



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA**

**DOUGLAS FABIAN SILVA EUZEBIO**

**O PROJETO EDUCACIONAL INTERCULTURAL  
DO ESTADO PLURINACIONAL DA BOLÍVIA:  
ANÁLISE DA LEI DE EDUCAÇÃO 070 "AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ"  
(2010) E OS IMPACTOS DE SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO**

Florianópolis

2020

DOUGLAS FABIAN SILVA EUZEBIO

**O PROJETO EDUCACIONAL INTERCULTURAL  
DO ESTADO PLURINACIONAL DA BOLÍVIA:  
ANÁLISE DA LEI DE EDUCAÇÃO 070 "AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ"  
(2010) E OS IMPACTOS DE SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação  
de Sociologia e Ciência Política da Universidade  
Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de  
mestre em Sociologia Política.  
Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Euzebio, Douglas Fabian

O projeto educacional intercultural do Estado Plurinacional da Bolívia : Análise da Lei de Educação 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" (2010) e os impactos de seu processo de implementação / Douglas Fabian Euzebio ; orientadora, Elizabeth Farias da Silva, 2020.  
116 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Sociologia e Ciência Política. 2. Educação intercultural. 3. Pensamento decolonial. 4. Estado Plurinacional da Bolívia. 5. Movimentos sociais indígenas. I. da Silva, Elizabeth Farias. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política. III. Título.

DOUGLAS FABIAN SILVA EUZEBIO

**O PROJETO EDUCACIONAL INTERCULTURAL  
DO ESTADO PLURINACIONAL DA BOLÍVIA:  
ANÁLISE DA LEI DE EDUCAÇÃO 070 "AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ"  
(2010) E OS IMPACTOS DE SEU PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Elison Antonio Paim  
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Sociologia Política.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva  
Orientador(a)

Florianópolis, 2020

Aos meus pais e aos meus irmãos, seres de luz que me acompanham de outras vidas.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi fruto de bastante esforço e dedicação, mas principalmente de muitas reflexões conjuntas, conversas na calada da noite e também no calor das manhãs. Por isso, agradeço a todos e todas que participaram destas reflexões e que de alguma forma, contribuíram para construir esta pequena porém enriquecedora experiência – desde os meus amigos mais presentes, Ana Salomão, Daniele Niewinski, Richard Strada, Isabella Möller, Keren Ruiz (apesar da distância de mais de 5.000 quilômetros), Melissa Coppetti, Pâmela Costa, Bárbara Jardim (minha irmã desde o início de tudo isso), Aline Navegantes, Chico Rodrigues e Maicon "Gal", até os que tem seguido caminhos mais longínquos, Joyce Rodrigues, Ricardo Borges, Léo Pianki, Ticiane Amaral, Mateus Borges, Adarley Grando, Vinícius Magalhães, Lana Pantoja, Lucas de Sá, Andrés Lema, Maria Clara Barreto, Paulina Haro, Giovanna Darcie, Franciele Niewinski, Júlia Pezzi e Guilherme Schlichting .

Agradeço imensamente aos presentes que ganhei ao chegar em Brasília, Andressa Coelho, Catharina Bezerra, Manuela Melo, Clara Álvares, Larissa Machado, Vinícius "Suum", Davi Ricardo, Grégory di Medeiros, Alexandre Carvalho, Letícia Weinert, Milena, Helena Miranda, Alana Dutra, Mariana Amorim, Aidan Rossi, Duda Gomes, Carlos Reis, Lucas Moreira, Cristabell López, Luciano Fussieger, Govinda Prem, Vanessa Rodrigues, Wesley Ledz, Vinícius Chozo, Hannara Catarine, Eduardo Calazans, Eduardo Araújo, Amanda Gaspar e Hamanda Pontes.

Não poderia esquecer de incluir nesta lista todos os amigos que conheci e que me acolheram em Florianópolis, Juliana Cândido, Brenda Paixão, Pablo Sánchez, Guilherme Ferreira, Rayanne Thamiles, Kris "KW", Kate Tomas, Érica Donaire, Thiago Bira, Yanaê Meinhardt, Aline Ruschel, Victor Hugo Milech, Rodrigo Novaes, José Lucas Mussi, Yohanna Leticia, Andrey Rocha, Onete "Oni", Amanda Bouvie, Kétlin Pola, Luanda Dalmaz, Gabriela Souza, Augusto Cruz, Priscila Maciel, Taia Boeno, Ximena Ballesteros, Alice Santos, Henrique Lucas, José Rodrigues, Cauê Coy, Maria Dal Jovem, Luisa Estácio, João Reis, Christian Rocha e Rodrigo Martins.

Gostaria de deixar um agradecimento especial às minhas colegas de turma de mestrado que estiveram comigo e me ajudaram nos momentos mais difíceis e que também compartilharam afetos nas mais memoráveis celebrações, Letícia Hummel, Caroline dos Santos, Fafá Capela, Marina Scapini, Flávia Aline, Christine Fortes, Andressa Molinari,

Matheus Rodrigues, Loren Berbert, Juceli Silva, Felipe Franke, Mariana Schorn e aos professores Carlos Eduardo Bao, Adriane Nopes, e à minha genial orientadora, prof. Elizabeth Farias da Silva.

Por fim, agradeço à minha mãe, Sandra, ao meu pai, Emerson, às minhas tias Eloísa e Tânia, aos meus avós “Zoca”, Luiz, Wolmir (*in memoriam*) e Alzira, e aos meus lindos irmãos, Allan e Laís, as pessoas mais importantes da minha vida.

“Não há transformação social sem transformação epistêmica” (MALDONADO-TORRES, 2007).

## RESUMO

A presente dissertação propõe-se a compreender e analisar, a partir do prisma da interculturalidade, as mudanças e continuidades do sistema de educação básica vigente na Bolívia - um país cuja população é majoritariamente autodeclarada indígena - a partir da implementação da *Ley de la Educación 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"*, de 2010, parte essencial da refundação do Estado boliviano, instituída a partir da promulgação da Constituição Plurinacional de 2009. Traçando um histórico das lutas sociais nesse país e relacionando-as às transformações no âmbito da Educação, pretendeu-se, por meio de análise documental qualitativa, escrutinar seu programa político-pedagógico, elaborado a partir da configuração de uma visão que se propõe descolonizadora no interior do Estado boliviano. Privilegia-se, neste trabalho, a perspectiva do pensamento decolonial enquanto horizonte teórico possível para uma análise crítica sobre o *estado da arte* da literatura produzida de 2010 a 2018, a fim de responder à pergunta: de que maneira e em que medida o novo sistema educacional contribui para os avanços na condução de políticas interculturais e quais são ainda seus principais desafios? Os resultados obtidos na pesquisa apontam para uma série de mudanças importantes na elaboração de diretrizes pedagógicas, quadros administrativos e abordagens interculturais, ao passo que evidenciam também enormes dificuldades de execução e de aprofundamento das novas políticas em curso. Os limites da implementação do novo sistema educativo identificados ao longo da pesquisa incluem a divergência entre o discurso descolonizador e a manutenção de modelo de gestão estatal da educação; a ineficiência e a conflitividade geradas no âmbito da formação docente; o baixo grau de concertação política entre entidades indígenas e governo central; e a ambiguidade gerada pela adoção oficial de conceitos relacionados a interculturalidade e descolonização.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Estado Plurinacional da Bolívia; Pensamento decolonial; Ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez".



## RESUMEN

La presente investigación propone comprender y analizar, a partir del prisma de la interculturalidad, los cambios y la continuidades del sistema de educación básica vigente en Bolivia – un país cuya población es mayoritariamente auto-declarada indígena – a partir de la implementación de la Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, de 2010, parte esencial de refundación del Estado boliviano, instituida a partir de la promulgación de la Constitución Plurinacional de 2009. Trazando un histórico de las luchas sociales en este país y relacionándolas a las transformaciones al nivel de la Educación, se pretende, por medio de análisis documental cualitativa, escudriñar su programa político-pedagógico, elaborado a partir de la configuración de una visión que se propone “descolonizadora” al interior del Estado boliviano. Se privilegia en este trabajo la perspectiva del pensamiento decolonial como horizonte teórico posible para un análisis crítico sobre *el estado del arte* de la literatura producida de 2010 hasta 2018, con el objetivo de contestar la pregunta: de qué forma y hasta qué punto el nuevo sistema educacional contribuye a los avances en la conducción de políticas interculturales y cuáles son todavía sus principales retos? Los resultados obtenidos en la investigación señalan una serie de cambios importantes en la elaboración de directrices pedagógicas, cuadros administrativos y enfoques interculturales, mientras que evidencian también enormes dificultades de ejecución y de profundización de las nuevas políticas en curso. Los límites de la implementación del nuevo sistema educativo identificados al largo de la investigación incluyen la divergencia entre el discurso descolonizador y la manutención del modelo de gestión estatal de la educación; la ineficiencia y la conflictividad generadas en el ámbito de la formación docente; el bajo grado de concertación política entre las entidades indígenas y el gobierno central; y la ambigüedad generada por la adopción oficial de conceptos relacionados a interculturalidad y descolonización.

**Palavras-chave:** Interculturalidad; Estado Plurinacional de Bolivia; Pensamiento decolonial; Ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez".

## ABSTRACT

This essay aims at comprehending and analyzing, from the perspective of interculturality, the changes and continuities of the current primary education system in Bolivia – a country with a majorly indigenous population – since the implementation of the Education Act 070 “*Avelino Siñani y Elizardo Pérez*”, sanctioned in 2010, a essential part of the refunding of the Bolivian State, established in accordance with the Plurinational Constitution of 2009. Depicting a historical line of the social struggle in this country and relating it to the transformations in Education, the research, by executing a qualitative and documental analysis, aims to scrutinize its political-pedagogical program, elaborated based on the configuration of a perspective that claims for a “decolonization” inside the Bolivian State. The research subscribes to the decolonial thought perspective as a theoretical horizon to accomplish a critical analysis of the *state of the art* of the literature produced between 2010 and 2018, in order to answer the question: in what sense and how deeply the new educational system contributes to the progress in the application of the intercultural policies and which are the challenges still standing ahead? The results found in the research indicate a series of important changes in the elaboration of pedagogical guidelines, the administrative frameworks and the intercultural approaches, while highlight enormous difficulties to the execution and the further development of the new politics underway. The limits of the implementation of the new educational system identified along the research include the divergence between the decolonizing discourse and the preservation of a state-run educational model; the inefficiency and the disagreement generated within the formation and training of teachers; the low level of political concertation between indigenous entities and the central government; and the ambiguity produced by the official adoption of concepts related to interculturality and decolonization.

**Keywords:** Interculturality; Plurinational State of Bolivia; Decolonial Thought; Ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez".

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa territorial do Tawantinsuyu em 1450.....	15
Figura 2 - Mapa etno-linguístico da Bolívia.....	31
Figura 3 - Wiphala. Reprodução.....	52

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APCOB - Apoyo para el Campesino-indígena del Oriente Boliviano

APG - Asamblea del Pueblo Guaraní

BEI - Bloque Educativo Indígena

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB - Código da Educação Boliviana

CEPOS - Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas

CIDOB - Confederación de los Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano

CNMCIQB-BS - Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia

CNTCB - Central Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia

COB - Central Obrera Boliviana

CONAMAQ - Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu

CONMERB - Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia

CPE - Constituição Política do Estado

CPESC - Pueblos Indígenas de Santa Cruz

CSUTCB - Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia

EIB - Educação Intercultural Bilíngue

ETARE - Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa

ILCA - Instituto de Lengua y Cultura Aymara

INEL - Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos

INS - Institutos Normales Superiores

LE-ASEP - Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”

LRE - Lei 1.565 de la Reforma Educativa, de 1994

MAS - Movimiento Al Socialismo

MEyC - Ministério de la Educación y Cultura

MITKA - Movimiento Indio Tupaj Katari

MRTK - Movimiento Revolucionario Tupaj Katari

MUJA - Movimiento Universitario Julián Apaza

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PAIA - Proyecto Educativo Integrado del Altiplano

PEEB - Programa Experimental de Educación Bilingüe

PEIB - Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe

PEM - Programa de Escuelas Multigrado

PER I - Proyecto Educativo Rural I

SENALEP - Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular Elizardo Pérez

SIL - Summer Institute of Linguistics

UNICEF - Organização das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - United States Agency for International Development

YPFB - Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 CAPÍTULO I - EPISTEMOLOGIA, COLONIALIDADE E CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BOLIVIANA.....</b>	<b>20</b>
1.1 O PROBLEMA DO EUROCENTRISMO PARA A COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DA MODERNIDADE.....	20
1.2 A COLONIALIDADE DO PODER COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DAS SOCIEDADES LATINO-AMERICANAS.....	24
1.3 FORMAÇÃO E AUTOPERCEPÇÃO DE UMA SOCIEDADE “ABIGARRADA”.....	29
1.4 DIVISÃO RACIAL DO TRABALHO E TERRITORIALIDADE.....	34
<b>2 CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA SOCIAL E POLÍTICA DA CONSTRUÇÃO DA LEI 070 “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ” (2010).....</b>	<b>41</b>
2.1 LUTAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO NA BOLÍVIA.....	41
2.2 AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE TRANSIÇÃO.....	46
2.3 A ASCENSÃO DA PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NA POLÍTICA.....	51
2.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE E MULTICULTURALISMO.....	56
2.5 O ESTADO PLURINACIONAL E A CONSTRUÇÃO DA LEI 070 “AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ”.....	60
<b>3 CAPÍTULO III - METODOLOGIA E ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>66</b>
3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	66
3.2 OPERACIONALIZAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	67
3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	68
3.3.1 <i>BIEN VIVIR</i> E EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA E PRODUTIVA.....	69
3.3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E A CRIAÇÃO DO PROFOCOM.....	79
3.3.3 AUTONOMIZAÇÃO E REFORMA CURRICULAR.....	84
3.3.4 INTERCULTURALIDADE E INTRACULTURALIDADE.....	93
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

A Bolívia hoje apresenta uma composição sócio-político-cultural *sui generis* na América Latina e no mundo. Com uma população autodeclarada indígena que conta aproximadamente 62% dos residentes deste território<sup>1</sup>, o país é composto por 36 grupo-etnolinguísticos, que inclui a presença de povos originários campesinos assim como de populações indígenas erradicadas em áreas urbanas<sup>2</sup>. O país também apresenta contrastes geodemográficos marcantes, com a maior parte de sua população habitando a região do *Altiplano*, localizada acima dos 2.300m de altitude, e uma parcela menor e mais esparsa habitando as *Tierras bajas*, que dividem-se entre os biomas do *Chaco*, Oriente e Amazônia.

A região andina – que hoje se distribui entre os países Bolívia, Equador, Peru, Colômbia, Argentina e Chile – é historicamente constituída por um complexo mosaico sócio-político, cujo ápice de sua centralização ocorreu no último século antes da chegada dos espanhóis, com o Império Tawantinsuyu<sup>3</sup> (mapa da página 17), classificado por Darcy Ribeiro como uma espécie de “império teocrático do regadio” (RIBEIRO, 1975). Antes, porém, de grande parte dos Andes fazer parte desta organização política, a vasta área dos Andes centrais e meridionais era povoada por dezenas de grupos heterogêneos de tamanhos variados. Ainda que tivessem sido incorporadas à estrutura e ao governo centralizado, as muitas comunidades políticas da região mantinham importantes distinções étnicas e identitárias, o que em grande medida perdurou ao longo do tempo, conformando continuidades nos modos de vida e nas línguas mesmo após o início do período colonial (MURRA, 1998).

- 
- 1 Segundo relatório da CEPAL, o último censo realizado na Bolívia (2012) contabilizou 62,2% da população autodeclarada indígena por critérios de reconhecimento da identidade, origem comum, territorialidade e dimensão linguística e cultural (CEPAL, 2017).
  - 2 A residência em comunidades ou o uso exclusivo do idioma nativo, portanto, já não são elementos imprescindíveis para caracterizar a identidade indígena (MACHACA, 2010).
  - 3 Durante o Horizonte Médio, período que se estende desde antes de 500 a.C. até por volta de 1000 d.C., o Império Tawantinsuyu - também conhecido como Império Inca - estava centralizado em ao menos dois locais, sendo um deles a colônia urbana Tiahuanaco, perto do lago Titicaca na Bolívia, juntamente com Huari, próximo à atual cidade de Ayacucho no Peru, sendo sua sede transferida para a cidade de Cusco por volta do século XII d.C. (MURRA, 1998).



Figura - Mapa territorial do Tawantinsuyu em 1450.

Fonte: [www.historiaperuana.pe](http://www.historiaperuana.pe)

Mesmo assim, ao longo deste período o domínio sócio-político de toda a região se manteve nas mãos de uma pequena elite branca europeia, que procurou despojar a maioria dos habitantes de suas culturas, tradições e principalmente, de sua participação política. A independência da Espanha, por sua vez, não representou o fim desta lógica, mas a reiterou a partir dos novos ideais republicanos que legitimaram a preservação desta mesma elite sob a forma de uma classe política opressora e que em nada refletia a realidade social e cultural dos povos da região.

Ao final dos anos 1990, a repressão do governo, de orientação neoliberal, representado pelo presidente Gonzalo de Lozada e pela agenda de privatização de recursos hídricos e minerais desencadeia uma ampla resposta popular de rejeição. Em 2005 o governo



provisório de Carlos Mesa é deposto através de violentos embates com a população civil, assinalando o rechaço popular aos interesses do capital estrangeiro. Abre-se espaço para que uma coalizão de esquerda, apoiada na bandeira da representatividade indígena, apresente uma nova agenda política capaz de obter reformas estruturais em diversos âmbitos do Estado boliviano (GUTIÉRREZ, 2008). A ascensão do partido *Movimiento Al Socialismo* (MAS), representado na figura emblemática de Evo Morales Ayma<sup>4</sup>, inicia-se paralelamente a um processo de reformulação da Constituição que respondia aos interesses dos setores indígenas e populares de estabelecer uma Assembleia Constituinte. Esta assembleia contou com a participação inédita de representantes de todas as organizações de movimentos sociais, reunidas em um pacto de unidade entre povos indígenas das *Tierras bajas* e do *Altiplano*, além das organizações sindicais e partidárias. Este pacto tinha como objetivo garantir a participação direta dos indígenas na redação de um novo documento constitucional, a fim de avançar suas propostas sobre reconhecimento do pluralismo e autonomia jurídica, bem como sobre a reformulação de políticas interculturais para a educação (SCHAVELZON, 2015).

O Estado Plurinacional da Bolívia, estatuto político atual da região, é, portanto, fruto de movimentos sociais e conquistas históricas no país e através de sua reforma educativa apresenta à problemática inscrita no pensamento decolonial a procura por uma alternativa não somente política, mas especificamente educacional. A Lei Educativa 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (LE-ASEP), promulgada em 2010, sintetiza o afã político-ideológico da proposta descolonizadora, relacionado às demandas políticas constituídas no interior dos movimentos indígenas. Pressupõe a condução de um processo em que o Estado nacional se coloca como transitório para um Estado Plurinacional, por essa razão havendo que potencializar todos seus âmbitos de transformação, traduzindo no reconhecimento prático e institucional a equidade entre culturas - o combate à colonialidade e a valorização de suas identidades. Defende, portanto, a recuperação de saberes, formas de vida e subjetividades culturais e cosmológicas de seus diversos povos originários a partir da elaboração de um programa pedagógico fundamentado na descolonização e na interculturalidade (LE-ASEP, 2010, p. 1).

---

4 Evo Morales Ayma, sindicalista do chamado *movimiento cocalero*, construiu uma trajetória política marcante a partir da década de 1980 na Bolívia, tornando-se gradativamente uma figura central na oposição política ao *establishment* do período democrático. Morales viria a ser eleito 3 vezes consecutivas entre os anos de 2006 e 2019, durante os quais promoveu profundas mudanças sócio-econômicas, administrativas e jurídicas no Estado boliviano.

A nova lei de educação representa, nesse sentido, um dos aspectos mais poderosos do programa estatal descolonizador e da reconstituição do corpo do Estado boliviano em seu conjunto. A proposta de descolonizar a educação configura talvez o projeto mais complexo, menos claro e mais difícil de enfrentar, já que carrega consigo profundas contradições relacionadas a lógicas de poder, estrutura social e econômica e confronto de distintas perspectivas epistemológicas.

No que diz respeito à “descolonização”, o processo proposto implicaria que se empreendessem transformações que transcendem o âmbito educacional, sendo necessárias mudanças primordiais em todos os demais âmbitos de atuação estatal. Este eixo constitucional revela, portanto, tanto o caráter ambicioso como o teor revolucionário do novo discurso oficial do Estado.

No campo educacional, o uso discursivo do conceito esteve diretamente ligado à visão política engendrada pelo chamado *Bloque Educativo Indígena*, que depositou neste termo a tentativa de simbolizar o rechaço às narrativas produzidas historicamente a fim de diferenciar as novas diretrizes educativas, pedagógicas, curriculares e didáticas daquelas produzidas nos períodos anteriores. Investiu-se na ideia de abandono do "Estado colonial", tenha ele sido dominado por políticas clientelistas, pelo nacionalismo ou pelo neoliberalismo (MACHACA, 2010; CAJÍAS, 2011).

O eixo da “interculturalidade”, por sua vez, apresenta-se sob a forma de um instrumento de promoção da pluralidade e de um diálogo mais equitativo entre culturas e saberes, uma noção efetivamente mais concreta em termos de sua planificação e execução, tendo em vista o legado teórico-prático do qual surge discursivamente. É importante destacar, contudo, que o conceito de interculturalidade é polissêmico e essencialmente contestado no espectro de visões antropológicas, sociais e políticas a partir das quais foi constituído. De um maneira geral, o conceito de interculturalidade é entendido hoje como o encontro, diálogo e formalização de um conhecimento ressaltado desde a diferença entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos e institucionais.

A adoção do termo “intercultural”, utilizado primeiramente nos países andinos, havia sido assumido não como um compromisso social, mas como um reflexo da condição cultural do mundo indígena, “preparando o educando para agir em um contexto pluricultural marcado pela discriminação das etnias indígenas” (CHODI, 1990, p. 473). Conforme veremos, este

termo passará a adquirir um novo teor com a agregação de uma perspectiva “descolonizadora”, adotada na elaboração das novas diretrizes educativas.

O objeto desta pesquisa direciona-se especificamente para esta discussão, a fim de observar e analisar as mudanças, os desafios e as complexidades do atual projeto intercultural educacional boliviano, no marco do tortuoso processo de refundação do Estado. Tenciona-se tecer uma “teia de perspectivas” capaz de aproximar o leitor do fenômeno por meio do cotejamento de diferentes narrativas construídas para descrever e caracterizar os processos político e social em curso, a fim de compreender como se expressam as dificuldades e as contradições que o caracterizam em seus termos discursivos e em seu contexto de disputas de poder, e como, em consequência, modificam-se as estratégias e os objetivos de descolonização a partir da atuação do Estado.

Para esta tarefa, esta dissertação organiza-se em três capítulos, pautados nos objetivos propostos para a pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado “Epistemologia, colonialidade e a constituição da sociedade boliviana”, introduz o problema de pesquisa, contextualizando-o a partir dos debates no qual se insere: a formação de uma sociedade “abigarrada”, cujas estruturas são marcadas pela colonialidade do poder e do saber; a disputa de narrativas frente ao processo de colonização e de assimilação cultural no interior desta sociedade; e o engendramento e o papel da racialização em seus processos sociais.

O segundo capítulo, “Trajetória histórico-política da construção da Lei 070 ‘*Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010)*’ ” aborda o contexto histórico das transformações sociais e políticas no âmbito da educação pública e da formação do Estado boliviano, situando-o em termos de sua estruturação institucional e sócio-histórica, estreitamente vinculada a conquistas populares e a movimentos sociais, destacando o surgimento e a mobilização política de uma agenda “indigenista”<sup>5</sup>, a fim de identificar narrativas descoloniais e elementos discursivos que surgem a partir de um pensamento crítico indígena presente na Bolívia hoje. Para tanto, serão utilizados como referências históricas autores bolivianos como Silvia Rivera Cusicanqui, Enrique López, Esteban Ticona, Xavier Albó, Tristán Platt, entre outros.

No último capítulo, “Metodologia e análise documental” será realizada uma análise panorâmica dos conteúdos discursivos dos documentos oficiais selecionados a fim de elencar

---

5 O termo indigenista foi cunhado na ocasião do *I Congreso Indigenista Interamericano*, em 1940, no México, e a partir de então passou a ser empregado para caracterizar mobilizações políticas em defesa dos interesses indígenas.

os principais aspectos da promulgação e implementação da *Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”* (2010) que delinearam o processo de aplicação de seus princípios, eixos norteadores, aparatos conceituais e determinações procedimentais. Também será esclarecida a abordagem teórico-metodológica através da qual foi possível extrair interpretações sobre o objeto de pesquisa analisado. Por último, serão observados os principais limites e dificuldades encontrados na execução da análise e da realização da pesquisa de forma geral.

## 1 CAPÍTULO I - EPISTEMOLOGIA, COLONIALIDADE E CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BOLIVIANA

### 1.1 O PROBLEMA DO EUROCENTRISMO PARA A COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA DA MODERNIDADE

A ideia de modernidade hoje alude a diversas acepções, algumas das quais suscitam compreensões discrepantes e até mesmo concorrentes. Para os clássicos da sociologia, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, a ideia de “moderno” refere-se em um sentido geral às grandes mudanças que ocorrem nas sociedades europeias ao longo do século XIX, embora o conceito filosófico de “modernidade” já tivesse sido elaborado no final do século XVIII por Hegel para designar uma realidade histórica como o produto da razão, uma “nova era”, distinta da Idade Média, marcada fundamentalmente pela ascensão do racionalismo<sup>6</sup>.

Associa-se a este conceito a noção corrente de um mundo em constante auto-reflexão e complexificação, onde a postura racional é geradora de novas formas de organização social, institucionalização, movimentos sociais, desenvolvimento tecnológico e globalização, fenômenos engendrados a partir da promoção de um corolário científico, pautado historicamente nos ideais de racionalidade e modernização. A ciência moderna europeia figura, portanto, como elemento central da realização desta modernidade, que passa da condição de espírito de uma época ao *status* de projeto (HABERMAS, 1989).

Este projeto constitui-se, por sua vez, na esteira dos ideais iluministas do século XVIII, interessados no desenvolvimento de uma ciência objetiva que fosse capaz de promover o progresso da condição humana sem o intermédio da vontade inelutável de Deus. Em seu berço, exigiu filosoficamente a elevação do homem ao nível de “princípio ordenador de todas as coisas” (BLUMENBERG, 1983), alcançando a sua “maioridade” ao ousar servir-se da razão para decifrar as leis inerentes à natureza e colocá-las a seu dispor<sup>7</sup>. A separação entre *homem* e *natureza*, herdada da filosofia judaico-cristã, segundo a qual o homem foi criado por Deus à sua semelhança, concedia ao homem o direito de intervir sobre o curso dos acontecimentos na terra, diferentemente da maior parte dos sistemas religiosos (BERTING,

---

6 Habermas apresenta em “O discurso filosófico da modernidade” (1985) uma reflexão amplamente aceita do que o conceito de “modernidade” representou na filosofia hegeliana (MUSSE, 2005).

7 A “maioridade” do homem é representada no texto de Immanuel Kant “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento” ([1783] 2009) como a saída do homem da inércia culpável da ignorância em direção ao esclarecimento (*Aufklärung*) pelo uso de sua própria capacidade de pensar. “Ousa fazer uso do teu próprio entendimento! Eis o lema do esclarecimento”.

1993). No contexto dos ideais iluministas, a natureza passa a ser apresentada como o “grande adversário do homem”, que deve ser dominado através do conhecimento e da técnica, a fim de domesticar as contingências da vida (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

No entanto, é sobretudo a partir da ruptura entre as categorias ontológicas corpo (mundo) e mente (razão) que a ciência moderna se constitui como tal. À diferença dos pensadores gregos clássicos, para Descartes<sup>8</sup> a compreensão do mundo já não trata da ligação com o cosmos, mas da separação radical entre a razão, própria do homem, e o mundo. Esta total separação, inexistente em outras culturas, relega ao corpo e ao mundo - objetos externos à razão - um vazio de significado, subjetivizando radicalmente a mente e colocando-a em posição externa e instrumental diante deles. (LANDER, 2005).

Para Weber, tais separações são constitutivas da modernidade cultural, caracterizada também pelo crescente afastamento entre a população geral e o mundo dos “especialistas”. Ao romper-se religião e metafísica, surgem quatro esferas autônomas da razão: ciência, direito, moralidade e arte<sup>9</sup>. A cada domínio da cultura correspondiam diferentes profissões, para os quais se designavam diferentes especialistas.” (HABERMAS, 1989). Inaugura-se, a partir destas separações, um longo processo cujo ápice ocorre entre os séculos XVIII e XIX, no qual se organiza pela primeira vez “a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios, presentes e passados - em uma grande narrativa universal.” (LANDER, 2000, p. 16). Conforme postulou Hegel ([1820] 1976), a realização do “espírito universal” encontra eco na “história universal”, ideia igualmente essencial à construção do ideário moderno. Para ele, o desenvolvimento do espírito do mundo reside no progresso da autoconsciência do mesmo, uma “realidade natural imediata” protagonizada pelos detentores da razão, a quem é delegado o direito absoluto de condução deste espírito e “contra o qual os espíritos de outros povos estão sem direito e não contam na história universal.” (p. 333). A pretensão da universalidade figura, desta maneira, não apenas como princípio das Ciências Exatas, mas também como marco regulador da história e do direito moderno, dos quais não participam igualmente todos os povos (LANDER, 2005).

---

8 Tal proposição é apresentada em “O discurso do método” (1636), obra canônica do período renascentista.

9 “Desde o século XVIII os problemas herdados destas velhas visões de mundo puderam organizar-se segundo aspectos específicos de validade: verdade, direito normativo, autenticidade e beleza, que puderam então ser tratados como problemas de conhecimento, de justiça, de moral e de gosto. Institucionaliza-se assim o discurso científico, as teorias morais, a jurisprudência e a produção e crítica de arte” (HABERMAS, 1989, p. 137-138).

Nesse sentido, a filosofia hegeliana constrói-se sobre a relação histórica entre três continentes - África, Ásia e Europa -, separados por diferenças essenciais: a história se move do Oriente em direção ao Ocidente, sendo a Europa a culminação e o “fim da história”<sup>10</sup>, “onde o espírito universal alcança sua máxima expressão ao unir-se consigo mesmo” (LANDER, 2005, p. 20). Esta narrativa tão essencial à filosofia moderna permitiu que a Europa ocupasse o centro geográfico e temporal da história, enquanto portadora da razão emancipadora, articulando diferenças culturais em função de hierarquias cronológicas<sup>11</sup> (FABIAN, 1983).

Castro-Gómez (2005) ressalta que o determinismo engendrado pela ideia de modernidade transformou-se em “uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo exclui do seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concreta” (p. 169), postulando uma lógica pretensamente universal a partir da experiência particular, gerando a sensação de um projeto incompleto. De uma maneira geral, a ciência moderna forneceu uma série de constatações deterministas ao projeto da modernidade, sobretudo ao longo dos séculos XVIII e XIX, estabelecendo uma visão universal da história associada ao progresso teleológico, a partir do qual se constrói a classificação e hierarquização entre os povos e suas experiências históricas. Promoveu a naturalização da lógica liberal-capitalista, bem como a naturalização ou ontologização das divisões próprias dessa lógica. Por fim, instaurou sob uma lógica igualmente hierárquica a superioridade do conhecimento construído pela ciência moderna diante de quaisquer outras formas de saber (LANDER, 2005).

O projeto da modernidade, como fora gestado, passa a ser questionado e criticado sobretudo a partir da segunda metade do século XX em virtude tanto de suas limitações analíticas como da denúncia de seu caráter universalista e determinista enquanto instrumentos de um discurso de poder. Em termos da produção do conhecimento científico moderno, articularam-se pareceres críticos às limitações do método científico produzido no século XIX (FEYERABEND, 1977) e às premissas do universalismo científico, por sua insensibilidade ao conteúdo altamente ambivalente da modernidade cultural e social (HABERMAS, 1989),

---

10 “Fim da história” em sentido duplo: o fim enquanto temporalidade conclusiva e o fim enquanto objetivo, encerramento, destinação.

11 O antropólogo Johannes Fabian ficou conhecido especialmente por abordar a questão da universalidade da narrativa histórica europeia enquanto uma construção cultural capaz de mobilizar o discurso científico de unilinearidade temporal e diacronia em seu trabalho “A negação da coetaneidade” (1983).

apontando em seus reducionismos a impossibilidade de apreensão das sociedades em sua complexidade (MORIN, 2003).

À constituição histórica das disciplinas científicas atribuiu-se o engendramento de um metarrelato universal (LYOTARD, 2009)<sup>12</sup>, capaz de conduzir todas as formas de sociedade “tradicionais” ao inevitável processo de modernização em direção à sua expressão mais avançada, a sociedade moderna capitalista. Tal projeto teria como consequência final a submissão dos indivíduos a um modelo de sujeito moderno, tendo seus corpos submetidos ao controle do Estado e do capital, bem como suas subjetividades alinhadas a um discurso hegemônico sobre a racionalidade. Conforme assinalou Foucault (1999)<sup>13</sup>, as Ciências Humanas contribuíram de maneira fulcral para o estabelecimento deste padrão de poder, na medida em que constituíram seu objeto de conhecimento científico a partir de “práticas institucionais de reclusão e sequestro” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 92). A imagem do sujeito moderno é obtida, dessa maneira, à contraluz do “outro da razão”, constituindo um perfil de subjetividades que demandou, em última instância, a supressão da diferença (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A marca do que Amin (1989) denominou o “eurocentrismo” torna-se evidente tanto na reprodução global do modelo ocidental de sociedade como na concepção filosófica e científica das regiões ontológicas da realidade histórico-social: linearidade e universalidade histórica do metarrelato europeu; e as categorias do social, político e econômico (LANDER, 2005). Presente e naturalizada no interior das Ciências Humanas e especialmente das Ciências Sociais<sup>14</sup>, esta concepção é debatida hoje em múltiplas vertentes críticas. A crítica do eurocentrismo surge, contemporaneamente, sob diversas perspectivas, seja como uma crítica ao universalismo da história europeia (BERNA, 1987; BLAUT, 1992), como uma crítica à construção da noção do “outro oriental” (SAID, 1979), ou ainda como uma demanda pela “abertura” das Ciências Sociais (WALLERSTEIN, 1992).

---

12 Para Lyotard (2009), os metarrelatos apresentam-se como jogos de linguagem, que incorrem em uma filosofia da História munida de conceitos de justiça e verdade pré-determinados.

13 Pode se entender o sujeito de Foucault como o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituída, a partir de processos sociais de subjetivação. Segundo o autor, o sujeito moderno é “dócil, útil e produtivo”, atendendo às exigências da sociedade moderna, a partir da qual é constituído. Apesar de tratar da constituição do sujeito em boa parte de seus escritos, a principal referência a esta concepção encontra-se na obra “Vigiar e punir” (2005) (FONSECA, 2003).

14 Considera-se aqui as Ciências Sociais parte compósita das Ciências Humanas, excetuando-se da primeira a área da Psicologia, embora esta compartilhe de semelhantes rasgos eurocêntricos em seus pressupostos teóricos e analíticos.



Contudo, ao longo das últimas décadas, produções teóricas advindas essencialmente das chamadas “zonas periféricas” ganharam espaço institucional e visibilidade no seio da teoria social, questionando os termos da relação entre a produção de conhecimento e as heranças coloniais do então chamado Terceiro Mundo. Inauguradas por autores herdeiros do debate estruturalista e pós-estruturalista, essas teorias partem do pressuposto comum de que a perspectiva eurocêntrica e universalista produtora de uma epistemologia moderna promoveu a negação de todas as outras formas de apreensão do mundo, operando como ferramenta de perpetuação do imaginário global eurocêntrico, sob o qual persiste uma estrutura de dominação colonial que hierarquiza os saberes e rejeita as alteridades (BALLESTRIN, 2013).

Sob diferentes denominações – pós-coloniais, decoloniais, epistemologias do sul – essas contribuições teóricas tencionam revelar as fronteiras culturais criadas pelos sistemas de representação ocidentais e desconstruir as formas de pensamento e os esquemas de interpretação que definiram as zonas coloniais como fontes de cultura e ideologia, e o Ocidente como a matriz teórico-intelectual da Humanidade. O presente trabalho de pesquisa, situado e orientado em direção ao *Sul Global*, filia-se a essa agenda investigativa, utilizando a crítica epistemológica realizada no âmbito dos Estudos Decoloniais como horizonte teórico para o esboço do problema de pesquisa.

## 1.2 A COLONIALIDADE DO PODER COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DAS SOCIEDADES LATINO-AMERICANAS

Para estas novas abordagens críticas, a narrativa eurocêntrica da modernidade conferiu à Europa um locus privilegiado de enunciação (COSTA, 2006), que mesmo após o fim do período colonial, manteve uma relação de dominação simbólica, preservando os discursos ideológicos da modernidade sob a forma de sociologias do desenvolvimento (BHABHA, 1998). Nesse sentido, Stuart Hall (2003) afirma que a pós-colonialidade é não só um marco histórico, mas também uma narrativa que reescreve tal relação de maneira descentrada e diaspórica, levando em conta as várias conexões culturais, as relações laterais e transversais que transpõe as fronteiras dos Estados nacionais e os inter-relacionamentos de dominação e resistência nas dimensões transculturais, movimentos “cuidadosamente obliterados por formas mais binárias de narrativização” (p. 114).

No entanto, as bases epistemológicas provenientes do debate pós-estruturalista produziram clivagens entre as diferentes interpretações do pós-colonialismo<sup>15</sup>, notadamente entre o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos, alicerçados nos pensamentos foucaultiano e derridiano, e o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)<sup>16</sup>, que reivindicava maior radicalidade da crítica eurocêntrica, e por conseguinte, uma ruptura com o “esquema epistêmico ocidental” (GROSFÓGUEL, 2008, p.116). Esta segunda procura afastar-se, portanto, das influências dos Estudos Subalternos e de sua origem pós-estruturalista, à procura de rupturas epistemológicas mais contundentes e de um diálogo mais intenso com a genealogia do pensamento latino-americano (LEDA, 2014).

Para delimitar as origens da base teórica do pensamento decolonial, Walter Mignolo propõe:

Colonialidade e decolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A decolonialidade - em contrapartida - surge de outras fontes. Desde a marca decolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2005, p. 14-15).

Ainda que ambos grupos compartilhem da ideia de que a subalternidade<sup>17</sup> e a colonialidade são fenômenos intrinsecamente associados e parte constitutiva do sistema-

15 Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “Terceiro Mundo”, a partir da metade do século XX. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra (BALLESTRÍN, 2013).

16 O *Grupo Modernidad/Colonialidad* surgiu e foi sendo paulatinamente estruturado a partir de vários seminários, diálogos paralelos e publicações entre autores oriundos dos Estudos Subalternos Latino-americanos de diversas universidades estadunidenses e latino-americanas. Em 1998, um encontro apoiado pela CLACSO (*Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*) e realizado na *Universidad Central de Venezuela*, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil, encontro que deu origem ao livro *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, principal obra que orienta os Estudos Decoloniais (CASTRO-GÓMEZ; GROSFÓGUEL, 2007).

17 O termo “subalterno” fora tomado emprestado de Antonio Gramsci, entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes (BALLESTRÍN, 2013). Para Gayatri Spivak (1985), intelectual indiana pós-colonial, o sujeito subalterno é aquele cuja “voz não pode ser ouvida”. Sua crítica à intelectualidade que pretende falar em seu nome é ao fato de que “nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico” (ALMEIDA, 2010, p. 12)

mundo moderno, divergem quanto às origens da modernidade e sua interpretação histórica diante dos empreendimentos coloniais. Se para o Grupo Sul-asiático a modernidade é um fenômeno decorrente do Iluminismo e ligado ao neo-colonialismo estabelecido sobre a África e a Ásia do século XIX, para o Grupo Modernidade/Colonialidade, ela remonta ao Renascimento e à chegada dos navegadores hispânicos às Américas (CHAKRABARTY, 2000; MIGNOLO, 2005).

Enrique Dussel (2005) argumenta em favor da tese decolonial que não havia propriamente uma “História mundial” até 1492, visto que até esta data os sistemas culturais coexistiam sem o engendramento de um centro produtor de narrativas universais. Somente com as expedições portuguesas, que chegam ao Extremo Oriente no século XVI, e com a colonização da América hispânica, “todo o planeta se torna o lugar de uma só História mundial” (p. 4). A este empreendimento imbrica-se, portanto, a emergência da modernidade em seus termos políticos, econômicos e culturais:

*España, como primera nación "moderna" (con un Estado que unifica la península, con la Inquisición que crea de arriba-abajo el consenso nacional, con un poder militar nacional al conquistar Granada, con la edición de la Gramática castellana de Nebrija en 1492, con la Iglesia dominada por el Estado gracias al cardenal Cisneros, etc.) abre la primera etapa "Moderna": el mercantilismo mundial. Las minas de plata de Potosí y Zacatecas (descubiertas en 1545-1546) permiten acumular riqueza monetaria suficiente para vencer a los Turcos en Lepanto 25 años después de dicho hallazgo (1571). El Atlántico suplanta al Mediterráneo. Para nosotros, la "centralidad" de la Europa latina en la Historia Mundial es la determinación fundamental de la Modernidad. (DUSSEL, 2005, p. 5).*

É nesta data que o ideal da modernidade apresenta condições históricas para “sua empírica mundialização, a organização de um mundo colonial e o usufruto da vida de suas vítimas, em um nível pragmático e econômico” (DUSSEL, 2005, p. 66).

Segundo a tese weberiana, a racionalização configurou a “passagem” da tradição à modernidade, resultando a experiência colonial pouco relevante para entender o fenômeno da modernidade. Tal narrativa supõe que para os africanos, asiáticos e latino-americanos, a experiência colonial não teria significado primariamente destruição e espoliação e sim, o começo de um tortuoso, mas inevitável caminho em direção ao desenvolvimento e à modernização, um imaginário colonial que tem sido reproduzido tradicionalmente pelas Ciências Sociais e pela Filosofia em ambos os lados do Atlântico.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 90). Contrapondo-se a essa tese, Dussel argumenta que “o mito da modernidade”

teria sido construído não apenas pela emergência de uma racionalidade capaz de explicar a ordem natural e social do mundo a partir de uma linguagem técnico-científica, mas também através da constituição da imagem do “outro” inferior, primitivo, não-civilizado, uma relação que reforçaria a identidade europeia e o imperativo de modernização (DUSSEL, 1994).

Esse sistema-mundo moderno que nasce com a formação do circuito comercial do Atlântico no século XVI constitui, assim, uma das mudanças fundadoras do novo imaginário global. Nele, o ocidentalismo aparece como a face dominante desse imaginário, a própria descrição e imagem que a civilização ocidental construiu de si mesma, definindo-se como sujeito soberano da modernidade através do discurso do Estado moderno e da racionalidade científica (MIGNOLO, 2003). Dessa maneira, a noção de colonialidade atrela o processo de colonização das Américas à constituição do sistema-mundo capitalista, concebendo ambos como partes integrantes de um mesmo processo histórico iniciado no século XVI (CASTRO-GÓMEZ; GROSFÓGUEL, 2007).

Entende-se por colonialidade, portanto, a parte constitutiva da modernidade, como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. (DUSSEL, 1994; 2005; MIGNOLO, 2005; QUIJANO; 2005) A distinção entre colonialidade e colonialismo permite explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais. Ao constituírem-se os estados independentes na América Latina entre os séculos XIX e XX, a lógica da colonialidade não se modifica. Com efeito, o projeto liberal que impulsionou as lutas independentistas sob liderança de uma oligarquia crioula em aliança com mestiços e indígenas foi responsável pela implementação de um colonialismo interno, preservando as práticas coloniais tanto pela continuidade dos regimes de escravidão e servidão como pela destituição do direito à terra e à participação na vida política (CASANOVA, 2002).

Quijano (2005) assinala o entrelaçamento entre as formas históricas de controle do trabalho em torno do capital e das relações mercantis e o estabelecimento de uma matriz colonial de poder fundada sobre a ideia de “raça”<sup>18</sup>, uma construção moderna que não tem história conhecida antes da América<sup>19</sup>. Segundo o autor, a formação de relações sociais

---

18 “[...] os ibéricos se relacionavam com os africanos desde a época do império romano [...], mas nunca pensaram neles em termos raciais antes da aparição da América” (QUIJANO, 2005, p. 203).

19 Em sua investigação acerca do conceito de “Americanidade” no contexto do sistema-mundo, emerge a seguinte exclamação: “Não poderia ter havido uma economia capitalista mundial sem as Américas.” (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 549).

fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, configurando a mais profunda e perdurável expressão de dominação social, material, política e intersubjetiva imposta sobre a população do planeta. Assentada na racialização, o projeto da modernidade justificou uma “práxis irracional da violência” (DUSSEL, 2005, p. 49)<sup>20</sup>, evidenciando a relação intrínseca entre o discurso da racionalidade e a reprodução deste padrão de dominação (MIGNOLO, 2003).

O que Quijano denominou a “colonialidade do poder” estabelece-se, portanto, como um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, marcado pela negação dos sujeitos racializados enquanto partes de uma humanidade comum (MALDONADO-TORRES, 2007) por meio de mecanismos de violência física e simbólica que articulam os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global, mantendo as zonas periféricas sob regime da “*colonialidade global*” (GROSFÓGUEL, 2008).

Mignolo (2003) sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (p. 12), onde a colonialidade do poder se apresenta como o primeiro elemento de uma tríade decolonial, encontrando nos conceitos de “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser” as outras esferas complementares do mundo moderno-colonial (MIGNOLO, 2007). A matriz colonial do poder caracteriza-se por um entrelaçamento de níveis e âmbitos de ação do controle colonial, descritos por Mignolo (2007) na forma de controle da economia, da autoridade (sistema político), da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, e da subjetividade e do conhecimento.

A colonialidade do ser expressa-se na inferiorização do não-europeu e do não-moderno, posicionando-o na “zona do não-ser” (FANON, 2005), em oposição à “zona do ser”, onde se encontra o ocidentalizado, eurocêntrico, aquele que submete seus sistemas de crenças, conhecimentos, saberes e cosmovisões à prova da razão colonial (MALDONADO-TORRES, 2007). Fanon denota a esse respeito que “se existe o complexo de inferioridade, este é produzido a partir de um duplo processo: econômico, em primeiro lugar; e por interiorização ou, melhor dito, por epidemização desta inferioridade.” (2005, p. 44), referindo-se ao que Castro-Gómez (2005) define como disciplinares do poder: uma série de práticas

---

20 Dussel (2005) atribui a este fenômeno um sentido quase sacrificial, em que “o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera)” (p. 49).

8orientadas ao controle racional da vida humana [...]” (p. 84), para fazer uso do aparato conceitual foucaultiano.

O controle sobre a produção de subjetividades e sobre a produção de conhecimento está diretamente relacionado à colonialidade do saber, capaz de denunciar as origens coloniais e as implicações da violação do sentido da alteridade humana para além da constatação de um “imperialismo cultural” (LYOTARD, 2009). Ao reproduzir o caráter universalista e excludente da narrativa da modernidade, negando ou marginalizando outras narrativas e cosmologias, o sujeito da razão colonial responde a uma geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2005), uma lógica hierárquica que pressupõe a neutralidade do centro da produção do conhecimento moderno - “a hybris do ponto zero” (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Ressalta-se que, conforme argumenta Castro-Gómez, tal noção de violência epistêmica elaborada por Foucault tornou-se insuficiente para captar o silêncio oriundo do racismo epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2007) e a negação da alteridade epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2005), reivindicando sua ampliação para o âmbito de macroestruturas de longa duração (BRAUDEL, 1992; WALLERSTEIN, 1985), de tal maneira que permita “visualizar o problema da invenção do outro de uma perspectiva geopolítica” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 4). Responde a essa demanda a emergência das discussões acerca dos desdobramentos da colonialidade do saber, tanto em sua posição crítica diante do eurocentrismo das Ciências Sociais, como na preocupação em combater a contínua e sistemática inferiorização e supressão das culturas, saberes e cosmologias que tal matriz epistêmica acarreta.

### 1.3 FORMAÇÃO E AUTOPERCEPÇÃO DE UMA SOCIEDADE “ABIGARRADA”

O controle sobre a produção de subjetividades engendrado pelo que Aníbal Quijano denominou “matriz colonial de poder”, fundado a partir da ideia de raça, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos que até então indicavam apenas procedência geográfica adquiriram em relação às novas identidades uma conotação racial. Configurando relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. (QUIJANO, 2005, p. 107).

A partir destas configurações é que se estabeleceu com o fim do período colonial uma oligarquia branca na Bolívia, formada majoritariamente por grandes fazendeiros cujo poder político e econômico garantia a preservação de uma estrutura hegemônica de dominação. Esta oligarquia encontrou em suas relações com o indígena o maior obstáculo à sua estratégia de formulação de um discurso nacional, e optou inicialmente por restringir seu espaço de interpelação política e ideológica a uma reduzida minoria de doutores e letrados crioulos<sup>21</sup> que “se sentiam donos do país, embora o desprezassem” (ALMARAZ, 1969). A sociedade se viu, com isso, impossibilitada de construir uma imagem coerente de si mesma e tendeu a resolver a ambiguidade de suas relações com o território e com a população do país lançando mão do discurso dicotômico entre civilização e barbárie, que reforçava o racismo colonial da velha casta dominante.

A população “mestiça”, por sua vez, conformava a maioria do eleitorado e passou a conquistar gradativamente o acesso às instâncias de poder na administração pública dos poderes executivo, judiciário e legislativo. Evidentemente o mestiço não dispunha de condições para chegar à presidência da República, embora vivesse de trocas de favores políticos sob uma lógica tipicamente clientelista (prebendalismo), enquanto os membros da elite ocupavam os cargos mais altos, controlando o poder do Estado às custas de uma classe média considerada pobre. Na base da sociedade encontravam-se as diversas populações indígenas<sup>22</sup>, discriminadas tanto pela classe dominante como pela classe média mestiça (CHOQUE & QUISBERT, 2006).

A complexa rede de relações sociais que foram sendo entretecidas entre os distintos setores da sociedade boliviana permaneceu como um rasgo determinante durante praticamente todo o período republicano, apesar das transformações que trouxe consigo o desenvolvimento capitalista no âmbito produtivo. O profundo cisma de caráter estamental e “pigmentocrático” (DEMELAS, 1992, p. 95) que reproduzia as “duas repúblicas” herdadas da colônia continuaria mediando, a partir de diferentes discursos, a dupla natureza das relações de dominação através da exploração dos produtores rurais<sup>23</sup>, ao mesmo tempo estigmatizados enquanto sociedade e cultura. As populações indígenas, por sua vez, realizariam reiterados

---

21 Crioulo é traduzido do termo castelhano *criollo*, referindo-se aos descendentes de hispânicos nascidos em terras americanas, que passaram a ocupar as principais posições de poder nas nascentes repúblicas após o fim das administrações coloniais.\*

22 O termo indígena é utilizado na maior parte da literatura correlata para referir-se de forma genérica aos povos originários das Américas.

23 Aos oligarcas e aos exploradores latifundiários atribuiu-se popularmente os termos quéchua *q'aras* (brancos, não-indígenas) ou *mistis* (mestiços).

esforços para renovar suas relações com o conjunto da sociedade e para formular suas demandas em uma linguagem compreensível aos seus contemporâneos. Com isso, durante a fase oligárquica, enfrentariam invariavelmente a repressão e o massacre.

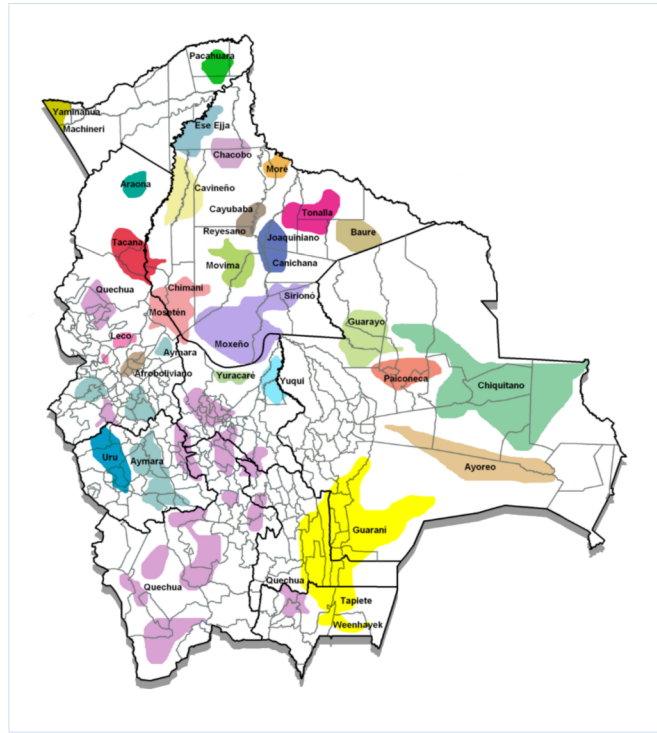


Figura - Mapa etno-linguístico da Bolívia.

Fonte: MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN, 2012.

Referindo-se a este contexto sócio-histórico que o filósofo e político René Zavaleta Mercado (1986) caracterizará a Bolívia como uma sociedade abigarrada, isto é, uma combinação desconexa de elementos, como um quadro com cores desarmonizadas. Segundo o autor, a esta formação mista se deve a superposição de distintas fases do desenvolvimento capitalista, operando uma espécie de “feudalismo andino” (BURGA & GALINDO, 1982) paralelamente a outras formas capitalistas que ocorriam em um mesmo cenário. Enquanto na região andina houve historicamente o predomínio de uma agricultura de moldes próprios, apropriada posteriormente pelo trabalho servil indígena, a região da cidade de Potosí sofreu um amplo e duradouro processo de “descampezinación colonial”, provocado pela intensificação da atividade mineradora. Se na região dos vales do Chapare o cultivo da coca repovoou as zonas rurais, no Oriente boliviano o crescimento das atividades comerciais impulsionou o desaparecimento de diversos modos de vida de seus povos originários. Processos sociais tão distintos revelam, portanto, uma composição de particularismos onde



“cada vale é uma pátria onde cada povo veste, canta, come e produz de um modo particular e falam idiomas e acentos diferentes sem que uns ou outros possam reivindicar por um instante a língua universal de todos” (MERCADO, 1983, p. 16).

Se para a compreensão da formação dos Estados-nação modernos europeus segundo Benedict Anderson (1989) e Eric Hobsbawm (1977) o sentimento de pertencimento, as representações simbólicas comuns e a "tradição cultural" comum configuraram as bases de tal processo, no caso dos países colonizados na América Latina - e particularmente da Bolívia - o estabelecimento deste modelo político careceu das mesmas bases em seu momento fundacional, legando aos governantes de seus Estados modernos forjá-las *à posteriori*.

A concepção de Homi Bhabha (1998) acerca desse processo aproxima-se mais do contexto de inserção do modelo republicano e do fomento do ideário nacionalista na Bolívia. Segundo o autor, o que revela suas identificações culturais são as disputas de forças entre o passado, na forma de signos repetidos da tradição, e o presente, na forma de uma ressignificação destes elementos culturais no presente. Assim, pensar a nação enquanto uma narração descontínua possibilita o questionamento da visão homogênea e horizontal das narrativas adotadas enquanto elementos simbólicos de unidade do Estado-nação que se procurou fabricar.

Apesar da diversidade de culturas, modos de produção e sistemas legais distintos, o Estado boliviano sempre foi organizado de maneira monolítica, representando apenas um destes sistemas: o moderno-capitalista. As comunidades indígenas andinas não se reconhecem naquele Estado, e este por sua vez tem poucos mecanismos de fazer-se reconhecer por elas. Zavaleta Mercado elabora a partir disto a noção de “Estado aparente” para denotar as debilidades do Estado moderno em um contexto social como o boliviano. Trata-se de um poder político juridicamente soberano sobre o conjunto de um determinado território, mas que não guarda nenhuma relação “orgânica” com aquelas populações sobre as que pretende governar (TAPIA, 2002).

Esta constatação refere-se justamente à desarticulação entre esses modos de produção e à conseqüente falta de dominação explícita de um sobre outros. Com efeito, a própria ideia de articulação é discutível, visto que sem dúvida não se trata de um acordo entre partes, mas de uma “calificación de unas por otras de tal suerte que ninguna de ellas mantiene la forma de su concurrencia” (MERCADO, 1986, p. 104). O abigarramiento, portanto, vai

além da característica de uma sociedade culturalmente diversa ou mesmo heterogênea, configurando, no limite, um mosaico de modos de produção e de relações sociais e jurídicas em um mesmo momento e território (TAPIA, 2002).

Segundo a socióloga e historiadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, o imaginário popular na Bolívia, apesar de todos seus aspectos fragmentários, responde, grosso modo, a uma dupla compreensão sócio-histórica que diz respeito tanto às formas de resistência e lutas travadas pelas populações indígenas desde a chegada dos espanhóis como também responde a uma concepção não-linear do tempo histórico, traduzida na expressão aimara “ñawpax manpuni”, significando “un mirar hacia atrás que también es un ir hacia adelante”. A autora, que desenvolveu um projeto pioneiro de História da Oralidade nos Andes<sup>24</sup>, teoriza a partir dos saberes populares, a noção de memória curta e memória longa, capazes de tecer uma visão desde abajo sobre os significados da luta indígena do presente e do passado, interligadas em uma só concepção do sentido político da vida dos povos bolivianos, sobretudo na região do Altiplano. Estas duas memórias operam, portanto, como dois estratos de referência, complementares, dialéticos e antagônicos (CUSICANQUI, 2003).

A memória longa remonta às violentas lutas anti-coloniais travadas entre os povos originários e os invasores hispânicos ao longo dos séculos anteriores, simbolizadas na figura folclórica de Túpac Katari<sup>25</sup>. Cusicanqui descreve a rivalidade política entre as chamadas “duas repúblicas” como uma disputa entre um projeto de Estado que preserva a estrutura estamental racializada do sistema colonial e as resistências locais que se opunham em prol da preservação das culturas originárias e de seus modos de vida. Neste sentido, as lutas camponesas se acumulam na medida em que tendem a desarticular este condicionante sócio-histórico. Este processo de desarticulação sistemático não apenas leva em conta a resistência e oposição à “república crioula”, mas também a restituição de valores próprios - territoriais, sociais e culturais - pautados na recuperação de um passado pré-colombiano caracterizado por relações de coexistência pacífica entre as múltiplas identidades e territorialidades indígenas da região.

---

24 O *Taller de Historia Oral Andina* (THOA), fundado por Cusicanqui em 1983 como parte de um grupo de pesquisa na cidade de La Paz, tornou-se conhecido mundialmente como uma iniciativa pioneira na abordagem da oralidade para reconstruir a história e a compreensão social de povos originários.

25 A história de Tupac Katari é conservada na oralidade das comunidades do Altiplano como um herói que difundiu os ideais de insurreição contra o regime de trabalho forçado (mita) no século XVIII (LAVAUD, 2013).

A memória curta, por sua vez, refere-se às insurreições populares da primeira metade do século XX, que culminam com a chamada Revolução Nacionalista de 1952, marcada pela Reforma Agrária e pela formação de uma identidade campesina. Ainda que a dinâmica das “duas repúblicas” siga operando - em um sentido ideológico, no qual se procura o reconhecimento de sua singularidade cultural -, o “índio” acaba por ceder às novas condições políticas de cristalização e sustentação deste Estado ambíguo, através da cidadania pela via do campesinato.

Conforme destaca Zavaleta (1986), a resistência dos neo-incas à invasão espanhola e o rechaço à evangelização através do movimento Taki Ongoy até o assassinato de Túpac Amaru I detém um conteúdo político-filosófico que resistiu a mais de quatrocentos anos de opressão e discriminação. O vínculo perene entre estas memórias, onde não apenas “o passado revela o presente”, mas também “o presente revela o passado”, constitui, segundo Raúl Prada (2004, p. 70), um elemento essencial à preservação do sentido das lutas sociais na Bolívia de hoje. Se a memória curta permite uma série de articulações às conquistas do Estado de 52, como o sindicalismo campesino, a memória larga impede perder de vista que a ocupação colonial não cessou (CUSICANQUI, 2003).

A partir disto é que Farthing e Kohl (2006) defendem a tese de que os movimentos sociais da Bolívia contemporânea são particularmente efetivos em promover coalizões e, por conseguinte, conservar o sentido das lutas populares ao valer-se da memória coletiva. Por sua vez, esta memória enraizada nas culturas orais e atravessada por percepções outras de tempo e lugar, como as de temporalidade não-linear e reverência à ancestralidade produz importantes efeitos de reconfiguração da mobilização social e ativismo em novos contextos de disputa política.

#### 1.4 DIVISÃO RACIAL DO TRABALHO E TERRITORIALIDADE

Segundo Quijano, umas das principais características do capitalismo moderno/colonial seria a capacidade de articulação de “todas as formas históricas de controle de trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta” (2005, p. 110). O trabalho assalariado seria, a partir de tal interpretação, coexistente com outros tipos de controle de trabalho, como a servidão e a escravidão, não somente

durante o período colonial, mas também, e de forma complexificada, com o surgimento dos Estados nacionais posteriores.

O caso do Estado boliviano reflete, de fato, esta lógica. Com a constituição de um Estado-nação, em 1825, e a emergência de políticas liberais, a partir do fim do século XIX, a dominação colonial passa a ser exercida a partir de novos instrumentos de poder político e econômico sobre os setores populares, preservando o caráter espoliador das relações produtivas e das terras comunitárias. Esta nova etapa da história social boliviana engendra, desta maneira, uma estratégia ainda mais eficaz de exploração e extermínio das culturas e modos de vida locais, algo que ocorreria, de maneira geral, em praticamente toda a América Latina.

Desde o período colonial, as elites<sup>26</sup> latifundiárias beneficiaram-se da organização territorial pré-existente na região Andina. Os *ayllus*, distribuídos a partir de unidades familiares de parentesco, permitiam o controle da produção agrícola, facilitando a exploração de mão-de-obra indígena mesmo após a independência da Espanha. Este sistema operou na forma de “*encomiendas*”, substituindo em boa parte do território andino o que antes era chamado Estado Incaico. Os “*encomenderos*” eram responsáveis pela catequização moral e pelo rendimento produtivo das comunidades indígenas que lhes eram designadas, de forma que exerciam na prática uma espécie de poder feudal. O nexos desta relação residia no partilhamento de uma porção da terra destinado à produção do próprio colono para si e outra porção destinada à produção campesina, cuja obrigação de trabalhar diariamente era imposta pelo patrão em desproporção à pequena porção de terra recebida para seu uso próprio. Para além das atividades agrícolas, o colono também era obrigado a efetuar serviços pessoais diversos à família do patrão. Este sistema de servidão, que perdurou até 1953, era conhecido como colonato e apresentava variações de acordo com a região, os tipos de produção realizadas e os serviços prestados (ERGUETA, 1973).

Em decreto de 20 de março de 1866, o então presidente Mariano Melgarejo realizou uma primeira tentativa de destruir as fronteiras defensivas das comunidades e *ayllus*, colocando suas terras a leilão. A massiva oposição dos comunários que se seguiu, somada ao ainda frágil apoio do setor terratenente, determinaram a remoção do dirigente em 1871. Receoso do enfrentamento popular, o governo seguinte adota uma postura mais cautelosa, a fim de entabular as condições para uma ofensiva mais eficaz e menos eruptiva. Entretanto, os

---

26 De acordo com Ludovico Bertonio (1612), *ayllu* equivale a *jatha* (semente) ou “origem”.

setores beneficiários da venda de terras comunais passam a demonstrar apoio crescente à medida, sob o discurso do crescimento econômico e do imperativo do progresso.

Já em 1864 a publicação de José Vicente Dorado intitulada *Proyecto de Repartición de Tierras y Venta de Ellas* entre los indígenas, na qual propunha de forma categórica políticas de expropriação de terras e dissolução das comunidades indígenas e *ayllus*, evidenciava a visão em voga da frente política liberal liderada por Melchor Urquidi<sup>27</sup>, então Ministro da Fazenda:

*Arrancar estos terrenos de manos del indígena ignorante, o atrasado, sin medios, capacidad o voluntad para cultivar, y pasarlos a la emprendedora, activa e inteligente raza blanca, ávida de propiedades, es efectivamente la conversión más saludable en el orden social y económico de Bolivia. Exvincularla, pues de las manos muertas del indígena es volverla a su condición útil, productiva y benéfica a la humanidad entera; es convertirla en el instrumento adecuado a los altos fines de la Providencia* (DORADO cit. em CUSICANQUI, 2003, 26).

Os projetos dos “ávidos e empreendedores” fazendeiros, como Dorado, veriam-se amplamente apoiados com a promulgação da *Ley de Exvinculación* de 1874, durante o governo de Tomás Frías. Mediante ela declarava-se juridicamente extinta a comunidade indígena e se prescrevia o repartimento individualizado das terras comunais e a reforma do sistema tributário com o objetivo de aplicar um imposto universal à propriedade em lugar da antiga “*contribución indigenal*”. Esta legislação de corte liberal permitiu um acelerado e prolongado processo de expansão latifundiária, que se desenvolveu durante os quarenta anos subsequentes, afetando principalmente as zonas do Altiplano pacenho, e em menor medida os vales interandinos (CUSICANQUI, 2003).

Se antes das políticas liberais as populações indígenas caminhavam lentamente em direção à ampliação de direitos e resistindo em suas terras de origem, com a nova lei, que propalava direitos iguais de propriedade, a tendência revertia-se em um completo despojo das antigas territorialidades, o que contribuiu para a erosão da tessitura social do indígena e forçava-o a submeter-se ao trabalho servil sob pena de ser expulso de sua própria comunidade de origem. Na prática, a lei de ex-vinculação operava como uma envoltura jurídica para converter as terras comunais em latifúndios e os comunários em força de trabalho adscritícia.

---

<sup>27</sup> Melchor Urquidi pertencia à corrente liberal espanhola que sobrevivera ao processo de Independência e estava alinhado à escola colonial e feudal de Valparaíso, no Chile, da qual faziam parte também poderosos políticos bolivianos da época, como Adolfo Ballivián, José Vicente Dorado, Manuel de la Lastra, Mariano Melgarejo, Donato Muñoz, entre outros, que se agruparam no Partido Rojo de José María de Linares, todos eles partidários do livre-comércio externo e inimigos do protecionismo nacional (CUSICANQUI, 2003).

Durante o último quartel do século XIX se consolida na Bolívia a economia exportadora da prata, dando fim à prolongada contração econômica das primeiras décadas republicanas. O fortalecimento da fração exportadora da oligarquia e a abertura de novos canais de expansão comercial permitiram que pela primeira vez desde a independência os setores crioulos dominantes empreendessem uma ofensiva contra as comunidades indígenas, cuja contribuição tributária sustentava até então uma porcentagem considerável da receita do governo central. O aumento do fluxo de ingressos por outras vias (comércio e exportação de minerais) permitiria a redução da importância relativa dos tributos e por consequência abriria o caminho para uma solução mais drástica ao “problema do índio” (CUSICANQUI, 2003).

A crise da oligarquia da prata, baseada no sul do país e o fortalecimento da cidade de La Paz como polo comercial a partir da construção de uma nova via de interligação com o Pacífico (linha férrea Mollendo-Puno, de 1874), combinados à exploração de novas matérias-primas, como a borracha e o estanho e à ampliação da fronteira latifundiária, assentariam as bases de uma forte tensão inter-regional que culminaria no enfrentamento liberal-conservador entre o norte e o sul do país. De acordo com Cusicanqui (2003), estas tendências de desenvolvimento da sociedade boliviana de fins do século XIX podem ser sintetizadas em três modalidades de apropriação monopólica dos bens e recursos coletivos: o monopólio da terra, o monopólio dos mercados e o monopólio do poder político, constituindo o pano de fundo das reformas que os liberal-federalistas da região de La Paz propunham. No plano ideológico, esta malha de interesses reforçou a natureza excludente e coercitiva da dominação oligárquica, permitindo-a reelaborar seus substratos coloniais mais profundos na abordagem de suas relações com o indígena.

Neste contexto é que ocorreria posteriormente a chamada Revolução Federal de 1899. Com a derrota do Partido Conservador e o triunfo das forças liberais, criaram-se as condições para o deslocamento regional do antigo eixo articulador da economia boliviana com o mercado mundial em direção a uma nova aliança entre mineradoras e latifundiários, cuja plataforma ideológica enfatizava a necessidade de modernizar e liberalizar o Estado boliviano para favorecer os interesses do setor exportador (CONDARCO, 1983). No decorrer deste processo, a região do Altiplano converteu-se em uma tensa fronteira interna de assédio aos territórios comunais dos *ayllus*, que viam progressivamente limitado seu espaço de reprodução e desmantelado seu universo ideológico com a ofensiva latifundiária. As fazendas vizinhas às comunidades rurais, graças à rápida implantação das ligações ferroviárias,

estabeleceram uma densa rede de monopólios comerciais locais, bloqueando o acesso autônomo da produção comunal ao mercado, que ao longo do século XIX organizou-se através de intensos intercâmbios inter-ecológicos, interligando áreas rurais e urbanas (CUSICANQUI, 2003; ASSADOURIAN ET AL., 1980; PLATT, 1982).

Ressalta-se que a vitória do exército liberal se devia em grande medida ao apoio obtido do exército indígena comandado por Zárate Willka. Sua participação na Guerra Civil contribuiu para desnudar as tensões sociais e étnicas acumuladas com a consolidação da economia exportadora. Os rebeldes que haviam participado da primeira fase da Guerra Civil ao lado da coalizão liberal não tardaram em desenvolver objetivos autônomos, nem sempre apresentados de forma explícita. Seu programa de reivindicações passou a pautar-se na restituição das terras comunais usurpadas, na luta defensiva contra a agressão do crioulismo latifundista, o não-reconhecimento da autoridade de liberais e conservadores sobre as tropas indígenas e a constituição de um governo indígena autônomo.

A rebelião das tropas indígenas de Willka, contudo, teria sido a última insurgência armada indígena autônoma deste período. Seus integrantes, duramente derrotados e dizimados, haviam se comportado como “uma nação dentro de outra nação” (CUSICANQUI, 2003), expressando em seu enfrentamento aberto contra a minoria crioula dominante a ideologia e a prática de uma verdadeira luta anti-colonial. Nesse sentido, a violência rebelde e a violência do Estado, em sua linguagem sem mediações, renovarão a lógica do enfrentamento de castas e reforçarão por várias décadas a insígnia da barbárie sobre o universo social do indígena, reproduzindo-se nas percepções coletivas da sociedade crioula (PARRENIN & LAVAUD, 1980).

Com a derrota da frente indígena de Willka também é assinalada a extinção da “raça autóctone” e com ela a possibilidade de impedir o projeto oligárquico de construir uma nação à sua imagem e semelhança. Segundo descrito no texto do próprio censo de 1900:

*Es preciso advertir que hace mucho tiempo se opera en Bolivia un fenómeno digno de llamar la atención: el desaparecimiento lento y gradual de la raza indígena. En efecto, desde el año 1878 esta raza está herida de muerte. En ese año, la sequía y el hambre trajeron tras si la peste que hizo estragos en la raza indígena. Por otra parte el alcoholismo, al que son tan inclinados los indios, diezma sus filas de una manera notable, y tanto, que el número de los nacimientos no cubre la mortalidad[...] De manera que en breve tiempo, ateniéndonos a las leyes progresivas de la estadística, tendremos a la raza indígena, si no borrada por completo del escenario de la vida, al menos reducida a una mínima expresión. Si esto puede ser un bien, se apreciará por el lector, considerando que si ha habido una causa retardataria en nuestra civilización, se la debe a la raza indígena, esencialmente refractaria a toda innovación y a todo progreso (CENSO GENERAL DE LA POBLACIÓN DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA (1900), 2012, p. 35-36).*

A base ideológica desta visão produzida no interior do aparato estatal originava-se das ideias positivistas e social-darwinistas importadas da Europa. As autoridades “científicas” bolivianas encontrariam nela uma roupagem propícia para prolongar seu racismo secular (DÉMELAS, 1980). A inferiorização racial do indígena, legitimadas pelas vozes dos intelectuais da oligarquia reforçava em uma nova etapa da modernização do país o caráter colonial do exercício do poder outorgado ao Estado, evidenciando a dinâmica das “duas repúblicas”. Bautista Saavedra, presidente da Bolívia entre 1921 e 1925 reiterava essa batalha epistemológica em seu discurso:

*Si una raza inferior colocada junto a otra superior tiene que desaparecer, como dice Le Bon[...] hemos de explotar a los indios aymaras y quechuas en nuestro provecho o hemos de eliminarlos porque constituyen un obstáculo y una rémora en nuestro progreso, hagámoslo así franca y enérgicamente (SAAVEDRA, 2007, p. 146).*

Na virada do século XX encenaram-se revoltas violentas reivindicando a abolição do sistema vigente e a retomada das terras usurpadas pelas oligarquias espoliadoras, produzindo grandes mobilizações, como as rebeliões de Pacajes, em 1914, Caquiaviri, em 1918, Jesús de Machaca em 1921 e Chayanta em 1927, além de movimentos endêmicos intermitentes, como o de Achacachi, entre 1920 e 1931 (CHOQUE & QUISBERT, 2006). Cusicanqui (2003) destaca que este ciclo rebelde não havia se desdobrado a partir de uma conexão explícita entre as diversas comunidades indígenas, mas a partir de um elemento ideológico comum a todas elas, pois trataram-se basicamente de rebeliões localizadas nas fronteiras comunitárias onde a expansão latifundiária ameaçava transbordar permanentemente.

Para resistir à ofensiva dos fazendeiros as comunidades estimularam como mecanismo de defesa a revitalização dos sistemas de autoridade comunal tradicional que a



legislação liberal pretendia abolir. Os *mallkus* e *jiliqatas*<sup>28</sup> dos *ayllus* do Altiplano, que recebem o nome de “caciques apoderados”, ingressam novamente em um sistema de relações políticas que excede os problemas comunais internos e servem, assim como fizeram seus antepassados do período colonial, como intermediários entre a comunidade e o Estado. Os caciques apoderados assumiram papel protagônico ante as autoridades governamentais em defesa de suas terras, manifestando suas reivindicações políticas e denunciando abusos das autoridades locais (CHOQUE & QUISBERT, 2006; MAMANI, 2015).

Uma das principais estratégias lançadas por eles havia sido o resgate dos títulos de “propriedade” dos *ayllus* a partir de documentos anteriores à Lei de Ex-vinculação, o que estimulou a investigação genealógica e reforçou a memória coletiva de lutas passadas. A procura por títulos coloniais permitiu assim a abertura de um horizonte de compreensão histórica que legitimava as ações legais e violentas e produzia um sentido ético de restituição da justiça aos comunários. Os elementos de um passado remoto que jaziam em documentos antigos e se reproduziam através da tradição oral, dos mitos e dos contos populares passam a ser colocados a serviço de uma série de demandas concretas por reformas sociais.

Abre-se caminho para um conturbado período conformado pela reivindicação dos títulos coloniais de propriedade, o enfrentamento contra o monopólio comercial e político, a demanda pela implantação de serviços educacionais autônomos nas comunidades, a liderança cacical e o uso de uma dupla linguagem que formula demandas “para fora” mediante o uso de temáticas compreensíveis aos mestiços urbanos (propriedade, escola, mercado) e “para dentro” reinterpretando as tradições da luta anti-colonial e os esquemas de pensamento simbólico andinos (CUSICANQUI, 2003 ).

---

28 Assim eram chamadas as autoridades de pequenos *ayllus* (*jiliqatas*, literalmente *encarregado*) e de comunidades que compunham *ayllus* maiores (*mallkus*, literalmente *condor*). Passam a ser chamados de caciques, um termo importado do Caribe pelos espanhóis, pelos não-indígenas em referência às atribuições de representar os interesses de seus *ayllus* diante do Estado boliviano. (PLATT, 1982).

## 2 CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA SOCIAL E POLÍTICA DA CONSTRUÇÃO DA LEI 070 “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ” (2010)

### 2.1 LUTAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO NA BOLÍVIA

No contexto da renovação dos sentidos de luta social dos povos originários a educação deterá centralidade, representando uma ferramenta de intensa disputa de projeto político de sociedade e performando o papel de um verdadeiro campo de batalha epistêmico-cultural, que caracterizará de forma peremptória a história social do país a partir deste momento.

Com a restauração da estrutura de autoridades dos *ayllus*, algumas das lideranças comunitárias ascendentes passam a ocupar um papel central no surgimento das primeiras experiências de educação indígena, que respondiam à crescente demanda pela inclusão dos povos originários no incipiente sistema educacional da República (LÓPEZ, 2005). A partir deste movimento nascem as primeiras *escuelas indigenales*, no marco das lutas pela apropriação de instituições e de ferramentas da sociedade hegemônica que contribuíssem para emancipação social do indígena e a contenção do avanço do latifúndio crioulo. Levado a cabo por educadores camponeses clandestinos à revelia dos *hacendados*, o projeto representava, mais do que uma integração à vida republicana, uma forma de resistência comunitária que exigia a procura por instrução e a necessidade de apropriar-se da leitura, da escrita e do idioma castelhano para garantir a defesa de suas terras (CLAURE, 1989).

Conforme destaca López (2005), o surgimento destas escolas fora parte de uma estratégia deliberada para forçar o Estado a cumprir com sua obrigação de outorgar à população indígena, como a todos os demais cidadãos do país, uma educação pública e gratuita. Mesmo assim, ao desenvolver-se de forma autônoma, as escolas camponesas restituíram a função de reproduzir a vida e a organização do grupo social onde eram fundadas.

Como resposta a este movimento, a política liberal do início do século XX começa a se ocupar da educação indígena, fundando as *escuelas ambulantes*, cujos administradores eram os representantes comunitários dos *ayllus (jiliqatas)*, oferecendo mobiliário, materiais didáticos e professores selecionados cuidadosamente, com a missão de ensinar o alfabeto e a doutrina cristã (CALDERÓN, 1994; PÉREZ, 1962). Em alguns casos também por iniciativas eclesiais, a formação de indígenas passa a ser baseada no conceito “civilizatório” de educação

escolar, que pretendia “castelhanizá-los” para incorporá-los à vida nacional (TICONA & ALBÓ, 1997).

Os conteúdos ideológicos que se refletiram nas políticas estatais do período haviam sido elaborados ainda no início do século XX, com a participação central da missão educativa de Georges Rouma, um pedagogo belga contratado pelo então presidente Ismael Montes em 1909. Entre as principais orientações fornecidas estava a recentralização do papel educador em mãos do governo central<sup>29</sup> e a vocação modernizadora da escola (GALINDO, 2011). Em defesa da educação das populações indígenas, destacam-se os escritos de Franz Tamayo, publicados na forma de editoriais, posteriormente convertidos em livro, além dos debates produzidos no Congresso Pedagógico de 1925 e do Estatuto da Educação Pública, sancionado em 1931, que abordavam o tema das experiências de educação indígena das primeiras três décadas de políticas liberais (REYEROS, 1952).

Em 1931, por iniciativa da confluência de interesses entre o professor *criollo-mestizo* Elizardo Pérez, opositor do gamonalismo, e do cacique e educador aymara Avelino Siñani, envolvido desde 1917 na fundação de *escuelas indigenales*, é criado o núcleo escolar campesino de Warisata, a *Escuela Ayllu Warisata*, que viria a funcionar até o fim da década de 1940. Na contracorrente dos interesses do governo liberal<sup>30</sup>, a proposta de Warisata era de combater o êxodo dos estudantes para os centros populacionais, defendendo a presença do núcleo educacional no “ambiente indígena”, onde este deve “lutar para não desaparecer” (PÉREZ, 1962, p. 81). Sua proposta incorporou ao currículo conteúdos e atividades relacionados à organização social aimara e à produção agrícola, pecuária e artesanal, a fim de tornar a escola o centro da atividade comunitária e o motor do “desenvolvimento” campesino, inspirando sua replicação em outras localidades do país (SALMÓN, 1997).

Pérez considerava que Warisata deveria oferecer aos jovens indígenas todos os conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento “*del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza y elevan la dignidad del individuo*” (PÉREZ, 1962, p. 89). López (2005) observa que ao mesmo tempo que esta preocupação estava relacionada à luta contra o pensamento racista da época, segundo o qual os indígenas eram indolentes e incapazes,

---

29 Os governos liberais do início do século XX basearam-se fundamentalmente em duas leis: a de 4 de fevereiro de 1900, que ratificou o “ensino livre” e a de 17 de dezembro de 1904, com seu decreto regulamentador de 1906, que restringia aos poderes Executivo e Legislativo federal a regulamentação da educação pública no país, excluindo o poder municipal desta competência (GALINDO, 2011).

30 Segundo alguns autores, Pérez bebeu de algumas das propostas seminais de Franz Tamayo que nunca puderam ser implementadas pela fragilidade política do momento (SCHROEDER, 1994).

também respondia a uma vocação *mestizante*, traduzida no desejo de incorporar o indígena ao mercado ao convertê-lo em produtor semi-industrial e também consumidor:

*La pedagogía de la escuela indígena debe estar fundamentada en la experiencia social de la vida indígena, y sus leyes deben ser fruto de esa experiencia (...) dentro y para el radio económico en que deben desarrollar su existencia. Esto quiere decir que el indio será educado para vivir en el agro, cultivarlo, impulsarlo, enriquecerlo, llevarlo a la expresión máxima de riqueza (PÉREZ, 1962, p. 169).*

*Todo núcleo escolar debe tener una economía aislada, propia, emergente de su sistema educativo (...) Nuestro ideal es que (...) se conviertan en grandes centros fabriles, que reemplacen a la pequeña industria indígena y subviertan de este modo al primitivismo de la vida aborígen por la introducción de medios modernos de comodidad y estética (...) Así podremos (...) llamar un día a nuestras escuelas (...) el núcleo escolar de la madera, o el núcleo escolar de las papas, chuño, ocas, cebada, quinua, trigo, etc. (PÉREZ, 1962, p. 170).*

Mesmo assim, o projeto executado por Pérez e Siñani se tornaria um ícone de resistência contra a instrumentalização das escolas estatais e seu afã de “aculturar” o indígena (CLAURE, 1989).

Outra experiência que lançou bases para as políticas de educação indígena posteriores foi o *Centro Educativo Qullasuyu*, organizado sob liderança de Nina Quispe, um professor indígena de grande atuação política, cujas tendências ideológicas lhe renderam sérias acusações, além de perseguição política durante toda sua vida. Sua principal proposição de cunho pedagógico, levada como princípio em diversas outras experiências país afora, consistia na participação ativa dos próprios aimaras, quéchuas e guaranis no processo educacional de seus filhos, como uma forma de garantir que os conteúdos ensinados não se desligassem da realidade cultural das comunidades e possibilitassem o fortalecimento de suas reivindicações sociais e territoriais coletivas. Ao reunir representantes indígenas de diversas regiões e defender a importância do ensino do idioma nativo e do castelhano, Quispe esboçou os primeiros passos para a idealização de uma sociedade pluricultural (TICONA, 2019).

Diversos fatores debilitaram o trabalho levado a cabo por Pérez e Siñani e incidiram no fim das experiências inovadoras do período. Os dois principais teriam sido a reação dos latifundiários da época, que viram com preocupação o desenvolvimento de um modelo educacional que reconhecia o poder local e que poderia contribuir ao empoderamento da população indígena, como já ocorria com as *escuelas indigenales* (CLAURE, 1989); e o início da Guerra do Chaco (1932-1935), que convocaria indígenas e professores para ir à guerra,

obrigando os estudantes a deixar a escola para atender as tarefas agrícolas (CONTRERAS, 1999). Com o fim da guerra, sob decreto do Coronel Toro, torna-se obrigatória a sindicalização urbana e rural na Bolívia, dando início a uma nova fase de construção do nacionalismo que tratá transformações à educação pública.

O que se segue é a consolidação do *Movimiento Nacionalista Revolucionario* (MNR), o primeiro partido político a representar demandas indígenas campesinas, que passou a conduzir as reformas agrária, educacional e mineradora. Estas reformas estavam associadas a um projeto de modernização estatal, à formação de uma burguesia nacionalista e a uma “ampliação da cidadania” para as populações indígenas<sup>31</sup>. Para isto, a nova orientação política pautou-se em um esforço de “criar” uma única cultura nacional, promovendo uma educação castelhanizadora e homogeneizante, bem como o abandono das raízes culturais indígenas. A etnicidade passa a ser tratada como uma “forma primitiva condenada a desaparecer com os rápidos processos de modernização” (ALBÓ, 1996, p. 349). Da mesma forma, a palavra “índio” não era mais que uma referência a uma estrutura “feudal” originada da colonização espanhola. A ideia de “mestiçagem” tornara-se central para o discurso do partido, a ponto de assumi-la como a essência da identidade nacional. “Não haveria nem índios nem brancos [...] os índios se converteriam em campesinos.” (PLATT, 1982, p. 68).

A partir de 1947 o MNR passa a abarcar as pautas indígenas através do controle sindical (CUSICANQUI, 2003). As consequências desta medida para as comunidades rurais foram a desestruturação das formas de organização tradicionais e a deslegitimação de suas autoridades, convertendo-as em sindicatos agrários. Ainda que enfrentasse diferentes “matizes de resistência” (VILLANUEVA, 2010, p. 234), como a tentativa de adaptação dos sistemas de autoridade tradicionais ao novo modelo imposto, esta nova forma de reconhecimento da população majoritária do país com o tempo logrou interiorizar-se nas lógicas organizativas destas populações e nas novas identidades decorrentes deste processo. Ao ocultar a discriminação étnica existente sob a imagem de um país unitário e inclusivo, o programa nacionalista acabou por reforçar o racismo e a manipulação política (VILLANUEVA, 2010; LÓPEZ, 2005; TICONA, 2019).

---

31 “A ampliação da cidadania” foi parte deste processo e estava ligada à Reforma Agrária de 1953, mediante a qual se concedia a carta de ciudadanía aos indígenas, sob o estatuto de “campesinos”. Conforme analisa Cusicanqui (2010), a constituição deste campesinato havia sido uma das condições de cristalização e sustentação do novo Estado, e representava o deferimento de um pacto de reciprocidade que tomou a forma das milícias campesinas e posteriormente, do pacto militar-campesino.

Com a Revolução Nacionalista de 1952, a educação também passou a ser tratada como um mecanismo necessário para a reconstrução do país e como ferramenta de desenvolvimento econômico e social. Em 1955 é promulgado o novo Código da Educação Boliviana (CEB), estabelecendo definitivamente o princípio de igualdade no acesso à educação entre as populações urbana e campesina, priorizando para esta última o ensino técnico, a castelhanização, a escrita e a aritmética, e relegando o ensino de idiomas nativos apenas à etapa escolar inicial. O projeto educacional em curso enfatizava a necessidade de incorporar a população indígena à “vida nacional”, inserindo-a no mercado da “economia monetária”, através de uma educação propriamente “científica” que os qualificasse como produtores.

Esta significativa reforma, implementada durante o governo de Hernán Siles Zuazo, teve a vantagem de contar com o apoio dos professores, cujo nascente sindicato de 1956<sup>32</sup> exigiria a participação direta na tomada de decisões no âmbito das políticas públicas de educação a partir deste momento. Aliados do partido responsável pela sua criação, os professores sindicalizados ofereceram grande respaldo à incorporação à Constituição da ideia de que “a educação é a principal função do Estado” (GALINDO, 2011, p. 35).

Conforme aponta Contreras (1999), o CEB surgiu a partir de uma substancial transformação na estrutura sócio-econômica boliviana. A nova lei foi descrita pelo escritor e periodista Ruben Atahuichi, em 1990, como a transição de uma educação “seletiva, elitista e discriminadora para uma educação de massas, única, democrática, gratuita, obrigatória, nacional-revolucionária, anti-imperialista e antifeudal”<sup>33</sup> (p. 80), cujo principal objetivo era de produzir a homogeneização cultural necessária ao fortalecimento do nacionalismo e do Estado.

É importante ressaltar, no entanto, que em oposição a um objetivo de integração nacional, o sistema educacional previsto em 1955 estabeleceu uma distinção administrativa e programática entre educação urbana e educação rural. Esta separação se formalizou uma vez que a educação nas zonas urbanas passou a ser gerenciada pelo nascente *Ministerio de la Educación y Cultura* (MEyC) enquanto as áreas rurais, onde se concentrava a maior parte da

---

32 Organizado em professores urbanos e rurais, o sindicalismo do magistério foi fundado sob três premissas básicas e irrevogáveis: a afiliação automática de quem ingressa no serviço docente, o verticalismo burocrático e o aporte de 1% do salário básico como forma de financiamento de suas atividades, o que justifica sua força política até hoje (GALINDO, 2011).

33 Segundo o próprio documento da CEB, em seu preâmbulo, à época de sua implementação, mais de 83% da população em idade escolar não recebia nenhum tipo de instrução formal (BOLÍVIA, 1956).

população indígena, ficaram a cargo do *Ministerio de Asuntos Campesinos* (ROLLAND & CHASSIN, 2007).

As escolas das zonas rurais perseguiram um princípio de “educar os estudantes para adquirir hábitos de “bons campesinos mestiços” (YAPU, 2011, p. 68), dando ênfase ao ensino de hábitos de vida relacionados à alimentação, à higiene, ao vestuário e à conduta. Eram desestimulados os costumes tradicionais como o consumo de coca e demais práticas medicinais tradicionais, incentivando nos alunos uma consciência cívica e um apego ao “folclore nacional” (YAPU, 2011). Esta estratégia produziu efeitos tais como a desprezo das tradições por parte dos próprios jovens indígenas e o seu não-reconhecimento nelas, à medida que a “cultura branca” e a vida urbana eram vistas com admiração e espírito de emulação. Félix Patzi define esta estratégia como uma “*de-estructuración de los hábitos originarios y un enclasmiento vía adquisición de capital cultural*” (PATZI, 1999, p. 545).

Baseando-se neste princípio homogeneizador, a escola tornou-se a partir de então pilar do projeto de “des-indigenizar” os povos originários. A aplicação destes termos nas salas de aula promoviam o ocultamento sistemático das diferenças étnico-culturais, uniformizando um sem-número de coletividades sócio-históricas. A formação docente no período é, portanto, marcada pelo papel civilizador do professor, atingindo um dos objetivos políticos do sistema: reforçar a insegurança que a escola havia semeado entre os jovens de origem campesina a respeito do valor de suas línguas e culturas e a conveniência de despojar as novas gerações<sup>34</sup> de tais elementos que não contribuía em nada além de reforçar o “atraso” do país (LÓPEZ, 2005).

## 2.2 AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE TRANSIÇÃO

A convite do então presidente Víctor Paz Estenssoro, em 1955 chegam ao país os missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL)<sup>35</sup>, cuja iniciativa de desenvolver programas de educação bilíngue, já havia sido implementada no México alguns anos antes,

34 Refere-se aqui ao conceito de geração de acordo com Karl Mannheim, segundo o qual uma geração pode ser caracterizada de acordo com um conjunto de processos históricos socialmente compartilhado (WELLER, 2010).

35 Instituição missionária e evangelizadora estadunidense que desenvolveu políticas voltadas à comunicação interlingüística, impulsionada na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos, embora sem o apoio das igrejas evangélicas locais, dado o predomínio da influência da Igreja Católica. Essa aliança entre os evangélicos fundamentalistas e os indigenistas anticlericais não traria modificações nos objetivos religiosos da missão, que se mantiveram os mesmos ao longo de seus anos de experiências; as mudanças ocorridas nesse grupo missionário como consequência dessa aliança, de fato, se efetuaram na sua imagem pública, gerando a dupla identidade de seus agentes: a de missionário para o público evangélico e a de lingüista para os grupos nacionais (STOLL, 1981).

assim como já era vinculada institucionalmente aos governos de outros seis países e cerca de vinte universidades da América Latina (CAVALCANTI-SCHIEL, 2007). A iniciativa, que havia sido endossada pela doutrina indigenista formulada no I Congresso Indigenista Interamericano<sup>36</sup> propunha que a escola indígena operasse como motor de desenvolvimento comunitário, onde “através de explicações dadas na língua materna, a criança conseguiria melhor entender e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional” (COLLET, 2001, p. 77).

A partir daí, serão produzidos materiais educacionais em línguas indígenas, sobretudo na região do Oriente Amazônico para os primeiros anos da educação primária. (LÓPEZ, 1994; CASTRO, 1997). Durante o período que permaneceu na Bolívia, o SIL trabalhou com até 17 idiomas indígenas diferentes, elaborando alfabetos, vocabulários, descrições gramaticais e textos escritos em línguas originárias. Sua principal função era treinar falantes nativos como professores e supri-los de materiais educacionais “que os linguistas da instituição preparavam de antemão” (PLAZA & ALBÓ, 1988, p. 172).

As línguas nativas passavam a compor objeto de conhecimento enciclopédico e patrimonial, sendo sistematizadas e transcritas para o idioma oficial. Ao mesmo tempo, convertiam-se em um veículo privilegiado através do qual se transmitiam os conteúdos oficiais do currículo nacional e se promovia também a “bolivianização” de suas populações. Como antes, perseguiu-se a castelhanização e aculturação dos povos indígenas, com vistas à sua integração - entendida como assimilação - a um país visto então não somente como cristão mas também como potencialmente “ocidental” (LÓPEZ, 2005).

A implantação deste sistema havia sido organizado em núcleos ou redes<sup>37</sup> de unidades educativas em todas as zonas rurais, à semelhança do que havia sido proposto a partir da experiência de Warisata. Estabeleceram-se agrupamentos de escolas sob uma lógica de complementaridade, onde uma escola central atenderia o ciclo básico completo (de cinco anos) e as escolas satélites, somente os três primeiros anos da educação básica. Como produto desta ampliação da cobertura escolar e das novas iniciativas de educação bilíngue de

---

36 Realizada na cidade de Pátzcuaro, no México, em 1940, aprovou uma declaração de princípios que foi adotada como política oficial nos governos dos países signatários, dando origem ao Instituto Indigenista Interamericano (BARROS, 2004).

37 Não obstante, em muitos casos, estas redes não levaram em conta a afinidade sócio-cultural das comunidades envolvidas, como foi o caso do *ayllu* de Antamarka, em que “tal distribuição não contempla o conceito espacial dos *ayllunaka* (conjunto de *ayllus*) e menos ainda da *marka* (circunscrição etnolinguística regional)” (LÓPEZ, 2005).



transição, as línguas originárias foram ganhando terreno no âmbito da comunicação informal e de seu uso oral em ambientes onde até então eram considerados redutos exclusivos do castelhano. Muitos professores rurais de extração campesina, mesmo imbuídos da ideologia civilizatória do novo Estado, não tiveram escolha senão recorrer à língua materna dos educandos para fazer menos dura sua inserção no mundo escolar. (LÓPEZ, 2005).

Os projetos de educação bilíngue também tiveram papel central na chegada do Estado aos territórios mais afastados. Embora o SIL tivesse empreendido suas primeiras experiências entre as comunidades do Altiplano, a exemplo dos uru-chipaya, passou a dar especial atenção às populações minoritárias do Oriente, do Chaco e da Amazônia, às quais, segunda sua ótica, não apenas necessitavam castelhanizar-se, mas também careciam de uma evangelização apropriada, uma visão compartilhada entre o SIL e o modelo educacional gestado a partir da Revolução de 1952. (LÓPEZ, 2005).

A partir de sua implementação, os povos amazônicos, orientais e chaquenhos foram submetidos aos costumes das antigas missões coloniais e forçados a sedentarizar-se e dedicar-se a práticas agrícolas e artesanais. De fato, por mais de 30 anos as escolas construídas e coordenadas pelo SIL foram os únicos estabelecimentos educacionais existentes em muitas destas regiões e até hoje em muitas localidades remotas da região Amazônica os indígenas capacitados pelo SIL como professores bilíngues, os mesmos que haviam sido parte dos primeiros projetos de educação bilíngue, são os únicos que prestam serviços educacionais em suas comunidades de origem (BRIGGS, 1986).

Apesar do afã ocidentalizante e evangelizador que caracterizou o trabalho do SIL entre os povos do Oriente, Chaco e Amazônia, a linguista Lucy Briggs (1986) salienta o efeito de revitalização das línguas indígenas subjacente, bem como a tomada de consciência dos indígenas a respeito da importância de preservar suas línguas maternas para o fortalecimento de seus laços comunitários, ainda que em grande medida suas línguas fossem esvaziadas de muitos de seus conteúdos semântico-ideológicos para ceder lugar à visão bíblica<sup>38</sup> trazida pelo instituto. Segundo o professor Carlos Aguada<sup>39</sup> também contribuíram para este processo os

---

38 Segundo estudo de Maria Cândida Barros (2004), o objetivo central que motivou a construção dos projetos linguísticos da SIL era a tradução e difusão do Novo Testamento, conforme interpretação da Igreja Protestante estadunidense, embora o instituto tivesse escamoteado seus interesses à medida que estabelecia suas relações políticas com os governos latino-americanos.

39 Carlos Aguada teve papel destacado dentro do pequeno grupo de intelectuais bolivianos envolvidos no desenvolvimento dos projetos de educação intercultural, tomando a frente de uma série de iniciativas promovidas durante as décadas de 1960 e 1970 (LÓPEZ, 2005).

cursos de capacitação de alfabetizadores, promotores de saúde e líderes, sendo que este último propunha desenvolver nos jovens um perfil de liderança e representação comunitária com base nas normas políticas estatais:

*[Los estudiantes] eran entrenados como líderes para las comunidades indígenas, porque el liderazgo nativo con el liderazgo nacional eran un poco chocantes. Entonces tenían que entender [...] la vida nacional con su Constitución, con sus leyes, etc, para llevar esto y asociar con lo que tenían.* (AGUADA cit. LÓPEZ, 2005, p. 91).

Paralelamente, importantes estudos acerca da educação bilíngue surgiram e desenvolveram-se na região andina, onde predominavam as famílias linguísticas aimara e quéchua. Entre os principais projetos levados a cabo estavam o Instituto Nacional de Estudos Linguísticos (INEL), fundado em 1965, o primeiro periódico boliviano sobre estudos linguísticos, *Notas y noticias lingüísticas*, que reportou entre 1972 e 1985 à comunidade científica internacional os avanços realizados na área a partir da experiência boliviana, e a obra *Lenguas y etnias de Bolivia*, fruto dos estudos do INEL, a primeira publicação que reuniu informações sobre todas as línguas faladas no país (PLAZA & ALBÓ, 1988).

Às experiências impulsionadas pelo SIL somaram-se o *Proyecto Educativo Integrado del Altiplano* (PEIA) e o *Proyecto Educativo Rural I* (PER I), resultantes de convênios internacionais e do apoio técnico e financeiro do Banco Mundial e da *United States Agency for International Development* (USAID), respectivamente, ambos executados pela *Dirección General de Educación Rural del Ministerio de la Educación*. Durante o curto período de três anos de execução, estes projetos foram responsáveis por avançar na instrumentalização dos idiomas aimara e quéchua, com o objetivo de facilitar a transição entre a primeira e a segunda língua das crianças indígenas do Altiplano andino, contando para isto com a parceria de outros projetos semelhantes levados a cabo em convênio com o governo peruano, na cidade de Ayacucho<sup>40</sup> (PLAZA & ALBÓ, 1988).

Apesar de apresentar resultados consistentes, alguns autores salientam que estes projetos se desenvolveram em um contexto de relativo vazio de políticas oficiais a respeito da educação bilíngue e sobretudo, de ausência de reivindicação dos setores sociais que deveriam interessar-se por este tipo de educação. Não havia chegado ainda o momento no qual a

---

40 Os idiomas aimara e quéchua são dois dos idiomas mais falados na região do Altiplano andino, ultrapassando as (atuais) fronteiras nacionais entre os países da Bolívia, Peru, Equador e em menor proporção, Argentina, Chile e Colômbia, o que ocasionou a parceria temporária entre os governos da Bolívia e do Peru na consecução de projetos de educação bilíngue de transição (LÓPEZ, 2005).

educação bilíngue respondesse a uma demanda propriamente popular às quais se dirigisse e tampouco era mais do que o resultado de interesses e preocupações de terceiros (PLAZA, 2013).

Os projetos de educação bilíngue de transição obtiveram relativo sucesso no incremento do acesso à educação escolar - embora tivessem colhido resultados de políticas anteriores ao processo revolucionário, conforme aponta Contreras (1999) -, bem como no aumento da taxa global de alfabetização, correspondente a 32,1% da população em 1950, saltando para 66% duas décadas depois (CONTRERAS, 1999). López (2005) destaca, no entanto, que tais câmbios não poderiam ter ocorrido com tamanha magnitude não fosse o despertar de uma consciência nacional a respeito da desigualdade que marcava a relação entre brancos, crioulos-mestiços e indígenas e do não-reconhecimento de direitos às populações indígenas, ainda que a tentativa de superar essas desigualdades tivesse sido engendrada através da incorporação assimilacionista às formas de vida crioula e aos padrões culturais hegemônicos. O autor reconhece que foi também a partir deste processo que a educação passou a cobrar preponderância no caminho do desenvolvimento individual e social dos bolivianos, incluindo os indígenas que até então haviam sido postergados e suas necessidades, ignoradas.

À medida que avançam novos modelos de educação bilíngue, a noção de bilinguismo perde sua conotação civilizatória e passa-se a reconhecer o caráter historicamente construído da *interculturalidade* enquanto uma categoria oriunda de um conjunto de relações simbólicas que, no entanto, diz respeito a um enunciador discursivo específico, que não é indígena. Nesse sentido, destaca-se que, operando como uma carta de intenções, a noção discursiva do “intercultural” anuncia uma predisposição em direção à valorização da cultura dos “*outros nacionais*”.

Paralelamente, o Movimento Indigenista, até então representado fundamentalmente no âmbito da comunidade científica, passa a incidir gradativamente sobre os espaços de atuação estatal em diversos países latinoamericanos. Uma de suas bandeiras de luta mais vigorosas era a de que o Estado deveria substituir as missões religiosas, como agente de intermediação com as populações indígenas, por meio do estabelecimento de burocracias próprias<sup>41</sup>, o que antes figurava como uma crítica voltada essencialmente à Igreja Católica.

41 De fato, esta era uma tendência de praticamente todos os países onde o SIL atuou. No caso da Bolívia, além do INEL, diversos centros de pesquisas e fundações de fomento à cultura surgiram a partir dos programas de EIB e obtiveram autonomia em relação ao SIL em anos posteriores, como foi o caso do *Centro Pedagógico y*

Com o surgimento de novas frentes de lutas indígenas ao redor do continente no início da década de 1970, o SIL torna-se alvo de fortes críticas, como sucede no Congresso Americanista de 1970 em Lima. O próprio Instituto Indigenista Interamericano, seu antigo aliado, revoga um prêmio recebido em 1972 em uma reunião do órgão que ocorre no México em 1979, o que resulta no término ou afrouxamento das alianças entre o SIL e os governos dos países do continente (STOLL, 1985).

### 2.3 A ASCENSÃO DA PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NA POLÍTICA

A estrutura construída pelas mãos do Estado a partir da Revolução de 1952, em parceria com os projetos de educação bilíngue de transição, apesar de não ser caracterizada pela exclusão ou exploração direta das populações indígenas, ainda propunha o velho esquema colonial de maneira menos aparente: refletida em uma grande desigualdade entre as áreas rurais e urbanas, sobretudo em termos de acesso à educação e participação política. Paradoxalmente, um sistema que tencionava superar a discriminação étnica acabou produzindo uma nova forma de hierarquização cultural, de forma que as comunidades indígenas pouco a pouco acabaram desenvolvendo um sentimento de “dupla exploração” e se viram em uma situação de gradual “perda de sua identidade étnica” (ALBÓ, 2008, p. 20-21), algo ocasionado como resultado de reconhecer o modelo sindical como uma imposição externa, e por isto, nunca de fato integralmente “cristalizado na estrutura social preexistente” (POSTERO, 2005, p. 61).

É neste contexto que, inspirados pela tese de Fausto Reinaga<sup>42</sup>, historiador das rebeliões indígenas, um grupo de jovens estudantes aimaras de La Paz começou a revisar a história indígena boliviana e a redescobrir heróis indígenas como Tupac Katari e Bartolina Sisa, reavivando as discussões sobre seus direitos historicamente negados e organizando-se em torno de demandas culturais como a educação bilíngue. O movimento criado por eles

---

*Cultural Simón I. Patiño, do Centro Portales de Cochabamba, do Instituto Boliviano de Cultura e do Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA), este último responsável pela criação de um Alfabeto Fonético Internacional (AFI) para a língua aimara (LÓPEZ, 2005).*

42 Este célebre intelectual e ativista político ficou conhecido por sua frase “Danem-se, eu não sou um índio, sou um aimara. Mas você me fez índio e como índio lutarei pela libertação” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

ficou conhecido como *Movimiento Universitario Julián Apaza* (MUJA), dando origem a duas vertentes de grande impacto político: o Katarismo<sup>43</sup> e o Indianismo<sup>44</sup> (YASHAR, 2007).

Em um período de forte autoritarismo estatal, o surgimento destas frentes políticas reintroduz a problemática da procedência étnica e do reconhecimento dos povos indígenas para além da lógica de classes, e desperta a discussão sobre a diversidade sócio-cultural na Bolívia (TICONA, 2019). Assim, a ascensão destes movimentos logrou construir-se com base na conscientização através da mobilização, na intervenção partidária autônoma e na formação de alianças no processo eleitoral, além de propagar extensa produção escrita, valendo-se do uso de símbolos de resistência e da reapropriação de espaços que reforçariam seu alcance político (CUSICANQUI, 2003).



Figura - Wiphala. Reprodução.

Em 1973 o Katarismo já era um movimento amplo que aglutinava diversas organizações das cidades de La Paz e Oruro, a partir de uma sólida base de estudantes universitários que reivindicavam sua aimaridade. Neste ano, lançou seu primeiro documento

43 Os kataristas estabeleceram sua luta em termos ideológicos e estratégicos distintos aos indianistas. Organizaram-se na intersecção entre a linha filosófica do marxismo clássico e a linha étnica indianista. Em lugar de criar seu próprio partido, como haviam feito os indianistas, decidiram introduzir-se nas organizações de suas comunidades originárias, com vistas a “erosionar el pacto militar-campesino desde adentro” (YASHAR, 2007, p. 170). Seu objetivo era conquistar espaços dentro das organizações pré-existentes, promovendo a retomada de práticas indígenas tradicionais.

44 O movimento indianista, cuja principal pauta de combate era o racismo, organizou-se politicamente em dois partidos, o *Movimiento Indio Tupaj Katari* (MITKA) e o *Movimiento Revolucionario Tupaj Katari* (MRTK) (YASHAR, 2007, p. 169).

público, o “manifesto de Tiwanaku”, através do qual ressaltava a opressão histórica do indígena não apenas econômica e politicamente, mas fundamentalmente em suas raízes culturais e ideológicas (TICONA, 2019). Ao fazer uso da wiphala<sup>45</sup>, de instrumentos musicais, de festejos tradicionais e principalmente de programas de rádio em língua aimara, o movimento foi capaz de “articular técnicas consideradas necessárias para reativar a *memoria larga* que o processo revolucionário de 1952 havia tentado suprimir” (CUSICANQUI, 2003, p. 171). Uma das frases mais célebres presentes no documento, “[...] *somos extranjeros en nuestro propio país.*”, interpelava abertamente as estruturas de poder do país, culpava o colonialismo e a Revolução de 1952 por ter cooptado indígenas enquanto classe campesina para fins de manipulação eleitoral. Em 1971, com o líder katarista Jenaro Flores nomeado dirigente sindical da *Central Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia*<sup>46</sup> (CNTCB), os rumos da atuação deste importante sindicato mudariam drasticamente.

As regiões do Oriente, Chaco e Amazônia, por sua vez, tiveram processos políticos de insurgência étnica distintos aos do Altiplano. Durante os trinta anos de pacto militar-campesino os grandes e médios latifúndios sob controle de “crioulo-mestiços” haviam crescido endossados pelos governos militares, comprimindo progressivamente os assentamentos indígenas locais. Com a chamada *Ley de Colonización* (1966), compeliu-se a emigração de grandes fazendeiros para ocupar áreas não-tituladas a leste do Altiplano. A metade oriental do país tornou-se o centro das estratégias governamentais de desenvolvimento, ao estimular a chegada de empresários com o propósito de explorar recursos energéticos e madeireiros, provocando nas populações locais uma crescente inconformação, que redundaria em um novo “despertar étnico” (POSTERO, 2005).

As mobilizações que se seguiram guardaram, contudo, importantes distinções em relação aos ideais antirracistas e o processo de remodelação sindical promovido a partir do Katarismo. Sua principal bandeira era a defesa de seus territórios e a recuperação de sua identidade indígena, o que, segundo Xavier Albó (2009), não representava uma ameaça ao aprofundamento das relações capitalistas na região. Neste contexto nasce, em 1982, a *Confederación de los Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano* (CIDOB), contando com

---

45 Bandeira indígena que representa a multiplicidade cultural presente nas diferentes regiões da Bolívia (figura da página 54).

46 A CNTCB tornar-se-ia a partir de então *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUTCB), uma mudança que se refletiria também em uma atuação mais autônoma na política boliviana.

especial apoio da atuação da ONG *Apoyo para el Campesino-indígena del Oriente Boliviano* (APCOB)<sup>47</sup>.

Após décadas de regimes militares, o retorno à democracia em 1982 representou uma oportunidade para a realização de mudanças mais profundas no país. O Estado construído a partir da Revolução de 1952 sofreria uma profunda transformação neste período, como consequência de um projeto político hegemônico que se manifestou em dois âmbitos distintos: por um lado, a redução significativa da presença do Estado na economia, e por outro, um conjunto de reformas na organização político-administrativa do país, que envolvia a promoção de “políticas culturais de inclusão de minorias populacionais” (ROLLAND & CHASSIN, 2007, p. 79). Conforme comenta Albó (2009), “*En tiempos de globalización económica es más fácil tratar con quien enfatiza la identidad cultural que con quien sigue insistiendo en la dimensión clasista y la explotación económica*” (p. 46).

Neste período, inspirados pelas novas demandas de cunho étnico-cultural, dirigentes e bases da *Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia* (CONMERB), da *Central Obrera Boliviana* (COB) e da remodelada *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUTCB) participaram intensamente das discussões acerca de políticas para a educação pública e tiveram protagonismo na elaboração de projetos voltados à Educação Intercultural Bilíngüe (EIB)<sup>48</sup>. (TICONA, 2019). Ao refletir sobre o sistema educacional vigente, questionou-se seu papel assimilador à cultura dominante e foram discutidas possíveis propostas que correspondessem melhor às exigências e expectativas dos povos indígenas. Machaca (2010) ressalta que o envolvimento de entidades civis e movimentos sociais teve participação diferenciada na Bolívia em relação ao caso peruano.

---

47 Poucos anos depois, em 1990, os povos indígenas das *Tierras bajas* organizariam a famosa *Marcha para el Territorio y la Dignidad*, atingindo um maior reconhecimento de suas reivindicações em âmbito nacional e obtendo o apoio de grupos indígenas andinos, que se somaram à caminhada desde o município de Trinidad até a capital, La Paz (ALBÓ, 2009).

48 Entre as primeiras iniciativas de aplicação da Educação Intercultural Bilingüe esteve o *Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular Elizardo Pérez* (SENALEP), criado em 1983, com o objetivo de alfabetizar adultos em suas próprias línguas originárias, utilizando conteúdos didáticos com objetivo de conscientizá-los da necessidade de preservação de seus próprios elementos culturais. Teve o apoio da Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de ter contado com a participação ativa da CSUTCB, da COB e de setores do magistério, alguns dos quais haviam “descoberto” a EIB durante seu exílio no México (ALBÓ, 1996).

Importantes discussões nos espaços populares também foram levantadas no período, gerando inclusive atritos entre professores e pais de estudantes que, influenciados pela ideologia homogeneizante do período anterior e conscientes do valor social do castelhano e da necessidade de seus filhos de se apropriar deste idioma, viam com temor o uso do idioma originário em sala de aula. Em um contexto onde a população em período de escolarização já representava uma maioria<sup>49</sup>, a abertura para novos modelos de bilinguismo tropeçava na desconfiança do período que se pretendia superar, devido à sua adesão ao modelo de Estado-nação e ao temor de uma fragmentação do país que pudesse trazer uma descentralização da educação. Os professores das áreas rurais, por sua vez, criticavam a imposição autoritária do castelhano, qualificando-o de etnocida (QUIROGA, 1988), porém, mesmo com o intuito de revalorizar as línguas e culturas nativas, restringiam-nas ao papel de “base para compreender a língua oficial e apreender os elementos da cultura universal” (p. 29).

Mesmo assim, ao final da década de 1980, tanto no âmbito estatal como desde as organizações populares, começa-se a falar em Educação Intercultural Bilíngue e não apenas em educação bilíngue. Determinou-se deste modo a centralidade da cultura na qual estão inseridos o ato educacional e o aprendizado, e reconheceu-se que não bastava desenhar uma estratégia linguística ou uma educação de transição. Era necessário também reconceitualizar o modelo educacional vigente (ALBÓ & ANAYA, 2004).

O *Plan Global de Reestructuración de la Educación Rural*, aprovado pela CONMERB durante o *III Ampliado Nacional del Magisterio Rural Boliviano* (1983), o *Proyecto educativo popular* (1988), apresentado pela COB na ocasião do Congresso Nacional de Educação de 1992<sup>50</sup>, entre outras propostas elaboradas com ampla participação de indígenas e professores das zonas rurais marcariam a chegada definitiva da questão da interculturalidade na condução do bilinguismo no país, além de tratar com centralidade a realidade pluricultural e multilíngue na consecução de políticas de educação. Uma das principais reivindicações, presente desde o *III Congreso* da CSUTCB (1988), era a de tornar obrigatória a EIB não apenas nas zonas rurais, mas em todo o sistema educacional.

---

49 Cabe destacar que, em 1992, 87% da população acima de seis anos falava espanhol, enquanto apenas 42% era monolíngue. O quéchua era falado por 34% da população e o aimara, por aproximadamente 25%. Ainda que se houvesse promovido a castelhanização do ensino escolar, a língua indígena ainda era a língua materna da maior parte da população. (KLEIN, 2003, p. 252).

50 Na ocasião do congresso, a despeito da diversidade de aportes conclusivos apresentados pelos sindicatos de professores, não houve nenhuma proposta governamental consistente, o que evidenciou a completa negligência do governo central diante das entidades educativas presentes (GALINDO, 2011).



Galindo (2011) ressalta, no entanto, que todas estas iniciativas eram sumariamente ignoradas pelo governo central<sup>51</sup>, que orientou suas reformas educativas a partir das recomendações de organismos internacionais como a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

#### 2.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE E MULTICULTURALISMO

Em 1989 iniciou-se a um nível ainda experimental, embora de forma ampliada, o *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB), responsável por implementar a primeira grande mudança no sistema educacional desde o CEB (1955). Auspiciado pelo Ministério da Educação, o programa obteve o apoio técnico e financeiro da UNICEF, que já estava executando então o *Programa de Escuelas Multigrado* (PEM) para capacitar docentes para atender turmas com alunos de diferentes séries e idades, situação que ocorria em 85% das escolas rurais. Assim, esta experiência complementou-se com a PEIB, que incorporava o componente intercultural e bilíngue. Entre 1990 e 1994, 114 escolas de 30 núcleos selecionados em áreas rurais de fala quéchua, aimara e guarani chegaram a cobrir a EIB até a quinta e última série da *primaria*, produzindo os correspondentes materiais didáticos nestas três línguas e em castelhano (ALBÓ & ANAYA, 2003).

O PEIB contou com o apoio da recém-formada *Asamblea del Pueblo Guaraní* (APG) e com a ONG Teko Guaraní para desenvolver-se na região oriental e com o *Programa Experimental de Educación Bilingüe* (PEEB) em funcionamento em Puno, no Peru, para estabelecer-se na região andina, com predominância das línguas quéchua e aimara. Em 1992 formou-se o *Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa* (ETARE), constituído por docentes rurais que haviam sido incorporados ao PEIB, um passo importante para a implementação da nova legislação que viria a ser sancionada dois anos depois (ALBÓ & ANAYA, 2003).

Diante da urgência por reformar o CEB de 1955, finalmente institui-se na Bolívia a *Lei 1565 de la Reforma Educativa* (LRE) em 1994. Apoiada nos programas experimentais de educação popular e alicerçada nas premissas da EIB, a LRE passa a implementar um programa de longo prazo que, em última instância, procurou firmar a incorporação dos estratos aliçados da sociedade a um sistema universal de educação que incluía a nuclearização

---

51 A autora salienta também que boa parte das ideias e proposições gestadas pelo corpo de professores rurais haviam sido incorporadas pelos relatórios e estudos sobre educação desenvolvidos pela UNICEF como importantes fontes de informação sócio-cultural instrumentalizados para objetivos distintos (GALINDO, 2011).

de escolas rurais e a produção e distribuição de materiais didáticos em espanhol, aymara, quéchuá e guarani (DE LA VEGA, 2013).

O então presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, eleito pela segunda vez em 2002, havia nominado como seu vice-presidente Víctor Hugo Cárdenas, um intelectual aimara da ala moderada do movimento katarista, a fim de convertê-lo em um símbolo da aparente abertura do Estado às demandas indígenas. Seu objetivo era de assumir uma política de representação que, ao incorporar imagens dos povos indígenas, continuaria a reforçar estereótipos étnicos de uma sociedade racializada (LÓPEZ, 2005). Sua reforma desenhou um pacote de políticas tanto de caráter pedagógico curricular como institucional e administrativo que coincidia parcialmente com as demandas pleiteadas pelas propostas da CSUTCB e da CIDOB anos antes (ALBÓ & ANAYA, 2003; GALINDO, 2011).

A reforma, no entanto, foi qualificada por diversos autores (CONTRERAS, 1999; PATZI, 1999; LÓPEZ, 2005; ALBÓ, 2009) como o produto de um governo sob “mandato” de organismos internacionais, com vistas a melhorar os níveis de desenvolvimento econômico do país. Na prática, a educação se reduziria a uma ferramenta de acesso ao sistema para que os indígenas “também pudessem tornar-se parte do aparato produtivo capitalista” (GARCÉS, 2009, p. 38). Somente com o apoio técnico e financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial foi possível concretizar de forma integral a reforma, cujo investimento estimado somente em educação primária ultrapassou 300 milhões de dólares (CONTRERAS, 1999).

Esta experiência foi marcado pelo chamado discurso multiculturalista, ao qual associa-se a noção de *interculturalidade funcional* (TUBINO, 2005; WALSH, 2012), por meio da qual se formaliza o reconhecimento da diversidade e da diferença cultural, com o objetivo de promover através da capacitação bilíngue a inclusão e a integração das populações indígenas no interior da estrutura social estabelecida, sem com isso descaracterizar a ordem social vigente:

*[...] busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente (WALSH, 2012, p. 91).*

Esta formatação parte do que alguns autores definiram como a “nova lógica multicultural do capitalismo global”, por meio da qual se reconhece a diferença, subsidiando

sua produção e reprodução, e administrando-a dentro da ordem nacional/global. Neutraliza-se e esvazia-se, assim, seu significado efetivo, tornando-a funcional a esta lógica e, por consequência, aos ditames do sistema-mundo e da expansão do neoliberalismo (MUYOLEMA, 2001).

O termo “multicultural” remete ao relativismo cultural que evidencia a dimensão relacional e oculta a perpetuação de desigualdades sociais. Orientando políticas estatais e de organismos multilaterais, o multiculturalismo representa uma alternativa ao modelo de sociedade nacional enfraquecido. Propõe em seu lugar o discurso do pluralismo de interesses e opiniões no campo político que, no entanto, circunscreve-se às formas de vida das “sociedades de mercado”, negando a diversidade cultural em seus termos políticos e econômicos, sob o pretexto de reconhecê-la em termos morais (TOURAINÉ, 1998).

Em termos oficiais, podemos constatar que a difusão do multiculturalismo na América Latina foi expressa nas constituições de 1986 na Guatemala, 1987 na Nicarágua, 1988 no Brasil, 1991 na Colômbia, 1992 no México, 1992 no Paraguai, 1993 no Peru, 1994 na Argentina, 1995 na Bolívia, em 1996/1998 no Equador, em 1999 na Venezuela. Paralelo a esse processo de constituições “includentes” deu-se também um progressivo dismantelamento do estado de bem-estar social que, baseado em políticas neoliberais como a privatização, a flexibilização do trabalho e os pressupostos da competitividade, contribuiu, paradoxalmente, com novas exclusões (BUSSOLETTI; YÁNEZ, 2012).

Ao ignorar conflitos explícitos, tais como as invasões aos territórios indígenas e etnocídios localizados, ou latentes, como a precarização das populações indígenas que migraram para as cidades, esta abordagem acabou por limitar a interculturalidade à esfera discursiva. Tratava-se de uma demanda pela adequação dos países latinoamericanos aos preceitos instituídos pelos países centrais e seus organismos multilaterais. Dessa maneira, respaldada pela assinatura do Convênio 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, a interculturalidade nos países latino-americanos foi assumindo um sentido sócio-estatal de burocratização. Ao levar-se a cabo a EIB como uma questão de direito étnico e como programa educacional, passa a compor um aparato de controle, apropriada pela política educacional estatal (WALSH, 2012). De fato, ao longo das

décadas de 1980 e 1990, vários países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades<sup>52</sup>.

O verticalismo, a universalização homogeneizante, o burocratismo impositivo e a tecnocracia das cúpulas consultoras haviam feito do argumento multiculturalista pouco mais que uma simulação retórica. O antropólogo Ricardo Cavalcanti-Schiell (2007) sublinha a esse respeito que a inexistência de um campo intelectual relativamente autônomo nos países andinos, sobretudo na Bolívia, favoreceu um relativo consenso acrítico no meio acadêmico diante das formulações de políticas interculturais na educação, bem como, de forma mais geral, o suporte intelectual de corporações internacionais, uma vez recrutadas, impôs a incontestabilidade de sua agenda de reformas. Para Postero (2005) a reforma educativa e as políticas de EIB, a despeito de seus significativos resultados, constituiu um esforço *desde arriba* de incorporar os povos indígenas ao sistema neoliberal enquanto sujeitos desprovidos de poder e, portanto, inofensivos. “*El multiculturalismo neoliberal representó más bien una política de reconocimiento que una política de redistribución*” (p. 22).

Silvia Cusicanqui (2003) acrescenta que as elites políticas e econômicas do país, sob influência das agendas da social-democracia oriundas dos países europeus, haviam sido eficazes em se apropriar da “*retórica del pluri-multi*” (p. 28) sem com isso abandonar seu sentimento de desprezo e repulsa em relação às culturas e línguas indígenas. Com o exclusivo fim de neutralizar e fragmentar as demandas populares e as aspirações por mudança social é que será mobilizado um discurso de igualdade, liberdade e soberania, traduzido na adoção de novas expressões e conceitos inócuos que caracterizaram o que o antropólogo equatoriano Andrés Guerrero chamou de “*ventriloquía de las élites*” (2010).

Os sindicatos de professores, por sua vez, criticaram a Reforma Educativa de 1994, classificando-a como uma reforma essencialmente neoliberal que não havia levado em conta os diversos debates que se sucederam durante os congressos pedagógicos das décadas de 1970 e 1980, cujos resultados não haviam sido concretizados devido à repressão ou ao descaso de seus governos (GALINDO, 2011). A lenta e difícil transição para a nova formação docente<sup>53</sup>, proposta que incluía a criação dos *Institutos Normales Superiores* (INS), também havia sido

---

52 Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela. Outros quatro países aderiram de modo mais restrito a este movimento: Chile, Honduras, El Salvador e Panamá, não reconheceram oficialmente a diversidade cultural existente em seus territórios, mas passaram no mesmo período a desenvolver políticas educativas específicas voltadas para as populações indígenas (WALSH, 2012).

53 A reforma só chegou à prática escolar propriamente a partir de 1997 (LÓPEZ, 2005).

alvo de fortes críticas do magistério, que perderia sua posição de poder diante da inserção de um renovado corpo docente no sistema público de educação (CONTRERAS; TALAVERA, 2003).

Não obstante, autores como López (2005) e Machaca (2010) ressaltam que o desenvolvimento da EIB por meio da implementação da LRE apresentou importantes contribuições para o fortalecimento identitário dos povos indígenas, através da valorização “*de lo propio como base para el conocimiento de lo ajeno*”, uma perspectiva empiricamente reconhecida que viria a caracterizar a base pedagógica da *Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”* (2010) sob a insígnia da intraculturalidade (LÓPEZ, 2005, p. 141).

Em termos de participação popular e comunitária, a LRE também promoveu o aprofundamento da participação dos recém-constituídos *Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas* (CEPOS) na tomada de decisões em âmbito institucional e curricular. Em pouco tempo estas entidades já haviam conquistado um papel bastante relevante nos diferentes níveis do sistema educacional estatal e influenciado significativamente a planificação, a supervisão e o controle da implementação das políticas educativas, contribuindo com a consolidação do componente de participação social enquanto eixo educacional (MACHACA, 2010).

Apesar de ser considerada uma política educativa de corte neoliberal, a LRE foi avaliada por muitos autores como um “*éxito pedagógico*”, em especial por seus avanços em termos de cobertura escolar e formação de professores. Também contribuiu para a superação da dualidade educação rural-urbana ao promover a descentralização das responsabilidades educativas a nível local e a abertura à participação comunitária mesmo preservando uma política de uniformização do sistema educacional nacional (CONTRERAS; TALAVERA, 2003). Por fim, cabe destacar que a LRE consolidou a interculturalidade como um aspecto *sine qua non* da educação pública no país, o que seria retomado como orientação político-pedagógica pelas frentes indígenas com muito mais força anos mais tarde, em um marco sócio-político totalmente distinto.

## 2.5 O ESTADO PLURINACIONAL E A CONSTRUÇÃO DA LEI 070 “AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ”

Os primeiros anos do século XXI viram ressurgir um cenário político muito conflitivo na Bolívia, devido sobretudo à falta de governabilidade causada por uma crise entre

os partidos e por contínuos protestos civis que se opunham às instituições do Estado e a suas políticas neoliberais (GALINDO, 2005). O rompimento definitivo com as reformas políticas e econômicas levadas a cabo durante os últimos anos da chamada “*democracia pactada*”<sup>54</sup> ocorre a partir das mobilizações de outubro de 2003, que resultaram na substituição do então presidente Lozada por seu vice-presidente, Carlos Mesa.

Em um cenário de evidentes reformas no processo democrático boliviano, esboça-se a ideia de instituir uma Assembleia Constituinte. Seus antecedentes dinamizadores e suas condições de instalação só foram possíveis frente aos acontecimentos de outubro de 2003, quando se articula a oposição à privatização dos hidrocarbonetos<sup>55</sup> do país e se agudiza a oposição ao governo, imerso em uma agenda neoliberal e afastado das instâncias do debate público. A ação popular da chamada “Guerra do Gás” exigiu, além da sucessão do mandato presidencial, a aprovação da “agenda de outubro”<sup>56</sup>, cujos pontos principais eram relativos a um referendo vinculante para o tema do gás natural, a revisão da Lei de Hidrocarbonetos vigente e, em especial, a convocação e instalação da Assembleia Constituinte. Em julho de 2006 passou-se a eleger pela primeira vez por voto direto 255 assembleístas<sup>57</sup> a quem incumbiu-se a redação da nova Constituição. Em agosto de 2008 outro referendo revocatório ratificaria a nova Constituição Plurinacional do Estado (CPE), que passou a vigorar em 2009.

Neste contexto de intensificação das demandas populares, surge a proposta do Estado Plurinacional. O desenvolvimento de um novo projeto nacional instaurado na Bolívia implicaria então, inevitavelmente, uma “reelaboração das subjetividades”, em contraposição ao que seria pertinente ao projeto de nação homogênea (BAUTISTA, 2009). Os movimentos contestatórios passam a disputar mais avidamente pelos espaços de poder, a fim de reformar o

---

54 Caracterizada pela alternância entre três partidos dominantes após a abertura democrática, um sistema de coalizões que perdurou por 18 anos, produzindo relativa estabilidade na condução dos processos eleitorais entre 1983 e 2001. Segundo a análise de Silvia Cusicanqui (2010), o sistema democrático instaurado representava reconstituição do que René Zavaleta chamou a “vieja casta encomendera”, ocasionando um relativo retorno à cooptação clientelar das entidades representativas e, por consequência, a dissociação entre líderes e bases.

55 Havia sido levada a cabo pelo governo do então presidente Sánchez de Lozada a capitalização da companhia nacional petroleira YPFB (Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos).

56 De acordo com Cunha Filho (2013), faz referência ao mês em que se deram os mais violentos confrontos da Guerra do Gás e a renúncia do então presidente Sánchez de Lozada. A agenda é resultante de uma promessa política que mais tarde seria apropriada pelo partido do *Movimiento Al Socialismo* (MAS) e pelo governo de Evo Morales.

57 Dos 255 constituintes, 88 eram mulheres e 119 falavam alguma língua nativa que não o espanhol. Destes, 44.8% se auto-declarava indígena e 31.8% tinham o quéchua como língua nativa, refletindo a pluralidade étnica boliviana e significando a presença de atores sociais antes marginalizados das instâncias de decisão política. (ALBÓ, 2008).

aparelho estatal. Respondiam a um processo no qual se clamava por novas institucionalidades que dessem o tom de reformas capazes de viabilizar a presença indígena na política<sup>58</sup>, por tanto tempo negada.

Começa-se a debater formalmente os conceitos de descolonização, plurinacionalidade, interculturalidade e despatriarcalização, elementos teóricos que serviram de sustentáculo ao discurso da nova constituição. Investida da CPE, a tarefa do Estado passaria a conformar a ampliação, recuperação, restauração e invenção de uma “consciência originária” nos cidadãos bolivianos, em particular nos mestiços e indígenas (CAMARGO, 2014). A promoção da visibilidade dos ideais de descolonização, plurinacionalidade e interculturalidade repercutirão na abertura de uma instância pública de intenso debate acerca de tais nuances sócio-culturais.

*Había olor a indio en el Palacio hace un rato. Recibí la visita de mis hermanos campesinos, de mis hermanos colonizadores y de mis hermanos de los ayllus (comunidades colectivistas). La distribución de la tierra es parte de la revolución agraria de nuestro gobierno. Lo más importante es que el movimiento campesino boliviano estaba concentrado en el Palacio como nunca en los 20 años del neoliberalismo, feliz y contento apoyando al gobierno. Hicieron llorar a los ministros y a las ministras.* (SIVAK, 2001, p. 16).

Com 54% dos votos, a eleição de Evo Morales em 2006, o primeiro presidente indígena da história boliviana, confirmaria a ascensão definitiva destes novos atores e forças sociais na arena política do país. Ao novo governo foi delegado o desafio de “transformar” a herança do modelo político, econômico e social boliviano, uma ideia que se tornaria central no *slogan* do governo durante todo o período subsequente (GÓMEZ, PINEAU & MORA, 2009).

Contudo, uma vez chegado ao governo, o *Movimiento Al Socialismo* (MAS), partido de Evo Morales, deparou-se com um setor educacional caracterizado por linhas profundamente contrapostas: o paradigma centralista e corporativista herdado do Estado de 1952, o modelo descentralizador da reforma neoliberal e as visões descolonizadoras das entidades indígenas, que reclamavam uma “reterritorialização” de seus direitos epistêmicos.

---

58 Neste período surge o “*Pacto de unidad indígena*”, constituído pelas organizações CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, *Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia* (CSCB), *Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa”* (CNMCIQB-BS), APG e *Movimiento Sin Tierra* (MST). O principal objetivo desta articulação era assegurar a participação direta dos indígenas na Assembleia Constituinte e configurou-se como uma nova instância de participação política de grande atuação durante a transição constitucional (GUSTAFSON, 2009).

Estes últimos haviam se organizado em um grande *Bloque Educativo Indígena* (BEI), composto pela *Coordinación de Pueblos Indígenas de Santa Cruz* (CPESC), pela *Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa”* (CNMCIQB-BS), pelo *Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu* (CONAMAQ), pela CSUTCB e CIDOB e pelos CEPOs para defender o aprofundamento das políticas de EIB frente à oposição de professores de orientação trotskista, considerados conservadores em relação às demandas educativas do BEI (GUSTAFSON, 2009).

Através do Decreto Supremo Nº 28725, de maio de 2006, Evo determina a necessidade de revogação da ainda vigente *Ley de la Reforma Educativa*. Como resultado, segue-se uma etapa de “limbo educativo” (CEBIAE, 2008)<sup>59</sup>, marcado por lacunas na orientação pedagógica oferecida pelas diretrizes da educação, que se estendem até o sancionamento da *Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”* (LE-ASEP), em 2010, sendo recebida sob críticas de educadores urbanos, que a consideraram “anti-científica”, por concentrar-se excessivamente nos saberes ancestrais, bem como das entidades da Igreja Católica, frente ao seu caráter laico e à exigência do monopólio estatal da formação docente (DE LA VEGA, 2013).

O processo de elaboração da lei foi marcado por animosidades políticas e as discussões realizadas nos congressos de educação ocorridos neste período assinalaram fortes divergências em relação ao seu desenho institucional. Em decreto de 2006, instaurou-se a *Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana*, contando com 22 representantes de diversas instituições, responsáveis por redigir a primeira versão do *Anteproyecto de Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. A proposta levava o nome dos fundadores da Escola de Warisata, que representava no imaginário coletivo o modelo de educação indígena mais bem-sucedido até então.

Em julho do mesmo ano é convocado pelo MEyC o *Congreso Nacional de Educación*, presidido pelo sociólogo aimara Félix Patzi, crítico já conhecido da LRE de 1994. O objetivo do congresso era abrir uma discussão sobre o referido anteprojeto de lei, a fim de plasmar seus princípios políticos e filosóficos, bem como definir seu novo marco pedagógico (CAJÍAS, 2011). Composto por 26 organizações e 628 delegados, o congresso não contou com a participação de representantes da Igreja Católica, do sistema universitário e tampouco

---

59 *Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas*.



da *Confederación de Maestros Urbanos de La Paz*, cuja posicionamento ideológico contrapunha-se à confecção de uma nova EIB. (MACHACA, 2010).

Um dos temas que havia produzido maior divergência era a implementação de uma educação plurilíngue generalizada. Conforme defendia Patzi, a educação intercultural bilíngue “*no debe ser restringida a los indígenas de escasos recursos, sino que todo el sistema educativo nacional debería ser intercultural y plurilingüe*” (ARDITO, 2008, p. 54), a despeito de esta proposta ter surgido como resultado de vários documentos elaborados no marco dos compromissos firmados pelo Convênio 169 da OIT, ao qual Patzi se opunha em seu discurso (ARDITO, 2008).

De fato, o objetivo das mudanças na política educativa era mais ideológico que pedagógico. O bloco indígena continuou a apoiar-se na ideia de uma Educação Intercultural Bilíngue, mas se contrapunha ao modelo de EIB da legislação anterior. O governo central também desejava distanciar-se do período neoliberal e de sua reforma educativa, contudo a EIB não era um assunto que poderia ser abandonado. Era necessário formular uma nova concepção de educação intercultural que não fosse limitada a ser aplicada somente às populações indígenas.

Pouco a pouco o governo central encontrava formas de convalidar o processo de aprovação da lei, uma vez que o envolvimento dos representantes docentes nos congressos reduziu-se a um contingente majoritariamente favorável, acusado de ser manipulado. Da mesma forma, o envolvimento das entidades ligadas ao BEI também se viu reduzido, ocasionando o estancamento do tratamento legislativo do anteprojeto até sua aprovação em dezembro de 2010 (MACHACA, 2011; GALINDO, 2011).

A respeito do distanciamento entre as entidades de representação indígena e o governo central, Machaca (2011) enfatiza que na Bolívia a academia e as práticas estatais “*estão sempre na retaguarda das formulações e das experiências educativas*” (p. 16), sendo que nas últimas décadas foram os movimentos sociais populares e indígenas que contribuíram mais significativamente neste campo. O Estado, ao tomar as rédeas da educação indígena, simultaneamente possibilita e limita a consecução de novas políticas educacionais. Possibilita porque investe na expansão do sistema educacional; limita porque passa por cima de importantes particularidades locais, impondo a homogeneização territorial típica dos Estados modernos.

Em 25 de janeiro de 2009 é finalmente aprovada a nova Constituição Política do Estado (CPE), redefinindo juridicamente o país como um “*Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional, Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías*” (BOLIVIA, 2009, art. 1). Estabelece o caráter plurinacional do país, reconhecendo a existência de 36 nações originárias e suas respectivas línguas. Ademais, define como responsabilidade do novo Estado a criação de novas instituições e formas de organização política e a elaboração de uma agenda descolonizadora e intercultural, cujo principal agente promotor passa a ser a educação pública.

Com a promulgação da nova legislação para o sistema educacional um ano depois, aprofundam-se os desafios para a sua implementação. No capítulo seguinte será realizada uma análise dos documentos que orientaram este processo em um cotejamento de seus principais elementos teórico-normativos e discursivos às práticas e experiências observadas em diversas pesquisas realizadas.

### 3 CAPÍTULO III - METODOLOGIA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste capítulo será realizada uma análise dos conteúdos discursivos dos documentos oficiais selecionados a fim de elencar os principais aspectos da promulgação e implementação da *Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”* (2010) que delinearão o processo de aplicação de seus princípios, eixos norteadores, aparatos conceituais e determinações procedimentais. Também será esclarecida a abordagem teórico-metodológica através da qual foi possível extrair interpretações sobre o objeto de pesquisa analisado. Por último, serão observados os principais limites e dificuldades encontrados na execução da análise e da realização da pesquisa de forma geral.

#### 3.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para a realização da análise proposta, será empregada uma abordagem metodológica qualitativa, apoiada especificamente na interpretação de conteúdos discursivos obtidos a partir de documentos oficiais e da revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos e relatórios técnicos realizados por instituições governamentais, a fim de tecer uma “teia de perspectivas” capaz de aproximar o leitor do fenômeno por meio da conjugação de diferentes narrativas construídas para a compreensão do mesmo.

A técnica de análise de conteúdos adotada consiste em um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicações diferentes, sendo que na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (BARDIN, 1994).

O método da análise de conteúdo aplicado à pesquisa qualitativa aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significados que os atores sociais exteriorizam no discurso, possuindo duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em práticas. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta. A segunda se refere à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação. Desse modo, não é possível fazermos a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que estariam alimentando o conteúdo das mensagens (TRIVIÑOS, 1987).

A investigação qualitativa, em lugar de considerar a relação de causa e efeito entre algumas variáveis, o que é comum em estudos experimentais, por exemplo, concentra-se em reconhecer a dinâmica do processo em questão. Segundo Fraenkel e Wallen (1996) este tipo de investigação apresenta cinco características fundamentais: 1) o contexto do objeto é a fonte direta da análise; 2) são utilizados dados verbais mais que dados quantitativos; 3) são analisados os processos e não somente os resultados; 4) adere-se a um método indutivo de análise dos dados; e 5) dá-se maior ênfase na perspectiva subjetiva dos sujeitos acerca do objeto de pesquisa.

A vantagem do enfoque escolhido é o de que permite analisar as relações, as dinâmicas e as lógicas de poder que se desenvolvem entre os diferentes atores envolvidos no processo. A investigação baseia-se em “práticas interpretativas e factuais através das quais a realidade adquire visibilidade” (DÉNIZ & LINCOLN, 2006, p. 13). Trata-se de um estudo que não se concentra em examinar exclusivamente a educação boliviana, mas que examina a reforma educativa com vistas a compreender de forma ampla a mudança social produzida a partir do campo político de atuação.

O processo investigativo foi conduzido de forma flexível e circular, o que significa dizer que as fases de coleta de dados, a análise e sua interpretação são interdependentes e podem incidir uma sobre a outra, em um sentido de retroalimentação. A análise também apresenta um caráter comparativo entre distintos modelos de Estado e de sistema educacional. Os documentos fundamentais utilizados são os textos da *Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*, de 2010, o texto da *Ley de la Reforma Educativa 1565*, de 1994, e o texto da *Constitución Plurinacional del Estado Boliviano*, de 2009. De forma complementar, foram analisados também o *Anteproyecto de la Ley de la Educación 070*, o *Código de la Educación Boliviano*, de 1955, o *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*, de 2012, além de decretos supremos e resoluções ministeriais que tiveram algum impacto no processo observado.

### 3.2 OPERACIONALIZAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os critérios de análise escolhidos são de natureza conceitual, isto é, procurou-se estabelecer conceitos explicativos para então reconhecer sua aplicabilidade sobre as informações obtidas. Ao ser realizado o tratamento de elementos conceituais e de construções

narrativas, foi possível identificar as dinâmicas de oposição de sentidos e relacioná-las às intenções e posicionamentos dos atores que discorrem.

A educação escolar, enquanto forma de socialização, exerceu historicamente um papel fundamental nos processos de homogeneização cultural necessários à edificação dos estados nacionais no continente latino-americano, difundindo e consolidando uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, “silenciando e inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAUI, 2010, p. 242). Nesse sentido, a escola também operou a serviço da colonialidade do saber, reforçando o horizonte colonial da mestiçagem (CUSICANQUI, 2010) como discurso de poder e materializando um tipo desejável de “subjetividade moderna/colonial” (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A isto vincula-se um noção fundamental aos objetivos do trabalho, o reconhecimento do caráter hegemônico e contra-hegemônico dos discursos, uma categorização importante para se responder aos questionamentos planteados na pesquisa. Conforme explica Fairclough (2005), uma determinada configuração social da diversidade semiótica pode ser hegemônica, tornando-se parte do senso comum que legitima e sustenta relações de dominação, enquanto, por outro lado, todo discurso que disputa vigência e legitimidade com este senso comum pode ser caracterizado como contra-hegemônico.

A análise, que é dividida em quatro subtópicos principais, concentra-se, em cada um deles, em evidenciar o teor hegemônico e contra-hegemônico de determinados elementos conceituais e construções narrativas, a fim de situar os atores e verificar de que forma seus interesses refletem-se nas narrativas que adotam. Cada uma destas partes comporá aspectos específicos do cenário esboçado. Entre os principais elementos conceituais em regime de disputa encontrados ao longo da pesquisa, destacaram-se os seguintes: “desenvolvimento”, “educação comunitária”, “produtividade”, “autonomia”, “interculturalidade” e “descolonização”.

### 3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste tópico serão apontados e analisados termos-chave, princípios normativos e enunciados discursivos selecionados a fim de colocar em evidência os principais questionamentos que orientam a pesquisa e conjugá-los às diferentes perspectivas defendidas

por atores envolvidos e avaliadas por pesquisadores tanto de dentro como de fora do âmbito de atuação estatal na Bolívia.

Esta parte do trabalho será dividida em quatro subtópicos que dizem respeito a determinados aspectos do processo de elaboração e implementação do novo modelo educacional boliviano, categorizados a partir da questão fundamental da pesquisa: quais as mudanças em curso a partir da reformulação deste modelo? Quais seus principais propulsores e de que forma se apresentam neste processo? E por fim, em que medida e de que maneira o discurso implícito no interior destes documentos tem se configurado na prática?

Para realizar uma análise panorâmica desta problemática, o primeiro subtópico tratará de aspectos abrangentes da reforma educativa e dos documentos que a orientam, tais como o chamado modelo de “*educación socioproductiva y comunitaria*”, os princípios contidos no ideal do “*bien vivir*” e o caráter centralizador do sistema de educação do ponto de vista de seu marco político. O segundo subtópico apresentará as principais mudanças incidentes sobre o sistema de formação docente e as estratégias adotadas para executá-las. O terceiro subtópico abordará o debate em torno dos compromissos assumidos pelo governo central com o processo de autonomização da elaboração curricular, da presença comunitária na gestão do espaço escolar e da participação de entidades indígenas na elaboração de políticas de educação. No quarto subtópico serão discutidas as aplicações e os efeitos de alguns dos conceitos-chave adotados no discurso oficial do Estado Plurinacional e do Ministério da Educação, tais como a “descolonização” do Estado e da Educação, a promoção da interculturalidade e da intraculturalidade, e os principais desafios e entraves à concretização dos objetivos que acarretam.

### **3.3.1 BIEN VIVIR E EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA E PRODUTIVA**

Uma das principais dificuldades de tornar efetiva a regulação e a aplicação de marcos legislativos abrangentes, como o sistema educacional, está relacionada ao modelo de atuação estatal e ao grau de coesão de seus agentes. De uma maneira geral, é possível afirmar que os agentes realizadores da educação pública no contexto da Bolívia possuem uma composição heterogênea do ponto de vista de sua compreensão sócio-histórica de mundo, de sua leitura e posicionamento políticos e de maneira não menos importante, de seus interesses e daqueles

que representam. Sendo assim, o cenário de disputas políticas que se esboçou neste país detém centralidade na análise do processo de transformação do sistema educacional.

Conforme argumenta Quijano, um dos principais motes que orientaram a expansão do poder do Estado nos países latino-americanos durante o século XX e que ainda hoje perdura no imaginário social, é a noção de “desenvolvimento”. Segundo o autor, este construto serviu como termo-chave de um discurso político associado a um elusivo projeto de desconcentração e redistribuição relativas do controle do capital industrial, que acompanhou a nova lógica geopolítica que se configurava no capitalismo colonial-moderno ao final da Segunda Guerra Mundial (QUIJANO, 2005).

Apesar de ter mobilizado importantes debates acadêmicos em torno de seus objetivos, estratégias e configurações políticas, o projeto fundamental do desenvolvimentismo pautou-se, de maneira geral, na superação do “Estado oligárquico” e de algumas de suas instâncias na organização social de cada país. No entanto, nem sua dependência histórica/estrutural na “colonialidade global do poder” nem os modos de exploração e de dominação, inerentes a este padrão de poder, foram erradicados ou alterados substancialmente para dar lugar a uma produção e gestão democráticas do Estado, nem dos recursos de produção, nem da distribuição e apropriação de bens e serviços. Tampouco este debate logrou desarraigar-se da hegemonia do eurocentrismo. Em outros termos, estas mudanças não conduziram efetivamente ao esperado “desenvolvimento”. (*Idem*).

Arturo Escobar (2005) e Immanuel Wallerstein (1985) reconhecerão a origem do discurso “desenvolvimentista” no quarto ponto da declaração de posse do presidente estadunidense Harry Truman, em 1945, no qual utiliza pela primeira vez o adjetivo “subdesenvolvido” em referência às regiões economicamente “atrasadas” e cujos Estados-nacionais ainda não haviam regulado suas principais instituições sociais. As noções de “terceiro-mundo” e de “desenvolvimento”, em lugar de responder a uma realidade objetiva, são construtos que acabaram por servir aos interesses geopolíticos que operaram em favor da dominação do centro sobre a periferia do sistema. Desdobramentos deste cenário deram origem à formulação de conceitos como “desemprego estrutural”, “financeirização”, “tecnocratização” e “burocratização” para justificar os processos em curso ao longo deste período. De maneira geral, a hegemonia deste modelo “moderno” e “desenvolvimentista” de organização social, em franca expansão, foi capaz de operar como um dos mais poderosos mecanismos de dominação da subjetividade periférica (ESCOBAR, 2005).

No caso da Bolívia, ao atravessar uma profunda crise institucional que colocava em xeque o papel do Estado-nação enquanto articulador do dispositivo cultural e ideológico homogeneizante gestado a partir da Revolução de 1952, o sentimento nacionalista e o ideal desenvolvimentista passam a dar lugar à emergência de novas identidades socioculturais, erodindo a autopercepção unitária da sociedade boliviana e afetando retroativamente a legitimidade do projeto nacional vigente. A primeira tentativa de recompor um imaginário nacional a partir do discurso multiculturalista também tropeçará em inconsistências entre discurso e prática políticas, enfraquecendo ainda mais a figura do Estado forte e homogêneo.

Ao final do século, o descrédito dos discursos desenvolvimentista e multiculturalista ocasiona na Bolívia a recuperação de uma memória coletiva de resistência das práticas populares, sobretudo através da ascensão da participação indígena na arena discursiva política, como vimos ao longo do capítulo anterior. Surge espaço para uma produção discursiva crítica ao papel tutelar contido no paradigma modernizador, que empregou no novo discurso oficial uma série de recursos conceituais livremente adaptados das línguas originárias, a fim de legitimar a reforma estatal vindoura a partir do uso de uma linguagem que remetesse ao empoderamento indígena e à orientação pluralista da nova “cultura oficial” (CUSICANQUI, 2003). A chamada “*Revolución Democrática Cultural*” levada à cabo pelo partido do MAS, aliada à figura emblemática do indígena presidente, Evo Morales, respaldou-se fortemente na noção de “*Bien Vivir*” para elaborar seu modelo político e administrativo.

*Bien vivir* ou *buen vivir* é identificado como um ideal de existência social diferente daquela imposta pela colonialidade do poder, significando, a despeito das variações em sua interpretação, um poderoso símbolo de resistência cultural e portanto, de luta popular. O “bem-viver” é provavelmente a formulação mais antiga conhecida a ter reforçado e orientado as lutas anti-coloniais desde sua primeira aparição, na obra clássica da literatura peruana, *Nueva crónica y buen gobierno* (1615), de Guamán Poma de Ayala. Reconstituída durante a década de 1990 por intelectuais como Simón Yampara e Mario Torres, o termo original em aimara - *suma qamaña* - recupera expressões e cosmovisões semelhantes oriundas tanto desta tradição como de outras culturas indígenas da Bolívia, como o conceito de *ñandereko* (*vida*



armoniosa) e *teko kavi* (*vida buena*), do guarani e de *sumak kawsay*<sup>60</sup> (*vivir con plenitud*) do quéchua (YAMPARA, 2014).

Presentes textualmente no anteprojeto da *Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”* (LE-ASEP) e na Constituição Plurinacional do Estado (CPE), estes termos são traduzidos com o sentido de viver em equilíbrio com os “ciclos da natureza, o cosmos e todas as formas de existência” (MAMANI, 2015). Conforme é apresentado no artigo 8 da CPE, o *bien vivir* é assumido pelo Estado como um princípio ético-moral básico de uma sociedade plural, devendo orientar tanto as políticas econômicas (BOLIVIA, 2009, art. 80) como as políticas de educação (BOLIVIA, 2008, art. 4).

A materialização deste ideal de organização social é encontrada, segundo Yampara (2014), na organização das comunidades *ayllus*, em especial as comunidades aimara, onde a compreensão do sentido de manejo da terra, do conceito de trabalho e “estrutura da vida” ainda hoje conserva os ideais do *bien vivir*. Em última instância, a recuperação plena desta cosmovisão cumpriria o desejado papel de ruptura com a visão tradicional de desenvolvimento, de progresso linear da visão antropocêntrica e de sobreposição do homem à natureza (MAMANI, 2015). O esforço que se realiza a partir da promoção deste discurso representa, portanto, a possibilidade de emergência de uma racionalidade alternativa à lógica vigente hoje, que ingressa no campo político sob a forma de uma demanda contestatória contra-hegemônica (MIRANDA, 2016).

É a partir do fundamento filosófico engendrado pelo *bien vivir* que o novo governo procurará contornar a aparente dicotomia entre a necessidade de preservar o caráter unitário do Estado e a reivindicação indígena por um Estado policêntrico, sem que este último signifique o debilitamento do primeiro (LARREA, 2005). Mantém-se assim a responsabilidade de levar a cabo um projeto educacional unificado e gratuito, ao mesmo tempo que se procura combater a natureza monocultural e excludente do sistema político ao conceder maior autonomia jurídica às comunidades indígenas e maior participação das entidades de representação indígena na elaboração das políticas públicas de educação.

Outro importante construto teórico levantado durante a elaboração do Anteprojeto de Lei que deu origem à *Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”* e que teve

60 Sumak kawsay também foi utilizado como ferramenta discursiva no interior do texto constitucional do Estado Plurinacional do Equador (2008), cuja língua indígena predominante é o quéchua. A remodelação do aparato estatal equatoriano teve grande influência nas linhas adotadas pela reforma estatal boliviana (QUIJANO, 2005).

importante repercussão na redação da nova constituição boliviana foi a chamada *educación socio-comunitaria productiva*. Conforme consta no texto da LE-ASEP, a educação:

*Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas.* (BOLIVIA, 2010, art. 3, item 9).

Evoca, portanto, o sentido de sociedade “*representativa y comunitaria*”, presente no art. 11, da CPE (BOLIVIA, 2009, p. 9) a partir da mesma concepção filosófica contida no princípio de *bien vivir*. Sua definição para fins oficiais foi estabelecida na ocasião do *Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional*, em 2008:

*[...] la vida comunitaria es la unidad social, interrelacionada, interconectada e interdependiente de toda forma de existencia. En tal sentido, una comunidad es un sistema vivo, una historia en movimiento vinculada a un proyecto común de vida. Este sistema se desarrolla en un espacio ligado a la naturaleza de manera permanente, mediado por elementos simbólicos que le permiten dialogar y convivir de manera recíproca y complementaria* – Compilado de documentos curriculares. (BOLIVIA, 2008, p. 42).

A proposta de uma educação produtiva visaria, nesse sentido, a combater a noção de produtividade vinculada estritamente à produção material, estendendo-a às atividades de produção e reprodução de conhecimentos e de bens simbólicos e a reprodução da vida, representando, segundo Yapu (2011) uma novidade no marco político-pedagógico da lei, ampliando seu conteúdo semântico e possibilitando a ressignificação do próprio modelo educacional e de sua orientação pedagógica.

No entanto, Félix Patzi (2013) problematizará a compreensão deste parâmetro conceitual, alegando que o termo “comunitário” conteve historicamente um teor polissêmico entre as elites intelectuais e políticas do país, refletido em duas disposições políticas distintas: a primeira, de caráter “mais cósmico e cultural”, voltada à preservação patrimonial das culturas, e a segunda, carregada de um conteúdo propriamente político e econômico, já que se ocupa de propor, de fato, novas relações de produção em um contexto de uma radical reforma social. Ambas interpretações surgem de uma reflexão acerca da concepção social do mundo das civilizações indígenas em contraste com a civilização ocidental eurocêntrica, contudo à primeira atribui-se uma maior importância à relação harmoniosa entre o ser humano e a natureza, reforçando a noção de unidade entre ambos. Autores como Fausto Reinaga (1978),

Yampara (2014) e Mamani (2015) enfatizaram esta reivindicação por uma noção “ecológica” da reprodução da vida para realizar a crítica ao antropocentrismo contida no conteúdo político-ideológico da CPE e da LE-ASEP.

Segundo Patzi (2013), o segundo sentido de “comunitário” adota uma postura mais pragmática e radical, abrangendo a necessidade de reestruturação de instituições que historicamente teriam sido responsáveis por dismantelar a organização social dos povos originários, isto é, a economia capitalista e o modelo político do Estado moderno, especificamente de orientação liberal. Na nova política plurinacional teria sido ignorado o fato, por exemplo, da inexistência da propriedade privada nas comunidades rurais indígenas pré-coloniais, cujo sistema econômico era baseado estritamente na noção de “propriedade do trabalho” como um meio de regular as trocas necessárias entre comunidades maiores e menores. Ademais, a administração do poder nessas sociedades funcionava a partir de deliberações coletivas, cujo exercício de participação política era direto, a despeito da existência de estatutos de autoridade. O sentido mais complexo de “*sistema comunal*” transcenderia, portanto, os limites das experiências de reprodução social trazidas com a colonização.

Predominante na redação inicial da lei (2006), o enfoque na noção de educação *socio-productiva comunitaria* perde o caráter de projeto sócio-econômico em sua redação final, passando a dar enfoque discursivo apenas à noção de educação comunitária, em seu sentido mais estritamente cultural. Parte importante deste enfoque sócio-econômico, oriundo das pautas apresentadas na Assembleia Constituinte (2006-2007), e do esforço empreendido por Patzi<sup>61</sup> durante o Congresso Nacional de Educação, em 2006 na cidade de Sucre, era a proposta de constituir as chamadas *empresas comunales*, núcleos de empreendimentos produtivos locais e circunscritos às comunidades, voltados às atividades regionais e locais, a qual foi abandonada e não consta na versão final da lei, de 2010 (PATZI, 2013). Assim, a LE-ASEP prescreve:

---

61 Patzi, que havia sido Ministro da Educação de Evo Morales entre 2006 e 2007, acabou abandonando o partido do presidente em 2010 devido a divergências relacionadas ao programa político de seu partido (*Movimiento Al Socialismo*), sendo eleito governador da província de La Paz pelo partido que criou, *Soberanía y Libertad para Bolivia* (SOL.Bo) ao final de 2015 (PÁGINA SIETE, 2015).

*Las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.* (BOLIVIA, 2010, art. 70, item 2).

A desaprovação do enfoque excessivo no aspecto culturalista e cosmológico do novo modelo educacional tem ganhado espaço nas discussões políticas mais recentes, frequentemente referida como o problema do “*pachamamismo*”, resultante da mistificação do termo *Pachamama* (referência à Mãe Terra, entidade maior representada nas forças da natureza) que impõe uma aura sentimentalista e uma nostalgia de uma “natureza perdida”, ao mesmo tempo capaz de reforçar as lutas ecológicas (ANJOS & FEHLAUER, 2017) e distrair a atenção de problemas urgentes que demandam um ecologismo “tecnicamente sólido” (STEFANONI, 2012).

Uma contundente crítica empreendida fundamentalmente por professores de orientação marxista, em sua maioria, membros da *Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia* (CTEUB), atribui à LE-ASEP a continuidade da política de incorporação das populações indígenas ao sistema capitalista da reforma educativa anterior, considerada um braço da gestão neoliberal das demandas indígenas. Segundo Lora (2012), o discurso da *educación productiva* reproduziria, na verdade, uma concepção utilitarista-produtivista oriunda de uma matriz “*posmodernista y reaccionaria*” funcional ao capitalismo global, preservando a posição essencialmente proletária do indígena e contribuindo à manutenção do *status quo*.

Segundo o texto contido na CPE (2009), contudo, é previsto com o Estado Plurinacional uma ruptura definitiva com o “*Estado colonial, republicano y neoliberal*” (CPE, p. 2), considerado responsável por todas as históricas adversidades e disfuncionalidades na reprodução social na região. É a partir desta determinação fundamental que o novo governo também empreenderá uma verdadeira batalha discursiva contra qualquer projeto ou atitude política que representasse, segundo seu próprio juízo, os interesses tidos como “neoliberais”<sup>62</sup>. A despeito de ter conservado em seu novo modelo educacional uma série de elementos pedagógicos provenientes da legislação anterior, usará como argumento o combate à LRE, que ficou popularmente conhecida como “*Ley maldita*” (ALBÓ, 2008), considerada funcional

---

62 Além de qualificar a LRE como um modelo essencialmente “neoliberal” o discurso governamental também condenou o modelo pedagógico construtivista produzido no período anterior, tratado pelos representantes do Bloque Educativo Indígena como “condutivista” e inadequado às necessárias práticas pluriculturais do país (DE LA VEGA, 2013).

ao neoliberalismo, para advogar a necessidade de levar a cabo uma reforma educativa radicalmente “*anti-imperialista*” (LE-ASEP, cap. 2, p. 3).

Muitos dos professores que já haviam feito parte dos programas de Educação Intercultural Bilíngue (EIB) empreendidos pela LRE consideraram esta campanha inconsistente e contraproducente à condução das políticas educativas, além de denunciarem o “enfoque revolucionário” da LE-ASEP como signo de intolerância e oposição política prejudiciais ao incipiente sistema educacional que se tentava manter operante a duras penas (MACHACA, 2010). Em especial educadores que haviam participado da execução das políticas da EIB durante a década de 1990 culpavam a postura intransigente do governo central pelas sérias dificuldades de condução das diretrizes educativas durante o período de transição entre modelos e os primeiros anos de implementação da LE-ASEP (ROCABADO, 2011).

Em relação ao caráter *productivo y territorial* contido na LE-ASEP, cabe também destacar que teve como inspiração a experiência de Warisata, criticada por alguns autores (BRIENEN, 2005; OSUNA, 2013) por estipular uma divisão oficial entre o currículo urbano e o indígena, traduzido na “vocação *mestizante*”, isto é, no desejo de incorporação do indígena ao mercado como produtor semi-industrial e como consumidor (LÓPEZ, 2005). Orientado a fortalecer a gestão territorial dos povos indígenas, o fundamento *productivo y territorial* da LE-ASEP poderia estar implicando o mesmo problema ao definir que o *Currículo Base do Sistema Educativo Plurinacional* (SEP) (2008) deve estar:

*articulado a las vocaciones y cadenas de producción existentes en las comunidades indígenas, disolviendo las fronteras entre las instituciones educativas y el entorno socio-comunitario productivo* (MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN, 2008, p. 23).

Da mesma maneira, ao priorizar “*la promoción del desarrollo productivo rural como fundamento de las políticas de desarrollo del país*” (BOLIVIA, 2009, art. 318, item 4), a nova Carta Magna pressupõe, a partir do estabelecimento de uma ação afirmativa em prol da educação rural, uma diferenciação significativa entre esta e a educação urbana:

*El Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales, asegurando la participación social. La apertura y funcionamiento de dichas universidades responderá a las necesidades del fortalecimiento productivo de la región, en función de sus potencialidades.* (BOLIVIA, 2009, art. 19, item 5).

De fato, o enfoque na preservação de modos de vida circunscritos às comunidades indígenas tradicionais representa um dos maiores impasses da educação pública no país, recorrente, conforme vimos anteriormente, desde o *Código de la Educación Boliviana* (1955): a necessidade de administrar duas realidades distintas coexistentes no país, a educação rural e a educação urbana. Segundo Rocabado (2011), tanto a LRE como a LE-ASEP tropeçaram neste obstáculo ao procurar modificar a estrutura curricular prévia com vistas a aglutinar as escolas em um único padrão de qualidade. Em relação a estas importantes mudanças curriculares e seus condicionantes políticos trataremos mais detidamente adiante.

A carência de infraestrutura física nas escolas rurais e a discrepância em relação às escolas urbanas também caracterizaram uma imensa dificuldade de aplicação efetiva das disposições contidas da LE-ASEP, sobretudo em seu período inicial de implementação. Se no contexto urbano o cumprimento do calendário letivo e a cobertura dos conteúdos curriculares havia sido dificultado, nas áreas rurais esta situação era considerada precária. Instalações como bibliotecas, salas de aula e laboratórios de informática simbolizavam as desigualdades abismais entre as escassas escolas urbanas de alta qualidade e a grande maioria de escolas rurais, onde a prática docente via-se seriamente limitada pelas irregularidades na provisão de recursos (ROCABADO, 2011).

A preocupação governamental com os índices de alfabetização, escolarização<sup>63</sup> e deserção escolar rural havia se tornado foco da atenção das políticas de educação desde a vigência da LRE (1994-2010), devido à supervisão cada vez mais diligente de organismos internacionais como a UNICEF e a UNESCO. A Bolívia destacava-se na América Latina por apresentar as maiores taxas de analfabetismo da região<sup>64</sup>, sobretudo nos territórios indígenas, e particularmente entre as mulheres indígenas<sup>65</sup> (PATRINOS & PSACHAROPOULOS, 2002). A partir de 2006, com a implementação dos programas nacionais de alfabetização (2006) e

---

63 O conceito de escolarização refere-se à presença do estudante no ambiente escolar, enquanto a taxa alfabetização avalia a porção de estudantes que concluiu as séries da educação primária (VIDEA, 2013).

64 Apenas atrás da Nicarágua, o país detinha uma taxa de alfabetização de 79,99%, conforme o Censo de 1992 (INSTITUTO NACIONAL ESTADÍSTICO, 2014).

65 A disparidade entre as taxas de analfabetismo entre homens e mulheres chegava a 15,85%, de acordo com o Censo de 1992 (INSTITUTO NACIONAL ESTADÍSTICO, 2014).

pós-alfabetização (2009), *Yo Sí Puedo* e *Yo Sí Puedo Seguir*<sup>66</sup> - este segundo com o objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de idade - logrou-se atingir o patamar de 2,5% de analfabetos ao final de 2010 (CEPAL, 2011).

Por outro lado, destaca-se que em 2016 o Ministério da Educação e Culturas recusou-se a submeter os estudantes bolivianos aos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA na sigla em inglês), sob a alegação de se tratar de uma avaliação cujos critérios estariam pautados em um padrão de avaliação essencialmente "neoliberal". Tal posicionamento suscitou diversas críticas e suspeitas por parte da maioria dos profissionais de educação e reverberou nos principais canais midiáticos do país (CORREO DEL SUR; PÁGINA SIETE, 2016).<sup>67</sup>

No caso da LE-ASEP, o significativo incremento, em particular na taxa de escolarização, contou com o papel do *Decreto Supremo 28631*, de 2006, apelidado de *Bono Juancito Pinto*, parte do pacote de investimentos do *Plan Nacional de Desarrollo* (2010) para o combate à pobreza e à exclusão social. Vigente até hoje, o *Bono* consiste em um subsídio de incentivo à permanência, conclusão e matrícula escolar ofertado através da entrega de Bs 200 (duzentos bolivianos<sup>68</sup>) para cada criança cadastrada que conclui o ano escolar em uma unidade educativa pública. Somente durante os primeiros quatro anos de funcionamento desta política, a taxa de assistência escolar de inscritos passou de 57% para 89% e a taxa de abandono escolar nas zonas rurais caiu de 6,7% para 2% (VIDEA, 2013). O incentivo, que atendia inicialmente à educação primária, passou a cobrir a educação secundária a partir de 2012 (SISTEMA DE INFORMACIÓN EDUCATIVA, 2012).

Apesar dos avanços na cobertura escolar e nos índices acima mencionados, salienta-se que a interrupção brusca do modelo de EIB da LRE durante o período de vazio legislativo provocou imensas dificuldades na consecução das práticas escolares, em especial devido à falta de materiais didáticos, a dificuldade de distribuição dos poucos já disponíveis e da falta de materiais em línguas originárias, como obras literárias e dicionários (MACHACA, 2010). Apesar do reiterado rechaço à EIB por parte dos membros mais antigos do magistério

66 Estes programas foram resultado de uma parceria com o governo cubano, que disponibilizou ampla equipe, materiais didáticos e equipamentos eletrônicos. O método aplicado havia sido desenvolvido em 2001 por Leonela Relys, do *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*, premiado e avalizado pela UNESCO (OEI, 2007, p. 26).

67 Somente a partir 2019 o MEC passou a participar do PISA, cujos resultados são apresentados de forma trienal (CORREO DEL SUR, 2018).

68 Moeda corrente nacional, cujo poder de compra equivale, em fevereiro de 2020, a aproximadamente 125,62 reais (www.pt.exchange-rates.org).

nacional, a reforma educativa de 1994 havia logrado alcançar algumas de suas metas, como a produção e distribuição de materiais educacionais em quéchua, aimara e guarani, visto que o governo contou neste período com um substancial aporte financeiro internacional. A transição para LE-ASEP, por sua vez, apresentou uma dificuldade muito maior de aplicação, sobretudo em seus anos iniciais, devido à ineficácia dos repasses de verbas do governo central aos núcleos departamentais e comunitários (PLAZA, 2013).

### 3.3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E A CRIAÇÃO DO PROFOCOM

Como já foi expresso anteriormente, a figura do professor consiste em um elemento vital para a execução das políticas de educação, qualquer que seja a orientação adotada pelos demais atores envolvidos. Neste subtópico será exposta uma análise concisa das mudanças trazidas pela LE-ASEP a respeito da formação docente no contexto do novo sistema educacional proposto, do processo transitório e da concertação política entre o corpo docente em atividade e o governo central durante o período de sua implementação.

Conforme estabelece a LE-ASEP, a formação docente deve refletir os novos princípios e bases do Estado Plurinacional e do nascente sistema educacional, sendo necessária a reorganização dos currículos de formação docente a partir de novos eixos articuladores:

*El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (BOLÍVIA, art. 35, item 4).*

Não obstante, as mudanças implicadas nesta reorganização teriam grande impacto na situação dos professores e das atividades escolares durante o período de transição, que se iniciou em 2006 e só se completaria em 2013, com a consolidação do novo sistema educacional, após o lançamento, em 2012, do *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional* (CB-SEP). Tensionados pelas necessidades mínimas de sobrevivência, desprestígio profissional e a incerteza em torno de sua função como dinamizadores de novos paradigmas educacionais, muitos professores se viram descrentes quanto à vigência e à aplicação da nova matriz pedagógica e de seus “princípios abstratos” (TEDESCO, 2011). Diante de um quadro de precarização dos salários e das condições de trabalho desses profissionais, imensas dificuldades, como a restrição orçamentária do governo e a resistência



aos novos parâmetros assinalaram a difícil aplicação da nova legislação (ROCABADO, 2011).

A esse respeito, diversos autores enfatizam diferenças em relação à implementação da LRE, pouco menos de uma década antes, quando a capacitação docente contava com significativos incentivos salariais e o apoio técnico e financeiro do *Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe* (PINS-EIB), auspiciado pela Agência de Cooperação Internacional Alemã, *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GTZ) (ROCABADO, 2011; MIRANDA, 2016). A ausência de outros mecanismos de conciliação entre o setor de trabalhadores da Educação e o Estado acarretou entre 2006 e 2010 a saída de um contingente considerável de professores e o descrédito do Ministério da Educação ante o conjunto da população (MIRANDA, 2016).

Conforme pontua Lozada (2005), a mentalidade do professor médio tem uma tendência reconhecida: desde o princípio, desconfia que qualquer processo de transformação normativa ou mudança propiciada pelo Estado possa beneficiá-lo economicamente. Não aceita inadvertidamente novas obrigações na prática docente, sendo refratário às inovações pedagógicas e institucionais. Na maioria dos casos, os professores bolivianos “fazem o que podem” (p. 54) criando suas próprias práticas, que operam de forma parcial em relação às orientações pedagógicas vigentes. Um dos principais entraves surge devido à carência de apoio teórico que justifique ou reforce sua eficiência em sala de aula (ROCABADO, 2011).

A objeção à inovação também se deve em muitos casos ao receio de perder a pouca influência que exerce socialmente, além do medo de perder o próprio trabalho. Assim, os docentes se reúnem organicamente para defender suas demandas políticas e salariais, muitas vezes sem meditar profundamente sobre sua responsabilidade ética e pedagógica no interior do sistema educacional (ROCABADO, 2011; UNESCO, 2011).

A mentalidade inculcada nos professores cuja formação ocorreu durante a vigência do *Código de la Educación Boliviana* (CEB), entre 1955 e 1994, também contribuiu fortemente para a resistência à mudança de paradigma político-pedagógico. Conforme pontua López (2006), na região andina, o modelo pedagógico “tradicional” não apenas havia sido internalizado por boa parte dos professores, como também formava parte do imaginário coletivo comum sobre o que se deve fazer na escola. Sobretudo para os professores indígenas, este processo de câmbio paradigmático representava um conflito interno e um “processo de

redescobrimto pessoal” e de “reconstrução autobiográfica” (p. 4) ao instigar a superação dos efeitos da invisibilidade e da negação que haviam experimentado durante sua passagem por uma escola negadora das diferenças culturais.

A posição conquistada enquanto funcionário público de uma máquina estatal portadora da ideologia uniformizadora e assimilacionista também teria significado uma dificuldade para se repensar seu papel de educador e uma certa resistência ao desafio de contribuir para a transformação do Estado através da educação (LÓPEZ, 2006). Ciente da atitude relutante de muitos professores, o Ministério da Educação empenhou-se em persuadir o grêmio de professores mais antigos promovendo, da promulgação final da LE-ASEP, em 2010, a criação do *Sistema Plurinacional de Formación de Maestros* (SPFM) sob a condição de inamovibilidade:

*[Disposición general VI] Inamovilidad funcionaria. Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente, administrativo y de servicio del magisterio nacional. (LE-ASEP, art. 2).*

Além disso, depositou nas mãos dos antigos docentes a responsabilidade de conduzir a formação dos novos docentes instituindo as *Escuelas Superiores de Formación de Maestros* (ESFM), encarregadas da formação inicial, e a *Universidad Pedagógica* (UP), responsável pela formação contínua e pós-graduação de profissionais dos setores executivo, docente e administrativo da Educação. Embora já previsto desde o anteprojeto de lei, de 2006, o sistema torna ainda mais incerta a implementação e os avanços previstos pelas normativas. A preservação do caráter monopólico da formação docente colocaria em risco a “Revolução Cultural” presente no texto legislativo e no programa de governo em curso (MACHACA, 2011).

A partir da promulgação do *Decreto Supremo 156*, de 2009, também já estava prevista a substituição dos antigos *Institutos Normales Superiores* (INS), criados a partir de 1994 no marco na LRE, pelas EFSMs:

*[Disposición transitoria Quinta] (Formación complementaria de maestras y maestros). El Ministerio de Educación implementará programas de formación complementaria, para maestras y maestros en ejercicio y egresados de los Institutos Normales Superiores, para la obtención del grado de licenciatura equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros. (LE-ASEP, p. 38).*

Ressalta-se, entretanto, que os INS criados com a implementação da LRE já faziam parte de um esforço para desengessar a formação docente herdada do CEB. O papel desempenhado pela LRE de unificar a formação que antes era dividida entre *Escuelas Normales* (EN) urbanas e rurais, transformando-as em INS (BOLIVIA, 1994, cap. IV, art. 15), e de permitir convênios com universidades para desenvolver programas de licenciatura para a formação docente (BOLIVIA, 1994, cap. IV, art. 16) já havia suavizado o caminho a ser percorrido na implementação da LE-ASEP (MACHACA, 2011).

Lançando mão da Constituição de 2009, o Estado também garantiu que entidades que historicamente tiveram forte influência na formação docente, como a Igreja Católica e outras instituições de origem estrangeira fossem impedidas de participar do desenvolvimento de políticas pedagógicas para a educação pública:

*Es Responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, mediante las escuelas superiores de formación de maestras y maestros. En otros términos, el Estado Plurinacional de Bolivia ejerce el monopolio en la formación de docentes del magisterio no permitiéndose la existencia, y en consecuencia el funcionamiento, de escuelas de formación docente, de carácter privado. (BOLIVIA, 2009, art. 96, item 1).*

Assim, a necessária tática do governo central de obter maior controle sobre a condução dos processos de formação docente passou a operar a partir de 2010, aprofundando-se com a implementação gradativa do *Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio* (PROFOCOM), sancionado por meio da *Resolución Ministerial 414*, em 2012. (MACHACA, 2011).

A obtenção do grau de Licenciatura ofertado pelo PROFOCOM aos docentes em exercício é equivalente ao outorgado pelas ESFMs para novos docentes e conta com uma carga horária de 3600 horas em um período de dois anos, ao passo que o grau de licenciatura plena para novos professores nas *Escuelas Superiores* tem a duração de cinco anos e uma carga horária de 5280 horas<sup>69</sup>(MIRANDA, 2016). A formação especializada, por sua vez, tem

---

<sup>69</sup> A primeira turma de egressos do PROFOCOM formou-se ao final de 2014 e em 2016 já contava com aproximadamente 140.000 professores em âmbito nacional, entre participantes e egressos (Disponível em

uma duração de três anos, equivalente a 3520 horas. A cobertura curricular oferecida pelo PROFOCOM estende-se somente à educação primária, sendo a formação docente para o educação secundária de competência exclusiva das ESFMs, conforme o *Decreto Supremo 156*, de 2009.

O PROFOCOM responde a uns dos objetivos centrais da LE-ASEP, de transmitir aos professores os elementos fundamentais da reforma e ampliar a cobertura do ensino nas diversas línguas originárias. O programa é voltado especialmente à capacitação de docentes das áreas rurais, embora atenda também aos docentes urbanos, oferecendo uma formação diversificada e flexível, ainda que mantenha em vista a necessidade de unificação do corpo docente nacional a longo prazo. Responde também a uma reivindicação de conhecimento geral desde os primeiros congressos de educação da década de 1970 de suprir a carência de profissionais docentes nas áreas rurais e nas regiões circunscritas por etnias minoritárias onde ainda não existam *maestros de vocación* e prevaleçam os docentes *interinos* (substitutos) (CAJÍAS, 2011).

Segundo o trabalho de Juana Miranda (2016), a principal dificuldade encontrada no programa é o desenvolvimento pleno da capacidade oral e escrita das línguas originárias. O método de ensino destes idiomas para professores não-nativos ainda depende da metodologia desenvolvida durante as experiências de EIB anteriores, carecendo de um desenvolvimento de longo prazo de técnicas e estudos nesta área. A autora, que faz parte do *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos* (PROEIB Andes), destaca que os obstáculos à formação integral com vistas a replicar adequadamente o ensino das línguas com os estudantes produz um efeito de “*cascada de huecos*”<sup>70</sup> na capacitação docente e, por conseguinte, na aplicação do ideal da “transformação educativa” (p. 54).

Em relação a estes entraves, a LE-ASEP previu a criação do *Instituto de Investigaciones Educativas y Pedagógicas Plurinacional* (IIEPP), administrado pelo Ministério da Educação, para desenhar e desenvolver estratégias de apoio às políticas de transformação do *Sistema Educativo Plurinacional* (SEP) (LE-ASEP, art. 87). A partir do IIEPP foram produzidos relatórios (2012 e 2016) sobre temas sensíveis de caráter pedagógico que, no entanto, ainda são incipientes e pouco contribuíram para mudanças curriculares significativas no contexto do PROFOCOM e das EFMSs (PACO, 2015). Por fim, a criação do

---

www.minedu.gob.bo, acesso em 20 de fevereiro de 2020).

70 Em português: “cascata de buracos”.

*Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC)* (LE-ASEP, art. 88, ítem 1) como entidade descentralizada do Ministério da Educação, também desempenha o papel de contribuir com avanços na capacitação docente. Conforme previsto na LE-ASEP, o IPELC fica responsável pelo desenvolvimento da pesquisa na área da Sociolinguística e vincula-se às investigações *in loco* promovidas pelos *Institutos de Lenguas y Culturas (ILC)* de cada nação ou povo indígena, com o objetivo de pesquisar, desenvolver e fomentar suas culturas e línguas, sendo estes últimos institutos financiados e mantidos pelas entidades territoriais autônomas (CEPOs) (BOLÍVIA, 2010, art. 88, item 2).

A imensa dificuldade de levar a cabo este ambicioso projeto de transformação pedagógica e, conseqüentemente, a transformação na formação dos professores, repercutiu em seus primeiros anos uma insatisfação generalizada por parte dos educadores de todo o país. Uma das principais críticas levantadas refere-se à falta de continuidade em relação às contribuições da experiência do modelo anterior, cujo processo de capacitação profissional havia contado com uma robusta assessoria pedagógica que possibilitou uma transição “minimamente sustentável” em comparação à implementação da LE-ASEP (FUNDACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA EN BOLÍVIA, 1999; ROCABADO, 2011).

O trabalho de assessoramento havia sido severamente criticado à época da LRE pelo excesso de autonomia concedido aos assessores ante a autoridade do professor em sala de aula, além de causar indignação por conta de sua condição salarial superior. Mesmo assim, a despeito de estar fortemente condicionado pela precariedade do seu entorno, o trabalho dos assessores foi capaz de enfrentar obstáculos na concertação entre os professores, à diferença da LE-ASEP que, na falta de um trabalho sistemático de assessoria pedagógica, tem enfrentado maiores dificuldades na uniformização e replicação de políticas interculturais (FUNDACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA EN BOLÍVIA, 2012; PACO, 2015).

### **3.3.3 AUTONOMIZAÇÃO E REFORMA CURRICULAR**

A presença indígena na política tem sido responsável por importantes mudanças no equilíbrio de forças e na tomada de decisões tanto no âmbito das reformas na Educação como fora dele. Neste subtópico será analisado o chamado processo de “autonomização” da gestão educativa na Bolívia, marcado historicamente pela crescente participação das entidades de representação indígena nos espaços de poder e, por conseguinte, na construção de um novo

paradigma pedagógico para o sistema educacional boliviano. Também serão observadas as mudanças no horizonte curricular instituídas a partir da promulgação da LE-ASEP por meio do estabelecimento de um sistema de complementaridade entre o *Currículo Base* de abrangência nacional e o conjunto dos *Currículos Regionalizados*, que assinalam uma importante inovação político-pedagógica no país, assim como na América Latina.

Impulsionado principalmente pela perda da eficácia hegemônica do discurso nacionalista revolucionário que havia sido consolidado na década de 1950, o processo *sui generis* de reorganização territorial que ocorre no país e a emergência de novas configurações e reivindicações pluri-identitárias na virada do século XXI refletiram-se politicamente não apenas com a proclamação de um Estado Plurinacional, mas também com a determinação de autonomias regionais e locais, circunscritas às comunidades etno-linguísticas presentes nos diversos rincões do país. Com a aprovação em 2010 da *Ley Marco de Autonomías* (LMA) e da *Ley de Transición hacia las Autonomías* (LTA), diversos setores da administração estatal procuraram dotar-se de instrumentos normativos legais - e no caso da Educação, pedagógicos, curriculares e didáticos - com o intuito de manter a unidade e coerência intra-setorial, estabelecendo bases para que as reformas acarretadas pelo processo autônomo avançassem a partir de uma linha estratégica marcada desde o governo central (GALINDO, 2011).

Os antecedentes deste processo, no entanto, remontam à década de 1990, quando as experiências de Educação Intercultural Bilingue restringiam-se a políticas públicas centralizadas nas mãos do governo central e o envolvimento das entidades indígenas na formulação do sistema educacional ainda era embrionária. Para alguns dirigentes e organizações de representação indígena, a EIB levada a cabo sob tutela de organismos internacionais não apenas era vista como insuficiente para melhorar a situação da educação, mas também colidia com seus interesses políticos, cada vez mais voltados às demandas por autonomia e participação popular. A pauta da EIB passa então a ser vista como uma ferramenta para avançar no árduo caminho para galgar os espaços de poder antes reservados às elites crioulo-mestiças. (ALBÓ, 2008; GALINDO, 2011).

Em resposta a essa ofensiva, o governo de Sánchez de Lozada promulgou em 1994, juntamente com a Lei de Reforma Educativa (LRE), a Lei de Participação Popular (LPP), com vistas a conter a insatisfação desses setores, já há algum tempo contrafeitos pelo centralismo de teor neoliberal e pelo elitismo do sistema partidário da *democracia pactada*.

Com a LPP são criadas e é oficialmente reconhecida a autoridade de associações de diferentes graus de abrangência, envolvendo professores, pais e mães de estudantes, lideranças comunitárias e demais profissionais da Educação atuantes em âmbito local. Entre as associações de caráter educacional, as *Juntas Escolares*, as *Juntas Nucleares*, os *Honorables Consejos y Juntas Municipales*, os *Concejos Departamentales de Educación* e os *Concejos Educativos de los Pueblos Indígenas* (CEPOs) passam a ser reconhecidos pela LRE como mecanismos de participação popular (BOLIVIA, 1994, art. 6), determinando-se também sua plena participação na planificação, gestão e controle social de atividades educativas e administração dos serviços educacionais de sua competência (BOLIVIA, 1994, art. 7).

Assim, a LPP passou a favorecer o protagonismo político do recém-formado Bloque Educativo Indígena e dos *Consejos Educativos de los Pueblos Originarios* (CEPOs), que criticavam o conteúdo político-ideológico da LRE, agora atuando diretamente nas práticas de sua implementação, com destaque para a *Asamblea del Pueblo Guaraní* (APG), que procurou conduzir as políticas educativas de maneira autônoma, desafiando os interesses do governo expressos pelo Ministério da Educação (ALBÓ, 2008).

O caminho para o aprofundamento do processo de autonomização já estava dado, contribuindo de maneira fulcral para a debilidade institucional e a crise política que se seguiram. Na ocasião da Assembleia Constituinte, em 2006, a LPP deu lugar à redação de um novo documento que garantisse o direito à autonomia, mais tarde oficializado na forma da *Ley Marco de Autonomías de los Pueblos Originarios* (LMA) e da *Ley de Transición de Autonomías* (LTA), ambas sancionadas em 2010. O novo regime autonômico provocaria, assim, a descentralização do sistema educacional em larga escala, possibilitando o fortalecimento de mecanismos autogestionários para definir distintas políticas públicas no âmbito da educação, outorgando protagonismo e autoridade aos CEPOS e demais entidades de representação comunitária, como as *Juntas* e *Consejos Nucleares* e as *Juntas Escolares* (ROCABADO, 2011; GALINDO, 2011).

No contexto da reforma educativa implicada na LE-ASEP, o Ministério da Educação passou a reordenar a estrutura administrativa da educação pública, transferindo a responsabilidade pelas políticas públicas estratégicas e o controle sobre os recursos e processos educacionais aos níveis subnacionais. A este fenômeno, que respondia à debilidade institucional que ocasionou a transição para a plurinacionalidade, Mario Galindo (2011) atribuiu o termo “Estado tetra-autonômico”, referindo-se à nova distribuição de competências

entre os níveis central, departamental, municipal e comunitário, que configurou um novo desafio à concertação política no país.

Conforme a LE-ASEP, estabelece-se que:

*Ministerio de Educación y sus Viceministerios, como máxima autoridad educativa, responsable de las Políticas y Estrategias educativas del Estado Plurinacional y de las políticas de administración y gestión educativa y curricular. (BOLIVIA, 2010, art. 77, item 1).*

Ao passo que, de acordo com o artigo 80, nomeado *Nivel autonómico*, é responsabilidade dos governos departamentais:

*a) [...] dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento a los Institutos Técnicos y Tecnológicos en su jurisdicción.*

*b) [Apoyar] a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia. (BOLIVIA, 2010, art. 80, item 1).*

Dos governos municipais:

*a) [...] dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento a los Institutos Técnicos y Tecnológicos en su jurisdicción.*

*b) Apoyo a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia. (BOLIVIA, 2010, art. 80, item 2).*

Ficando a cargo das *Autonomías Indígenas Originarias y Campesinas* as seguintes competências:



- a) *Formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autonómicas en el marco del currículo regionalizado.*
- b) *Organizar y apoyar la gestión participativa de los pueblos indígena originario campesinos en el marco de la Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Vocacional y Secundaria Productiva.*
- c) *Realizar el seguimiento a la adecuada implementación de los planes y programas curriculares diversificados en el marco del currículo regionalizado y de sus competencias en el ámbito de su jurisdicción.*
- d) *Dotar de infraestructura educativa necesaria, responsabilizarse de su mantenimiento y proveer los servicios básicos, mobiliario, equipamiento, bibliotecas e insumos necesarios para su funcionamiento.*
- e) *Garantizar recursos económicos para la atención de alimentación complementaria y en los casos justificados del transporte escolar.*
- f) *Apoyar con recursos necesarios para el funcionamiento de la estructura de participación y control social en educación.*
- g) *Promover la ejecución de formación continua para la comunidad educativa. (BOLIVIA, 2010, art. 80, ítem 3, grifo nosso).*

O texto acima prescreve, portanto, que o sistema educacional mantém o poder decisório centralizado no Ministério da Educação, porém atribui competências as mais diversas aos níveis autonômicos determinados pela Constituição Plurinacional do Estado (CPE) (2009) e pela Lei Marco de Autonomias (LMA) (2010), concentrando a maior parte destas no nível das autonomias indígenas. Entre suas incumbências destacam-se a formulação e execução de políticas para a aplicação dos currículos regionalizados, informando, portanto, um alto grau de autonomia na gestão e nas práticas pedagógica, curricular e didática para as unidades escolares circunscritas às comunidades indígenas.

Também indica que a nova distribuição de competências restringe a responsabilidade do governo central a programas nacionais, normas, marco regulatório e gerenciamento dos mesmos, legando aos outros níveis autonômicos demais competências, como recursos humanos, equipamento, normativas autônomas departamentais nos âmbitos pedagógico, curricular e didático, incluindo a promoção da educação intercultural, que ficam a cargo dos departamentos; e infraestrutura física, participação social, controle social, equipamentos menores, administração de unidades escolares e núcleos educacionais, que correspondem ao municípios (GALINDO, 2011).

Segundo apontamentos de Galindo (2011) e Machaca (2011), a tendência de descentralização administrativa correspondeu à tentativa de democratizar a gestão estatal, ao estabelecer novos órgãos de participação social, o que resultou na elevação do orçamento destinado à Educação, que de fato saltou de 4,78% do PIB em 1994 para 8,08% em 2009, mantendo uma média anual de 6,9% a partir deste ano (UNESCO)<sup>71</sup>. No entanto, Mario Galindo ressalta ao longo do relatório intitulado *Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano* (2011) a perspectiva levantada pelos opositores da LE-ASEP, majoritariamente professores da rede urbana, segundo a qual este processo incidiria na redução das obrigações do governo central, gerando maiores brechas de exclusão entre as populações mais carentes de recursos, além de implicar “riscos para a unidade sindical do setor” (p. 19).

O autor também considera que o processo de descentralização tende à assimetria e ao acirramento de disputas, em dois sentidos. Por um lado, pela concentração de competências regulatórias a nível central, ocasionando incertezas e frustrações no incipiente processo de construção de novos órgãos institucionais nos espaços subnacionais; e por outro, devido às discrepâncias esboçadas no grau de aprofundamento, concertação política e aquiescência ao projeto de autonomia entre os diferentes contextos regionais e a complexidade implicada na implementação da normativa (GALINDO, 2011). A este respeito, Miranda (2016) acrescenta que a recepção de tamanhas alterações em âmbito local tem variado desde o entusiasmo e a apropriação enriquecedora ao descaso e a incompatibilidade em relação às práticas culturais comunitárias.

No tocante ao envolvimento e engajamento comunitário nos espaços escolares, a LE-ASEP e a LMA são consideradas instrumentos de continuidade e aprofundamento em relação às práticas que já eram levadas a cabo desde a década de 1990. Os *Concejos Educativos de los Pueblos Originarios* (CEPOs), que haviam nascido à margem do reconhecimento oficial até a promulgação da LRE, em 1994, desde então passaram a usufruir de sua autoridade perante o Estado para coordenar a implementação das políticas educativas interculturais. Como já foi tratado anteriormente, o *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB) impulsionou a presença dos representantes indígenas dos CEPOs nos núcleos escolares, os quais assumiam o papel de incentivar, coordenar e gestionar a aplicação efetivas das práticas

---

71 Ressalta-se que o PIB boliviano tem registrado uma taxa de crescimento anual significativa, saltando de 5,98 bilhões de dólares em 1994 para 40,1 bilhões de dólares em 2018 (BANCO MUNDIAL, 2020).

previstas pelo programa, em especial aquelas que visavam a conservar e revitalizar as línguas e tradições de seus povos (GARCÉS, 2009).

Em 1994 já haviam sido reconhecidos quatro destes conselhos educacionais, o *Concejo Educativo Aymara* (CEA), o *Concejo Educativo de la Nación Quechua* (CENAQ), o *Concejo Educativo de los Pueblos Originarios Guaraníes* (CEPOG) e o *Concejo Educativo Amazónico Multiétnico* (CEAM). Em 2010, inaugurou-se outras quatro unidades representativas de comunidades menores (chiquitanos, mojeños, guarayos e yuracarés), e atualmente o país conta com a atuação de doze CEPOS, acrescidas as unidades dos povos uru, tsimane, afroboliviano e ayorea. Para algumas das organizações matrizes, a criação dos CEPOs apresentou dificuldades, por conservar em seu interior mecanismos de tomada de decisões já bem estabelecidos, enquanto para outras nações indígenas este processo ainda hoje representa um desafio, visto que muitas delas são constituídas por apenas algumas dezenas de famílias<sup>72</sup> (GUTIÉRREZ, 2008).

Mesmo assim, o trabalho realizado pelos CEPOs nos núcleos escolares representou importantes avanços na aplicação da EIB mesmo durante o período do “limbo educativo” (2006-2010), aprofundando-se a partir da determinação da LE-ASEP. Isto se deve ao fortalecimento das relações de cooperação entre as entidades indígenas e o governo central durante os primeiros anos de vigência da Constituição Plurinacional, um reflexo da política de priorização das pautas indígenas por parte do governo de Evo Morales, que se deterioraria gradativamente poucos anos mais tarde.

A participação direta de pais e mães e de outros membros das comunidades na tomada de decisões sobre a gestão e as tarefas educativas também havia sido encorajada desde os primeiros anos do PEIB e reforçada a partir dos princípios e procedimentos previstos pela LPP (1994), segundo os quais estes atores deveriam intervir na planificação, gestão e controle das atividades educativas e administrativas. A tática de interação e transmissão mútua das línguas entre estudantes, professores, e pais e mães foi gradativamente transformando o caráter de bilinguismo de transição do modelo de educação nas escolas rurais (LÓPEZ, 2005).

---

72 As dificuldades na conformação destas instituições no caso de algumas comunidades configuravam um sério problema de conservação de suas línguas e modos de vida, classificadas pelos organismos internacionais e pelas ONGs como culturas em risco de desaparecimento. Uma das estratégias adotadas pela UNICEF para garantir o trabalho de preservação dos CEPOs foi de reunir em um mesmo conselho diferentes nacionalidades indígenas menos numerosas (ZAVALA, 2007).

Apesar disto, alguns autores ressaltam que a participação comunitária enquanto componente pedagógico ainda era muito limitada e condicionada pela autoridade dos professores. A atuação dos pais e mães de família restringia-se a monitorar a assistência de professores, sem contudo intervir em outros processos da gestão educativa (SOTO, 2001). Ademais, com o crescente envolvimento parental aflora um certo grau de desconfiança em relação à EIB, que até então era obrigatória somente nas escolas rurais: “Se são preceitos tão bons, por que então não se aplicam também nas cidades com os filhos de funcionários do governo e de acadêmicos?” Este tipo de questionamento contribuiu para levantar discussões que posteriormente seriam trazidas nos congressos de educação, notadamente fazendo avançar o debate sobre as estratégias contidas nas políticas interculturais e sobre o papel que membros das comunidades indígenas deveriam desempenhar na Educação (LÓPEZ, 2005, p. 245).

O envolvimento dos CEPOS, que incluía a elaboração de materiais diversos para a capacitação dos núcleos escolares e distritais, designando grupos de trabalho para estas tarefas, também ocorria de forma limitada. A atitude tradicionalmente autoritária reproduzida pelos professores gerou discordâncias entre estes e o entorno comunitário, algo que se manifestava de forma mais explícita nas zonas rurais (GUTIÉRREZ, 2008). Pela primeira vez as escolas rurais passaram a ser um espaço de disputa de poder, em contraposição à escola de recorte uniformizador do modelo tradicional, na qual o professor impunha autoridade total. Em contrapartida, produziu-se neste período uma forte resistência por parte dos professores ao envolvimento comunitário, revelando um desafio central à execução do modelo de EIB vigente até então (LÓPEZ, 2005).

Uma das principais mudanças propostas na elaboração da LE-ASEP refletiu estas discussões e a imposição da perspectiva construída pelos atores comunitários nesta nova normativa. Encabeçada pelo então ministro da educação, Félix Patzi, a proposta de universalização da EIB, que tornava obrigatória a sua aplicação nas escolas urbanas, investiu na reflexão segundo a qual o princípio fundamental de promover a inclusão social dos indígenas só teria vigência e efetividade se *todos* os cidadãos fossem encarados como sujeitos da EIB (LÓPEZ, 2005). Na prática, isso acarretou para a LE-ASEP a obrigatoriedade do ensino da segunda língua (originária ou castelhana) em todo o território, uma determinação que contrariava principalmente a posição dos professores urbanos, que a caracterizaram de “etnocentrista” e retrógrada (IMEN, 2010).

López (2006) sublinha a esse respeito que as lideranças indígenas consideraram que o que estava em jogo na execução da EIB era a atuação do Estado como promotor de uma atitude antirracista e comprometida com a diversidade como valor. Para isto seria necessário adotar como objetivo primordial a superação de uma situação na qual o estudante latino-americano médio é capaz de concluir doze anos de formação escolar sem apropriar-se ou sequer “*enterarse del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la sociedad en que vive*” (p. 6).

Como reflexo do fortalecimento das pautas trazidas pelas entidades de representação indígena e de seu forte engajamento na construção do novo modelo educacional, a LE-ASEP reiterou e ampliou em seu artigo 92 o direito à participação social comunitária dos CEPOs na educação conforme se segue:

*Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el marco de su estructura organizativa a través de sus organizaciones matrices, Concejos Educativos de Pueblos Originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, participan en la formulación de políticas y gestión educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional para el desarrollo de una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas. (BOLIVIA, 2010, art. 92, item c).*

Os CEPOs passam, com isto, a ter protagonismo na condução, monitoramento, gestão e formulação das políticas interculturais praticadas em âmbito local a partir de 2010, além de consolidar-se como componentes determinantes na elaboração dos currículos regionalizados, que começaram a ser utilizados a partir de 2012. Se durante a vigência da LRE estas entidades estiveram engajadas em lutar por sua inclusão na construção das políticas de educação junto ao Ministério da Educação, com a LE-ASEP e as mudanças produzidas com o processo de autonomização, acabam por ser incumbidos de enormes responsabilidades, sobretudo no tangente às suas competências administrativas.

Lenza (2018) salienta que desde 2013 os CEPOs não recebem mais recursos financeiros de organismos internacionais, tais como a UNICEF e a UNESCO, antes responsáveis por garantir fundos para desenvolver pesquisas, realizar visitas de campo e reuniões nas comunidades, e produzir publicações, evidenciando a mudança de postura por parte dos organismos de cooperação internacional diante de um novo modelo administrativo

do sistema educacional. Por consequência, vários CEPOS têm manifestado forte preocupação com a escassez de recursos e têm denunciado a ausência de verbas provenientes do Estado para cumprir sua agenda educativa.

### 3.3.4 INTERCULTURALIDADE E INTRACULTURALIDADE

O conceito de interculturalidade é entendido hoje como o encontro, diálogo e formalização de um conhecimento ressaltado desde a diferença entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos e institucionais. A adoção do termo “intercultural”, utilizado primeiramente nos países andinos, foi assumido não como um compromisso social, mas como um reflexo da condição cultural do mundo indígena, “preparando o educando para agir em um contexto pluricultural marcado pela discriminação das etnias indígenas” (CHODI, 1990, p. 473).

Pode-se dizer que a conformação de uma interculturalidade, em seu sentido amplo, é algo que sempre existiu na América Latina. A este contato inicial entre os povos indígenas, os afrodescendentes e a sociedade mestiço-crioula, Walsh atribui a noção de *interculturalidade relacional*, isto é:

*la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.* (WALSH, 2012, p. 49).

Processos característicos desta relação, como a mestiçagem, o sincretismo religioso e as transculturações fazem parte da história e da “natureza” latinoamericana e caribenha, ainda que se possa verificar nesta concepção de interculturalidade o ocultamento e a naturalização da conflitividade e dos contextos de poder, dominação e colonialidade nos quais se deu esta relação. Limitando a interculturalidade ao mero contato individual, essa definição encobre ou negligencia as estruturas sociais que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (WALSH, 2012).

A autora salienta que é necessário ampliar a perspectiva relacional do conceito, a fim de contextualizar e dar sentido ao uso do conceito de interculturalidade na conjuntura atual, evidenciando assim seus significados, usos, intencionalidades e implicações sociais e políticas. Para isso, distingue as noções de *interculturalidade funcional* e *interculturalidade crítica*, relacionadas aqui, sobretudo, ao contexto educacional boliviano. (*Idem*).

Segundo Verdum (2006), a estratégia de abarcar os indígenas em um processo de construção da homogeneidade dos estados nacionais, nos marcos discursivos da civilização e do progresso, passam a ser questionados em projetos de educação formal para os povos indígenas a partir da segunda metade do século XX, no intuito de afastar-se da perspectiva da inserção indiferenciada dos povos indígenas e sua consequente dissolução identitária.

Estes novos projetos educacionais procuraram entender como dar conta da especificidade cultural no contexto de ação de um aparato institucional - a escola. A delicada arquitetura ideológica desta escola para indígenas consistiria, assim, em contrabalancear as concepções universalistas ocidentais a respeito da escola, desnaturalizando o significado do conhecimento e de sua transmissão. Por meio deste jogo, sempre aberto e indefinido, que é introduzido no debate indigenista na América Latina o *slogan* da interculturalidade (CAVALCANTI-SCHIEL, 2007).

A disputa pelo sentido político das relações interculturais na educação é, portanto, o foco dos debates que produziram as mudanças de paradigma educacional observadas neste trabalho. Neste subtópico serão analisados os conteúdos discursivos que informam estas mudanças, em especial a adoção de um novo acrônimo para redefinir o conjunto de orientações político-ideológicas e pedagógicas no marco da promulgação da *Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*, a Educação Intercultural e Intracultural Plurilíngue (EIIP).

Conforme já vimos ao longo do trabalho, esta disputa de sentidos da interculturalidade esteve atrelado historicamente às lutas e reivindicações indígenas, que visavam a combater a exclusão social, a subalternização e o extermínio de suas identidades, línguas, saberes e cosmovisões, significando em última instância a adoção de estratégias no campo da Educação enquanto ferramenta monopolizada pelo Estado, com vistas à transformação das estruturas sociais. De acordo com Catherine Walsh, estas estratégias vinculam estas lutas à persecução de uma *interculturalidade crítica*, isto é, de uma perspectiva através da qual a educação é capaz de promover a mudança social:

*no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.* (WALSH, 2012, p. 4).

É a partir desta perspectiva que é possível reconhecer a interculturalidade como um modelo teórico cuja práxis é informada por seu conteúdo epistemológico, metodológico, ontológico e teórico-conceitual, configurando um “paradigma incômodo” ao Estado e à sociedade (REYES, 2017). Mesmo assim, as experiências levadas a cabo sob a insígnia da Educação Intercultural Bilíngue (EIB) na Bolívia tem se revelado insuficientes para promover as rupturas tão almejadas na estrutura moderno-colonial, pelo menos em seu curto período de vigência. Em lugar disto, tem-se verificado a consecução de um projeto intercultural funcional a esta estrutura, onde ainda perdura a hierarquia epistêmica que preserva o caráter universalista da visão eurocêntrica de mundo. Diante desta constatação foi concebida a necessidade de reformular o projeto intercultural contido no modelo educacional boliviano, propondo-se para isso uma abordagem de atuação pedagógica que promovesse maior radicalidade no processo educacional em relação à formulação de seu estatuto epistemológico.

Segundo Guido Machaca (2010), pesquisador do PROEIB Andes, o modelo proposto com a EIIP de fato apresentou significativas mudanças em relação à EIB conduzida anteriormente, ao promover o questionamento do universalismo do conhecimento ocidental e propor que os conhecimentos e cosmovisões indígenas fossem reconhecidos como um sistema epistemológico próprio, a fim de promover um diálogo epistêmico entre culturas. Responde também à uma demanda dos povos indígenas, engajados na elaboração deste novo modelo, à diferença da EIB, que havia sido construída a partir de uma visão externa da realidade sócio-cultural da Bolívia. Machaca (2010) também reconhece que a EIIP recupera um componente político que surge como projeto intercultural na década de 1990, mas que só será elevado ao patamar de política constitucional com a aprovação da LE-ASEP.

Apesar disso, Arrueta (2012) afirma que as experiências de educação popular do século XX já vinham abrindo espaço e “fertilizando o caminho” para promover a interculturalidade crítica. Os princípios fundamentais de bilinguismo e participação popular, instituídos pela EIB no contexto da LRE de 1994, também teriam contribuído para os avanços nesse processo, ao instigar a reflexão sobre os mecanismos necessários “*para comprender y actuar sobre la realidad*” (COLOMBI & JUÁREZ, 2001, p. 131). Todavia, é somente no



texto da LE-ASEP que se fala em “*consciencia crítica para la transformación*” (BOLIVIA, 2010, art. 3, item 14).

Conforme o texto da lei, a Educação deve ser “*intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo*” (art. 1, ítem 6), determinando a obrigatoriedade na aplicação dos preceitos interculturais em todo território boliviano, em contraposição à LRE, que previa obrigatoriedade da aplicação da EIB apenas nas áreas rurais, sendo a mesma voluntária nas áreas urbanas, o que na prática significava sua ausência. A EIIP estabelece também a prevalência da língua materna como primeira língua (L1) e o espanhol como segunda língua (L2) entre as populações ou comunidades monolíngues e de domínio da língua originária (BOLIVIA, 2010, art. 7, item 1), além de estabelecer que em comunidades bilíngues ou plurilíngues a escolha da L1 sujeite-se a critérios de territorialidade e transterritorialidade definidos pelos respectivos conselhos comunitários a ser respeitadas na condução das atividades escolares (BOLIVIA, 2010, art. 7, item 3).

É importante ressaltar que a adoção do termo “plurilíngue” não apenas denota a mudança de parâmetros para a definição da primeira e da segunda língua, mas também é parte da estratégia discursiva de distanciamento em relação à LRE e seu modelo de EIB. A universalização da EIIP, por sua vez, significou uma efetiva mudança curricular para a educação nas áreas urbanas, onde passa a ser obrigatório o ensino de uma segunda língua originária em qualquer escola, seja da rede pública ou privada.

Em relação à orientação pedagógica da EIIP, o artigo primeiro da LE-ASEP define que o sistema educacional “*se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.*” (BOLIVIA, 2010, art. 7, item 2), filiando-se aos princípios da pedagogia freiriana<sup>73</sup> e da abordagem construtivista. Arrueta (2012) resalta que o paradigma construtivista já compunha a normativa vigente durante o período de implementação da EIB, que se ocupava de realizar a transição desde uma educação de cunho cognitivista, de acordo com a qual os métodos de controle do comportamento e a centralidade do professor

---

73 A obra de Paulo Freire teve recepção na Bolívia a partir da década de 1970, inicialmente através de instituições educacionais católicas e posteriormente difundindo-se nos meios acadêmicos, notadamente na Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Os preceitos de educação popular e liberadora passaram a ser discutidos e parcialmente incorporados nos debates dos congressos educativos a partir de então, fortalecendo o apelo à necessidade de um trabalho conjunto entre comunidade e escola mediante a premissa de uma educação contextualizada ao âmbito local que permita a planificação conjunta de acordo a cada realidade sociocultural (ICAZA, 2014).

caracterizavam o processo educacional em sala de aula. O emprego da abordagem construtivista, responsável por deslocar o centro da aprendizagem para o aluno, com o objetivo de superar os resquícios da educação autoritária do período de vigência do *Código de la Educación Boliviano*, todavia, ainda se encontrava em vias de concretização, visto que a maioria dos professores cultivavam a mentalidade e as práticas do enfoque cognitivista.

Apesar disto, a presença repetida de qualidades como “*liberadora*” (seis aparições) e “*revolucionaria*” (três aparições) ao longo da LE-ASEP denota uma carta de intenções mais enfática em relação ao potencial transformador da educação com a aplicação da EIIP. Miranda (2016) considera que a EIB e a EIIP guardam fortes semelhanças quanto a seus termos e conceitos fundamentais, ao passo que suas maiores diferenças são manifestadas em seus aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos. Responderiam, portanto, a contextos políticos distintos, porém identifica-se continuidade em relação à base conceitual de ambas.

De uma maneira geral, a EIB parte de uma compreensão que visa a promover o respeito entre culturas, à medida que a EIIP concentra-se em impelir o diálogo entre culturas, implicando para isto a necessidade de superação das assimetrias existentes (SAMANAMUD, 2010). Miranda (2016) aventa que esta postura provocou uma reação ambígua entre os educadores que procuraram aplicá-la, que se reflete tanto na tendência à essencialização cultural como na tendência oposta de reduzir a prática pedagógica ao bilinguismo de transição, como veremos adiante.

A LE-ASEP também apresenta uma novidade em relação à LRE ao introduzir o conceito de intraculturalidade, um termo cunhado durante a redação de seu anteprojeto de lei que efetua a separação conceitual de dois processos complementares para a realização do processo educacional. Por um lado, a interculturalidade é definida como o eixo de:

*[promoción de] prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.*  
(BOLIVIA, 2010, art. 6, item 2).

Ao passo que a intraculturalidade atua no âmbito da:

*[promoción de la] recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena-originario-campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. (BOLIVIA, 2010, art. 6).*

Em outras palavras, a EIIP deve ser exercida por meio de dois processos distintos: o primeiro detém caráter de política nacional, possibilitando ao estudante de uma região ter acesso a informações sobre as culturas das outras regiões, com o intuito de estimular o reconhecimento e o respeito pela diferença; o segundo diz respeito às políticas educativas internas a um determinado povo ou comunidade, cujos jovens devem procurar “redescobrir” sua própria cultura, a fim de preservá-la e despertar o sentimento de orgulho, auto-aceitação e auto-estima.

Em documento da *Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIO)* (2004) será destacado o fato de que o sentido de intraculturalidade já vinha sendo discutido e foi originalmente expresso pela primeira vez pelo Bloque Educativo Indígena em sua proposta educativa de 1987, que havia sido, então, negligenciada pelo Ministério da Educação, mas que havia sido apreciada pelos relatórios que deram origem ao documento do Convênio 169 da OIT, de 1989, segundo o qual os programas educacionais intracomunitários deveriam ser:

*Desarrollados y aplicados en cooperación con los mismos pueblos, con la finalidad de responder a las necesidades particulares de los pueblos indígenas y deben abarcar la historia, conocimiento y técnicas indígenas, los sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales de los pueblos indígenas (OIT, 1989, art. 27, inc. 1).*

Havia sido levantada a premissa de que a intenção de criar as condições para um diálogo em equidade deveria ser antecedida por um processo prévio de aceitação, apropriação e valorização do próprio substrato cultural, no intuito de reverter a tendência de desaparecimento de culturas minoritárias (GARCÉS, 2009). Contudo, foi somente na redação do anteprojeto da LE-ASEP que o termo intraculturalidade aparece pela primeira vez.

Desde esta perspectiva, a EIIP compromete-se com a realização do preceito da intraculturalidade ao privilegiar a transmissão de saberes, cosmovisões e conhecimentos subalternizados com vistas a destituir a Educação de seu caráter historicamente universalista e eurocêntrico. Em relação a isto, o *Concejo Educativo de la Nación Quechua* manifesta:

*Cada pueblo indígena originario, a lo largo de su milenaria existencia, ha desarrollado, ha acumulado y ha definido una vasta riqueza de conocimientos, saberes y prácticas sobre la relación con la naturaleza, el manejo equilibrado del ecosistema, las técnicas de producción eficaz, las formas de relación socio-afectivas y su propia espiritualidad. (...). El propósito de toda cultura es que tales conocimientos y saberes puedan ser compartidos con personas de la propia cultura y con individuos pertenecientes a otras culturas, y transmitidos a las futuras generaciones por medio de la educación tanto escolarizada como no escolarizada. (CENAQ, 2007, p. 14-15).*

Em contrapartida, alguns educadores criticaram o fato de que a promoção da intraculturalidade reverberaria uma tentativa de alguns povos indígenas de se “isolar-se dos processos da modernidade”, ao adotarem uma postura purista e exclusivista (SAARESRANTA, 2011, p. 27). Outros argumentaram que a atenção excessiva dada aos “conteúdos étnicos” no discurso da EIIP desviava a atenção da preocupação quanto à qualidade dos serviços educacionais e à expansão da cobertura escolar (ROCABADO, 2011).

Por fim, a inclusão da intraculturalidade no novo modelo educacional fomentou o avanço do projeto de construção dos currículos regionalizados, sendo estes seu principal instrumento de efetivação. A ideia de complementaridade entre o currículo base, de caráter intercultural e o currículo regionalizado, de caráter intracultural, simbolizou um dos principais avanços em relação à EIB, sobretudo ao outorgar ampla autonomia na elaboração de seus conteúdos ideológicos e didáticos às entidades educativas indígenas (DE LA VEGA, 2013).

*La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia – Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. (BOLIVIA, 2012, art. 69, ítem 2).*

Estabeleceu-se uma orientação para a elaboração curricular segundo a qual o currículo base e o currículo regionalizado deveriam estar em consonância de valores e de objetivos:

*“El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad.”* (BOLIVIA, 2010, art. 70, item 1).

A responsabilidade de garantir esta prerrogativa ficou a cargo da *Unidad de políticas intra e interculturales y plurilingüismo del Ministerio de la Educación* (UPIIP), que passou a trabalhar em conjunto com a *Coordinadoría Nacional de los CEPOs* (CN-CEPOs), o recém-fundado *Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas* (IPELC) e os respectivos *Institutos de Lenguas y Culturas* (ILCs) de cada comunidade indígena (BOLIVIA, 2010, art. 88, item 1).

Fica a cargo da UPIIP elaborar e monitorar a consecução de eixos de promoção da intra e da interculturalidade, além de aprovar os currículos regionalizados e supervisionar o trabalho dos órgãos envolvidos. A IPELC, por sua vez, é uma instituição descentralizada que se ocupa da recuperação das línguas originárias através da investigação sociolinguística, atuando conjuntamente às universidades e às *Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros* (ESFMs) no treinamento de professores bilíngues ou trilingües, além de apoiar-se no trabalho de revitalização, preservação e divulgação das línguas indígenas dos 26 ILCs distribuídos pelo território (BOLIVIA, 2010, art. 88, item 2). Todas estas entidades participaram ativamente na elaboração dos 12 currículos regionalizados disponíveis atualmente e estão envolvidas na sua implementação.

O primeiro *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional* (CB-SEP) foi lançado em 2012 e desde então já foi atualizado duas vezes, em 2016 e em 2019. Os primeiros currículos regionalizados surgiram a partir de 2013, sendo que algumas famílias etno-lingüísticas ainda carecem de currículos próprios ainda hoje. Para a construção do CB-SEP haviam sido contratados 110 consultores, entre professores de escolas urbanas (45), de escolas rurais (45) e autoridades indígenas locais (20), escolhidas pelos CEPOs.

Desde 2013 iniciou-se a implementação do novo sistema curricular. Em um primeiro momento só eram aplicados na primeira série da educação primária e na primeira série da educação secundária, para em 2014 estender-se para todas as séries de todos os níveis escolares (*inicial em familia comunitaria, primaria comunitaria vocacional, e secundaria comunitaria productiva*). Uma das principais mudanças em relação ao currículo base anterior

foi a reformulação dos eixos de abordagem do modelo, as chamadas *cuatro dimensiones*: *ser, saber, hacer e decidir*<sup>74</sup>. (BOLIVIA, 2012, p. 14-15).

Outro importante elemento discursivo encontrado na normativa, bem como na nova Constituição e na nova base curricular, é o conceito de “descolonização”, que se apresenta como uma novidade em relação à LRE. Ressalta-se o fato de que a ideia de descolonizar a educação esteve diretamente ligada à visão política engendrada sobretudo pelo Bloque Educativo Indígena, que depositou neste termo a tentativa de simbolizar o rechaço às narrativas produzidas pelo Estado anteriormente, e de diferenciar as novas diretrizes educativas, pedagógicas, curriculares e didáticas daquelas produzidas nos períodos anteriores. Investiu-se na ideia de abandono do Estado colonial, tenha ele sido dominado por políticas clientelistas, pelo nacionalismo ou pelo neoliberalismo (MACHACA, 2010; CAJÍAS, 2011).

*[La educación] es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.*” (artigo 3, item 1).

O governo em ascensão durante a transição constitucional utilizou ostensivamente este discurso de ruptura, reforçando o termo “descolonização” nos textos legislativos a fim de preservar o apoio das entidades populares que desde a década de 1990 posicionavam-se sob tais termos (MACHACA, 2010).

Entretanto, este conceito também suscitou críticas entre os professores e a população de um modo geral. Entre elas, a dicotomização entre a descolonização e o “cosmopolitismo”. Mesmo compartilhando a visão negativa sobre a “ameaça dos interesses estrangeiros à reprodução da vida comunitária” com os indígenas, boa parte dos professores teve dificuldade de interpretar adequadamente o sentido que se desejava transmitir com a palavra “descolonizar”, pressupondo, no limite, uma tendência anti-ocidental e anti-globalista no discurso oficial. De fato, a falta de disposição dos docentes para repensar e reinterpretar uma

---

74 A dimensão do ser incumbe-se de desenvolver “*los principios, valores, sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones y cosmovisiones de la vida comunitaria*”. A dimensão do saber deve abordar os diferentes conhecimentos empíricos, os saberes e conhecimentos “*holístico-comunitarios*”, as artes, as ciências (ocidentais) e as tecnologias. A dimensão do fazer enfoca o ensino de atividades e procedimentos de produção material e intelectual, ao passo que a dimensão do decidir desenvolve a compreensão da realidade política, a fim de estimular o pensamento crítico para atuar, identificar problemas e assumir desafios. (BOLIVIA, 2012, p. 14-15).

série de conceitos e termos-chave para a educação intercultural esteve no centro das dificuldades de implementação da EIIP (MIRANDA, 2016).

Outra crítica ao modelo da EIIP foi verbalizada pelo ex-vice-presidente da República, Víctor Hugo Cárdenas<sup>75</sup>, um dos principais impulsores da reforma anterior. Acusava a LE-ASEP de um teor acentuadamente centralista e demagógico, além de apontar a inexequibilidade de muitos dos pontos da EIIP, como a criação de um *bachillerato* (ensino médio) técnico-humanístico e o ensino trilingue em escolas onde havia presença sobreposta de distintos idiomas, classificando-os como pouco realistas. Ademais, advertiu a população sobre a forte carga de doutrinação contida nos currículos, onde se falava em educação “anti-imperialista, descolonizadora e revolucionária”, acusando a normativa de atender a interesses ideológicos das entidades indígenas (AGUIRRE, 2010).

Em relação à dificuldade de implementar e cumprir a EIIP, Machaca (2010) reconhece o insucesso da LE-ASEP em seus primeiros anos de aplicação, que apesar de apresentar importantes e significativos aportes no plano discursivo e conceitual, enfrentou obstáculos ainda maiores que a LRE, não logrando avançar rapidamente no plano das estratégias, metodologias, didáticas e materiais educativos. Destaca também que muitas unidades escolares rurais, em especial as aymaras, quechuas e guaranis, que no contexto da LRE aplicavam a modalidade da EIB, passaram a abandoná-la. Segundo avaliação do autor, a EIIP sofreu um processo gradativo de estagnação e em alguns casos, de retrocesso, resultantes da distorção e parca empregabilidade de seus princípios e conceitos.

Conforme explicitado anteriormente, a transição de normativas causou uma série de dúvidas por parte dos docentes acerca de sua atuação em sala de aula, o que produziu discrepâncias entre as experiências de professores que decidiram manter as abordagens que haviam incorporado com a EIB, aquelas nas quais houve o abandono completo de políticas interculturais e aquelas poucas onde optou-se por enfrentar os desafios cotidianos em nome da importância de dar prosseguimento à transformação do sistema educativo (MACHACA, 2010).

---

75 Cárdenas passou a chefiar a pasta da Educação após a consecução de uma séria crise política que levou à renúncia do então presidente Evo Morales e de seus ministros em 2019. Em janeiro de 2020, o recém-empossado Ministro da Educação declarou que realizará com apoio da UNESCO um “sereno balance” da situação do sistema educativo boliviano após 13 anos de vigência da LE-ASEP, com vistas ao encaminhamento de um futuro processo de transformação da educação no país (LA RAZÓN, 2020).

Em uma análise mais recente, Miranda (2016) procurará deslocar o centro do desafio à transformação para o campo da subjetividade dos atores envolvidos no processo educacional, demonstrando por meio da observação de alguns casos que o que está em jogo na transmissão do discurso e dos princípios da EIIP é o seu lócus de enunciação, isto é, o ponto do qual parte o professor e de que forma ele mesmo encara os sentidos da pluralidade cultural. Seu posicionamento em relação às dinâmicas interculturais da própria sociedade boliviana informará, portanto, sua maneira de tratar e combater a condição de subalternidade que ele próprio carrega.

A autora exemplifica seu argumento apresentando duas dinâmicas recorrentes no contexto do ensino e aprendizagem de línguas originárias. Se por um lado, muitos educadores ainda veem a EIB essencialmente como o ensino de duas línguas, executando, na prática, nada mais que o princípio estéril do bilinguismo de transição, por outro, a valorização e o conhecimento das culturas com rasa apropriação e pouco compromisso também tem levado à idealização e folclorização das línguas e culturas, produzindo efeitos de uma “*ley educativa de vitrina*” e mantendo os princípios de transformação das relações sociais no campo das utopias (MIRANDA, 2016).



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como finalidade construir, a partir do cotejamento entre as narrativas encontradas, uma leitura panorâmica concentrada em evidenciar as diferentes perspectivas e vieses de interpretação e avaliação da reforma educativa referente à *Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. Um das principais dificuldades para realizar este esforço deve-se à recepção bastante heterogênea do conteúdo político-ideológico da lei, que imprimiu uma orientação política engendrada por um setor específico da população, notadamente as entidades de representação indígena. A estruturação de um modelo administrativo para levar a cabo a transição legislativa, pensado a partir do Ministério da Educação, por sua vez, também provocou fortes divergências de opinião no conjunto da população, habituada a desconfiar das boas intenções do Estado.

A execução do projeto de transformação na Educação também provocou o acirramento dos antagonismos entre os distintos setores sociais. Identificar e apreender estas oposições nos discursos implícitos no interior das fontes analisadas revelou-se, talvez, o maior desafio na consecução da investigação, na qual se procurou diversificar os ângulos de interpretação do fenômeno estudado como parte do método de tessitura do texto. Ainda assim, o processo mesmo de identificação destas discrepâncias interpretativas contribuiu para enriquecer a compreensão e a análise do objeto de pesquisa, visto que se tratou de observar e qualificar justamente os conflitos sociais, as disputas pela hegemonia narrativa e o poder transformador das produções e reproduções simbólicas.

Outra dificuldade percebida na compreensão dos processos sociais adjacentes e na leitura de conjunturas dos diversos períodos históricos abordados foi a instabilidade política e institucional da Bolívia, um país cuja história política contabiliza um sem-número de conflitos sociais e crises políticas, que incidiram tanto sobre a consolidação de seu aparato institucional soberano como sobre a construção de suas distintas narrativas históricas, transmitidas oralmente ou de forma escrita. A dificuldade, por exemplo, de obter relatórios e dados estatísticos precisos e detalhados revela uma debilidade institucional que é reflexo de uma dinâmica cíclica de fortalecimento e enfraquecimento contínuo da máquina estatal.

Ademais, a proximidade temporal entre o início do processo de implementação da referida lei (2010) e a execução plena de suas diretrizes (2010 em diante) em relação à data de execução da investigação (2018-2020) também apresenta-se como um limite para se

responder de forma definitiva aos questionamentos inicialmente planteados na pesquisa. Devido a estes fatos é que ao longo do processo investigativo foi-se reconhecendo limitações na obtenção de informações objetivas e subjetivas que incidiram sobre o alcance dos objetivos estabelecidos inicialmente, resultando na necessidade de readaptá-los em função destas limitações. Aquilo que originalmente se tratou de uma pergunta de pesquisa essencialmente objetiva, a saber, "em qual medida é possível atribuir à mais recente reforma educativa boliviana um caráter descolonizador?", passou a revelar em seu transcurso a impossibilidade de tal determinação, abrindo espaço para outras formas de captura do panorama sócio-político da educação nesse país, e contribuindo para novas reflexões acerca dos próprios conceitos inicialmente levantados de "descolonização" e "interculturalidade".

Em relação a este transcurso, é interessante também destacar que meu interesse pessoal por compreender esta reforma educacional surgiu em 2014, na ocasião de minha primeira viagem à Bolívia. Durante este ano, meus pais e minha irmã viveram na cidade de Cochabamba por motivos de trabalho e foi neste período, através da experiência escolar relatada por minha irmã - à época, com 13 anos de idade - que tive o primeiro contato com o tema da educação intercultural. O caso único com que me deparei na Bolívia saltou aos meus olhos e despertou o interesse por compreender sobretudo os aspectos sócio-políticos engendrados no âmbito escolar em um país composto por diversas nações.

Em um primeiro momento, minha relação afetiva com a região e seus povos representava não apenas a motivação da pesquisa, mas também um forte condicionamento ao empreendimento de sua "defesa", segundo o ponto de vista bifurcado (povo *versus* estado colonial) do qual partia o projeto investigativo. No entanto, ao largo deste processo, tanto a partir de experiências pessoais não relatadas quanto a partir do aprofundamento das leituras, a compreensão dicotômica passou a dar lugar ao reconhecimento das linhas de uma complexa malha de relações de poder. A meu ver, este movimento permitiu a consecução do trabalho de forma mais tácita e minuciosa e, no entanto, não menos crítica e entusiasmada.

Saliento ademais que o presente trabalho contribui para um amplo espectro de discussões, em especial àquelas sob o guarda-chuva dos Estudos Interculturais, seja na Educação, seja na Sociologia, seja na Ciência Política. Particularmente pluriversas, as relações entre os povos latino-americanos demandam atenção e prioridade.

Início, portanto, minhas notas finais enfatizando que através de uma diferenciação antropológica entre “civilização” e “primitivismo”, e “desenvolvimento” e “atraso”, a racionalidade moderna foi capaz de levar a cabo o discurso racial e civilizador, produzindo sua própria subjetividade pela inferiorização do “outro” colonizado. Tratou-se de um fenômeno que, como vimos, engendrou um sistema de dominação sofisticado, estável e duradouro, que se aprofundou com o fim do colonialismo, sob a forma da colonialidade do poder. A interculturalidade crítica se posiciona, portanto, no centro deste trabalho, pois parte fundamentalmente desta problemática. Esta noção permite colocar em foco as estruturas de poder, a racialização e a produção das diferenças, de forma a orientar práticas que não são funcionais ao sistema vigente, mas sérias questionadoras deste. Em decorrência disto é que se faz necessário concebê-la como uma pedagogia decolonial, isto é, uma matriz que orienta projetos, processos e lutas, que faz desnudar, sacudir, rearmar e construir (WALSH, 2012).

Para Catherine Walsh, o pedagógico significa o conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências, apresentando-se enquanto práticas que “fraturam a modernidade/colonialidade” e tornam possíveis outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e conviver. Justifica a opção pelo termo “decolonial”, em lugar de “descolonial” a fim de assinalar a impossibilidade de se “desfazer” a colonialidade, ou imaginá-la em estado nulo. Ao contrário, o decolonial exige posturas, posicionamentos e projetos de transgressão, insurgência, criação e incidência (WALSH, 2012), ou ainda, “re-existência” (ALBÁN, 2008).

O que a autora chamou de “pedagogia decolonial”, portanto, não se dá apenas como um método de liberação das identidades culturais, mas como um ataque frontal às condições ontológico-existenciais que mantêm firmes as estruturas racial-coloniais e de gênero, possibilitando a futura superação destas categorias identitárias. A interculturalidade crítica - enquanto prática pedagógica e decolonial - traça um caminho que “não se limita às esferas políticas, sociais, econômicas e culturais, mas que também se cruza com as do saber, do ser e da vida” (WALSH, 2012).

No entanto, o reconhecimento da diferença também tem carregado historicamente um componente ético-político devastador, seja daquele que deseja afirmar-se diante do outro, seja daquele que procura salvá-lo, guiá-lo. Em ambos os contextos, tem-se realizado monólogos, motivados pelo medo e a incerteza de se imaginar um diálogo entre alteridades equânimes. Um dos mais singulares politólogos bolivianos, aymara, Rafael Bautista, reitera, a

esse respeito, que o mito racista que inaugura a modernidade e que anulou sua pretensão de constituir-se em razão crítica, nunca lhe permitiu um verdadeiro diálogo com o resto da humanidade, mas, sim, um monólogo da razão moderno-ocidental consigo mesma (BAUTISTA, 2009).

Simón Yampara, líder aimara e sociólogo boliviano, argumentará que o princípio básico da interculturalidade deve ser a luta pelo estabelecimento deste diálogo não a partir das diferenças, mas, sim, em condições de equidade, afirmando que não poderíamos persegui-la sem reconhecer suas condições históricas inequitas (2014). Nesse sentido, Walsh (2008, 2012) propõe que a interculturalidade seja, portanto, entendida como uma ferramenta que se exerce a partir de demandas da subalternidade, gestadas “*desde abajo*”. Haja vista este imperativo, questiona-se: pode a interculturalidade crítica encontrar terreno fértil sob a tutela de um Estado, que ainda que se pretenda plurinacional e intercultural, inclusive em sua constituição, responde aos interesses e atribuições de uma unidade política diante do sistema internacional?

Ao postular que, para a interculturalidade crítica “*se requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas*” (WALSH, 2008; 2012) (grifo nosso), Walsh reconhece e ressalta a inevitável necessidade da implementação e do avanço nas políticas *institucionais*, isto é, produzindo efeitos transformadores na educação ao fazer uso dos mecanismos estatais.

Decorre disto que, de fato, o que está em jogo é a possibilidade de legitimação do próprio embate epistemológico que se propõe, em um sentido de “*procesos permanentes de relación y negociación [...], en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.*” (WALSH, 2008, p. 4). Pode-se dizer que, ao menos no sentido discursivo, o objetivo de viabilizar estas condições de negociação encontra-se no horizonte do projeto plurinacional e da LE-ASEP, e portanto, alinha-se às predisposições de uma interculturalidade crítica, nos termos de Walsh. A autora reafirma, em alguma medida, este caminho possível, ao destacar a importância de sua construção enquanto projeto político, ademais de “social, ético e epistêmico”, a fim de evidenciar a necessidade de mudança não apenas nas relações, mas também nas “*estructuras, condiciones y dispositivos de poder*”. Por fim, enfatiza que, em decorrência disto, o foco problemático da interculturalidade não incide somente sobre as populações indígenas e afro-descendentes, mas em todos os setores da sociedade,

principalmente, sobre os “brancos-mestiços ocidentalizados” (CUSICANQUI, 2003; WALSH, 2008).

Constata-se a partir destas premissas teóricas que o caminho do empoderamento político e da abertura de espaços de enunciação das demandas indígenas que desencadearam a ascensão do Estado Plurinacional, por si só, respondem à emergência de uma negociação epistêmica em curso. Tratou-se de uma estratégia recente dos movimentos indígenas latinoamericanos de restituir os mecanismos de participação política outrora despojados, aproveitando os mecanismos de disputa política a fim de “avançar pelas fissuras que se abrem nos densos muros da mentalidade crioulo-mestiça para fazer destes espaços de construção berços de demandas novas e radicais” (YAMPARA, 2014).

É por conta disto que se faz necessário reconhecer o papel essencial dos movimentos sociais para manter o verdadeiro processo de descolonização em marcha, uma tarefa de fortalecimento constante da desobediência epistêmica e da transgressão de todas as estruturas de controle preestabelecidas por força da lei e da soberania exercidas pelas classes dominantes. Para tanto, há de se atentar para as dinâmicas de neutralização das conquistas, que se apresentam como armadilhas de encapsulamento de discursos, aquelas que produzem efeitos de conformação e freiam a continuidade e a revitalização das lutas “*desde abajo*”.

Diante deste alerta, ressalta-se uma importante reflexão acerca do paradoxo em torno ao papel do Estado descolonizador. Garcés dirá que, ao passo que o Estado estabelece uma luta pela consolidação das formas plurais de governo, com vistas a desestruturar a matriz liberal historicamente engendrada no sistema político, sobrepõe-se e contém a luta dos movimentos sociais em nome da necessidade da “governabilidade” e da “estabilidade”, fazendo com que o povo se conforme temporariamente com suas intenções discursivas e “baixe a guarda” (GARCÉS, 2009).

Deste modo, evidenciam-se as insuficiências das mostras de valoração e reconhecimento da diversidade, se ao fim e ao cabo, a estrutura segue conduzindo um processo de tácita tutela típico da condição colonial (MIRANDA, 2016). Novamente, as marchas pela mudança resultariam em propostas funcionalizadas à gestão da soberania e não como possibilidade transformadora, ao “*neutralizar las fuerzas creativas de desestructuración de la matriz colonial y capitalista del Estado*” (GARCÉS, 2009, p. 49).

A plurinacionalidade enquanto horizonte de transformação só será, portanto, preservada na medida em que esteja vinculada ao trabalho cotidiano de mobilização social e não apenas sob a forma constitucional, para que não se termine “*vistiendo al mismo caballero con outro terno*” (GARCÉS, 2009, p. 71). O paradoxo identificado implica deferir que o reconhecimento da diferença cultural na prática não equivale a transformar e limitar o ideal da interculturalidade ao *status* de política pública.

Da mesma forma, a aceitação de direitos particulares para populações indígenas e o desenvolvimento de uma “educação especial” não necessariamente conduzirão um processo efetivo de desenvolvimento de modelos plurais e democráticos e tampouco produz um efeito liberador por ter questionado o ideal integracionista e a neutralidade de suas normas. Em contrapartida, corre o risco de, ao desenvolver uma política da diferença, constituir-se em um recurso renovado para construir novas formas de dominação e encerrar os diferentes grupos em suas singularidades (PAZ, 2006).

O que alguns educadores que vem aplicando a EIIP tem constatado é a conformação de uma “política educativa da diferença”, onde se inclui e se reconhece, como efeito da colonialidade, a alteridade em um sentido mais particularista que igualitário, resultando na reprodução da lógica da interculturalidade relacional, de acordo com a qual seus agentes naturalizam as condições de poder e dominação ainda vigentes e mantém a concepção técnica da função do professor de “aplicar receitas pedagógicas” (MIRANDA, 2016). Essa constatação coloca em evidência os próximos passos necessários, que relacionam-se fundamentalmente com uma formação docente mais crítica e que responda aos conflitos vivenciados em seu âmbito local de atuação.

Ao final e ao cabo, o que salta aos olhos diante da observância dos processos conduzidos atualmente na Educação boliviana é a necessidade de compreender a interculturalidade como um campo de batalha semântico, a fim de reconhecer as lutas simbólicas que ocorrem *in loco*. Em outras palavras, é preciso reconhecê-la enquanto um espaço que se reconstrói e se desconstrói todos os dias, não como política de Estado, mas através das dinâmicas sociais implicadas na produção de subjetividades. Conforme diz Samanamud (2010), “não se pode reduzir a interculturalidade crítica a um conceito” (p. 71). O desafio reside, em lugar disto, em promover uma atitude crítica frente ao mundo, que seja capaz de reinventar as lutas futuras contra novas e renovadas formas de dominação.



## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Noel. La nueva ley educativa propone 10 cambios. Observatorio Boliviano de Empleo y Seguridad Social, 2010. Disponível em <<http://m.la-razon.com/sociedad/nueva-Ley-Educativa-propone-cambios01305469460.html>>. Acesso em 14 de janeiro de 2020.
- ALBÁN, Adolfo. ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. In: BONILLA, Arturo; VILLA, Wilmer. (ed.). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- ALBÓ, Xavier; ANAYA, Amalia. Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: UNICEF, CIPCA, 2003.
- ALBÓ, Xavier. Nación de muchas naciones: nuevas corrientes políticas en Bolivia. In: CASANOVA, Pablo. (ed.) Democracia y estado pluriétnico en América Latina. México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, p. 321-366, 1996.
- ALBÓ, Xavier. Constituição e Estatutos Autônomos. La Razón, La Paz, 2008.
- ALBÓ, Xavier. Larga memoria de lo étnico en Bolivia, con temporales oscilaciones. In: CRABTREE, John. GRAY MOLINA, George; LAURENCE, Whitehead (ed.). Tensiones irresueltas: Bolivia, pasado y presente. La Paz, PNUD Bolivia/Plural, p. 19-40, 2009.
- ALMARAIZ, Sergio. Réquiem para una república. La Paz: Los Amigos del Libro, 1969.
- ALMEIDA, Sandra. "Prefácio". In: SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- AMIN, Samir. Eurocentrism, Monthly Review Press, Nueva York, 1989.
- ANDERSON, Benedict. Nação e consciência nacional. São Paulo: Ática, 1989.
- ANJOS, José Carlos; FEHLAUER, Tércio. Para além do "Pachamamismo": Pachamama e Sumak Kawsay como potência cosmopolita andina. Revista Tellus, v. 17, n. 32, jan/abr, 2017.
- APFFEL-MARGLIN, Frédérique. Introduction: Rationality and the World. In: Decolonizing Knowledge. From Development to Dialogue, Clarendon Press, Oxford, 1996.



- ARDITO, Wilfredo. Situación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Bolivia-Perú-Ecuador. Cuzco: UE, CBC, CEBEM, IE y GVC, 2008.
- ARRUETA, José. El impacto de las reformas educativas en el sistema educativo en Bolivia, 1994 al 2011: sus relaciones entre los deseos y las realidades. *Revista Intercultural DONde la palabra*, v. 1., 2012. Disponível em: <[dondelapalabra.proeibandes.org/1\\_2012.php](http://dondelapalabra.proeibandes.org/1_2012.php)>. Acesso em 13 de julho de 2018.
- ASSADOURIAN, Sempat; et al. Minería y espacio económico en los Andes, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1980.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciências Políticas*. n.11, pp.89-117. 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BARROS, Maria. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista Antropológica*, v. 47, n. 1. p. 45-85, 2004.
- BAUTISTA, Rafael. Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional, documento inédito. La Paz, 25 de janeiro de 2009.
- BAUTISTA. Tres reflexiones (des)coloniales. *Revista Boliviana de Investigación*, v. 11 n. 1 Agosto de 2014.
- BERNAL, Martin. *Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Vol. I. The Fabrication of Ancient Greece 1785-1985, Rutgers University Press, New Brunswick, 1987.
- BERTING, Jan: “Technological Impacts on Human Rights: Models of Development, Science and Technology and Human Rights”, en C.G. Weeramantry (editor), *The Impact of Technology on Human Rights. Global Case Studies*, United Nations University Press, Tóquio, 1993.
- BERTONIO, Ludovico. *Arte de la lengua aymara, con una silva de phrases de la misma lengua, y su declaración en romance*. Lima: impresso na casa da Companhia de Jesus por Francisco del Canto, 1612. Disponível em: <<https://www.bvfe.es/directorio-bibliografico-de-gramaticas-tratados-gramaticales-historia-de-la-lengua/14418-arte-de-la-lengua-aymara-con-una-silva-de-phrases-de-la-misma-lengua-y-su-declaracion-en-romance.html>>
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BLAUT, James. *1492: The Debate on Colonialism, Eurocentrism and History*, Africa World Press, Trenton, 1992.
- BLUMENBERG, Hans. *The legitimacy of the Modern Age*. Tradução de Robert M. Wallace. Cambridge: The MIT Press, 1983.

- BRAUDEL, Fernand. Reflexões sobre a história. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRIENEN, Marten. "Por qué Warisata no es lo que parece" en Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad, Nichols Robins, ed., p. 133-150. La Paz: Plural, 2005.
- BRIGGS, Lucy. Identidades andinas y lógicas del campesinado. Lima: Mosca Azul Editores, 1986.
- BURGA, Manuel; GALINDO, Alberto. Feudalismo Andino y Movimientos Sociales (1866- 1965). En: Historia del Perú, tomo XI, Barcelona: Editorial Mejía Baca, 1982.
- BUSSOLETTI, Denise Marcos. YÁNEZ, Carlos Canal. Interculturalidade, diferença e diversidade: políticas educativas no Brasil e na Colômbia. Cadernos de Educação. v. 43. p. 138-152, 2012.
- CAJÍAS, Magdalena. Continuidades y Rupturas. El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, 2011.
- CALDERÓN, Raúl. La "deuda" social de los liberales de principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900-1918. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, n. 5, p. 53-84, 1994.
- CAMARGO, Tamara. Sociogênese do estado plurinacional na Bolívia contemporânea: etnografando o viceministerio de descolonización. 2014. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- CANDAU, Vera (org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. 3. Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.
- CASANOVA, Pablo González. Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina. Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: Clacso, 2002.
- CASTRO, Maria. La viva voz de las tribus. El trabajo del ILV en Bolivia, 1954-1980. La Paz: Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, 1997.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistemológica e o problema da "invenção do outro". In.: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas, p. 169-186. São Paulo: CLACSO, 2005.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

- CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo. Les limites de l'interculturalité en Amérique Latine aujourd'hui. In: VIDAS, Anath (ed.) Cahiers ALHIM (Amérique Latine Histoire et Mémoire) n. 13, Groupe de Recherche Amérique Latine Histoire et Mémoire, p. 167-183. Saint-Denis: Université de Paris VIII, 2007.
- CEPAL. Panorama Social da América Latina. ONU, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43228/4/S1701051\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43228/4/S1701051_pt.pdf)>
- CEPAL. Panorama Social da América Latina. ONU, 2011. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/1238-panorama-social-america-latina-2011-documento-informativo>>
- CHAKRABARTY, Dipesh. Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton University Press, 2000.
- CHODI, Francesco. Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural. In: La educación indígena en América Latina - México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia, Tomo II. Quito: PEBI / Abya Yala, 1990.
- CHOQUE, Roberto y QUISBERT, Cristina. Educación indigenal en Bolivia. La Paz: EDOBOL, 2006.
- CLAURE, K. Las escuelas indígenas. La Paz: HISBOL, 1989.
- COLLET, C. Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2001.
- COLOMBI & JUÁREZ. Educación, Cultura y Derechos Indígenas: el caso de la Reforma Educativa boliviana. Revista Iberoamericana de Educación. 27, 125-152, 2001.
- CONDARCO, Ramiro. Zarate, el "Temible" Willka. Historia de la rebelión indígena de 1899, La Paz: Renovación, segunda edição, 1983.
- CONTRERAS, Manuel. Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea. La Paz: Harvard Club de Bolivia, 1999.
- CONTRERAS, Manuel; TALAVERA, Maria Luisa. *The Bolivian Education Reform 1992-2002: case studies in large-scale education reform*. Country Studies Education Reform and Management Publication series, vol. II, n. 2 (nov). Washington, DC: World Bank, 2003.
- CUNHA FILHO, Clayton. Evo Morales e o "proceso de cambio": um balanço de oito anos. Observatório Político Sul-Americano. Instituto de Estudos Sociais e Políticos, v8, n. 6, 2013.
- COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-

- colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.21, 2006.
- CUSICANQUI, Silvia. *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: Yachaywasi, 2003.
- CUSICANQUI, Silvia. *Mito y desarrollo en Bolivia. El giro colonial del gobierno del MAS*. La Paz: Piedra Rota/Plural, 2014.
- CUSICANQUI. *Chix'inakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- DE LA VEGA, Beatriz. *Las propuestas de cambio educativo en Bolivia (1994–2010)*. *Ciencia y Cutura*, v9-33, 2013.
- DEMÉLAS, Marie Danielle. *L'invention politique. Bolivia, Equateur, Pérou au XIXe Siècle*. Paris: Recherche sur les Civilisations, 1992.
- DÉNIZ, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- DUSSEL, Enrique. *Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*, Siglo XXI Editores y UAM Iztapalapa, México, 1994.
- DUSSEL. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas.*, p. 55-70, São Paulo: CLACSO, 2005.
- ERGUETA, Angel. *La reforma agraria de Bolivia*. *Nueva Sociedad (Costa Rica)*, n. 7. p. 19-37, 1973.
- ESCOBAR, Arturo. *El "postdesarrollo" como concepto y práctica social*. In: Daniel Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, p. 17-31, 2005.
- FABIAN, Johannes. *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*, Columbia University Press, Nueva York, 1983
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FARTHING, Linda; KOHL, Benjamin. *Impasse in Bolivia: Neoliberal Hegemony and Popular Resistance*, 2006.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- FONSECA, Marcio. *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- FRAENKEL, Jack; WALLEN, Norman. How to design and evaluate research in education (3 ed.). New York: McGraw-Hill, 1996.
- FUNDACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA EN BOLIVIA (PIEB). Formación Docente. Sistematización de la mesa Temática , 5-72, 2012.
- GALINDO Soza, Mario. Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano. La Paz: Fundación PIEB, 2011.
- GARCÉS, Fernando. De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada. In: Viaña, Jorge et al. Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. La Paz: Convenio Andrés Bello (CAB), Instituto Internacional de Integración (III), 2009.
- GÓMEZ, Luis, GÓMEZ, Juan, PINEAU, Fanny. y MORA, Andrés. La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal. Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos. v. 26, n. 48, p. 117-136, 2010.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra: CES, nº 80, p. 115-147, 2008.
- GUERRERO, Andrés. Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Instituto de Estudios Peruanos, Quito y Lima, 2010.
- GUSTAFSON, Bret. Manipulating Cartographies: Plurinationalism, Autonomy, and Indigenous Resurgence in Bolivia. Anthropological Quarterly, vol. 82, no. 4, p. 985–1016, 2009.
- GUTIÉRREZ, Raquel. Los ritmos del Pachakuti. Movilización y levantamiento popular-indígena en Bolivia (2000-2005). La Paz: Wa-Gui, 2008.
- HABERMAS, Jürgen: Modernidad, un proyecto incompleto. In: Nicolás Casullo (org.), El debate modernidad posmodernidad, Puntosur Editores, Buenos Aires, 1989.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HEGEL, Georg. Filosofía del Derecho: Rasgos fundamentales de la filosofía del derecho o Compendio de derecho natural y ciencia del Estado. Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, Caracas,

1976.

HOBBSAWM, Eric J. Etnia e Nacionalismo na Europa de Hoje. In: (Org.) HOBBSAWM, Eric J. A era das revoluções: Europa 1789-1848. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HUANACUNI, Fernando. Vivir bien / Bien vivir: filosofía, políticas, estrategias y experiencias. La Paz: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, 2010.

ICAZA, Taira. Analisis del eje descolonizador: Universidad indígena boliviana Aymara-Tupak Katari. Tese de mestrado do PROEIB/Andes, La Paz, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/14103/TM141.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

IMEN, Pablo. Políticas educativas y diversidad en Bolivia: las complejidades y tensiones entre la redistribución y el reconocimiento. La revista del Centro de Cooperación Cultural Floreal Gorini, n. 9/10, 2010. Disponível em: <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/176>>.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? In: Antologia de textos filosóficos. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.

KLEIN, Herbert. A Concise History of Bolivia. New York: Cambridge University Press, 2003.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas, p. 169-186. São Paulo: CLACSO, 2005.

LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LARREA, Remberto. "Descentralización de la educación". En: El Estado y la educación entre la descentralización y las autonomías. Documento de trabajo. La Paz: CEBIAE, 2005.

LAVAUD, Jean-Pierre. Identité et politique: Le courant Tupac Katari en Bolivie. Problèmes d'Amérique latine, vol. 91, no. 4, 2013, p. 101-151.

LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. TCC. Brasília, UNB, 2014.

LÓPEZ, Luis Enrique. De resquicios a boquerones: la educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: Plural, 2005.

LOZADA, Blithz. Formación docente en Bolivia. La Paz : Unesco, 2005.

- LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- MACHACA, Guido (ed). Desafios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco de Estado Plurinacional. Memoria del seminarioTaller. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, 2011.
- MACHACA Guido. De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. Revista Guatemalteca de Educación, Año 2, Número 3, Guatemala, 71-119, 2010.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- MAMANI, Pablo. Qamir Qamaña. un paradigma de vida en el presente. In: QUINTERO, Pablo (Org.). Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno. Buenos Aires: Duke University / Ediciones del Signo, p. 67-80, 2015.
- MARIÁTEGUI, José. 7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Caracas: Ayacucho, 1979.
- MERCADO, René. Las masas en noviembre. La Paz: Juventud, 1983.
- MERCADO, René. Lo Nacional-Popular en Bolivia. Cidade do México: Siglo XXI, 1986.
- MIGNOLO, Walter. Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade, p. p.71-103. In. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.
- MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

- MIRANDA, Juana. Entre la teoría de la EIB y la EIIP: Aprendiendo de la práctica de profesores egresados de la licenciatura en EIB. Tese de Conclusão do Programa de Magistério em Educação Intercultural Bilíngue (PROEIB Andes), Cochabamba, 2016.
- MORIN, Edgar. Para além da globalização e do desenvolvimento: sociedade mundo ou império mundo? In.: CARVALHO, Edgard de Assis e MENDONÇA, Terezinha, p. 07-20. Ensaio de Complexidade 2. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MURRA, John. As Sociedades Andinas anteriores a 1532. In: BETHELL, Leslie (org.). História da América Latina: A América Latina Colonial, volume 1. p. 63-99. Tradução Maria Clara Cescato. 2a ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- MUSSE, Ricardo. A dialética como discurso do método. Revista Tempo Social, vol.17, no.1 São Paulo, 2005.
- MUYOLEMA, Armando. “De la ‘cuestión indígena’ a lo ‘indígena’ como cuestionamiento,” en Convergencia de tiempos. RODRIGUEZ, Ileana (ed.) Estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad. Amsterdã: Rodopi, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS ÍBERO-AMERICANOS. “Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015”. Informe de países, 2007.
- OSUNA, Carmen. Educación intercultural y revolución educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. Revista Española de Antropología Americana, v. 13, n. 2, p. 451-470, 2013.
- PACO, Daniel. Prácticas formativas del PROFOCOM y su relación com los principios de intra e interculturalidad de la Ley 070 de Educacación em Bolivia. Tese apresentada ao PROIB Andes. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, 2015.
- PARRENIN, Georges; LAVAUD, Jean-Pierre. Pour un aproche sur l’indigenisme en Bolivie, 1900-1932, Ivry: ERSIPAL, 1980.
- PATRINOS, George; PSACHAROPOULOS, Harry. Returns to investment in education: a further update, Journal of Developing Areas, n. 29, p. 57–68, 2002.
- PAZ, Sarela. Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la Educación Intercultural Bilingüe. En A. R. (Comp.), Escuelas y procesos de y procesos de cambio (págs. 125-150). Cochabamba: CESU, 2006.
- PATZI, Félix. Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa). Bulletin de l’Institut



- français des Études Andines, n. 28-3, p. 535-559, 1999.
- PATZI, Félix. Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. *Ciencia y Cultura*, n. 30, p. 57-85, 2013.
- PÉREZ, Elizardo. Warisata, la escuela ayllu. La Paz: Editorial Burillo, 1962.
- PIEB, Estado de situación: 1995-1999. In: PIEB (comp.). *El PIEB: documentos introductorios*. La Paz: Mimeo, 1999.
- PLATT, Tristan. Estado boliviano y ayllu andino. In: *Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1982.
- PLAZA, Pedro. Pedagogías propias, intraculturales interculturales y plurilingües. En M. d. Bolivia, *Semana de la educación intracultural intercultural y plurilingüe*. “Hacia una revolución educativa en el Abya Yala”, p. 129-138. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación, 2013.
- PLAZA, Pedro; ALBÓ, Xavier. Educación y planificación lingüística en Bolivia. *Cuadernos bolivianos d cultura*, n. 25, set-dez. Signo. p. 167-198, 1988.
- POSTERO, Nancy. Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en búsqueda de multiculturalismo. En Luis Enrique López y Pablo Regalsky (eds.) *Movimientos indígenas y Estado en Bolivia*. PROEIB Andes, CENDA y Plural Editores. p. 53-96, 2005.
- PRADA, Raúl. *Largo Octubre: genealogía de los movimientos sociales en Bolivia*. Plural, La Paz, Bolivia, 2004.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. *International Social Science Journal*, n. 134, p. 549-557, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- QUIROGA, José. *Salvemos la educación! Modelo educativo neoliberal versus proyecto educativo popular*. La Paz: Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés, 1988.
- REYEROS, Rafael. *Historia de la Educación en Bolivia (1825-1898)*. La Paz: Universo, 1952.
- REYES, Neptalí. La interculturalidad, un paradigma incómodo. MORALES, María Guadalupe; VALDÉS, Luis (comp.) *El Paradigma de la Interculturalidad. Colección Reflexiones multidisciplinares sobre la interculturalidad*, vol. 1. Puebla: BUAP, 2007.

- REYNAGA, Fausto. El pensamiento amáutico. La Paz: Partido Indio de Bolivia, 1978.
- RIBEIRO, Darcy. O processo civilizatório. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- ROCABADO, Franco. Haciendo volar la imaginación: El reto de la implementación y las incertidumbres sobre un nuevo paradigma pedagógico en Bolivia. Revista Integra Educativa Vol. IV / N° 3. La Paz, 2011.
- ROLLAND, Denis; CHASSIN, Joëlle. Pour comprendre la Bolivie d'Evo Morales. Paris: L'Harmattan, 2007.
- SAARESRANTA, Tina. Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural. La Paz: PIEB, 2011.
- SAAVEDRA, José. Educación superior, interculturalidad y descolonización. La Paz: PIEB/CEU, 2007.
- SALMÓN, Josefa. El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia. 1900-1956. Colección Academia n. 5. Plural Editores / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, 1997.
- SAMANAMUD, Jiovanny. Interculturalidad, educación y descolonización. Integra Educativa Vol. III/n° 1 , 67-80, 2010.
- SAID, Edward. Orientalism, Vintage Books, Nova York, 1979.
- SCHAVELZON, Salvador. Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir: dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes. Quito: Abya-Yala, 2015.
- SCHROEDER, Joachim. Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi Inca a Cuernavaca. La Paz: Ediciones CEBIAE, 1994.
- SIVAK, Martín. América Latina. En: Newsweek en español. Vol. 12, N° 2, News for América LLC, 15 de janeiro de 2007.
- SOTO, Veimar. La participación comunitaria en la Gestión Educativa en el marco de la Ley de Participación Popular y Reforma Educativa. Tese de mestrado em EIB. Universidade Mayor de San Simón, 2001.
- STEFANONI, Pablo. ¿Y quién no querrá vivir bien? Encrucijadas del proceso de cambio boliviano. Crítica y Emancipación, Buenos Aires, 7, p. 9-25, 2012.
- STOLL, David. Words can be used in so many ways. In: SOREN, H. & PETER, A *Is God an American? An anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics*, Survival

- International/ IWGLIA. 1984 "Con que derecho adoctrinam ustedes a nuestros indigenas?: la polemica en torno al Instituto Linguistico de Verano", *América Indígena*, vol. XLIV, jan-mar, p. 9-24. 1985. *Pescadores de Hombres o Fundadores de Imperio?*, Lima, Desco/Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1981.
- TAPIA, Luis. La producción del conocimiento local. Historia y política en la obra de René Zavaleta. La Paz: Muela del Diablo, 2002.
- TEDESCO, Juan. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 55, p. 31-47, 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TICONA, Esteban e ALBÓ, Xavier. La lucha por el poder comunal. Jesús de Machaca: La marka rebelde. 3. La Paz: CEDOIN y CIPCA, 1997.
- TICONA, Esteban. "Pueblos indígenas y Estado boliviano. La larga historia de conflictos". 2003. Disponível em: <[http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/Pueblos\\_indigenas\\_y\\_Estado\\_boliviano.TICONA.pdf](http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/Pueblos_indigenas_y_Estado_boliviano.TICONA.pdf)>. Acesso em 28 nov. 2019.
- TOURAINÉ, Alain. *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Tradução: Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: RJ, 1998.
- TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. Anais... Lima: Universidad Andina, 2005.
- UNESCO. Datos mundiales de educación, Bolivia. VII, Ed. 2010/11. Disponível em: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf)>. Acesso em 22 de dez. 2019.
- UNIDAD NACIONAL DE LAS NACIONES INDÍGENAS ORIGINARIAS. *Por una educación indígena originaria. Hacia una autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*, Santa Cruz, 2004.
- VERDUM, Ricardo. *Etnodesenvolvimento: Nova / Velha Utopia do Indigenismo*. Tese de doutorado apresentada ao CEPPAC/UnB, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2154/1/2006\\_Ricardo%20Verdum.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2154/1/2006_Ricardo%20Verdum.pdf)>. Acesso em 20 de março de 2018.
- VIDEA, Rocío. Estado de la educación primaria en Bolivia en cifras e indicadores. *Revista de Psicología*, La Paz, n. 9, p. 9-26, 2013. Disponível em <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322013000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322013000100003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 17 fev. 2020.
- VILLANUEVA, Sandoval. *Contingencia re-fundadora del Estado*

- plurinacional. *Rev. de Inv. Educ.* vol.3, n.1, p. 229-241, 2010.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O Capitalismo histórico*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- WALSH, Catherine. (Ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2012.
- WALSH, Catherine. (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial; reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2008.
- WELLER, Vivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. Dossiê: a atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. *Revista Sociedade e Estado*. Vol.25, nº 2, Brasília Maio/Ago. 2010, p. 205-224.
- YAMPARA, Simón. El viaje del Jaqui a la Qamaña. In: QUINTERO, Pablo (Org.). *Crisis civilizatoria, desarrollo y buen vivir*. Buenos Aires: Duke University / Ediciones del Signo, p. 193-199, 2014.
- YAPU, Mario. Education in Bolivia for the last twenty years: two reforms and some social research issues. *Tinkazos*, vol.16, n.34, p. 131-152, 2013.
- YAPU, Mario. *Políticas educativas interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*. Fundación PIEB, 2011.
- YASHAR, Deborah. *Contesting citizenship in Latin America: The rise of indigenous movements and the postliberal challenge*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- ZAVALETA, René. *Lo Nacional-Popular en Bolivia*. Cidade do México: Siglo XXI, 1986.

## MEIOS DE COMUNICAÇÃO

- CORREO DEL SUR. Pruebas PISA: Cuáles son los países que tienen la mejor educación del mundo? Correo del Sur, 2016. Disponível em: <[https://correodelsur.com/mundo/20161206\\_pruebas-pisa-cuales-son-los-paises-que-tienen-la-mejor-educacion-del-mundo.html](https://correodelsur.com/mundo/20161206_pruebas-pisa-cuales-son-los-paises-que-tienen-la-mejor-educacion-del-mundo.html)>, Acesso em 14 de outubro de 2019.
- CORREO DEL SUR. La educación boliviana rinde examen en 2019. Correo del Sur, 2018. Disponível em: <[https://correodelsur.com/panorama/20180617\\_la-educacion-boliviana-rendira-examen-en-2019.html](https://correodelsur.com/panorama/20180617_la-educacion-boliviana-rendira-examen-en-2019.html)>, Acesso em 6 de dezembro de 2019.
- PAGINA SIETE. Patzi gana con el 51% de los votos y es el nuevo Gobernador de La Paz. Página Siete, 2015. Disponível em: <[nuevo-gobernador.com/51798.html](http://nuevo-gobernador.com/51798.html)>. Acesso em 15 jan. 2020.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

BOLIVIA. Código de la Educación Boliviana (CEB). Ministerio de Educación y Bellas Artes, Empresa Industrial Gráfica E. Burillo y Cia., 1956.

BOLIVIA. Constitución Política del Estado (CPE). La Paz: Gaceta oficial de Bolivia, 2009.

BOLIVIA. Ministerio de la Educación. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (LE-ASEP), Ley nº 70. La Paz, 20 dez: MINEDU, 2010. Disponível em: <[http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Ley\\_reglamentos/ley\\_educacion\\_avelinosinani-elizardoperez](http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Ley_reglamentos/ley_educacion_avelinosinani-elizardoperez)>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

CENSO GENERAL DE LA POBLACIÓN DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA (1900). Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFA), 2012.

CENAQ. Currículo Armonizado de la Nación Quechua. Sucre: CENAQ, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Estadísticas nacionales. La Paz: INE, 2014