano no se da en el aire o de manera abstracta: son los sectores de poder quienes buscan que la educación asuma ese rol de reproductora de los sistemas de dominación social.

En las dos últimas décadas, organismos de intervención como el Banco Mundial han ido ejerciendo cada vez más una injerencia mayor sobre las políticas educativas. Bajo el argumento de ser una de las principales fuentes de apoyo financiero a la educación, su presencia en el diseño de tales políticas se ha vuelto incuestionable. El Banco Mundial plantea que hay que apoyar el desarrollo sostenible de los pueblos mediante el crecimiento económico. Por ello, ésta y otras agencias internacionales y locales, han invertido mucho dinero en desarrollo rural con el fin de “erradicar la pobreza”.

A la pobreza se le pone fin, según el BM, mediante cuatro mecanismos: 1. aliento eficaz de la inversión privada; 2. expansión de los mercados internacionales; 3. multiplicación de los activos de los pobres y corrección de su distribución por género; y, 4. llevar la infraestructura y los conocimientos a las zonas pobres (Regalsky, 2004b: 25).

Con respecto a esto hay que decir que: 1) el desarrollo rural ha mostrado que la acumulación de los excedentes producidos en unas pocas manos y el fomento de sectores “dinámicos y emprendedores” en su interior lo que ha logrado es el empobrecimiento generalizado, la inseguridad, la reducción de ingresos, la inseguridad alimentaria, la anomía y el suicidio; 2) el concepto de pobreza del BM es etnocéntrico porque lo define en términos de bienes y servicios propios del modelo civilizatorio, colonial y económico capitalista global: viviendas en condiciones no apropiadas, carencia de servicios de agua y saneamiento, utilización de combustibles no adecuados, bajos niveles de educación (escolar) y atención de salud inadecuada según los criterios de la medicina facultativa occidental (Regalsky, 2004b);¹⁵ 3) llevar conocimientos a las zonas pobres no sólo muestra la concepción bancaria de lo educativo denunciada hace décadas por las



La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder.

líneas maestras de la pedagogía liberadora (Freire, 1970; 1973), sino que evidencia la contemporánea vigencia de la colonialidad del saber.

La concepción de pobreza y desarrollo del BM está rodeada de una serie de mitos que hemos adoptado como creencias de fe. Uno de ellos es la aceptación del postulado según el cual para dejar de ser pobres hay que insertarse en los circuitos del mercado capitalista, es decir, dejar de producir en función de la seguridad alimentaria y producir para vender cada vez más (véase CENDA, 2005a).

En este contexto, el nuevo estudio del BM, *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, encargado a Hall y Patrinos (2005), afirma que en la última década ha habido avances en cuanto a la participación política de los pueblos indígenas en los estados nacionales, pero no así en cuanto a “desarrollo material y humano”. En este estudio, al igual que lo presentado antes, el nivel de pobreza y desarrollo se mide según el nivel de ingresos de los pueblos indígenas o, dicho de otro modo, según el nivel de inserción de éstos en el sistema capitalista. La pobreza se define en relación al ingreso monetario y en relación al acceso a beneficios materiales que se pueda obtener del mercado (Hall y Patrinos, 2005: 1).

Lo que hay detrás de la política del BM es la búsqueda de incorporación de los que históricamente han sido “excluidos” al sistema capitalista; en este sentido, se busca superar la discriminación (es decir, la exclusión) como mecanismo de incorporación al sistema. Se trata de la gestión tolerada de la exclusión a la que se refiere Sousa Santos (2003): terminar con la exclusión para que los excluidos queden incorporados

en el sistema de desigualdad. Y la herramienta fundamental de este programa es la educación: la educación es la que permite que los pueblos indígenas y originarios puedan entrar al sistema, que se vuelvan parte del aparato productivo capitalista, que entren al sistema de producción basado en la remuneración, el salario y la venta de fuerza de trabajo. Ésta es la concepción de desarrollo del BM (Hall y Patrinos, 2005: 3), ajustada a los nuevos requerimientos de producción flexible y global del capital (Torres, 1994).

El estudio de Psacharopoulos y Patrinos (1994), con respecto a Bolivia, no podía ser más claro: hay un 72% de disparidades entre varones productivos indígenas y no indígenas en las características productivas; es decir, *the earnings differential between indigenous and non-indigenous working males would narrow by 72 percent if each group were endowed with the same income-generating characteristics* (Psacharopoulos y Patrinos, 1994: xx). (el diferencial de las ganancias entre los varones activos indígenas y no indígenas se estrecharía en 72 por ciento si cada grupo fuera dotado de las mismas características generadoras de ingresos).

En este sentido, una proporción considerable del diferencial de las ganancias disminuiría si se aumentara la escolarización de trabajadores indígenas. El otro 28% de diferencias podría responder a factores de discriminación por ser indígenas.

Aquí es donde entra la importancia de lo educativo, tanto para lograr la inserción en el mercado como para efectivizar una propuesta con la participación de la propia población indígena. Según los investigadores del BM, igualando las características de capital humano, mucho del diferencial de las ganancias entre los trabajadores indígenas y no indígenas desaparecería.¹⁶ Sin embargo, retóricamente se preguntan cómo mejorar las capacidades productivas de la población indígena. Una obvia solución es elevar el nivel educativo. Dado que es evidente la fuerte influencia de la educación como mecanismo



para aminorar la pobreza y aumentar los ingresos, sobre todo en las áreas indígenas, es necesario priorizar el mejoramiento al acceso a la educación en pro de significantes y beneficiosas ganancias socio-económicas a largo plazo. En este contexto, es necesario impulsar la educación bilingüe como *One of several frequently noted methods of improving access to education among the indigenous population* (Psacharopoulos y H. Patrinos, 1994: xxi) (Uno de varios métodos frecuentemente destacados para mejorar el acceso a la educación entre la población indígena).

Pero no sólo lo dicho: el estudio recomienda la participación de la población indígena, ya que ésta puede ayudar a mejorar el diseño y la aplicación de proyectos de desarrollo. Se trata, además, de una participación que no tiene como meta la asimilación, la integración o la supresión de la cultura indígena: *In the case of education, the lack of meaningful participation by indigenous people could result in severe loss of native culture and language* (Psacharopoulos y Patrinos, 1994: xxi) (En el caso de la educación, la falta de una participación significativa de las personas indígenas podría resultar una pérdida severa de la cultura nativa y del idioma).

Esta concepción también se encuentra presente en los diseños específicos de política educativa a nivel nacional, como hemos visto. En definitiva, se trata de un asunto de inversión y rentabilidad.¹⁷

El otro mecanismo de acumulación transnacional del capitalismo colonial contemporáneo, llamado *globalización*, es la apropiación y control de los recursos naturales del planeta (Regalsky, 2004b). Para ello, el capital transnacional viene diseñando, desde hace ya varios años, una serie de estrategias e instituciones que permitan acuerdos multi o bilaterales de legalización de la política de extracción y usurpación de los recursos estratégicos del planeta (Borges y Stedile, 2002; Lander, 1999; Barlow, 2001; Fundación Solón, 2005).¹⁸

Bolivia, en este sentido, resulta un espacio tremendamente atractivo para el capital transnacional. Su riqueza en recursos forestales, hidro-



biológicos, mineros, hidrocarburíferos y de biodiversidad está en el centro de atención de empresas y naciones varias (CEDIB, 2005a; 2005b; 2005c; Martínez y Villegas, 2005; Orellana, 2005). De igual forma, la búsqueda de control y propiedad sobre grandes extensiones de tierras en el oriente y la amazonía del país por parte del agroempresariado cruceño articulado al mercado corporativo transnacional es una constante en el diseño de políticas territoriales estatales y departamentales (Garcés, 2006).

A la usurpación de recursos y de fuerza de trabajo se une la apropiación del conocimiento de las comunidades originarias e indígenas en el contexto de las mismas estrategias de acuerdos citados líneas arriba y mediante fórmulas de legalización de la piratería como derechos de propiedad intelectual (Garcés, 2005; Lander, 2002).

Frente a estas estrategias de usurpación de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales, las comunidades, pueblos y organizaciones indígenas y originarias responden también con diversas estrategias de lucha o resistencia, algunas de nivel local, otras de nivel regional o nacional. De las últimas dan cuenta movilizaciones como la Guerra del Agua en Cochabamba, en el año 2000, y la Guerra del Gas, en octubre del 2003.¹⁹

En cualquiera de estos casos lo que se encuentra al centro es una estrategia de control territorial que implica el poder jurisdiccional sobre los recursos y sobre las instituciones pre-



sentes en los espacios vitales de las comunidades indígenas y originarias. De ahí que los pueblos y organizaciones indígenas hayan acumulado una importante experiencia educativa en consonancia con su búsqueda de control territorial. Ahí se encuentran la experiencia de Arakuarenda para el caso guaraní (Puente, 2005) y del Consejo Comunal de Raqaypampa (Regalsky, 2003; CENDA, 2005b) para mostrar que la problemática educativa va mucho más allá de la aplicación técnica de recetas psicoeducativas y didácticas. Se trata de experiencias que pusieron sobre la mesa de discusión el principio de autoridad educativa y en las que se evidenció el ejercicio de control, por parte de las organizaciones locales, sobre la escuela como instancia estatal presente en las comunidades. Estas experiencias sirvieron incluso como base para la elaboración del componente de control social de la educación presente en la Reforma Educativa; para ello, eso sí, se les quitó su carácter político de control territorial para convertirlas en herramientas de gestión (Regalsky, 2003).

“La historia es maestra”, reza un viejo dicho. En estos tiempos en que pareciera que, en Bolivia, hubiéramos pasado de la “era” de la interculturalidad a la “era” de la descolonización no está de más pensar en el pasado reciente. Tal vez ahí podamos aprender del peligro de la instrumentalización estatal de los discursos generados e impulsados creativamente por los movimientos sociales. Claro que los nombres son importantes, pero si se trata de una política educativa que transforme los mecanismos históricos y estructurales de dominación cruzados por una matriz capitalista y colonial, lo importante no es que se llame *intercultural* o *descolonizadora*; lo importante es que siga siendo parte de una agenda marcada por los que pusieron la sangre, la vida y los sueños en este proceso constituyente apropiado por los *taraqchis* de siempre.

Colcapirhua, 7 de abril de 2008

- 1 Desde enero de 2006, cuando Evo Morales asumió la Presidencia de Bolivia, el discurso educativo y, en general, el discurso estatal se ha transformado. Luego de una década y más de debate sobre la interculturalidad, asistimos en los últimos dos años a la centralidad discursiva de la descolonización. En un momento en que muy pocos preveían (preveíamos) que muchas cosas iban a cambiar en Bolivia y, además, tan aceleradamente, en el contexto de la elaboración de mi tesis doctoral, comencé a pensar críticamente las articulaciones e implicaciones sociales y políticas de la EIB boliviana, ampliamente elogiada en la región. Hoy, las reflexiones que vienen a continuación podrán parecer fuera de tiempo dado el movimiento de fuerzas y contrafuerzas sociales que mantienen un alto nivel de tensión política en el país, como parte de un proceso constituyente en curso que sigue sin definirse. Creo, sin embargo, que sigue siendo útil la reflexión sobre el pasado reciente, aquél que paradójicamente posicionó la Reforma Educativa boliviana y la EIB como una suerte de paradigma de gestión estatal intercultural y que simultáneamente operativizó una serie de medidas que permitieron la consolidación del modelo neoliberal inaugurado en 1985 con el Decreto Supremo 21060. Espero que se entienda estas letras con este trasfondo contextual.
- 2 Como se ve, el concepto de *políticas de la diferencia* se acerca aquí al de Negri y Hardt (2001: 162-172), quienes lo entienden, en sentido amplio, como la celebración, por parte del Imperio, de la diversidad cultural y de lo híbrido en contra de lo binario, esencialista y dialéctico. Para estos autores las políticas de la diferencia son celebradas por la máquina imperial en cuanto éstas son útiles y funcionales al capital corporativo y al mercado mundial. Para otra perspectiva que opone *diferencia* a *diversidad* cultural, véase Homi Bhabha (2002: 51-59).



- 3 Véase Nucinkis (2006: 35) quien también enlista este corpus normativo a favor de los pueblos indígenas. Para una mirada desde la perspectiva de Latinoamérica, véase Assies (1999).
- 4 Para una excelente crítica al multiculturalismo como enfoque teórico-político que busca insertar la diversidad en el sistema de dominación global, véase Díaz-Polanco (2006).
- 5 La síntesis que sigue, en referencia a los antecedentes que configuran el contexto en el que surgen las políticas multiculturales del Estado Boliviano, la he tomado de Garcés y Guzmán (2006).
- 6 Para el estudio de un caso específico en cuanto a las relaciones de intercambio de los productos campesinos en los últimos 15 años, véase Ledezma (2003).
- 7 En términos formales, el D.S. 21060 buscaba la estabilización monetaria y la derrota de la hiperinflación. En la práctica fue la imposición de una medida “supraconstitucional” que transformó el aparato económico estatal bajo el modelo llamado “neoliberal”; ello implicó: 1. reducción del déficit fiscal con congelamiento de salarios, aumento del precio de la gasolina y reducción de gastos del Estado; 2. cambio real y flexible de la moneda; 3. libre contratación, “racionalización” de la burocracia y despido masivo de trabajadores (política mal llamada *relocalización*); 4. liberalización total del mercado mediante libre oferta y demanda y arancel único de importaciones; y, 5. fomento a las exportaciones y reforma tributaria.
- 8 Consulte el clásico estudio de René Zavaleta (1974) en los casos bolivianos de la Revolución de 1952 y la Asamblea Popular de 1971. La fuente marxista del concepto, sin embargo, es de Lenin (1960).
- 9 Es el nexo de complicidad, que Zizek establece muy bien, entre multiculturalismo y capitalismo global: “la problemática del multiculturalismo que se impone hoy –la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos– es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal. Dicha problemática multiculturalista da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo (se podría decir que todos tácitamente aceptan que *el capitalismo está aquí para quedarse*), la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial” (Zizek, 1993: 175-176). Véase también, sobre este punto, Muyulema (2001: 356 y ss.).
- 10 No está de más recordar que términos como *participación* unas décadas atrás resultaban subversivos y hoy son, no sólo ampliamente aceptados por el discurso democrático (neo)liberal, sino promovidos por él; véase, sobre este punto, Rahnema (1992).
- 11 Dice Regalsky (2005a: 113): “Los sindicatos campesinos de base, las centrales provinciales e incluso sus federaciones tienen un contenido político radicalmente diferente al que supone el sindicalismo industrial, diferencia dada por un poder jurisdiccional-territorial, ejercido de hecho, al nivel de su estructura comunal”.
- 12 Según Nucinkis (2006), hasta el 2001 la ejecución presupuestaria del Programa de Reforma Educativa ascendía a 210 millones de dólares americanos; véase también Regalsky (2005b: 153-154).
- 13 Véase Reforma Educativa (1995: 23-25) donde se presentan los rasgos esenciales del nuevo papel del maestro: mediador, iniciador, modelador, organizador, observador, comunicador y comunicador intercultural.
- 14 Miranda (2005: 31-41) cita los principales hitos de las políticas educativas internacionales. Éstos serían: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1962); la Conferencia Internacional sobre Crisis de la Educación (Virginia, 1967); la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (París, 1973); y, la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Jomtien, 1990).
- 15 Estos criterios “evaluativos” de la pobreza también se encuentran en Psacharopoulos y Patrinos (1994).
- 16 Nótese el uso de medidores cuantitativos para valorar tanto diferenciales de ganancias como discriminación racial; así mismo, la consideración de los “datos” que permite elaborar una supuesta estrategia de “igualdad” económica (mediante la inserción en el mercado) y “superación de la discriminación” (mediante la participación de la población indígena en los programas de desarrollo).



- 17 Esto queda claramente demostrado en los dos estudios del Banco Mundial citados (Hall y Patrinos, 2005; Psacharopoulos y Patrinos, 1994). Sin embargo, el estudio de Fernando Rubio, para el caso guatemalteco, es de total claridad: “producir un graduado de un grado determinado resulta más barato con EBI que sin EBI. Con cada grado que transcurre, se incrementa el nivel de ahorro debido a la EBI” (Rubio, 2006: 238).
- 18 Un desarrollo de esta temática se puede encontrar en Garcés (2005).
- 19 Como caso típico de estrategia productiva local que resiste los embates del diseño neoliberal de la producción, el mercado y el desarrollo, véase el estudio sobre el sistema productivo de la comunidad Raqaypampa (CENDA, 2005a).

Referencias

- ALBÓ, Xavier
1999 *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CIPCA.
- ALBÓ, Xavier y Amalia Anaya
2003 *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF, CIPCA.
- ASSIES, Willem
1999 “Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina”, en *El reto de la diversidad*, editado por Willem Assies, Gemma van der Haar y André Hoekema. México: El Colegio de Michoacán, pp. 21-55.
- BARLOW, Maude
2001 “Se nos viene el ALCA”, en *Cuarto intermedio*, N° 60, pp. 4-50.
- BHABHA, Homi
2002 *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- BORGES, Altamiro y Joao Pedro Stedile
2002 “Impactos del ALCA en la agricultura”, en *ALAI: América Latina en Movimiento*. Quito, http://tecnicla.alainet.org/active/show_text.php3?key=2455, consulta del 14-06-05.
- DE LA TORRE, Luis (comp.).
1998 *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala, GTZ.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2000 “Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura”, en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, editado por Santiago Castro-Gómez. Bogotá: Pensar, pp. 93-107.
- CEDIB (Centro de Documentación e Información de Bolivia)
2005a *Datos de la gestión de los recursos naturales renovables de Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
2005b *Datos de la gestión de los recursos naturales no renovables de Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
2005c *Datos de la gestión de la tierra y el territorio en Bolivia*. Cochabamba: CENDA, CEJIS, CEDIB.
- CENDA
2005a *Raqaypampa: una experiencia de control territorial. Crisis agrícola y soberanía alimentaria*. Cochabamba: CENDA.
2005b *Los consejos comunales de educación y su propuesta educativa. Memoria del I° Encuentro Comunidad Campesina – Universidad*. Cochabamba: CENDA.
- CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)
1997 *Proyecto político de la CONAIE*. Quito: CONAIE.
- CONTRERAS, Manuel y María Luisa Talavera
2005 *Examen parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB.
- DÍAZ-POLANCO, Héctor
1991 *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI (4ª ed., 2003).
2006 *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- DUNKERLEY, James
1987 *Rebelión en las venas. La lucha política en Bolivia 1952-1982*. La Paz: Plural (2ª ed., 2003).



- 8525673900537f95/3bb82428dd9dbea785257004007c113d/\$FILE/PueblosIndigenasPobreza_resumen_es.pdf, consulta del 23/03/06.

- MACHACA, Guido
2005 *Seis años de EIB en Piusilla: una aproximación cuantitativa y cualitativa*. La Paz: PINSEIB, PROEIB Andes, Plural.
- MARTÍNEZ, José y Ely Zulma Villegas
2005 "Organizaciones indígenas y transnacionales en Bolivia: las certezas de un futuro predefinido", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 189-218.
- MATO, Daniel
2001 "Des-fetichizar la 'globalización': basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los autores", en *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*, compilado por Daniel Mato. Caracas: CLACSO, pp. 147-177.
- MEJÍA, Marco Raúl
1994 *Educación y escuela en el fin del siglo*. La Paz: TAREA, MEPB, CEBIAE (2ª ed. 1995).
- MIRANDA, Edwin
2005 "Políticas educativas internacionales y nacionales", en *Pretextos educativos. Revista boliviana de educación*, N° 1. Cochabamba: Kipus, pp. 25-46.
- MUYULEMA, Armando
2001 "De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje", en *Convergencia de tiempos: estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*, editado por Ileana Rodríguez. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, pp. 327-363.
- NEGRI, Toni y Michael Hardt
2001 *Imperio*. Bogotá: Desde Abajo.
- NUCINKIS, Nicole
2006 "La EIB en Bolivia", en *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural, pp. 25-110.
- ORELLANA, René
2004 *Interlegalidad y campos jurídicos. Discurso y derecho en la configuración de órdenes semiautónomos en comunidades quechuas de Bolivia*. Cochabamba: Huella Editores.
- 2005 "Comentarios a los artículos de Fernando Prada y José Martínez", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 219-226.
- ORTIZ T., Pablo
2000 "Interculturalidad y tratamiento de conflictos socioambientales en la era neoliberal. Una introducción a experiencias en el bosque amazónico (Versión preliminar para discusión)", en *Diálogo intercultural. Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*, Quito, 25-29 de enero de 1999. Quito: Abya Yala, pp. 213-231.
- PATZI PACO, Felix
2000 *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas (2ª ed., 2006).
- PAZ, Sarela
2005a "Ideas preliminares para pensar la política de la diferencia", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 97-103.
2005b "Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto", en *Conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales (Experiencias de Bolivia y Argentina)*, coordinado por Carlos Vacaflores. Tarija: JAINA, pp. 61-74.
2006 "Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la educación intercultural bilingüe", en *Escuelas y procesos de cambio*, compilado por Alejandra Ramírez. Cochabamba: CESU, pp. 125-150.
- POSTERO, Nancy
2005 "Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 53-96.
- PSACHAROPOULOS, George y Harry Patrinos (eds.)
1994 *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*. Washington: The World Bank.
- PUENTE, Rafael
2005 "Arakuarenda: una innovación educativa gestada en el vientre del pueblo guaraní", en



- Pre-textos educativos. Revista boliviana de educación.* Cochabamba: Kipus, pp.107-116
- RAHNEMA, Majid
1992 "Participación", en *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, editado por Wolfgang Sachs. Cochabamba: CAI (2ª ed., 1997), pp. 194-215.
- RAITER, Alejandro (comp.)
2001 *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- REFORMA EDUCATIVA
1995 *Organización pedagógica*. La Paz: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.
- REGALSKY, Pablo
2003 *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: CENDA, CEIDIS, Plural.
2004a "Educación intercultural: ¿Derecho a reescribir la historia?", en *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, N° 2. Cochabamba: PROEIB Andes, GTZ, pp. 43-49.
2004b *Pobreza, capital y desarrollo y estrategias campesinas andinas*. Cochabamba: CENDA.
2005a "Territorio e interculturalidad: la participación campesina indígena y la reconfiguración del espacio andino rural", en *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*, editado por Luis Enrique López y Pablo Regalsky. La Paz: PROEIB Andes, CENDA, Plural, pp. 107-141.
2005b "Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas", en *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 143-164.
- RIVERA, Silvia
1984 *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Aruwayiri, Yachaywasi (4ª ed. en castellano, 2003).
- RODRIGO, Miquel
1999 *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- RUBIO, Fernando
2006 "La educación bilingüe en Guatemala", en *La EIB en América Latina bajo examen*, editado por Luis Enrique López y Carlos Rojas. La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural, pp. 185-252.
- SANTOS, Boaventura de Sousa
2003 *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.
- TAPIA, Luis
2002 *La condición multisocietal. Multiculturalidad, pluralismo, modernidad*. La Paz: CIDES-UMSA, Muela del Diablo.
- TAYLOR, Charles
1992 *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: FCE.
- TORRES, Jurjo
1994 *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata (reimpr., 1996).
- WALSH, Catherine
2001 *La interculturalidad en la educación*. Lima: DINEBI.
2002a "La problemática de la interculturalidad y el campo educativo", Ponencia presentada en el Congreso de la OEI *Multiculturalismo, identidad y educación*, 16 de abril de 2002.
2002b "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 143-164.
2007 "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en *Educación superior, interculturalidad y descolonización*, compilado por José Luis Saavedra. La Paz: PIEB, CEUB, pp. 175-213.
- WALZER, Michael
1997 *Tratado sobre la tolerancia*. Paidós: Barcelona (1ª ed., 1998).
- ZAVALETA, René
1974 *El poder dual*. Cochabamba: Los amigos del libro (3ª ed., 1987).
- ZIZEK, Slavoj
1993 "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Fredric Jameson y Slavoj Zizek. Buenos Aires: Paidós (1998), pp. 137-188.

