

**DIGITAL OBSERVATORY FOR HIGHER EDUCATION
IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN**

IESALC Reports available at

www.iesalc.unesco.org.ve

Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia



IES/2004/ED/PI/36

Date of Publication: November 2004

IESALC – UNESCO

**EDUCACIÓN SUPERIOR Y POBLACIONES INDÍGENAS EN
BOLIVIA**

Por. Mcs. Crista Weise Vargas

Cochabamba, Noviembre 2004

ÍNDICE

INDICE	1
EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN BOLIVIA. ESTUDIOS NACIONALES IESALC - UNESCO	4
1 INTRODUCCIÓN	4
2 EL CONTEXTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.	6
2.1 LOS PUEBLOS INDIGENAS EN BOLIVIA Y SU UBICACION GEOGRAFICA	7
2.1.1 <i>Los pueblos indígenas del altiplano y los valles</i>	7
2.1.2 <i>Pueblos indígenas de las Tierras Bajas</i>	8
2.2 ADSCRIPCIÓN E IDENTIDAD.....	9
2.2.1 <i>Pueblos de los Andes</i>	10
2.2.2 <i>Pueblos de las Tierras Bajas</i>	12
2.3 SITUACION EDUCATIVA GENERAL.....	12
2.4 LAS ORGANIZACIONES INDIGENAS REPRESENTATIVAS.....	14
2.4.1 <i>Organizaciones originarias y sociales en el área andina</i>	15
2.4.2 <i>Organizaciones indígenas en tierras bajas</i>	16
3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA	18
3.1 CARACTERISTICAS EDUCATIVAS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA REPUBLICA	18
3.2 PROPUESTAS EDUCATIVAS LIBERALES. (1900)	20
3.3 WARISATA.....	23
3.4 EL PROYECTO EDUCATIVO DEL NACIONALISMO REVOLUCIONARIO.....	24
4 POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN EL PAÍS.	27
4.1 LAS POLITICAS	28
4.1.1 <i>Emisión de Normas</i>	28
4.1.2 <i>Orientaciones de la política</i>	29
4.1.3 <i>Dispositivos de las políticas</i>	30
4.2 EXPERIENCIAS E INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR INDIGENA.....	32
4.2.1 <i>Educación superior no universitaria</i>	32
4.2.2 <i>Educación superior universitaria</i>	34
4.2.2.1 Universidades que atienden a poblaciones indígenas	35
4.2.2.2 Programas de Formación para poblaciones indígenas	35
4.2.2.3 Universidades autodenominadas indígenas.....	37
5 PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON LA TRANSICIÓN SECUNDARIA – EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA.	47
5.1 ANALFABETISMO	48
5.2 COBERTURA.....	48
5.3 ESCOLARIDAD	49
5.4 CALIDAD EDUCATIVA.....	51
5.5 MARGINACION Y EXCLUSION DE LA POBLACION INDIGENA	51
6 PROBLEMAS DE ACCESO (CALIDAD), COBERTURA Y EQUIDAD	53
6.1 CARACTERISTICAS DE LAS PRINCIPALES MODALIDADES DE INGRESO A LA EDUCACION SUPERIOR.....	53
6.2 INDICADORES DEL NIVEL DE COBERTURA DE LA POBLACION INDIGENA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR DE LA REGION.	55
6.3 ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON.....	56
6.3.1 <i>Procedencia de los estudiantes de la UMSS</i>	56

6.3.1.1	Lugar de Origen	56
6.3.1.2	Procedencia de Colegio público o privado	57
6.3.1.3	Procedencia según Área urbana ó Rural	58
6.3.2	Identificación de la población indígena en San Simón	59
6.3.2.1	Estudiantes según sexo	59
6.3.2.2	Estudiantes según L1, que adquirieron en su hogar.....	59
6.3.2.3	Estudiantes según segunda lengua (L2) que adquirieron.....	61
6.3.2.4	Estudiantes según adscripción étnica.....	61
6.3.2.5	Estudiantes según adscripción a un pueblo originario	62
6.3.2.6	Padres según adscripción étnica.....	63
6.4	COBERTURA DE LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS	65
7	CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA.....	65
8	PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES	69
	BIBLIOGRAFÍA.....	72
	SIGLAS EMPLEADAS.....	74

Por: Mcs. Crista Weise V.¹

Asistentes de Investigación: Lic. Raul Alvarez Ortega y Lic. Eva Cachi Cuter²

1 INTRODUCCIÓN

El presente estudio fue auspiciado por IESALC –UNESCO, con el objetivo de conocer de forma sistematizada las condiciones sociales y educativas de las poblaciones indígenas en Bolivia y los avances en relación con políticas y experiencias de educación superior indígena. Se trata de una aproximación al “Estado de Situación” de la educación superior indígena en Bolivia, para ello se procedió a acopiar la información y datos existentes que pudieran aproximarnos al tema planteado alrededor de tres ejes: políticas, experiencias y cobertura.

Bajo esos parámetros, se realizó un estudio de tipo descriptivo básicamente cuantitativo a través de Información documental, censal, encuestas de hogares y otros estudios del INE, diagnósticos parciales, información de las Universidades, VESCyT y organizaciones diversas. Asimismo se hizo un estudio exploratorio en la UMSS para obtener datos referenciales sobre cobertura de la población indígena en este centro académico.

En este proceso se enfrentaron innumerables problemas de acceso a la información, ya que la misma se encuentra dispersa, existe variaciones entre fuentes, las informaciones son parciales, no hay censo universitario, no se considera la variable indígena en los estudios, no hay datos educativos sobre la población indígena, menos aún sobre educación superior indígena. Por ello a lo largo del estudio se ha tomado como referencia las variables de área geográfica Rural- Urbana, y la relación del tipo de institución de la que proviene la población desde las categorías público, privado.

Por las limitaciones anotadas, los datos aquí presentados deben tomarse como datos referenciales y provisionales.

¹ Investigadora de IESALC. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba (Bolivia) Especialista en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Universidad Mayor de San Simón. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Políticas educativas. FLACSO (Argentina). Consultora en educación, investigadora y docente de pre-grado y posgrado de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.M.S.S.

² El presente trabajo ha sido desarrollado con la colaboración de la Dirección de Planificación Académica de la Universidad Mayor de San Simón, pero las opiniones aquí vertidas son de entera responsabilidad de la autora.

En el estudio se presenta una descripción de las características socio-culturales de la población indígena, la situación de las organizaciones indígenas, las características educativas generales, los antecedentes históricos, para luego profundizar en los temas más directamente relacionados con la educación superior y pueblos indígenas haciendo, primero, una identificación y un análisis de las políticas actuales impulsadas desde el gobierno, tomando como categorías la normativa, los dispositivos de las políticas, y las orientaciones de dicha política. Como segundo, gran tema se toma la transición de la educación secundaria a la educación superior, en el intento de identificar donde se produce la exclusión de la población indígena que le impiden un acceso equitativo a la educación superior, en el entendido de que esta posibilidad – la del acceso a la educación superior- es resultado de una trayectoria académica que debe analizarse.

A continuación, se aborda la descripción y análisis de las experiencias e iniciativas tomadas por diferentes actores para desarrollar procesos educativos en el nivel superior orientados a poblaciones indígenas, tomando algunas experiencias de educación superior no universitaria y de manera más amplia de la educación superior universitaria. En esta última, se diferencian tres análisis, las ofertas de las universidades públicas que atienden a poblaciones indígenas intencionalmente o no, las ofertas dirigidas intencionalmente a poblaciones indígenas o sobre problemáticas indígenas y las universidades que se autodenominan indígenas.

El análisis se centra básicamente en la disyuntiva que se advierte como resultado de este estudio, una importante población indígena es atendida por las universidades públicas tradicionales que desconocen la presencia de estas poblaciones en su seno y una tendencia creciente de creación de universidades indígenas pequeñas y dispersas. En relación a lo anterior y como último punto se aborda la cuestión de la cobertura de la población indígena en el nivel superior.

Finalmente se plantean algunas conclusiones y recomendaciones para abordar las políticas de educación superior indígena, que en el caso boliviano, se resumen en dos ideas centrales: Cualquier política de educación superior indígena en Bolivia no puede encararse como una política de minorías y no puede obviarse al sistema público de universidades que actualmente tiene una importante población indígena en su interior y; por otro lado, la creación de universidades indígenas no responde de manera directa ni está estrictamente relacionada, ni resuelve el acceso a la educación superior; estas demandas tienen que responder a estrategias de autoorganización, empoderamiento, de desarrollo y valorización de sus propios saberes (los saberes de los pueblos originarios) y de control sobre sus propios procesos de procesos de formación profesional.

2 EL CONTEXTO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

Como en el resto de América Latina, la población indígena se encuentra en situación de pobreza extrema, alcanzando en Bolivia al menos a un 80% de dicha población que se debate en la lucha por su supervivencia. Son víctimas de la marginalidad y la exclusión de los derechos ciudadanos así como del racismo y la discriminación. Sus problemas son difícilmente visibilizados con posiciones estereotipadas y acciones asistencialistas, generando respuestas disonantes con sus verdaderos intereses.

Sin embargo en la década de los 90 la presión ejercida por los movimientos sociales indígenas, logró inscribir sus demandas y derechos en la agenda social y política nacional, generando un replanteo de la estructura social y política del Estado boliviano y ha modificado el debate nacional. (Molina, 2003). Luego de permanentes movilizaciones y años de lucha organizada, hoy es evidente una situación de emergencia de los pueblos indígenas, que, entre otras reivindicaciones, han logrado una mayor presencia en los espacios políticos, y las Reformas constitucionales y legales a favor de sus derechos. En este sentido se Reformó en 1992 la CPE y desde entonces el Estado Boliviano se identifica, en su primer artículo, como multiétnico y pluricultural y plurilingüe, en el que conviven una diversidad de pueblos indígenas que representan la mayoría de la población boliviana. (62 %, según datos del Censo 2001, INE).

Por una vieja tradición histórica de hegemonía económica, social y política, Bolivia es considerada como una nación eminentemente altiplánica, con una población predominante de poblaciones quechuas y aymarás (56% de la población, INE 2001). Sin embargo, la mayor parte del territorio boliviano está constituido por llanos, chaco y amazonía, espacio caracterizado por una mayor diversidad étnico-cultural y lingüística. Aproximadamente dos tercios del territorio boliviano pertenecen a las cuencas amazónicas y platense, región en la que habitan un 8% de población indígena (Rodríguez, 2000).

Es necesario hacer notar que la población indígena tiene una presencia marginal en la información contenida en los censos y encuestas nacionales, esta decisión política tiene como principal consecuencia la invisibilización de las poblaciones indígenas, lo que crea distorsiones e inequidad en la planificación del desarrollo social y de la inversión social.

Esta carencia de información deja en oscuridad muchas definiciones, categorías, parámetros e indicadores que podrían enriquecer y orientar el tratamiento del tema indígena en Bolivia, tarea que en este estado de cosas se hace muy complicado y poco seguro. Mientras los indicadores de la población indígena estén en estado de construcción, será fácil caer en incoherencias en los datos que se manejan, por tanto, mucha de la información que se introduce en este trabajo

responde a aproximaciones e informes parciales que deben ser refrendados por investigaciones especializadas en el tema.

En este sentido, para nuestro estudio una de las fuentes más fiables que será usada, por su actualidad y reflexión, será el estudio de Ramiro Molina³, cuyo informe toma como base la construcción de indicadores socio económicos estadísticos a partir de información contenida en el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001 y las encuestas Nacionales MECOVI, documentos que nos permitirán una mejor aproximación a nuestro objeto de reflexión.

2.1 Los pueblos indígenas en Bolivia y su ubicación geográfica

Los pueblos indígenas de Bolivia se encuentran ubicados en diferentes zonas del territorio nacional. Distinguimos dos grandes territorios, el altiplano y los valles y las tierras bajas ubicadas al oriente del país.

2.1.1 Los pueblos indígenas del altiplano y los valles

Los pueblos indígenas que habitan la zona occidental o sobre la cordillera de los Andes en el país son tres: aymarás, quechuas y urus. Los quechuas históricamente ubicados en los valles interandinos y en parte del altiplano; en tanto que aymarás y urus en el altiplano y valles circundantes.

Los pueblos indígenas en los Andes comprenden aproximadamente entre 40% de la población urbana y el 90% de la población rural que habita esta región (cf. Albó, 1995); ellos constituyen el 56% de la población total del país. De éstos, según el censo de Población de 1992, 1,6 millones son aymarás (23%), 2,5 millones quechuas (34.3%) y sólo 1.500 urus (0, 02%).

Pueblos		Habitantes
1	Quechuas	2'500.000
2	Aymarás	1'600.000
3	Urus	1.500
TOTAL		4'101.500

Fuente: Instituto Nacional de Estadística-2001

Los quechuas ocupan principalmente los valles interandinos y parte del altiplano y puna de los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca, Potosí, Tarija, Oruro y en el norte del departamento

de La Paz, por razones de flujos migratorios es notable la presencia de poblaciones quechuas en el resto de los departamentos del país.

Los aymarás habitan principalmente en el altiplano y los valles adyacentes al este de los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí por el fenómeno migratorio hay población aymará en otros departamentos del país. Un gran número de aymarás (cerca de 50% del total) habitan en las ciudades de La Paz y el Alto (Albó, 1995).

Los urus, constituyen una sociedad rural, ellos habitan en la provincia Atahuallpa y en los alrededores del Lago Poopó en el departamento de Oruro, en las cercanías del lago Titicaca en el departamento de La Paz. Los urus son 1.500 y comprenden tres subgrupos: los Uru-chipayas, los uru de iru-itu y los uru-muratos. Los uru-chipayas son cerca de 1.350 (90%) mientras que, los uru-iru itu y los uru-muratos son únicamente 142 (10%) del total.

Es importante recalcar que por razones socio económicas, existen actualmente bolsones de quechuas y aymará que habitan, por lo general, en centros poblados del Oriente, Chaco y Amazonía. Los indígenas de tierras altas que habitan en tierras bajas del país serían aproximadamente unos 250.000 (cf. Murillo, 1997).

2.1.2 Pueblos indígenas de las Tierras Bajas

Los pueblos indígenas de Tierras Bajas son 354 y se encuentran en los departamentos de Beni, Santa Cruz, Pando, Tarija, Chuquisaca y Cochabamba. Ellos habitan en los Llanos y bosques húmedos de la cuenca del Amazonas, así como en los bosques secos del Chaco en la cuenca del Río de la Plata.

⁴ Este dato varía según la fuente. Algunas fuentes identifican 32, y 34 grupos y algunas incluso 37 (Wigberto Rivero en Lenguas y Etnias de Bolivia). Algunos grupos étnico de la zona oriental y chaqueña han sido identificados por contactos esporádicos con las poblaciones aledañas a su habitat pero no se cuenta con datos certeros sobre su existencia.

Asimismo, algunos de estos grupos, que hace unos años tenían una población muy pequeña, podrían haberse extinguido. *Crista Weise V.*

Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia. IESALC – UNESCO 2004

Número de Habitantes por pueblos originarios

1	Guaraníes	77.126	10	Baure,	4.758	20	Weenhayek	2.525	29	Yuquí	157
2	Chiquitanos	63.520	11	Cayuvaba	4.607	21	Esse-ejja	2.258	30	Araona	100
3	Moxeños	39.371	12	Paiconeca	3.941	22	Canichana	1.547	31	Guarasugwe	80
4	Guarayos	9.926	13	Yuracare	3.658	23	Chácobo	1.090	32	Huaracaje	80
5	Tacanas	8.616	15	Moseten	3.300	24	Sirionó	856	33	Pacahuara	17
6	Chimanes	7.385	16	Ayoreos	3.190	25	Yaminahuas	406	34	Nahua	ND
7	Movima	7.269	17	Joaquinianos	3.145	26	Moré	359	35	Toromona	ND
8	Reyesano	6.500	18	Cavineños	2.952	27	Machineri	203			
9	Itonamas	5.248	19	Leco	2.763	28	Tapiete	178			

Fuente: Diagnostico Nacional de Pueblos Indígenas -2000(VAIPO)

Según esta fuente los habitantes de tierras bajas, que abarca las zonas: amazónica y chaqueña oriental, comprenden en total aproximadamente 260.471 habitantes. Se calcula que para el 2004, esta población habría aumentado a 289.500 personas. Sin embargo, si tomamos los datos censales del 2001, tendríamos una cifra aún mayor, de 475.000 habitantes y en proyección al 2004, cerca de 600.000 habitantes. Como se puede ver, no se sabe con exactitud cuanta población indígena existe, principalmente en la zona amazónica y chaqueña, donde se ha perdido mucho el uso de las lenguas originarias. Gran parte de la población no está registrada y ni siquiera los censos de población y vivienda han logrado dar cuenta de toda la población indígena. Por lo tanto es fundamental tener en cuenta que pese a los esfuerzos, la cantidad de población indígena está subestimada.

2.2 Adscripción e identidad

La "lengua" es el criterio más frecuente en toda investigación para definir la adscripción de una persona a una cultura o pueblo, sin embargo existen aspectos complejos a considerar respecto a la utilización de la lengua o el idioma hablado para identificar a la población.

Al margen de la poca seriedad de las respuestas en los censos respecto al idioma hablado o la adscripción a un pueblo indígena determinado, es la expansión del idioma dominante y la

disminución y/o separación de los idiomas indígenas en desmedro de otros -como es el caso del quechua boliviano que va desplazando al aymará-, lo que crea nuevas condiciones de identidad, lealtad lingüística y pertenencia étnica (Molina, 2003).

Asimismo, debemos reconocer que existen contextos en los cuales hablar un idioma indígena no implica necesariamente la pertenencia a un determinado pueblo. La mayor parte de los indígenas de tierras bajas hablan el castellano.

Por ello, el indicador del uso de lengua tiene sus limitaciones, sin que por ello deje de servirnos como referente válido.

Identificamos entonces, por áreas, diferentes formas de uso de las lenguas, lo que nos permite tener un panorama más completo de la situación sociolingüística de la población indígena boliviana.

2.2.1 Pueblos de los Andes

Área rural tradicional, el predominio del quechua y aymará en los distintos órdenes de la vida social incluye también el uso del castellano, aunque en menor grado (72% entre los aymarás y 49% entre los quechuas). De la población que habita en estas zonas, el 97% es quechua y el 94% aymará y los niños y niñas llegarían a la escuela ya sea en condiciones de monolingües de idioma originario o con un conocimiento pasivo o incipiente del castellano. (Molina 2003:12)

Zonas de frontera quechua-aymará, hay un fuerte bilingüismo quechua-aymará, que comprende a cerca de 150.000 personas (3.6% del total) y es resultado, sobre todo, de una creciente e histórica migración quechua hacia zonas originalmente aymarás, aunque también ocurre el fenómeno inverso en el norte del departamento de La Paz. También en esta zona es posible encontrar población que habla también el castellano, en diverso grado, y, por tanto, puede ser común el trilingüismo aymará-quechua-castellano o quechua-aymará-castellano. Salvo estas precisiones, las condiciones productivas y sociolingüísticas de niños, jóvenes y adultos en cuanto a su conocimiento y uso del castellano serían similares a las de las áreas andinas tradicionales.

Zona Rural andina no-tradicional, Zona igualmente rural pero con fuerte presencia indígena vinculada a una economía de mercado y ubicada en las fronteras agrícolas. Estas zonas constituyen también espacios de colonización ubicados tanto en vías de transición hacia las tierras bajas o en zonas de extracción aurífera. En cualquier caso se trata de ámbitos que han atraído y aún atraen a inmigrantes andinos de las áreas rurales tradicionales que en total comprenderían cerca de 500.000 aymarás y quechuas (aproximadamente 9% del total de indígenas andinos). En estos ambientes el uso de lenguas originarias estaría cediendo cada vez más ante la

predominancia del castellano, además los padres estarían optando por socializar a sus hijos e hijas en el idioma hegemónico: el castellano.

Poblaciones intermediadas andinas, esta área se caracteriza por constituirse en un espacio de transición entre la comunidad rural y la ciudad o espacio propiamente urbano. "sólo algunos de estos pueblos provincianos superan la cifra de 2000 habitantes [...] según las categorías censales. No son pocos los que tienen incluso menos población que algunas de las comunidades rurales que de ellos dependen" (Albó, 1999^a: 40). Sin embargo, se diferencia de las áreas andinas rurales por su adhesión al castellano y a lo moderno, y por su desprecio de la tradición indígena, aun cuando muchos vivan todavía de la producción agrícola o mantengan lazos estrechos con el campo. Pese a ello sus pobladores se consideran "vecinos" y, por ende, distintos a los comuneros o campesinos aymará o quechua. Comprenden también esta área, poblaciones ubicadas en zonas de frontera aymará-quechua y en áreas de extracción minera. Entre las primeras es frecuente el desplazamiento del aymará por el quechua, lo que supone un bilingüismo castellano-quechua con uso predominante del castellano. Si bien es posible encontrar allí tres lenguas (aymara-quechua-castellano) también es posible que la presencia de monolingües hispano hablantes desplace a las lenguas originarias hacia usos socialmente más restringidos o por lo general limitado a lo doméstico.

Zonas con ciudades andinas plurilingües, de gran atracción migratoria, en las que la mayoría de la población es de origen aymará o quechua y en las cuales muchos de los pobladores mantienen la lengua ancestral y dan lugar a variantes urbanas del aymará y del quechua así como de las mismas culturas originarias. Estos espacios constituyen lugares privilegiados para la alternancia o cambio de código entre lenguas originarias y el castellano, así como para el desarrollo de variantes orales del castellano con marcado sustrato indígena.

Cómo es de suponer en estas ciudades la gran mayoría, habla el castellano. Ello hace que el uso de las lenguas indígenas se vea restringido a determinados barrios o espacios domésticos y académicos-institucionales, pues en estas ciudades en las que más trabajan instituciones dedicadas a la recuperación y revitalización de las manifestaciones lingüísticas y culturales ancestrales. Cabe destacar que la presencia lingüística indígena urbana en la zona andina del país es importante y comprende por ejemplo a un porcentaje de pobladores que va de un mínimo de 50% en el caso de La Paz (10% de quechuas hablantes y 40% de aymarás hablantes) hasta un máximo de 71% en el caso de Potosí (69% de quechua y 2% de aymará) estos porcentajes pueden incrementarse en barrios o secciones de estas ciudades; así mientras que para la ciudad de Cochabamba se consigan en total un 59% de hablantes de un idioma originario (50% de quechua y 9% de aymará), en sus barrios populares el uso de estas lenguas alcanzaría el 67% por su parte

la ciudad de sucre tendría un 62% de hablantes de lenguas originarias (60% de quechua y 2% de aimará), pero en sus barrios populares el uso de lenguas llegaría al 77%.

2.2.2 Pueblos de las Tierras Bajas

En las Tierras Bajas en los 32 grupos étnicos se hablan 30 lenguas, sin embargo un mismo idioma puede ser hablado también por personas que se identifican con y pertenecen a las comunidades étnicas diferentes⁵.

No todos los indígenas de tierras bajas hablan hoy su lengua ancestral, producto de la opresión y la evangelización muchos tienen hoy como lengua materna una variante regional del castellano. Tal es el caso de los chiquitanos que siendo más de 170.000, sólo la mitad de ellos habla lengua ancestral. Entre estos 32 pueblos, el conocimiento del castellano es generalizado.

Puede incluso encontrarse pueblos con un avanzado grado de bilingüismo, pero en los cuales el porcentaje de monolingües castellano hablantes es relativamente bajo; tal es la situación de ayoreos, guaraníes y chácobos entre los cuales el bilingüismo comprenderían el 80.9%, 90,1% y 55.6% de la población frente a sólo un monolingüismo en castellano del 8.9%, 9,9% y del 25.7% respectivamente.

El pueblo chiman por su parte es el que conserva el más alto grado de monolingüismo en lengua indígena en toda esta región llegando al 42.4% (cf. Censo Indígena 1994). Como se puede apreciar, a través de estos datos este punto requiere atención pues encubre una amplia diversidad de situaciones sociolingüísticas ubicadas en un verdadero continuo que va del monolingüismo en lengua indígena (como ese 42% chiman) a un monolingüismo en una variedad del castellano (como es el caso reyesano y cayubaba (91.6%), canichana (96.0%), guarasug'we, huaracaje y loreto (95.5%), baure e itonamana (96.8%) y joaquiniano (97.8%).

2.3 Situación educativa general.

La situación educativa de los pueblos indígenas es alarmante. Principalmente por su condición económica y social, las poblaciones indígenas no tienen acceso a los diferentes niveles educativos. Mientras más altos son estos niveles, más compleja es la situación y más marcado el aislamiento del sistema educativo.

Si bien no se cuenta con datos precisos, es evidente que haya un proceso importante de marginación y exclusión de la población indígena del sistema educativo, y que se reflejan básicamente en los contrastados datos entre área rural y urbana. Todos los indicadores educativos son inferiores en el área urbana. Veremos algunos de ellos.

⁵ Por ejemplo existen pueblos étnicos distintos como los mosetenes y chimanes que comparten el mismo idioma.

Tenemos por ejemplo que un 39,5% de la población indígena del país es analfabeta; el 11.8% serían hombres y el 27.7% mujeres (INE 2001). El analfabetismo funcional da cuenta de un porcentaje mayor que bordearía el 55%. De ellos el 70% estaría en la zona rural y el 30% en la zona urbana. Del total el 68% estaría conformado por mujeres.

Siguiendo este análisis por departamentos, se evidencia que los dos departamentos con los mayores índices de analfabetismo (Chuquisaca con 39.5% de analfabetismo absoluto, y Potosí con 38.2%) son los más rurales. Asimismo la discrepancia de sexo es más aguda en los departamentos de Oruro y La paz, lo cual, según Lyux “nos sugiere un posible vínculo (no comprobado entre la discriminación educativa por género y la predominancia de la cultura aymará, pues estos últimos son los dos departamentos de mayor concentración aymará” (Lyux y otros, 1999:296).

En Chuquisaca y Potosí, el 35% y el 76%, respectivamente, de los jóvenes serían analfabetos absolutos. Es justo aclarar que la alfabetización en la gran mayoría de los casos se refiere a la alfabetización en castellano, pues los proyectos que se han dedicado a la alfabetización en otras lenguas (aymará y quechua) no han alcanzado a más de que 1,5% de la población, por tanto y dada la escasez de materiales de post-alfabetización en lenguas indígenas, sugiere que muchas personas alfabetizadas probablemente recaigan en el analfabetismo por desuso.

También las tasas de repetición son mayores en la población indígena. Es posible afirmar que las familias indígenas tienen el doble de probabilidad de repetición que la población no indígena (40% vs. 23%, ETARE 1993).

A ese contexto se añade la nula pertinencia de contenidos curriculares que la escuela transmitía desde 1955 hasta julio de 1994, que en los hechos buscaba una educación homogeneizante y uniformizadora en aras de la construcción de una nación mestiza democrático burguesa. Esta visión se magnifica en el área rural en donde es casi nula la cobertura de la educación inicial e igualmente alto el número de escuelas que sólo ofrecen los tres primeros años de la primaria (19% de total en López s/f). Esto hace más difícil una situación que ya es difícil en contextos con predominancia de la oralidad y la ausencia de material escrito como una real necesidad del ejercicio de la lengua escrita, hecho que por si mismo contribuyen al crecimiento del analfabetismo funcional.

La reforma educativa estaba destinada a cubrir la baja calidad de la educación, enfrentando los problemas de la educación como ser: 1) la cobertura insuficiente e inadecuada, 2) la repetición escolar, 3) el abandono temprano del sistema escolar por parte del estudiante mujeres y hombres sobre todo en el área rural, y 4) así como la alta tasa de analfabetismo absoluto y una mayor de analfabetismo funcional.

Sin embargo, luego de 10 años de implementación, los cuestionamientos a la Reforma son grandes y no se pueden observar aún resultados concluyentes. Menos aún en los que respecta a las zonas rurales y poblaciones indígenas.⁶

2.4 Las organizaciones indígenas representativas.

En Bolivia todas las comunidades campesinas e indígenas están organizadas siguiendo los patrones organizativos construidos sobre una matriz indígena específica y la herencia sindical. En un ámbito de pluralismo jurídico, gran parte de las normas que organizan la vida social – parentesco, matrimonio, sucesión, etc.-así como el acceso y uso de los recursos productivos, además de los culturales, están definidos y determinados por la pertenencia a un determinado grupo social y étnico. Ser indígena no es solamente una categoría de referencia sino, esencialmente, de pertenencia a un grupo específico (Molina, 2003).

La caracterización de una mayor presencia en el escenario político por parte de movimiento indígena en los últimos tiempos, en parte se debe a la fuerza que han logrado tener las organizaciones indígenas y campesinas como interlocutores e interpeladores de los sucesivos gobiernos, ni que hablar de su fundamental importancia para el desarrollo del ámbito educativo de los pueblos indígenas. (López 2000: 74)

Cabe mencionar la existencia en Bolivia de dos organizaciones indígenas matrices que agrupan a los diferentes pueblos indígenas u originarios: la Confederación Indígena del Oriente de Bolivia (CIDOB) que reúne fundamentalmente a las federaciones y organizaciones locales que representan a la población indígena que habita las tierras bajas de los Llanos, Chaco y Amazonía, aunque últimamente ha aceptado la filiación de algunos ayllus y organizaciones de pueblos indígenas de la región valluna y altiplánica del país.

Asentada en el área andina, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) agrupa a las federaciones y organizaciones locales representativas de los pueblos indígenas de tierras altas, así como también a todas aquellas federaciones, sindicatos campesinos del Oriente, Chaco y Amazonía afiliados a estas organizaciones.

Históricamente existen distintos matices que diferencian a estas dos organizaciones matrices, por una parte, la línea y el discurso de la CSUTCB se han caracterizado por su tinte sindicalista, clasista y campesino; por el contrario, el carácter étnico es el que marca la orientación de la

⁶ Para un análisis de los logros y dificultades de la Reforma Educativa ver: Contreras y Talavera:2004. *Crista Weise V. Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia. IESALC – UNESCO 2004*

CIDOB. Por los cambios que han ocurrido en el país también la CSUTCB viene asumiendo reivindicaciones desde una posición étnica⁷.

2.4.1 Organizaciones originarias y sociales en el área andina

La organización con más influencia y la más representativa de los pueblos indígenas y originarios del mundo andino es la Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)⁸, pero es sólo una de sus muchas organizaciones,

A partir de su fundación en 1979, la CSUTCB tiene la siguiente estructura:

- Congresos nacionales: máximas instancias decisorias y resolutivas.
- Comité ejecutivo, compuesto por las representaciones de aymarás, quechuas, guaraníes, entre otros, encabezados por un secretario ejecutivo rotatorio.
- 9 federaciones departamentales
- Organizaciones regionales
- Organizaciones especiales
- Una federación provincial en cada una de las más de 100 provincias
- Centrales agrarias seccionales
- Subcentrales agrarias cantonales
- Sindicatos agrarios en cada una de las más de 5.000 comunidades

Así mismo, la Federación Nacional de mujeres campesinas de Bolivia – Bartolina Sisa (FNMC-BC) es importante por sus luchas en el movimiento campesino y sus aportes en materia de género y etnicidad junto a la CSUTCB.

Por otro lado, la Confederación de Trabajadores Colonizadores de BOLIVIA agrupa a campesinos indígenas colonos en Alto Beni, Chapare (cocaleros) y Chimoré, Yapacani y San Julián, entre otros., de los departamentos de la Paz, Cochabamba y Santa Cruz, respectivamente. Existen también organizaciones sindicales campesinas de zafreros, castañeros y cosechadores de algodón, de carácter más proletarizado, en Santa Cruz y el norte del país.

Si bien este espacio de la interlocución y la representación ante el Estado y el resto de la sociedad, la ejerce la CSUTCB, nunca dejan de funcionar con roles específicos internos y diferentes los sistemas de autoridades tradicionales como los jilakatas, mallkus, mandones, jilancos, segunda mayor, Kuracas, etc.

⁷ Pese a ello, y como se ha señalado, la denominación de indígena caracteriza más al movimiento de las tierras bajas, frente a la autodeterminación de originarios por la que han optado las organizaciones afiliadas a la CSUTCB.

⁸ La dirección es: CSUTCB, Casilla 11589, LA PAZ, Bolivia Telefax: 591-2-364975

Entre otros que han enriquecido el accionar de la CSUTCB están el Consejo Occidental de Ayllus de Jach'a Carangas (COAJC) de ocho provincias de Oruro, la federación de Ayllus del norte de Potosí (AANOP) y la federación de Ayllus y Comunidades Originarias de la provincia Ingavi (FACOPI). También surge el Consejo de Ayllus y Marcas del Qollasuyu (CONAMAQ), organización escindida en la CSUTCB.

Como se puede apreciar, son organizaciones complejas, heterogéneas. que en su interior agrupan diferentes sectores con reivindicaciones y representaciones propias.

2.4.2 Organizaciones indígenas en tierras bajas

Los indígenas de los departamentos de Santa Cruz, Beni, Pando, La Paz (provincia Iturrealde, Franz Tamayo y Sud yungas), Tarija (provincia O'Connor y Gran Chaco) Cochabamba (provincia Carrasco), están organizados en la Confederación Indígena del Oriente Bolivia (CIDOB) que tiene la siguiente estructura:

- Máxima instancia decisoria y resolutoria: Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas
- Organización nacional de Primer Nivel: Dirección nacional del CIDOB.
- Organizaciones regionales de segundo nivel:
- Asamblea del Pueblo Guarani (APG), 12 capitanías, una Sub central, 8 zonas y 235 comunidades.
- Coordinadora de los Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC), con 5 organizaciones Étnicas mayores, 16 organizaciones en 20 zonas y 426 comunidades.
- Coordinadora Indígena de la Región Amazónica de Bolivia (CIRABO), con 8 sub centrales y 80 comunidades
- Organización de Comunidades Autoctonas Weenhayek (ORCAWE) con una Sub central y 16 comunidades.
- Central de Pueblos Indígenas del Beni (CPIB) con 19 Sub centrales y 270 comunidades.

La Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), se fundó formalmente en octubre de 1982, en Santa Cruz de la Sierra, con la participación de representantes de cuatro pueblos indígenas del oriente boliviano: Guaranís, Chiquitanos, Ayoreos y Guarayos. El proceso de unificación de los pueblos indígenas del Oriente se inició sin embargo alrededor de 1979.

En noviembre de 1998, en la 11ª Gran Asamblea Nacional de los Pueblos Indígenas, que se realiza en la ciudad de Camiri, participan los 34 pueblos indígenas los mismos que constituyen actualmente la Confederación. Estos pueblos habitan en toda la región de Tierras Bajas, es decir, en 7 de los 9 Departamentos que hacen al país (Santa Cruz, Beni, Pando, Tarija, Chuquisaca, Trópico de Cochabamba y Norte de La Paz).

Las organizaciones regionales ya consolidadas y fortalecidas son: CPIB Central De Pueblos Indígenas del Beni, CIRABO Central Indígena de la Región Amazónica, CPESC Central de

Pueblos Étnicos de Santa Cruz, APG Asamblea del Pueblo Guaraní, ORCAWETA Organización de Capitanías Weehnayek, CPILAP Central de Pueblos Indígenas de La Paz, CPITCO Central de Pueblos Indígenas del Trópico Cochabamba y CIPOAP Central Indígena de Pueblos Originarios de la Amazonía de Pando.

La representatividad de CIDOB como organización que agrupa a los pueblos indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia es reconocida indiscutiblemente en los medios oficiales, internacionales y en el movimiento popular. Orgánicamente la máxima instancia es la GANPI: Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas: es la máxima instancia de la Confederación, se reúne cada 4 años. Toma decisiones sobre lineamientos estratégicos, evalúa la gestión de la dirección nacional y elige a los miembros de la nueva directiva. En ella participan representantes de los niveles regional, pueblos e intercomunal.

Luego, la ACNPI: Asamblea Consultiva Nacional de Pueblos Indígenas: se reúne dos veces por año. Evalúa y planifica las actividades anuales. Participa el Directorio Nacional y los directorios de las organizaciones regionales.

La CNPI: Comisión Nacional de Pueblos Indígenas: conformada por el Directorio Nacional y los presidentes de las ocho organizaciones regionales. Evalúan los avances y dan líneas de trabajo periódicamente (cada 3 meses). Esta instancia es la responsable del cumplimiento del Plan estratégico anual. Y el Directorio Nacional (DN): Elegido por la GANPI, es el organismo ejecutivo de dirección.

Para los niveles regionales hay un sistema similar de toma de decisiones. En los niveles de pueblos y comunidades se respetan las normas y autoridades propias de cada pueblo indígena.

Las comunidades: son la base orgánica y fuerza política de la Confederación. Ellas tienen sus propias formas de representación de acuerdo a sus costumbres y normas consuetudinarias. Las centrales intercomunales: reúnen a un conjunto de comunidades, de acuerdo a la región y continuidad territorial. Centrales de pueblo o subcentrales: reúnen a centrales intercomunales, por pertenencia étnica.

Las Centrales regionales: son agrupaciones geográficas, en las que se encuentran organizaciones indígenas en un determinado departamento. Por ejemplo la Central de Pueblos Indígenas del Beni. Actualmente CIDOB está constituido por 8 organizaciones regionales por tanto es la única instancia representativa e interlocutor válido ente otros niveles de representación, tanto nacional como internacional.

Por otra parte, la CIDOB es miembro de la Coordinadora de Organizaciones indígenas de la Cuenca Amazónica- COICA, organización internacional que representa a los países de la Cuenca Amazónica (Bolivia, Perú, Venezuela, Brasil, Colombia, Ecuador, Surinam, Guyana Francesa).

Como parte de su estructura de trabajo, CIDOB cuenta con un Centro de Documentación, investigación y comunicación (CENDIC); el Centro de Planificación en gestión territorial indígena (CPTI), el programa de investigaciones (en proceso de organización) y otros.

El equipo técnico, como parte de la estructura de trabajo CENDIC-CPTI apoya en las actividades técnicas del movimiento indígena.

Los 32 pueblos agrupados en la CIDOB tienen diferentes formas de organización y de acercamiento a la sociedad occidental.

3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

Los antecedentes de la educación superior indígena se encuentran desde los inicios de la época republicana. Desde entonces hasta nuestros días arrastramos muchos de sus valores e ideología, pese a las reformas y las acciones de cambio que desde distintas visiones se han hecho. Del mismo modo, desde muy temprano las demandas de las poblaciones indígenas por mayor acceso a la educación en todos sus niveles son una constante, que va tomando formas y desarrollos diferentes, en concordancia con los cambios históricos, políticos y sociales del país.

3.1 Características educativas en los primeros años de la República

La fundación de Bolivia simplemente sustituyó la estructura de poder colonial, razón por la cual los valores y la visión de la educación colonial sobrevivieron a su tiempo y se constituyeron una barrera impenetrable, los criollos se vieron como los herederos de los valores, usos y costumbres y prácticas sociales coloniales que posteriormente, en la práctica educativa, se fueron perpetuando.

La ideología dominante llevaba implícita la exaltación de los valores hispánicos y el desprecio por lo indígena y por el trabajo manual: el “doctorismo” explicado por el apego por los títulos universitarios; o la sobrevaloración de la lengua castellana y negación de las lenguas indígenas, y su marginamiento lingüístico del sistema escolar fueron las características constitutivas de la educación republicana. Estos elementos consolidaban la rígida estamentarización social la cual dejaba al indígena en una degradante condición social y humana (C.I.C.S 1991:14). El racismo fue el componente fundamental de la ideología conservadora.

El más firme intento de romper el horizonte colonial mediante la educación popular correspondió a Simón Rodríguez, cuya obra fue un intento por universalizar la educación, extenderla a todos los

sectores sociales; estas y otras ideas están implícitas en el Primer Estatuto Educativo (Modelo Liberal Libertario) diseñado por Rodríguez, en su condición de (primer) Director General de Educación en Bolivia⁹.

Algunas de esas ideas se tradujeron en la formación de las escuelas-taller y en el intento de relacionar de esta manera la educación con el desarrollo productivo, asimismo, se dispone la creación de las primeras escuelas de mineralogía en La Paz y Potosí. Pero todo este proyecto y sus pocas escuelas tuvieron una efímera vida y no lograron romper con los cánones de la educación tradicional asentada en los valores de la colonia. Así, al contrario de desarrollarse las perspectivas en esa dirección, se generan retrocesos que refuerzan los modelos más conservadores. Los sucesivos gobiernos de Santa Cruz (1829-1839) y José Ballivián (1841-1847), responden a una concepción de educación elitista y extranjerizante.

Para 1841 el país contaba con 60 escuelas primarias, todas destinadas a la élite, con una población escolar de 4.000 niños. Cuatro años después, en el gobierno de José Ballivián se promulgó el “Estatuto Frías” que fue un modelo educativo que retoma las viejas concepciones y prácticas educativas del periodo colonial, como la obligatoriedad de aprender el latín junto al inglés, francés, alemán y castellano y estableciéndose la memorización como el mejor medio para el aprendizaje.

El gobierno populista de Belzu (1848-1855) introdujo una momentánea ruptura del modelo educativo, es cuando por vez primera el derecho a la instrucción se inscribió en la constitución. La propuesta educativa de Belzu puede interpretarse como un intento de volver al cauce señalado por Rodríguez, como una nueva tentativa de romper el academicismo colonial, el elitismo y las prácticas tradicionales. La educación debía dejar de ser privilegio de una minoría. La instrucción pública debía servir para que los obreros se capaciten lejos de circunscribirse a graduar doctores y curas” (Lora, 1967: 316)¹⁰. Para ello, entre otras iniciativas se organizaron los colegios seminarios y de ciencias, así como los colegios de artes y oficios y de mineralogía de Oruro y Potosí, que pretendían formar obreros.

⁹ Este estatuto presenta las ideas más progresistas de su época concibiendo a la educación como transformadora y formadora de los nuevos hombres americanos. El contenido de la educación estaba impregnado de un alto componente democrático e igualitario, postulados que Rodríguez llevaba a la práctica con las escuelas para todas las clases, particularmente los sectores más humildes.

¹⁰ Entre algunas de sus obras educativas, por ejemplo la organización de las escuelas de niñas muestra a Belzu como el primer impulsor serio de la instrucción de la mujer. Aunque los programas para niñas y varones eran diferenciados el solo hecho de permitir que la mujeres tengan acceso a la instrucción constituye un gran avance, en medio del machismo de la época, así como sus propuestas de retorno a la teoría pedagógica activa, de la educación-trabajo, en los centros de artes y oficios.

La caída del régimen populista de Belzu y las políticas desarrolladas por Tomás Frías y luego Adolfo Ballivián, supuso nuevamente un retroceso.

En noviembre de 1872, durante el gobierno de Tomás Frías, se promulga La Ley de Libertad de Enseñanza, esta ley entre sus resoluciones más importantes sostiene:

- **La enseñanza es libre en todos sus grados. Es decir que** el Estado ya no es el único ni el principal responsable de la educación.
- **El Estado no protege más que la instrucción primaria, que es gratuita y obligatoria, con lo** se libera toda obligación educativa del Estado, respecto a los otros niveles.

Se promulgó El Estatuto Calvo, en 1874 por Adolfo Ballivian que efectiviza la aplicación de la ley de libertad de enseñanza, el Estatuto Calvo se integra con la ley de Ex – Vinculación (1874), que era la aplicación efectiva del decreto de confiscación de tierras de los pueblos indígenas iniciado por Melgarejo. Para la población indígena, el panorama se complica al restablecerse el pongueaje, originando un marginamiento mayor de las posibilidades sus posibilidades de estudio.

Paralelamente a esta ley se suprimieron definitivamente los castigos corporales en la universidad, fue necesario insistir en la necesidad de aplicar esta medida puesto que, si bien se había instruido suprimir el uso del látigo desde 1846 la costumbre aún persistía en 1872.

Los sucesivos gobierno, no hacen modificaciones importantes y recién en 1886 se dispuso El Estatuto Pol que contempla algunos aspectos socio-educativos interesantes, por ejemplo la estructuración de escuelas ambulantes en el área rural que permitía desarrollar una educación para el indígena, la obligación que tenían padres de familia, amos de sirvientes y patrones de fincas de apoyar la instrucción de sus subordinados. Estos son antecedentes importantes de educación indígena que comienzan a abrir una brecha y que en gran medida fueron impulsados por movimientos indígenas.

3.2 Propuestas educativas liberales. (1900)

Para 1900 Bolivia se encontraba en una crisis política y en contraposición a las ideas conservadoras, emergen posiciones liberales fuertemente influenciadas por Europa y las Ideas de progreso. La crisis política se tradujo en un conflicto federal y el posterior cambio de sede de gobierno de Chuquisaca, hacia La Paz. En lo ideológico se destaca la supremacía de los liberales sobre los conservadores, quienes asumen las banderas del positivismo produciendo una visión muy optimista sobre la problemática nacional, esto como resultado de la fe en la modernidad y el progreso.

La configuración de la pirámide social del Estado oligárquico-minero-feudal tenía las siguientes características:

- La clase dominante constituida por dos grupos importantes: la de la minería del estaño que construirá el Super Estado Minero (Almaraz, 1970: Zavaleta Mercado, 1982); y el grupo de los terratenientes dueños de la mayor parte de las tierras arables del país.
- Las clases medias que como efecto de la política liberal habían emergido y que cobrarán mucha fuerza con el movimiento universitario.
- El proletariado aparece como clase explotada, subordinada y producto del desarrollo capitalista de la minería del estaño, aunque otros sectores sociales importantes dentro la clase obrera como fabriles, ferroviarios, gráficos, etc.
- Y finalmente los campesinos como clase social sujeta a relaciones de servidumbre, como “pongo”, trabajo gratis para el dueño del latifundio.

Todos estos aspectos evidentemente sustentan nuevas posturas pedagógicas y nuevos modelos de educación, que dan nacimiento a los sistemas educativos como eje de construcción de los nacientes estados nacionales.

El liberalismo latinoamericano se expresó como un racionalismo-positivista, produciéndose la funcionalización del concepto de educación al de instrucción pública, todo el marco social se remite a los modelos de Estado y de sistemas de instrucción europeo, que constituye el proyecto de dominación de las élites oligárquicas. Esta reforma llevada a cabo con las banderas de la modernidad, sienta las bases del sistema educativo nacional.

El régimen liberal boliviano, se plantea la Reforma de la Educación, concibe a ésta como parte importante del proyecto de modernización, pues a través de la expansión del sistema educativo se espera la construcción de la ciudadanía. Sin embargo, la educación boliviana no llegó a cumplir jamás con la meta fundamental de la educación moderna: la homogeneización mediante la instrucción pública; mientras en algunos países se alcanzaba una amplia cobertura de la población, en Bolivia la escolarización desde el raquíptico Estado solamente avanzó entre un sector de la población, dejando afuera a la gran masa urbana-marginal, campesina, minera indígena.

Los intentos por constituirse como fuerza educadora homogénea, realizada por los sistemas de instrucción pública con clara hegemonía estatal fue la acción central de la concepción educativa moderna y este intento convalidó la fractura político cultural fundadora de "las dos Bolivias": la educación así entendida provocó entre las culturas populares y la cultura moderna una profunda brecha, dividiendo en dos partes la sociedad hasta nuestros días.

Los rituales¹¹, contenidos, formas de vinculación y costumbres de la escuela liberal, lejos de romper con el tradicionalismo colonial son una reedición de la misma trama escolar colonial, así mismo, la estructura curricular se presenta como “síntesis” de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) de la oligarquía boliviana.

En 1909, el gobierno liberal de Montes reorganizó los establecimientos de instrucción pública, facultativa y secundaria, tratándolas de dotar del personal docente fruto de las reformas reglamentarias y la creación de las Normales de Maestros. Una comisión viaja a Europa "encontrando" en Bélgica lo más avanzado que podía encontrarse en educación: Georges Rouma¹², miembro de la sociedad científica “Paidotécnia”, a quien se le encomienda la organización de la educación boliviana¹³.

El gobierno liberal fue el primero en elaborar un programa de educación indígenal que si bien tuvo un tono paternalista y estaba aislado del sistema educativo general intentó crear una estructura educacional, en efecto, en 1905 se estableció la escuela indígenal luego se implementaron las llamadas escuelas ambulantes en las comunidades indígenas; sin embargo para 1919 no quedaron más que algunas de estas escuelas; dejaron de existir precisamente por la falta de preparación de los maestros y por las resistencias de los sectores dominantes.

La preocupación por la educación indígenal hace que el 8 de octubre de 1911 se reglamente la Escuela Normal de Preceptores de Indígenas, que en sus artículos más importantes expresa claramente la postura frente a la misma:

Art. 1°.- ...cuyo objeto, será formar por medio de procedimientos científicos

Art. 2°.- La organización de la escuela responderá a dicho objeto, tomando como base del indígena, los trabajos manuales; de modo que no se le aparte de sus tareas y oficios ordinarios: agricultura, ganadería, albañilería, etc.

Art. 5°.- El instituto consistirá ante todo una escuela de trabajo, de modo que los aspirantes a maestros adquieran hábitos de disciplinas, sobriedad y esfuerzo...

Art. 6°.- El instituto dependerá del Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura...

¹¹ Los rituales escolares posibilitan la formación de símbolos, metáforas y paradigmas que serán los significantes de los vínculos pedagógicos (MacLaren, 1985).

¹² Simón I. Patiño concede un millón de bolivianos para la fundación Universitaria Patiño y contrata él, los servicios del pedagogo belga para fines de asesoramiento.

¹³ Rouma después de realizar un estudio de la inteligencia del niño boliviano, y luego de compararla con la del niño belga, se llegó a la conclusión de que a los seis años, ambos daban el mismo índice, pero que a medida que avanzaban en edad, el belga acusaba un índice superior al del boliviano; por lo tanto los excitantes (contenidos escolares) de la inteligencia eran los que permitían su mayor desarrollo; los excitantes (contenidos escolares) de Bélgica permiten la mayor evolución de la inteligencia de sus niños, mientras que los programas bolivianos no logran ese desarrollo, esa fue la hipótesis sobre la cual esta misión trabajó.

Asimismo. Se plantea como requisito principal para poder entrar a la Normal saber “leer y escribir correctamente”.

Es evidente el carácter excluyente, deformador de su contexto sociocultural. El orden de dominación del Estado oligárquico impuso un modelo acorde a sus intereses, desconociendo por completo la cultura y las visiones indígenas¹⁴.

Sin embargo, los indígenas por su parte fueron protagonistas de varias e importantes iniciativas. Por ejemplo, indígena Eduardo Nina, fundó silenciosamente numerosas escuelas indígenas en las regiones altiplánicas de La Paz, estableció la “Sociedad República del Collasuyo”, conocida más tarde como “Centro Educativo Collasuyo”, cuyo funcionamiento duró tres años. A pesar de haber sido recibido con agrado por las altas autoridades del gobierno y por los intelectuales, fue atacado por los terratenientes bajo el pretexto de sublevar y realizar propaganda comunista.

3.3 Warisata

Una de las experiencias más importantes y emblemáticas del desarrollo de la educación indígena en Bolivia es la escuela indígenal de Warisata que se fundó en agosto de 1931, por el profesor Elizardo Pérez¹⁵ y el amauta Avelino Siñani, quien vivía en la zona de Achacachi.

Muchos consideran a Warisata como una escuela socialista, por que el trabajo era de todos, para el provecho de todos; pero no hay que dejar de ver, que esta experiencia estuvo muy fundamentada en la lógica andina y que la idea de trabajo para todos responde más bien a los principios de reciprocidad y de organización comunal característicos del ayllu. Fue una escuela -trabajo pues englobaba lo productivo-social constituyéndose en un motor de la comunidad. Warisata y fue un producto de la acción contestataria al modelo feudal del medio rural.

Warisata poseía un internado que llegó albergar hasta 300 niños, tenía talleres, mobiliarios, herramientas, puertas, ventanas, catres, sillas, mesas, todo como producto del trabajo comunal. En la escuela se componían canciones, poemas y llegó hasta a editar un periódico propio; fue tanto el impacto de Warisata que llegó a restaurar el antiguo consejo de los ancianos de la ulaka aymarará (parlamento andino).

La escuela era la autoridad máxima de la zona y en su núcleo se trataba todos los problemas de la comunidad en su conjunto, todo esto llevó a que los intereses de los terratenientes doblaran sus esfuerzos para destruirla, pues ella amenazaba con socavar los fundamentos de la estabilidad política y de sus privilegios de clase, cuya base era el pongueaje. El programa de Warisata fue

¹⁴ Al decir de Almaraz: “Ellos querían un medio a la europea, moderno, limpio, con indios vestidos con overol y zapatos

¹⁵ Es importante destacar que en la concepción generada en ese proceso, Elizardo Pérez fundó escuelas indígena en el Beni como el núcleo Casarabe que contó con la participación de los Sirionós Santa Cruz, el núcleo de Moré en el chapare, así como con los yungas y quechuas en Lica y Tarija.

desfigurado, rescatando solamente la parte metodológica y pedagógica y anulando el contenido contestatario, además de las propuestas de sociedad que desde la escuela interpelaban a las clases dominantes

Ella hacía referencia como ya dijimos a una concepción de escuela integral que proponía supresión de horarios, supresión de exámenes, coeducación, educación sin discriminación de sexos, reducción del tiempo de escolaridad a los 9 años, bilingüismo: la formación a través de trabajo, etc. (Calderon 1998).

3.4 El proyecto educativo del nacionalismo revolucionario

El Nacionalismo Revolucionario se constituía como un discurso interpelativo y contrario al discurso oligárquico; la oligarquía había hecho de la educación su campo privilegiado, su educación era restrictiva y no permitía la participación de las masas y ello se expresa en el estatuto electoral del voto calificado. El discurso del Nacionalismo Revolucionario aparece con el discurso participativo, ampliatorio del Estado oligárquico, convocando a todos a construir un Estado Nacional alrededor del eje central de la Nación; eje a partir del cual elabora su hegemonía al interior del proceso de la Revolución Nacional (Camacho, 1988).

La Nación la constituían las “grandes mayorías nacionales”: obreros, campesinos y clases medias. Estos tres actores sociales constituyeron el instrumento del MNR para llegar al poder.

El sindicato como expresión del aparato de hegemonía del Nacionalismo Revolucionario, es importante a la hora de analizar la dirección educativa, ella genera una suerte de concertación, un pacto de reciprocidad entre el Estado y la sociedad civil; expresándose a nivel de la clase obrera en el co-gobierno. Con Reforma Agraria se hace propietarios a todos aquellos que eran colonos y se les insta a constituir su sindicato¹⁶.

La constitución de Estados Nacionales exige niveles de homogeneización cultural, como requisito para su consolidación. Por lo que se buscó la unificación de varios elementos como la lengua (o la imposición de la lengua oficial en el caso boliviano), y la creación de sistemas educativos de alcance nacional, en el intento de formar ciudadanos con un pensamiento, con valores y con actitudes comunes que virtualmente reforzaran la unidad y la identidad “nacional”.

La expresión educativa del proyecto del 52 se tradujo en el Código de la Educación (promulgado en 1955), que definitivamente marcó un hito en la historia de la educación boliviana.

¹⁶ Para un estudio profundo sobre la incidencia del sindicalismo agrario en lo educativo vía el Ministerio de Asuntos Campesinos, aconsejo remitirse al estudio de los sindicatos que realiza Silvia Rivera en "Oprimidos pero no Vencidos" C.S.U.T.C.B. Tesis Política, 1983

El código de la educación boliviana de 1955 no se opuso la construcción de una nación mestiza hispano hablante (López:20), al contrario, era importante la asimilación de la población indígena del país, por lo que se buscó la uniformidad lingüística y la homogenización cultural del país a través de la educación. La escuela y los maestros y maestras formados fueron los emisarios del proyecto, aún cuando muchos de ellos hablaban lengua indígena y eran de extracción campesina. Lejos estaba entonces el reconocimiento y aceptación de esta Bolivia pluriétnica, multicultural y plurilingüe de fin de siglo.

La reforma del 55 , consiguió una importante ampliación de la cobertura en la zona rural del país, para lo cual recurrió a una organización educativa basada en los núcleo escolares campesinos recuperadas de la experiencia de Warisata (cf. Pérez, 1963) las escuelas rurales fueron organizadas en grupos de escuelas organizadas en red, en la cual una de ellas asumía la condición de escuelas central y estaba dotada de los servicios que le permitían atender todos los grados de la primaria, este sistema se conoce como "organización nuclear".

Por casi 30 años, entre 1955 y 1982, poco cambio en el país tanto en la percepción general de la población como en el modelo de educación castellanizante dirigida a campesinos e indígenas, salvo algunos intentos aislados de búsqueda de estrategias distintas que tuvieron lugar en la década de los setenta. Sin embargo, no existió cambio alguno y se siguió la asimilación cultural y lingüística al cauce dominante, emanado del ideario de la "nación".

Sin embargo, en este período también existen iniciativas y demandas de los movimientos indígenas como el katarista-aymará de los años setenta que significó una alternativa y a la vez un escollo para la homogenización. Su manifiesto de Tiahuanaco de 1973 reivindicó la diversidad étnica, cultura y lingüística y adelantó planteamientos en el camino de una sociedad que se reconociera como multicultural y pluriétnica.

Al respecto Klein (1994:277) indica la presencia, ya en ese entonces de una clara demanda de inclusión "finalmente ahora los indios planteaban a la sociedad blanca una serie de demandas relativas al tratamiento que consideraban discriminatorio por parte del Estado en lo concerniente a lo agrícolas, a los créditos, a lo educativo y a la salud. También planteaban una serie de reivindicaciones tocantes al carácter de la etnicidad boliviana y las más fundamentales definiciones raciales de la sociedad nacional. "

Uno de los hitos importantes de este siglo en [en](#) el periodo 1982-1985, cuando la Unidad Democrática y Popular (UDP) de orientación progresista, asume el poder, marcando la reinserción del país en el proceso democrático. En ese proceso de reconstrucción democrática se incluyó a los nuevos actores sociales, entre los cuales destaca el campesinado quechua-aymará y el magisterio rural de extracción campesina y en gran número bilingües de castellano y una lengua originaria.

De un lado, la confederación sindical única de trabajadores campesinos (CSUTCB), fundada en 1979 sobre la base del movimiento katarista, y la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB)¹⁷ creada en 1982, y, de otro, la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CNMERB) fundada en 1966, en la década de los ochenta reivindicaron la necesidad de una educación que reconociese la conveniencia de recurrir a las lenguas y culturas indígenas y, lo que es más, el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia y desde su propia cultura.

A partir de este momento, los ideales de la interculturalidad y el bilingüismo, y la temática indígena en general se instalan en el discurso pedagógico y político boliviano y comienza a avizorarse una manera distinta de mirar la relación indígenas - no indígenas, fundamentada a partir de la esfera educativa.

En este nuevo marco de relacionamiento, el gobierno de la UDP emprende una nueva campaña de alfabetización, primero, en aimará y quechua y luego en guaraní, dirigida al campesinado y a la población rural en general y orientada hacia la superación del analfabetismo. Para ello se crea en 1983 el servicio nacional de alfabetización y educación popular Elizardo Perez (SENALEP) el nombre denotaba claramente su voluntad indigenista y pro-andina, respaldado tanto por la CSUTCB como por la propia COB.

Desde el SENALEP se organizaron equipos de trabajo, se produjo cartillas de alfabetización en tres lenguas indígenas y en una variedad popular del castellano, se capacitó a educadores populares de entre la propia población beneficiaria y se movilizó a la población indígena y campesina en torno a su lengua y a su cultura, así se inició en el país un viraje en materia de política lingüística y cultural que hasta hoy marca el quehacer nacional.

La brecha abierta por el SENALEP es luego seguida por diversas iniciativas tanto desde otros organismos del Estado como desde la Sociedad Civil. Desde esta última, destacan dos proyectos apoyados por la Comisión Episcopal de Educación (CEE) realizados entre 1981 y 1986 y 1988 y 1992, destinados a la elaboración de textos escolares bilingües para el ciclo básico, para las regiones quechuas y aimará desde una perspectiva de educación bilingüe no como instrumento de pasaje al uso del castellano sino para consolidar su uso en la escuela a través de por lo menos todo el ciclo básico.

En la década de los 90 ya es claro el lineamiento de educación indígena sobre el eje de la interculturalidad y el bilingüismo; más que de educación indígena, se habla de la incorporación de

¹⁷ Desde 1998, la CIDOB que hasta entonces desde su fundación se autodefinía como confederación oriental, ahora lo hace como la confederación de pueblo indígenas de Bolivia y empieza a aglutinar a otras organizaciones de base bolivianas de la región andina que reivindican el carácter étnico de las poblaciones a las que representa.

este eje en el sistema regular, para lo que se comienza a formar profesores en educación intercultural y bilingüe. Esta tendencia es oficializada a través de la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada en 1994, que reconoce y enfatiza el carácter pluriétnico y multicultural del país e incorpora la educación intercultural bilingüe.

Las iniciativas estatales comienzan en 1988 con el envío a Puno, Perú de un primer grupo de profesionales y maestros rurales de habla quechua o aimará para que cursen estudios de especialización en EIB en la Universidad Nacional del Altiplano (López:24) al retorno estos profesionales se da inicio al Proyecto Experimental de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) apoyado por el UNICEF-Bolivia que entre 1990-4 atendió a 158 escuelas, 520 maestros y cerca de 10.000 niños del ciclo básico (Ibid) en sus 5 o 6 años de funcionamiento el PEIB elaboró cerca de 40 textos escolares para las áreas andinas, guaraníes y quechua, envió a 75 profesores y profesores rurales¹⁸.

Tanto la CSUTCB en la zona andina, como la asamblea del pueblo guaraní (APG) se vieron no sólo como órganos de apoyo del PEIB sino más bien como entes rectores. Durante todo ese tiempo la APG jugó un rol determinante en la visibilización de lo guaraní, colocando la temática indígena en la agenda nacional e influyendo de manera decisiva en la instalación de la EIB en la preparación de la reforma educativa, para tal organizaciones indígenas la EIB se convirtió en espacio de reivindicación étnico-cultural cuanto de demostración de los posibles cambios que el país requeriría para un mayor democratización de los posibles cambios que el país requería para una mayor democratización.

4 POLÍTICAS y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN EL PAÍS.

Si bien en diferentes sectores y niveles educativos han habido experiencias y prácticas, no es posible identificar propiamente políticas de educación superior indígena en Bolivia, apenas reconocemos hoy en día propuestas embrionarias sobre este campo. Por ello iremos reconstruyendo desde los antecedentes generales de la educación indígena los elementos que han ido perfilando políticas relacionadas a la educación superior indígena actual.

La educación superior comprende dos grandes sectores, la educación no universitaria, donde se abarca la educación media y la educación técnica superior y la educación universitaria.

En los dos sectores es posible identificar experiencias dirigidas a poblaciones indígenas o experiencias autogestionarias de educación promovidas por poblaciones indígenas; sin embargo

¹⁸ Participaron en el posgrado de lingüística andina y educación de la universidad nacional del altiplano de puno.
Crista Weise V. *Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia. IESALC – UNESCO 2004*

los actores en cada uno de esos sectores son diferentes, así como las dinámicas internas de gestión, estructuración y diseño de las propuestas.

4.1 Las políticas

Para desarrollar este punto haremos una revisión general respecto a tres elementos de las políticas, la emisión de normas y regulaciones formales, la proposición de lineamientos de políticas generales y la estructuración de dispositivos específicos de las políticas.

4.1.1 Emisión de Normas

Las primeras disposiciones claras respecto a la educación superior indígena tienen su origen en las reformas constitucionales de 1994 que en el nuevo artículo primero de la carta magna boliviana que consagran el carácter multiétnico y pluricultural del país.

A las reformas constitucionales de 1994 se suman otras disposiciones legales de diversas jerarquías, desde leyes hasta resoluciones y reglamentos viceministeriales, que reconocen diversos derechos a los pueblos indígenas bolivianos y a sus miembros.

Entre las leyes que reconocen los derechos de los pueblos indígenas bolivianos están:

- Ley 1565 de reforma educativa (1994),
- Ley 1257 que refrenda el convenio 169 de la organización internacional del trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales (1991),
- Ley 1333 del medio ambiente (1992),
- Ley 1551 de participación popular (1994),
- Ley 1715 del servicio nacional de reforma agraria "ley INRA" (1996),
- Ley 1700, la ley forestal (1996), la ley de reorganización del poder ejecutivo (1997) y el nuevo código de procedimiento penales (1999).

Como se ve, a través de la enumeración de leyes promulgadas desde 1994 la temática indígena en Bolivia atraviesa distintas esferas de la vida social y constituye en los años 90 un verdadero objeto o al menos un componente importante de la política pública.

En ello tuvieron un rol sustancial las movilizaciones indígenas al inicio de la década de los '90, donde además de las demandas generales, el tema educativo mereció una centralidad estratégica.

4.1.2 Orientaciones de la política

En el campo educativo, para operativizar dichos principios se plantean una serie de objetivos que pretenden, desde esta visión multiétnico y pluricultural dinamizar el sistema educativo e incorporar dicha variable en los procesos educativos.

Se plantea:

- El reconocimiento a la diversidad cultural del país como un recurso valioso, adoptando, en consecuencia, el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, e incorporando la modalidad bilingüe para la atención de todos los educandos de habla vernácula.
- La creación de condiciones que aseguren el acceso y la permanencia de todos los educandos en la escuela, particularmente en el área rural y en especial de las niñas.
- El fortalecimiento de la educación fiscal en las zonas rurales y de frontera con la finalidad de contribuir al afianzamiento de la unidad y de la identidad nacional.

Sin embargo no hay propiamente un marco legal y político explícitamente para la población indígena en la educación superior boliviana, apenas se hacen menciones en la Ley 1565 (Reforma Educativa), de manera indirecta y por extensión de los otros niveles educacionales.

Se define que la educación en todos sus niveles debe ser intercultural y bilingüe. Propone nuevas estructuras en el sistema educativo nacional y un nuevo currículo basado en la "interculturalidad y la participación popular".

Se instruye que las escuelas normales urbanas y rurales sean transformadas en institutos docentes. Estos institutos serían adscritos a las universidades mediante convenio para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente.

En términos de orientaciones generales las tendencias se han dirigido hacia la reducción de la matrícula universitaria, la implementación de mecanismos de selección más rigurosos, no hacia la ampliación de la cobertura y se menciona la equidad como un criterio necesario para considerar en el acceso, sin embargo no hay alusiones directas a la necesidad de incorporación de poblaciones indígenas o de perspectivas interculturales en los procesos educativos y/o en las ofertas curriculares de las universidades. No se ha podido identificar políticas nacionales destinadas al desarrollo de la educación superior en general, menos aún políticas que consideren la necesidad de abrir oportunidades de acceso a poblaciones indígenas.

En tanto las universidades del sistema universitario público tienen autonomía, no hay una política de carácter nacional orientada a estos fines. Tampoco es un aspecto que se haya considerado prioritario ni es un componente de los programas de reforma universitaria que han sido promovidos

desde el gobierno, cuyas acciones se han centrado en la diversificación financiera, la evaluación y acreditación y la gestión.

4.1.3 Dispositivos de las políticas

En concordancia con lo anterior, no se cuenta con dispositivos instalados para concretar las declaraciones y principios establecidos en la LRE, respecto a la educación superior y la cuestión indígena.

Las disposiciones del estado respecto al ingreso universitario se limitan a un examen nacional de bachilleres, que sin embargo no es utilizado como dispositivo de selección para el ingreso universitario, por lo que no podemos identificarlo como un mecanismo de política de acceso.

En el caso de las privadas, sucede algo similar. Las regulaciones vigentes, que permiten el funcionamiento y el ordenamiento de las universidades privadas bolivianas consideran temas generales, de funcionamiento, regulación, apertura de carreras y normas diversas. Sin embargo no existe ningún acápite que haga referencia a este punto.

Las universidades privadas carecen de políticas o dispositivo que posibiliten, incentiven o faciliten el acceso o la permanencia en la educación superior de poblaciones indígenas. Indican que no hacen ningún tipo de discriminación por lo tanto los dispositivos de acceso, permanencia y graduación son comunes para toda la población universitaria.

Todas cuentan con sistemas de becas de estudio, pero éstas son becas socioeconómicas, becas de excelencia y becas deportivas, no así para poblaciones indígenas.

No existen sistemas de cupos o programas especiales para el ingreso de poblaciones indígenas en las universidades públicas o privadas.

El único caso visible es el de la Universidad Mayor de San Simón que tiene un convenio con las comunidades rurales y organizaciones sociales para admitir de manera directa a un cupo de 3000 estudiantes, pero no se plantea como requisito la condición indígena, son estudiantes postulados por las organizaciones sociales a través de sus propios mecanismos internos.

El siguiente cuadro sintetiza las características del sistema universitario y la situación de las políticas de educación superior Indígena.

Categoría	Característica
Cobertura	Media
Selectividad	Baja ¹⁹
Deserción,abandono,rezago	Altos
Calidad	Baja
Permanencia	Alta
Nivel de Mayor Selección	Paso a Secundaria
Area de conocimiento predominante	Cs. Humanísticas y Sociales ²⁰
Normativa y reglamentación	Débil
Políticas para favorecer acceso	NO
Políticas de ampliación de cobertura	NO
Políticas de desarrollo de la ESI	NO
Políticas de apoyo educativo e integración de poblaciones indígenas	NO
Políticas de interculturalidad	NO
Políticas de uso de lenguas nativas	NO

¹⁹ Ver infra Secciones 5,5.5 y 6 pg. 47 y pg. 51. Donde se desarrollan los tópicos referidos a Cobertura, Selectividad, Deserción, Calidad y Permanencia.

²⁰ Si bien no se ha incluido de manera específica en este estudio el análisis de la distribución de la población por carreras de la población indígena, en el estudio exploratorio realizado en San Simón (Ver Infra6.3 pg.56), que consideraba inicialmente esa variable aparecen dichas carreras como las de mayor concentración de población indígena.

4.2 Experiencias e Instituciones de Educación Superior Indígena.

Como ya se indicó, existen experiencias tanto a nivel de educación superior no universitaria como a nivel de la educación superior universitaria. Nos concentraremos en este segundo nivel, tomando el primero como referencia.

4.2.1 Educación superior no universitaria

Los dos niveles inferiores (medio- técnico superior), han sido tradicionalmente más cercanos a las poblaciones indígenas, de hecho estas modalidades fueron, por lo general, orientadas a sectores rurales y de alta pobreza. Algunas de ellas han pasado por las estructuras de organización comunitaria y de los pueblos originarios y otras han ingresado a través de diversas modalidades a poblaciones indígenas sin una articulación con las actividades comunitarias.

En primer lugar, veremos algunos aspectos sobre la educación técnica media y profesional.

La educación técnica y profesional está constituida por una serie de instituciones de diversa naturaleza y dependencia formal. Podemos identificar las siguientes:

- Las Escuelas Normales: responsables de la Formación de Profesores para los distintos ciclos de la educación pre-escolar y primaria, y las especialidades de la educación secundaria. Algunas de ellas mantienen programas de educación Intercultural y Bilingüe, que desarrollamos con más detalle líneas abajo.
- El ISER (Instituto Superior de Educación Rural) que ofrece cursos de postgrado y de especialización a los maestros titulados, y programas de educación a distancia, en coordinación con el Sistema de Educación a Distancia (SEBAD) para titularizar a los maestros interinos bajo un sistema de tutoría.
- Las Escuelas o Institutos Superiores Tecnológicos, orientadas al sector agropecuario, el comercial y el contable, fundamentalmente.
- En ese mismo rubro se podría considerar a los Institutos Tecnológicos, que ofrecen el Bachillerato y el nivel de técnico medio.
- Las Escuelas e Institutos Superiores de Artes Plásticas, de Música o de Arte.

Existen 13 institutos de enseñanza técnica, 8 urbanos y 5 en el medio rural; 5 en el departamento de La Paz (2 rurales), 4 en Cochabamba (2 rurales), 2 en Santa Cruz (1 rural) y 1 en Potosí y 1 Tarija. Además de ello existen institutos privados. (Viceministerio de educación Alternativa. 2000)

Ninguno de ellos tiene un enfoque intercultural y/o bilingüe. Los principales actores en este campo son las organizaciones no gubernamentales (ONGs) e instituciones privadas de desarrollo social

(IPDs) con un fuerte apoyo de la cooperación internacional, alta presencia de organizaciones eclesiales y escasa intervención del Estado.

La mayor parte de estas experiencias intenta vincular la educación a la producción, ya sea de subsistencia o de pequeña empresa. La formación en este nivel se ubica prioritariamente en las ramas agropecuarias, donde son representativos los centros de educación técnica media (CETAs) los Centros de Educación Técnico Humanística (CETHAs) y otros.

Existen algunas experiencias notables que intentan vincular estas actividades a los intereses y necesidades de las comunidades indígenas, aunque no es lo más común.

Dentro de este múltiple escenario, es posible identificar algunos casos directamente vinculados con la problemática y las poblaciones indígenas, principalmente a nivel de formación de profesores.

- Tenemos por ejemplo que el bachillerato pedagógico, es ofrecido en algunos territorios indígenas y zonas con predominancia de uso de un idioma indígena, todavía con carácter experimental. El bachillerato pedagógico persigue superar la actual situación de exceso de profesores sin título en las localidades más remotas del país y de paralela escasez de docentes preparados para asumir la conducción del proceso educativo desde una perspectiva de educación básica intercultural y bilingüe. Hasta la fecha han funcionado 6 programas de bachillerato pedagógico, tres bajo responsabilidad directa del MEC y D y otros tres de cargo de ONG's. El MEC y D atendió a jóvenes chiquitanos, guarayos y movimas y moxeños en tres programas de esta índole
- A nivel de técnico superior se cuenta con una larga experiencia en las normales rurales cuya orientación ha sido tradicional y escolar, ella ha estado también en manos de la iglesia y el Estado. La primera, se ha constituido en un actor importante en la formación de estos sectores, y el Estado ha ejercido su acción a través del sistema público regular de educación y formación de maestros, que sin embargo presenta grandes dificultades.
- Sobre este punto, se puede mencionar la formación inicial de maestros bilingües de un idioma indígena y castellano a nivel superior.

Esto se ha desarrollado como parte de la transformación de la formación docente en Bolivia y en el marco de la reforma educativa. Se ha iniciado la transformación en 8 institutos normales superiores (INS) en diversas localidades del país. Los INS-EIB forman jóvenes hablantes de un idioma originario como maestros en EIB para el sistema educativo nacional en un periodo de tres años completos. Cabe destacar que de estos cinco INS uno, el ubicado en zona guaraní surgió como producto de la preocupación de la organización de base respectiva.

No se cuenta con datos desagregados por pertenencia a pueblos indígenas que permita hacer una relación de la cobertura, de la población indígena, pero la mayor parte de este nivel educativo está directamente dirigido a y ubicado en sectores rurales, que suponemos de alta densidad indígena.

Es notorio que la matrícula total del sistema de educación superior no universitaria está cerca de los 11367 estudiantes, unas 10 veces menor que la población total que accede al sistema universitario, por lo tanto el impacto de este tipo de formación sobre la población indígena es mucho menor al del nivel universitario.

4.2.2 Educación superior universitaria

Finalmente tenemos la educación superior universitaria indígena o para poblaciones indígenas que es el tema central que nos ocupa, pues justamente es ésta la que aparece como demanda específica de los movimientos indígenas sociales en los últimos años.

La primera dificultad para abordar esta temática es partir de una conceptualización de qué se entiende por educación superior universitaria indígena. Se entiende, como ¿universidades de indígenas?, ¿universidades para indígenas?, ¿universidades sobre problemáticas y saberes indígenas? ¿Universidades con enfoque indígena independientemente de la población a la que atiende?... las opciones pueden ser muy variadas y con cualquiera de estas definiciones tendríamos diferentes e incluso distantes tipos de abordaje, así como una serie de otras preguntas derivadas de cada opción como por ejemplo, ¿cómo se define si las universidades son de indígenas? ¿Que significa ser una universidad para indígenas? E incluso, extremando argumentos, ¿cómo podemos definir quién es o quienes conforman una población indígena, sobre la base de qué indicador?

Así la complejidad es grande y el debate en el campo aún no ha encontrado salidas satisfactorias.

Por ello, asumimos una definición operativa, adecuada a las características del campo de la educación superior universitaria en Bolivia, que delimita el abordaje de este estudio.

Entendemos como educación superior universitaria indígena a ***la oferta educativa de nivel universitario ofrecido por todas las universidades establecidas en el sistema público y privado que está disponible y/o en uso para las poblaciones indígenas.***

Podemos entonces identificar tres grandes tipos de oferta.

- Aquella que se encuentra en las universidades tradicionales públicas o privadas que atienden intencionalmente o no a poblaciones indígenas;
- Programas de formación acerca de problemáticas indígenas o intencionalmente dirigidas a poblaciones indígenas.

- Experiencias de constitución de universidades autodenominadas indígenas.

4.2.2.1 Universidades que atienden a poblaciones indígenas

En ella están consideradas todas las universidades del sistema público y privado pues dadas las características de nuestro país, es muy poco probable que alguna de ellas carezca completamente de población indígena. Todas las universidades del sistema en mayor o menor grado atienden poblaciones indígenas.

El sistema está compuesto por 11 universidades públicas y 33 privadas distribuidas en todo el país, haciendo un total de 44 instituciones.

Es posible suponer entonces, que la mayoría de las universidades bolivianas brindan servicios educativos a muchos estudiantes indígenas, hombres y mujeres.

La característica de estas ofertas es que desconocen por completo la problemática indígena, la gran mayoría de los programas académicos universitarios se ha estructurado e implementado haciendo abstracción de las características etnoculturales y lingüísticas de sus estudiantes.

Como este constituye el campo más amplio de la educación superior indígena y hace referencia a las universidades del sistema, se lo desarrolla en los acápites siguientes referidos a la cobertura y políticas de acceso.

4.2.2.2 Programas de Formación para poblaciones indígenas

En primer término identificamos que los casos más notorios se ubican en el área de la educación intercultural y bilingüe, en general dirigida a la formación de maestros donde predominan aquellos programas creados explícitamente para atender a maestros y estudiante indígenas en directa relación con la implementación de programas de EIB. Pero a nivel licenciatura o técnico superior universitario (López:2000). En el ámbito de la formación universitaria indígena, se ha concretado casi de manera exclusiva este tipo de programas, que forman jóvenes y adultos indígenas de habla originaria.

Los programas de ésta índole pueden ser de pregrado (licenciatura) o técnico superior universitario y de postgrado.

Se han identificado en el país seis programas de licenciatura:

- La carrera de lingüística e idiomas de la UMSA, en su mención de idiomas nativos, aymará o quechua.
- La carrera de lingüística e idiomas de la Universidad Tomas Frías de Potosí, en su mención de idiomas nativos, aymará o quechua.

- La carrera de lingüística quechua de la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Sucre.
- La licenciatura especial en EIB de la UMSS, que atiende sobre todo a maestros quechuas en servicio.
- La licenciatura especial en EIB de la UMSA fundamentalmente dirigida a maestros aymarás en servicio (López: 2000).

Las carreras de lingüística e idiomas nacieron con la necesidad de profesionalizar a maestros en servicio como especialistas de lengua y cultura aymará y quechua en un momento histórico en el cual se veía a las disciplinas lingüísticas como indisolublemente ligadas a la EIB. Quienes estudian lingüística e idiomas nativos reciben formación básica en lingüística general y descriptiva de los dos idiomas indígenas en cuestión, en literatura y otros.

A estos programas asisten hoy jóvenes que habiendo concluido sus estudios secundarios optan por una licenciatura ligada a la problemática lingüística indígena y rural.

Las licenciaturas especiales en EIB son de reciente creación y constituyen un subproducto de la ley de reforma educativa, pues, al amparo de ella, ofrecen la posibilidad a docentes en servicio para que pueda, en un período de tres años complementar la formación recibida en un Instituto Normal Superior (INS) y obtener el título universitario de licenciatura.

Las licenciaturas especiales han sido organizadas para atender a maestros que hablan un idioma originario y que, por lo general, prestan servicios en el área rural.

La licenciatura de la UMSS en Cochabamba va por su tercera promoción, cuenta a la fecha con 120 estudiantes, de los cuales la mayoría es quechua hablante.

La licenciatura en la UMSA ofreció una sola promoción, que está por concluir con la sustentación de la tesis respectiva.

Se identificaron tres programas de postgrado, dos de ellos son ofrecidos por la universidad mayor de San Simón de Cochabamba: uno a nivel de diplomado y otro a nivel de maestría y el otro en la ciudad de La Paz en la Universidad de la Cordillera:

- El diplomado en educación intercultural es ofrecido por el Centro de Estudios Superiores (CESU) y la ONG local CENDA, tiene un año de duración y esta dirigido a profesionales que trabajan en el ámbito rural o sobre temas rurales. De ellos, varios son indígenas y se reconocen como tales. Este diploma es apoyado financieramente por la fundación Kellogg y forma parte del CEIDIS (Consortio de Educación Intercultural para el Desarrollo e

Integración Sur Andina), institución integrada por cuatro universidades y cuatro ONGs de Arequipa, Arica, Cochabamba y Jujuy.

- La maestría en EIB es ofrecida por el programa de formación EIB para los países andinos (PROEIB Andes), tiene dos años y medio de duración, incluido el periodo dedicado a la redacción de la tesis y, además de estudiantes indígenas bolivianos, atiende a indígenas de Colombia, Chile, Ecuador y Perú. El PROEIB Andes es producto de un convenio bilateral entre el gobierno de Bolivia y el Gobierno de la República Federal Alemana al que se han adherido los ministerios de educación de Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina. Además de la UMSS participan en la ejecución del PROEIB Andes 18 universidades, 20 organizaciones indígenas y los ministerios de educación de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. (López:2000)
- La Universidad de la Cordillera, institución privada que trabaja únicamente a nivel de posgrado y cuenta con un programa de formación en temáticas de liderazgo y organización indígena.

4.2.2.3 Universidades autodenominadas indígenas.

En el nivel de formación de pregrado, lo que resalta son las fuertes demandas de creación de universidades indígenas que se han dado en los últimos años.

Al respecto podemos mencionar 4 casos relevantes, con diferentes historias y perspectivas pero que encajan en nuestra definición inicial de "instituciones universitarias que se autodenominan indígenas". Sobre esto, sólo tomamos en cuenta aquellos casos de universidades o que se iniciaron con esa autodenominación o que se encuentran funcionando con tal identidad. No se ha incluido las solicitudes o los proyectos no implementados.

Destacamos entonces los 4 casos mencionados. La universidad pública del alto, la unidad del valle del Sacta, La universidad Tahuantinsuyo Ajlla y la Universidad Intercultural Kawsay-UNIK.

Con la finalidad de hacer una posterior clasificación y proporcionar categorías para el análisis en estudios de mayor profundidad, se toma en cuenta para cada caso las siguientes categorías que hacen a toda estructura universitaria, además del contexto en el que estas surgen:

- El origen de la demanda,
- Ubicación geográfica
- Agenda a la que responde
- Modelo de organización universitaria de referencia.
- Tipo de Gobierno.
- Oferta Profesional.

- Financiamiento.

El caso de la UPEA

La idea de organizar una institución de Educación Superior en la zona de El Alto, estuvo presente desde los años 80. En 1989 se crea "El Comité Pro Universidad Autónoma de El Alto". Ese mismo año la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), con sede en La Paz, estableció una subsele en El Alto para ofrecer solamente carreras técnicas de un nivel menor a la licenciatura. La UMSA consideraba que las carreras académicas debían guardarse para la ciudad de La Paz, quedando las opciones de Técnico Superior para los(as) habitantes del El Alto. Sin embargo, el número de estudiantes fue disminuyendo, por la baja calidad y escaso interés por su oferta.

En 1998, la "Comisión de Lucha Contra la Pobreza de El Alto", planteó la creación de una universidad para esta ciudad. Se realizaron los estudios preliminares y los primeros planteamientos organizativos y pedagógicos. La sugerencia desató una fuerte resistencia en el sistema universitario público y en particular de la UMSA. El IX Congreso de Universidades (21.05.99) rechaza tajantemente la posibilidad de crear una universidad alteña y aconseja a la UMSA extender allí sus actividades, mediante una unidad descentralizada, la cual, sin embargo, no cuenta con el presupuesto suficiente.

Se llevó a cabo una movilización social que presionó por la creación de esta universidad. Se difundió en marzo del 2000 el documento "Nueva Universidad Pública para El Alto" que la define como "una universidad pública, orientada al desarrollo del sector productivo regional del occidente del país"²¹. No se habló aún de universidad Aymara, pero aparece como algo novedoso la sugerencia de la participación de entidades sociales y económicas en el gobierno universitario. Este fue uno de los puntos de conflicto con la UMSA y las universidades autónomas, que se gobiernan, en forma paritaria, por docentes y estudiantes.

En abril del mismo año se creó la "Comisión Interinstitucional para el Estudio y la Elaboración del Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad de El Alto". La Comisión, quedó compuesta por la Iglesia Católica, el Ministerio de Educación, la Central Obrera Regional, la UMSA y el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB²²).

En mayo del 2000, una multitudinaria manifestación tomó instalaciones de la UMSA en El Alto. El 5 de septiembre el Parlamento Nacional, vota la Ley 2115 que crea la UPEA. La Ley le otorga al CEUB la tuición de la UPEA por cinco años, al cabo de los cuales ésta, luego de cumplir con estándares internacionales de calidad, podría adquirir el carácter de autónoma, independizándose de la tuición de la Universidad Pública Boliviana.

²¹ Tomado del tríptico que se entrega a los estudiantes e interesados

²² H CEUB es un organismo de coordinación de las universidades públicas autónomas. No tiene poder decisorio.

En diciembre del mismo año, ésta ley fue impugnada de inconstitucionalidad, pero el tribunal constitucional restableció nuevamente su constitucionalidad amparándose en el artículo 185 de la Constitución Política del Estado (CPE). En ella se definió que en el lapso de 5 años la UPEA gozaría de autonomía plena, así como gozaría del derecho a un presupuesto propio proveniente de la coparticipación tributaria.

Sin embargo en Julio de 2002, esta fue intervenida y nuevamente se reinician los conflictos, el rector nombrado fue destituido, se nombró un segundo rector y luego de varios procedimientos judiciales se lo restituyó nuevamente; de ello, resultó que por largo período se contó con dos universidades paralelas que funcionaron bajo el mismo nombre pero que tenían rectores, profesores y alumnos agrupados en dos bandos.

Unos que pretendían una autonomía plena del sistema público y otros que se mantenían bajo tutoría de la universidad pública, dando como resultado la existencia de dos instituciones paralelas en condiciones de irregularidad, conflicto y pugna de intereses. El conflicto se prolongó sin haberse clarificado las contraposiciones de ambos bandos a nivel de propuestas. Ambos grupos recurrieron a mutuas acusaciones, unos por corrupción, otros por ejercicio ilegal de la autoridad, unos se apoyaron en las confederaciones de trabajadores y grupos sindicalizados, otros en otros sectores sociales y en el MAS²³, alegando una vinculación a los intereses gubernamentales en un caso y a la intervención de grupos extremistas y vandálicos en el otro. Se evidenció así, la presencia de grupos de interés, entrecruzados por relaciones y vínculos con organizaciones sociales, sindicales y políticas de diversa índole.

Actualmente se han instaurado nuevas autoridades, que han reunificado a la institución, volviendo a funcionar en condiciones de normalidad, pero sin haber logrado su autonomía financiera, que continua bajo la tuición de la UMSA.

Ahora bien, aunque la UPEA se autodenomina universidad indígena²⁴, no se distinguen en sus planteamientos básicos componentes claros vinculados a las reivindicaciones específicas de los pueblos indígenas. Sus fines y objetivos corresponden a las tradicionales demandas de educación superior y hacen referencia a la formación profesional y académica, respondiendo a las necesidades sociales y económicas del país, los requerimientos del mercado, las demandas de capacitación y la consolidación de la identidad y la bolivianidad. Se distinguen claramente

23 Movimiento al Socialismo. Partido político encabezado por Evo Morales Ayma, que aglutina a los principales movimientos campesinos e indígenas y organizaciones sociales, contra el modelo neoliberal, y la política oligárquica tradicional. Quedó segundo en las últimas contiendas electorales para la presidencia de la república.

24 Se la considera como una Universidad de la Nación Aymará-Quechua, en sus documentos se expresa que esta: "constituida por voluntad de su pueblo para alcanzar su plena libertad. No es igual que las universidades del actual sistema universitario. De ellas toma su mejor producción y con ese capital se proyecta al futuro en pos de construir una universidad moderna mediante las funciones de docencia formación de profesionales), investigación (estudios de la realidad de la región y el país) e interacción social(intervención en la solución de los problemas del desarrollo integral de la región), contribuya al desarrollo sostenible de la región Aymará quechua del departamento de La Paz".(Rodríguez: 2003)

postulados que refieren a los tradicionales componentes de investigación, interacción y docencia y su articulación con las problemáticas de la región.

En dicha propuesta no es posible identificar cómo se articula la institución a las necesidades de las naciones quechua y aymará. Se propone crear carreras que fortalezcan la capacidad de gestión, seguridad humana, capacidad productiva e identidad de El Alto y sus zonas aledañas. No se menciona nuevamente, la posibilidad de que la misión de la universidad se relacione directamente con el mundo Aymara o andino, pero se menciona insistentemente la necesidad de preservar la identidad cultural de los y las alteños y alteñas (Laura en Rodríguez 2003).

Es así que la UPEA se ha convertido en un espacio híbrido, que no se logra consolidar totalmente como universidad indígena.

De lo anterior podemos extraer las siguientes características distintivas.

- Surge como resultado de demandas específicas de creación de una institución de educación superior indígena, no así de acceso la educación superior, habiendo fracasado la oferta de la propia UMSA en esa ciudad, de crear una unidad en el Alto.
- Está articulada a la demanda de los movimientos sociales y como respuesta a las agendas políticas de estos movimientos, más que a la agenda de los pueblos indígenas propiamente dicha. Esta diferenciación resulta altamente compleja en nuestro país pues ambas están entremezcladas; aparecen superpuestas o son resaltadas de acuerdo al contexto específico.
- Se ubica en una región geográfica de predominancia Aymará, políticamente estratégica. La ciudad de El Alto ha sido la cuna de las movilizaciones sociales más aguerridas de los últimos meses. Concentra enormes índices de pobreza y tiene una alta población indígena.
- Su modelo de organización se inspira en la universidad pública tradicional y reproduce sus formas de organización administrativa y de los conocimientos.
- Mantiene la idea de facultades y carreras y su estructura administrativa es similar a la de la universidad pública.
- En cuanto al gobierno intenta introducir la participación comunitaria en la toma de decisiones, rompiendo con la idea de cogobierno paritario docente estudiantil, característico de la Universidad Boliviana.
- Oferta carreras similares a las de la universidad pública tradicional, tales como Derecho, Administración de Empresas, Informática y otras.

- Es financiada por el estado, a través del presupuesto otorgado a la Universidad Mayor de San Andrés. Es decir no tiene un financiamiento propio y compite en la distribución de recursos dentro de la universidad pública.
- Inicialmente tiene la condición de pública no autónoma, pues las decisiones sobre su curso se toman en las instancias de gobierno de la Universidad Mayor de San Andrés. Sin embargo luego de largas confrontaciones consigue su autonomía formal respecto de dicha universidad aunque aún no tiene autoría financiera, pues no ha logrado un presupuesto propio.
- En consecuencia establece una relación de confrontación – sujeción a la estructura de la universidad pública tradicional. Aparece una nueva figura de institución pública, no autónoma respecto de otra institución pública.

El caso de la Unidad de Valle del Sacta

La unidad del valle del Sacta, nace como una conquista de los movimientos sociales del trópico Cochabambino. Se involucran en su creación directamente las seis federaciones del trópico, el Comité de Defensa del Agua y Autoridades municipales de la zona.

En acuerdo con el Gobierno, se decide crear un programa institucional a nivel universitario para satisfacer las demandas de la subregión, con la perspectiva de convertirse en una universidad del Trópico, de corte campesino – indígena.

Para concretar la propuesta, se crea una comisión gestora del programa, sin embargo, una vez firmado el acuerdo las actividades de constitución de la unidad se dilatan por la falta de definición del gobierno y de la Universidad Mayor de San Simón, que se le encomienda constituirse en parte activa de la creación de dicha institución.

Al tomar iniciativa la UMSS, la presión social cede y se diluyen las ideas de creación de otra universidad autónoma. El móvil de constitución de la misma, no fue orientado por reivindicaciones de corte indigenista, sino más bien de corte político sindical, campesino. Se entendía que la creación de una universidad en el Chapare constituiría la posibilidad de contar con un espacio de profesionalización, pero además un espacio de formación política y de fortalecimiento de los movimientos que la generaron.

La UMSS se opone a esta posibilidad, pues ello le significaría compartir el presupuesto regional que sería parcialmente destinado a otra universidad.

De ese modo, la unidad gestora demora en tomar decisiones y no da muestras de saber hacia dónde orientar una propuesta que haga viable el compromiso adquirido.

Finalmente los bachilleres y padres de familia ejercen presión y se inician clases en Enero del 2002, sin una clara figura de la estructura institucional y curricular ni sus relaciones de dependencia jerárquica institucional. Se constituye, por cuestiones internas de la UMSS como una unidad de la Facultad de Agronomía, aunque su situación aún no está claramente definida.

Los movimientos sindicales no participan en la elaboración de programas y planes ni tienen ninguna injerencia sobre el funcionamiento de la misma, sin embargo han hecho demandas concretas de profesionalización, para que sean atendidas desde esta unidad, que nace como el Centro Académico de Agricultura tropical y el Manejo de Recursos Naturales en el trópico de Cochabamba bajo la presidencia de la Universidad Mayor de San Simón.

Esta unidad, al no ser parte del presupuesto universitario, cobra a los estudiantes el costo de la matrícula y la universidad proporciona el espacio físico para el desarrollo de las actividades.

Las carreras que han solicitado los representantes sindicales y de padres de familia son Administración de empresas, Contabilidad, Derecho, Ing. Mecánica, Ing. Eléctrica.

Se pide en todos los casos que sean carreras a nivel de licenciatura. Es notoria la ausencia de carreras vinculadas con la realidad agropecuaria y forestal de la zona, en la demanda de estos sectores.

La unidad ha comenzado actividades en una situación de indefinición e irregularidad con la carrera de Lic. En agricultura tropical, en la modalidad semipresencial.

Actualmente la unidad cuenta con 2 coordinadores, 6 docentes, dándose desde el año 2002 la siguiente relación de estudiantes:

- Semestre 1/2002: 50 inscritos, de los cuales culminaron el semestre 40.
- Semestre 2/2002: 37 inscritos de los cuales concluyen 37.
- Semestre 1/2003 se registraron 36 estudiantes.

Actualmente la situación de la unidad sigue en discusión y recién se ha logrado elaborar una propuesta de diseño curricular para las carreras que ya están en marcha, la propuesta no considera sin embargo, la incorporación de perspectivas culturales propias de las culturas originarias, ni tampoco políticas de admisión, acompañamiento o evaluación para dichas poblaciones.

En conclusión.

- La unidad del valle del Sacta surge al igual que en el caso anterior, en el marco de demandas sociales como una reivindicación de sectores específicos, como son en este caso los campesinos del trópico cochabambino.

- Se ubica, al igual que en el caso anterior, en un espacio geográfico políticamente estratégico. La zona del Chapare es el espacio territorial de origen y dominio del Movimiento al Socialismo, zona conflictiva por la disputa alrededor del cultivo y erradicación de la hoja de coca, así como un territorio de organización política y social de intensa actividad que ha dado lugar a los movimientos sociales de mayor fuerza en el país.
- Al igual que en el caso anterior responde a la agenda político social donde no son claramente identificables las reivindicaciones indígenas, con el agravante que en el territorio del trópico, los campesinos cultivadores de la hoja de coca son de origen quechua aymará y son colonizadores de territorios indígenas Yuquis y Yuracares, grupos no incluidos en esta demanda específica.
- Se inspira en el modelo de organización universitaria de la universidad pública tradicional. Incorpora a los padres de familia, organizaciones sindicales y partidos políticos en las decisiones relativas a esta unidad, aunque no está establecida su estructura de gobierno, ya que ha sido asimilada por la universidad pública y su relación de dependencia institucional no es clara.
- La oferta profesional de esta unidad es netamente tradicional, los padres de familia demandan carreras del área de derecho, ciencias administrativas y económicas y algunas agropecuarias.
- El financiamiento de esta unidad es aún más sui generis, al haber sido asimilada por la Universidad Pública, se ha diluido como proyecto de institución independiente y ha pasado a ser una Unidad Académica de la misma, sin embargo, por sus propios problemas financieros la universidad no ha conseguido establecer un presupuesto estable para el financiamiento de dicha unidad, por lo que hasta el momento ha sido financiada con fondos de la cooperación internacional y los aportes de padres de familia y estudiantes. Por lo tanto es una institución que nace como pública autónoma, mantiene en sus orígenes una relación de confrontación y asimilación respecto a la universidad pública y es financiada con fondos privados.

Caso de la Universidad Indígena Tahuantinsuyo- Ajlla

La universidad Indígena Ajlla, nace por iniciativa de un grupo de personas pertenecientes a una comunidad Andina situada en una región cercana al Lago Titicaca, la localidad de Laja. Como resultado de procesos de autoorganización comienza a funcionar en el año 2000 con profesores de la comunidad o profesionales aymarás voluntarios que ofrecen sus servicios casi de manera gratuita a la institución que se sostiene gracias al apoyo de la propia comunidad. Inicia actividades

y luego intenta regularizar su situación a través de las instancias respectivas en el Ministerio de Educación, donde se ven forzadas varias veces a cambiar el proyecto original para adecuarse a las normas vigentes. El procedimiento de aprobación de esta universidad, por las características de su organización y origen se introduce bajo el marco reglamentario de las universidades privadas.

Por sus características particulares se enfrenta a una serie de dificultades en tanto no tiene condiciones de cumplir un conjunto de requisitos propios a las universidades privadas, cuyo reglamento – sea dicho de paso- se inspira en la estructura y filosofía de las universidades públicas tradicionales.

La universidad Tahuantinsuyo funciona en una sede, que consiste en unas habitaciones proporcionadas en calidad de préstamo por uno de los miembros de la comunidad.

Se plantean como objetivos la recuperación de saberes tradicionales y la formación de profesionales preparados en las ciencias propias al conocimiento y culturas andinas, por lo que estructura una oferta de carreras articuladas desde ese paradigma tales como la Formación Amautica, Pedagogía Andina, Matemática andina, Teología andina, Derecho Comunitario y otras.

Estas carreras están estructuradas en una suerte de integración aleatoria entre saberes occidentales y saberes andinos y los perfiles profesionales (si acaso cabe el término) se orientan hacia el espacio de acción comunitario.

Al igual que ésta se encuentran en oficinas del VESCyT 12 solicitudes para la creación de universidades indígenas en diferentes regiones del país, incluida una nueva universidad del trópico.

Conclusiones:

- A diferencia de las dos anteriores ésta universidad surge como iniciativa de un grupo vinculado a una comunidad específica, al margen de los movimientos sociales emergentes, aunque es clara su vinculación con las reivindicaciones levantas por estos. Se ubica en una población netamente indígena altiplánica en un territorio de dominio del partido de Felipe Quispe MIP. En ella la agenda indigenista es mucho más identificable y se percibe una articulación mucho más contundente con las reivindicaciones de estos sectores, aunque también el componente político esta claramente presente.
- Plantea una forma diferente de estructura universitaria, aunque con contradicciones surgidas del intento de adecuar su propuesta al reglamento vigente. Si bien plantea la creación de facultades, no es posible articular facultades desde los saberes andinos en tanto no existe un criterio de carácter epistemológico que permita ordenar dichos saberes

en áreas de conocimiento afines. Para ello sólo se cuenta con el referente occidental y es allí donde nuevamente aparecen contradicciones importantes.

- La estructura de gobierno se sustenta en el Ayllu e intenta recuperar las prácticas y las relaciones de autoridad propias a las costumbres ancestrales de la comunidad. Se establece un consejo de ancianos y se da participación en el gobierno universitario a los amautas y autoridades indígenas.
- Presenta una oferta curricular nueva, con carreras nuevas, basadas en la recuperación de los saberes de la cultura andina, en esta lógica, no es posible articular dichas carreras desde las tradicionales concepciones de perfil profesional, definición del objeto de estudio, estudios de mercado y de necesidades sociales, etc. Sin embargo, al intentar estructurar conocimientos no transmitidos en espacios formales, y de tradición más bien oral en un recorrido sistemático y ordenado conducente a una certificación profesional vinculada al desempeño de ciertas habilidades capacidades y conocimientos, coloca en cuestión fundamentos básicos de la tradicional estructura universitaria.
- El financiamiento de estas instituciones es privado, pues se sostiene con los aportes de estudiantes y miembros de la comunidad. Establece una relación de clara confrontación con la universidad pública tradicional y por supuesto con las universidades privadas, siendo esta una de ellas. Podría catalogarse entonces como universidad privada, comunitaria.

El caso de la Universidad Andina Kawsay

Comienza su organización en 1996, y recién en enero de 2004 fue presentado el proyecto de Ley para su aprobación. El proyecto de Ley de Constitución de la Universidad Indígena, Originaria, Intercultural Kawsay, fue elaborado a partir de una investigación realizada por un grupo de intelectuales, luego de un proceso de consultas preliminares con representantes de organizaciones nacionales e internacionales, esta iniciativa fue impulsada por este mismo grupo de intelectuales indígenas. Actualmente Kawsay, que es una Institución Privada de Desarrollo Social, es la Institución que está promoviendo la institucionalización de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK).

La UNIK se estructura académicamente en base a los principios organizacionales de la Chacana (Cruz cuadrada andina).

Propone 4 facultades, que son :

- Facultad de Cosmovisión y Desarrollo Cultural – Social. Donde está el curso de pedagogía intercultural.(aprox. 45 inscritos)
- Facultad de Derechos y Gestión Originarios con

- Derechos Indígenas (aprox. 40 inscritos)
- Derechos de la Mujer Indígena (aprox. 35 inscritos)
- Facultad de Economía y Producción Sostenible
 - Ecoturismo (aprox. 35 inscritos)
 - Ecoproducción
- Facultad de Artes y Tecnologías
 - Arquitectura Andina (en proceso de inicio)

Las carreras que actualmente están funcionando dentro de la UNIK son:

- Pedagogía Intercultural
- Derechos Humanos y Derechos Indígenas
- Agricultura ecológica
- Ecoturismo Comunitario

Las que se pretende abrir son:

- Salud y medicina originaria.
- Gestión Territorial Indígena.
- Arquitectura Indígena

La UNIK propone como base futura de operaciones los predios de la empresa minera Inti Raymi, ubicada en la provincia Saucarí del departamento de Oruro. Desde allí coordinará con otras unidades académicas.

Se origina como interés particular de un grupo de indígenas y profesionales indígenas, vinculados a los movimientos de reivindicación de los derechos de los pueblos originarios, y a capacitación comunitaria, pero no constituyen en si misma parte de la plataforma de reivindicaciones de sectores sociales movilizados y más bien su nacimiento tiene origen en el campo de la educación no formal, desarrollada por la IPDs que la apadrina. Es por ello, que desde su inicio se propone como un proyecto gestionado con la cooperación internacional.

En cuanto a la ubicación geográfica, es más difusa, pues funciona en una modalidad a distancia o semipresencial, por lo que no tiene un asentamiento específico, aunque su vinculación es directa con una región altiplánica de alta pobreza ubicada entre los departamentos de Chuquisaca y Oruro. Es una región aymará. La cuestión estratégica de la territorialidad es menos visible en este caso. Aunque si existe una visión estratégica geopolítica, al estar en una región indígena importante y al buscar una articulación a otros países de la región andina (Perú y Ecuador).

Responde a la agenda de las reivindicaciones culturales y de derechos de los pueblos indígenas, no es notoria la base social en la cual ésta propuesta se asienta, aunque algunos de sus gestores están vinculados al Movimiento al Socialismo (MAS).

Modelo de organización universitaria de referencia.

Su actividad inicial está enmarcada en el modelo de trabajo propio del campo de la educación no formal y popular característico de las IPDs, por ello no parte desde la creación de una estructura; sino como proyecto de intervención social. Sin embargo en la estructura propuesta podemos percibir una mezcla de la estructura universitaria facultativa y la idea de los principios de la Chacana (cruz cuadrada andina) como eje rector de la organización institucional.

No tenemos referencia respecto al tipo de gobierno que plantea, sin embargo parece ser que éste estaría inspirado en las formas comunitarias de autoridad.

Al igual que en el caso de la Universidad Tahuantinsuyo Ajlla, la oferta Profesional, es una mezcla de saberes de ambas culturas, la occidental y la andina. Creándose nuevas carreras universitarias y nuevas certificaciones profesionales antes ausentes del panorama de la educación superior.

El financiamiento proviene en su mayoría de la cooperación internacional, con la intervención particularmente de la cooperación sueca. Por lo tanto se trata de otro tipo de universidad privada que no es autofinanciada por el estudiante, ni por la comunidad. Interviene fuertemente un nuevo actor que es la cooperación internacional lo que le da un matiz distinto. A su vez, esta universidad tiene intención de alcanzar un carácter de universidad pública, por lo que, de lograr su cometido, sería un caso de universidad privada convertida a pública.

5 PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON LA TRANSICIÓN SECUNDARIA – EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA.

El sistema educativo boliviano es excluyente e inequitativo. Bolivia es un país con enormes desigualdades sociales, las diferencias y dificultades en el acceso a la educación superior de la población indígena se reproducen desde la alta ineficiencia del sistema, la baja cobertura y la baja calidad educativa de los niveles primario y secundario. Se hace visible en estos factores las grandes inequidades alrededor de los principales ejes: la ubicación geográfica (área urbana y rural) y el género, que concentran los mayores índices de pobreza y el más bajo índice de desarrollo humano.

Para identificar los nudos y niveles donde se produce la exclusión del sistema educativo - y por lo tanto de la Educación Superior- tomaremos 4 problemáticas centrales, en el entendido que se trata de trayectorias educativas:

- Analfabetismo
- Niveles de Escolaridad
- Transición secundaria – universidad

5.1 Analfabetismo

Si bien en los últimos años se han mejorado los índices de alfabetismo, este sigue siendo un problema serio. Asimismo, la brecha urbano rural es grande. Por lo tanto un primer obstáculo en términos de acceso a la educación es la falta de atención a una enorme población que por diversas razones ha quedado fuera del sistema y no ha logrado ni siquiera adquirir las herramientas básicas del uso de la lengua escrita. Veamos los datos.

Área geográfica	Censo 2001
Área Urbana	6,24%
Hombre	2,48%
Mujer	10,01%
Área Rural	25,17%
Hombre	14,42%
Mujer	37,91%
Nacional	12,93%

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas-2001

Como se tiene en el cuadro, la población del área urbana tiene menor índice de analfabetismo siendo al menos 4 veces mayor en el área rural. Se ha indicado en las características educativas de la población indígena que la tasa de analfabetismo de la población indígena alcanza alrededor de un 39,5%. Siendo este dato aún mayor si toma como referente el analfabetismo funcional. (ver supra en la página 12). En contraste con la general nacional (12,93), la tasa de analfabetismo indígena es casi cuatro veces mayor. Como vemos, el analfabetismo claramente recae en mayor grado en la población indígena.

Del mismo modo, si se observa los datos desde el punto de vista de género tenemos que en todos los casos el porcentaje de analfabetismo femenino es más del doble que el masculino. El índice más alto de analfabetismo se ubica en la población femenina rural. Considerando que la población rural tiene un alto porcentaje de población indígena es claro que las tasas de analfabetismo del sector indígena femenino son sumamente altas.

5.2 Cobertura

De acuerdo con la información censal, se observa que la población de 7 a 12 años de edad muestra las tasas más altas de asistencia escolar; en tanto que desde los 13 años se observa un descenso gradual hasta alcanzar el valor mínimo en la población de 19 años; no obstante

efectuando un análisis comparativo entre los últimos censos (1992-2001) se observa una tendencia ascendente en todas las edades, aunque más intensa entre los 12 y 17 años.

Esto nos muestra que la asistencia escolar es mayor en los niveles menores del sistema educativo y baja en la adolescencia, que coincide con el paso a la educación secundaria.

Asimismo analizando las tasas de cobertura bruta de matriculación tenemos que en el nivel primario son mucho más altas que en el nivel secundario, pasando de 86.98% a 38.44% respectivamente, lo que muestra claramente que la tasa de matriculación en el nivel primario duplica la tasa de matriculación en el nivel secundario.

Tomando al grupo de edad (14-19), tenemos en el nivel secundario una cobertura de 25.5%²⁵, cercana a la tasa universitaria (8 puntos porcentuales más) (Ver infra pg.53) y mucho menor a la tasa del nivel primario. Es notorio que en todos los indicadores se encuentran porcentajes mucho más bajos en el área rural.

5.3 Escolaridad

Otro indicador importante que nos permite ver las problemáticas de acceso a la educación superior indígena, en los niveles inferiores del sistema educativo es el nivel de instrucción, esto reafirma la hipótesis que el nodo selectivo no se encuentra en la transición educación superior – educación universitaria, si no en los niveles inferiores del sistema, principalmente en el paso de la educación primaria a la secundaria.

La Educación Obligatoria en el país es de 8 años, recientemente se ha aprobado la obligatoriedad de la educación inicial, con lo que se extendería a 9 o 10 años. La media nacional de años de estudio está calculada en 7.5 años de estudio. Veamos el nivel de escolaridad de la población.

Nivel de instrucción	Rural	Urbano	Total
Ninguno	26.13	5,92	13.05
Primaria	61,45	36,35	45,40
Secundaria	10,19	32,62	24,70
Superior	2.22	24,54	16,67
Otras	0.01	0,27	0,18

Fuente: (INE proy. 2002).

²⁵ Sobre la base de datos censales del 2001.

Estos datos son altamente ilustrativos, los porcentajes de población sin escolaridad alguna, es decir que nunca asistieron a la escuela, a nivel nacional alcanza el 13.05%. El porcentaje de población sin escolaridad en el área rural es al menos 4 veces mayor, con una diferencia de 23 puntos porcentuales. En el nivel primario se encuentra un porcentaje más alto en el sector rural, pues es este sector donde en mayor proporción el máximo nivel de instrucción alcanzado es el primario. Luego en el nivel secundario y superior disminuye nuevamente, teniendo para secundaria la mitad de población con este nivel de instrucción en relación al área urbana. Es importante señalar que el bajo porcentaje de personas en el área rural con nivel universitario –casi 7 veces menor al del área urbana- no sólo tiene que ver con un problema de acceso de la población de origen rural, en el período de transición de secundaria a la educación universitaria, pues hay que notar que tanto la mayor parte de colegios secundarios como las grandes universidades están ubicadas en el área urbana y que por lo general los estudiantes universitarios sufren un proceso de urbanización; residen en áreas urbanas durante sus estudios y ejercen la profesión en áreas urbanas y por lo general no retornan a sus lugares de origen. Un panorama similar tenemos en relación a los niveles de escolaridad alcanzados:

Porcentajes de escolaridad de la población indígena sobre el total de la población en cada nivel

Nivel	% Indígenas
Sin escolaridad	38.9 %
Obligatoria ncompleta	50.8 %
Obligatoria Completa	10.3 %
TOTAL	100.0

(Fuente: VAIPO 2000. Datos aproximados)

Respecto a la población indígena, estudios indican que el 40%, un poco menos de la mitad de la población indígena no tienen ningún nivel de escolaridad, 50.8 ha accedido pero no ha concluido la educación obligatoria (primaria) y que apenas un 10% ha completado la educación obligatoria.

Esto significa, en términos de acceso a la educación superior universitaria, que apenas un 10% de la población indígena estaría habilitada para acceder a la educación secundaria (no obligatoria) y sobre ese porcentaje apenas los concluyentes podrían acceder a la educación superior. Por lo tanto, queda excluido en el sistema educativo primario y secundario al menos el 90% de la población.

5.4 Calidad Educativa

La información sobre la calidad de educación que se imparte. También es importante en una evaluación realizada por el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad (SIMECAL)²⁶ - se evidencia que el 11% de los colegios privados y 44% de los públicos tiene un rendimiento considerado en riesgo, mientras que los privados muestran un 60% de rendimiento satisfactorio frente a un 20%²⁷ de los públicos. En el área rural los porcentajes de rendimiento en riesgo y no satisfactorio son mayores a los del área urbana.

La calidad educativa recibida en la educación secundaria tiene un efecto determinante en la educación Universitaria, y se traducen luego en bajo nivel de rendimiento, alta permanencia en la institución, altos índices de deserción, etc. Por lo tanto, pese a no ser una estructura selectiva, el acceso a niveles adecuados de educación de calidad son privilegio de ciertos sectores económicos y resultan excluidos del sistema aquellos de origen social más bajo quedando al margen del sistema desde muy temprana edad.

Es evidente que los mecanismos sociales informales y los aspectos pedagógicos y la calidad educativa son los que actúan como selectores que se manifiestan principalmente en la incapacidad del sistema de ampliar la cobertura y retener a los estudiantes.

5.5 Marginación y exclusión de la población indígena

El sistema educativo boliviano presenta una estructura bastante homogénea y con pocos niveles de diferenciación. Desde la implementación de la Reforma Educativa se tiene tres niveles: inicial, primario y secundario. El sistema de educación es público y privado y no se diferencia en cuanto a estructura, programas oficiales, sistema de formación de profesores, etc. La mayor cobertura es sin embargo atendida por el sector público.

El ingreso a la educación es libre y gratuito. No existen requisitos ni exámenes de ingreso para ninguno de los niveles educativos, el ingreso es abierto y el financiamiento es estatal para los salarios docentes, y municipal para la infraestructura, se otorga por institución educativa. No hay políticas de financiación a la demanda, ni restricciones geográficas legales para el acceso a una u otra escuela, como tampoco es usual la exigencia de cierto rendimiento académico como requisito para el ingreso a alguna de las escuelas. El Estado no subvenciona colegios ni universidades privadas.

²⁶ Evaluación realizada en 1997 sobre el cumplimiento de objetivos educacionales aplicada a algunos niveles, que con el uso del puntaje T comprendió las categorías de rendimiento en riesgo, rendimiento no satisfactorio y rendimiento satisfactorio.

²⁷ Fuente de los datos: SIMECAL, 1997 en <http://www.educa-bol.com/menu.htm>

Crista Weise V.

Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia. IESALC – UNESCO 2004

Desde la estructura formal es un sistema poco diversificado, no hay ningún dispositivo selectivo en los ciclos y niveles inicial, primario y secundario.

Ninguno de los ciclos es excluyente para el ingreso a la universidad, como tampoco lo son las diferentes modalidades de educación para adultos²⁸ que a partir de la Reforma también tienden a propiciar grados de especialización para el ingreso rápido al mercado laboral.

Los mecanismos de ingreso de las universidades privadas tampoco son altamente selectivos, la mayor parte de ellas tienen ingreso libre.

Es así que en relación al número de graduados de secundaria, entre el 70% y el 80% ingresan a la universidad pública y privada. Cabe recordar que de 100 alumnos que entran a primer curso, apenas aproximadamente el 50% concluyen la educación primaria, es decir que acceden a la educación secundaria sólo 50% y que la concluyen apenas 25 alumnos.

De este 25% de graduados, el 77% como ya dijimos, ingresa a la universidad, sin embargo el 75% restante desertó, reprobó o quedó rezagado. (World Bank:1999) (CEUB:1998)

Las fuertes inequidades del sistema educativo, no se deben a la existencia de una estructura formal selectiva que reproduce las relaciones sociales, sino más bien a la incapacidad del sistema de atender eficientemente a todos los sectores sociales y a las condiciones estructurales de pobreza y marginación de las mayorías nacionales.

Así se explica que pese a la relativamente alta cobertura en la educación superior y sin haber dispositivos de selección, la capacidad de retención del sistema es bajo e ineficiente, por lo que resulta siendo altamente inequitativo, en tanto que los niveles de retención, deserción y rezago son mayores en el área rural y en el sector femenino y recaen en la población más pobre en gran medida indígena, que se ve privada del acceso a los servicios educativos.

Es evidente, que la exclusión y marginación de la población indígena de la educación superior es mayor, que de la población no indígena y tiene su origen en los niveles inferiores del sistema, principalmente en el paso de la primaria a la secundaria. Pese a ello, no existe un plan nacional de educación orientado a desarrollar políticas que garanticen un acceso más equitativo a la educación y que amortigüen el impacto de los factores socioeconómicos en el campo educativo. Paradójicamente, en la línea de los organismos internacionales se pretende bajar la cobertura de la educación superior, e implementar mecanismos altamente selectivos para el ingreso, sin ofrecer otras opciones ni considerar el rol social de contención y de movilidad social que tiene la universidad pública.

²⁸ EPA: Educación primaria para adultos, ESA: educación secundaria para adultos, EJA: Educación juvenil para adultos. *Crista Weise V.*

6 PROBLEMAS DE ACCESO (CALIDAD), COBERTURA Y EQUIDAD

Al igual que para los otros aspectos tomados en este estudio, no se cuenta con datos desagregados de acuerdo al origen étnico en los sistemas estadísticos nacionales ni en los sistemas estadísticos de las universidades.

Estos aspectos sólo pueden deducirse de estudios parciales, sectoriales realizados por diferentes organizaciones e instancias. Sin embargo, tenemos algunos datos significativos si tomamos una vez más, como un indicador las diferencias entre el sector urbano y rural.

6.1 Características de las principales modalidades de ingreso a la educación superior

En Bolivia, las posibilidades de profesionalización se restringen casi exclusivamente a la educación superior universitaria. Las instituciones de educación superior no universitaria tienen menor demanda por parte de los jóvenes, muchas son en su mayoría privadas y tanto la oferta como la cobertura es escasa.

El acceso a la educación universitaria es la principal aspiración de los jóvenes y padres de los diferentes sectores sociales, pues esta tiene una elevada valoración social; no así las carreras técnicas, por lo que la demanda de ingreso a este nivel es muy alta.

Hasta 1990 el ingreso a la universidad era libre²⁹, año en que la matrícula alcanza un importante crecimiento, sin embargo, la cobertura ha ido aumentando progresivamente, pese a la implementación de modalidades de ingreso.

En ese año (1990), la cobertura en relación al grupo de edad (17-24) era del 12,68%. En 1992 ya alcanzaba el 13,72%, sobre esa base se proyecta que el año 1995 llegaba a 15,74% y el 2000 al 20,51%. Tomando los datos censales del 2001 y el mismo grupo de edad, tenemos en Bolivia una tasa de cobertura del 17,76%, lo que nos muestra un crecimiento menor al proyectado. Sin embargo, la Tasa de cobertura se acerca a la media latinoamericana (alrededor del 20%) no obstante que en los niveles primario y secundario la cobertura educativa es inferior a la de los otros países de la región.

En el sistema de la universidad pública boliviana en la mayoría de las unidades académicas se implementa diversas modalidades de ingreso. Se reconocen en ellas, al menos 3 modalidades que son curso propedéutico o preparatorio, examen o prueba de aptitud, e ingreso libre.

²⁹ La Universidad Boliviana ha tenido en su historia períodos de ingreso restringido y períodos de ingreso libre en distintas oportunidades. Hacemos referencia sólo al fin del último período que se inicia cerca de 1982 con el retorno a la democracia.

El curso preparatorio es un curso que varía en la duración, entre tres meses a un año, según la carrera y suple al examen de ingreso, quienes no desean tomar el examen de ingreso o lo reprobaban pueden realizar el curso preparatorio y luego de aprobarlo ingresar a primer semestre o año; en algunas carreras el propedéutico es obligatorio. De ese modo quienes no ingresan por el examen ingresan por el propedéutico.

Luego tenemos el examen de ingreso, cuyo contenido y estructura también varía según las carreras y que generalmente contiene una sección que evalúa conocimientos y una que evalúa aptitudes. El examen de convalidación es en realidad un examen de ingreso que en algunas carreras tiene carácter selectivo y en otras de carácter diagnóstico.

Finalmente se tiene el ingreso libre, en que se reconocen dos modalidades el ingreso libre indiferenciado, que prácticamente ha desaparecido del sistema público universitario y el ingreso libre por convenios. En este segundo caso, es posible identificar convenios dirigidos específicamente a poblaciones rurales, se supone una gran parte, si no todos indígenas. En las otras modalidades no se reconoce ningún tipo de cupos ni facilidades. No se tienen datos de cuantas personas han sido beneficiadas con este tipo de convenios, ni cual ha sido su recorrido académico, pues estas facilidades de ingreso no se acompañan de un conjunto de políticas de carácter general, para garantizar un acceso verdaderamente democrático a la educación. Esta modalidad, se ha identificado en una sola universidad del sistema.

Desde el punto de vista de la selectividad se puede afirmar que al ser un sistema con baja cobertura, principalmente en el sector primario y secundario, y poco diferenciado en su estructura no tiene una finalidad selectiva y permite la movilidad social principalmente en el nivel universitario. Si bien los circuitos de los colegios fiscales y particulares son claramente diferenciados por origen social, el espacio universitario es un espacio altamente diverso en cuanto al origen geográfico y sociocultural de los estudiantes. La diferenciación suele producirse más bien por carreras, al interior de la universidad, donde existen ciertas carreras y facultades tradicionalmente ocupadas por grupos de nivel sociocultural más alto (medicina, administración de empresas, arquitectura,) y otras que absorben los grupos socioculturales más bajos (Ciencias de la educación, Derecho, Trabajo social, Odontología). La selección se produce de acuerdo a los criterios que las facultades y carreras ponen.

El factor económico tampoco puede considerarse privativo en el acceso, aunque si funciona como otro mecanismo interno de selección.

La universidad Boliviana es de muy bajo costo para el estudiante. Ha sido fijada en alrededor de 5 dólares americanos el semestre. Aparte, las facultades fijan un monto para generar ingresos propios. Este monto va desde 0, a 30 y hasta 70 \$us. el semestre o año y es diferenciada (para

bachilleres de colegios privados es un poco más alta). Además, se tiene el servicio de comedor universitario y un cupo de becas de matrícula para aquellos estudiantes que la soliciten justificando sus condiciones económicas.

La mayoría de las universidades privadas, no tienen requisitos de ingreso, y acogen también a sectores de clases medias y medias bajas que no han logrado ingresar por examen a la universidad pública, o que temen al alargue de los períodos lectivos.

6.2 Indicadores del nivel de cobertura de la población indígena en las instituciones de educación superior de la región.

La población total de estudiantes universitarios en Bolivia alcanza actualmente a 229.469 estudiantes, que se hallan distribuidos de la siguiente manera: 186.840 (81%) se encuentra en las universidades públicas, 42.629 (19%) se encuentran en las universidades privadas. (UESCYT:2003)

Actualmente la población estudiantil se acerca a una situación de equidad de género, con variantes dentro del sistema. Se puede afirmar que en promedio la proporción varones mujeres es de 54% de varones y 46% de mujeres. Mientras que en sector privado se tiene una relación similar de 53% varones, 67% mujeres. No hay una discriminación de esta información de acuerdo al origen étnico o incluso procedencia de la población estudiantil.

La proporción de la población universitaria está compuesta por alrededor de un 60% proveniente de colegios públicos y un 40% de colegios privados (C.E.U.B.:1998). Resaltan los casos extremos, como en la ciudad de Cochabamba y La Paz, que la matrícula universitaria refleja el 60% – 40% público privado del total nacional, mientras que en universidades como la Universidad Técnica de Oruro (UTO), el 90% de los estudiantes proviene de colegios públicos.(World Bank:1999)

Como ya se indicó anteriormente no se cuenta con datos sobre la cobertura de la población indígena en las instituciones de educación superior. Con fines de este estudio se enviaron formularios a todas las universidades privadas y públicas del país, recibiendo respuesta únicamente de una de ellas, Universidad Salesiana de Bolivia (USB) en ella se indica que esta información no está disponible, y que no cuentan con mecanismos para discriminar este tipo de información. Se reconoce la presencia de al menos un 25% de población indígena en sus aulas, empleando como referente la procedencia y ámbito geográfico donde esta universidad funciona.(El Alto, Achachicala, Patacamaya, zonas andinas)

Para saldar estas dificultades, se hizo un estudio exploratorio en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba que considera cuatro categorías básicas para aproximarse a un análisis de cobertura de la población indígena.

- Lugar de procedencia : Rural/Urbano.
- Colegio de Procedencia: Público Privado.
- Uso de lengua materna y segunda lengua.
- Autoidentificación.

6.3 Estudio exploratorio en la Universidad Mayor de San Simón

La primera parte ha sido trabajada con la totalidad de la población universitaria obteniendo información sobre la procedencia de los estudiantes y la segunda parte tomando una muestra aleatoria simple de la población con 4 preguntas básicas sobre lengua materna, segunda lengua y adscripción a los grupos étnicos incluidos en el censo del 2001.

Los datos presentados provienen de las fuentes del Departamento de Registros e Inscripciones de la UMSS para la primera sección, y de una encuesta directa realizada a una población de 300 estudiantes.

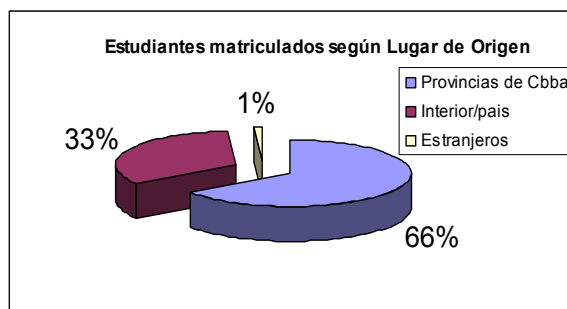
Por razones prácticas un porcentaje importante de esa población proviene de la facultad de humanidades y ciencias de la educación, esta facultad acoge a poblaciones de escasos recursos, por lo que es posible que este factor ejerza cierto peso en los datos obtenidos, asimismo fue notorio que los estudiantes que de alguna manera directa o indirecta están unidos a carreras humanas y sociales, les es más fácil el admitir su origen lingüístico, y su herencia cultural.

6.3.1 Procedencia de los estudiantes de la UMSS

La primera parte nos muestra la distribución de la población universitaria según el área del colegio de procedencia, la información nos permite observar si provienen de las provincias de Cochabamba, del interior o si son graduados en el extranjero. Lamentablemente no es posible discriminar dentro de las provincias de Cochabamba, la población que vive en Cercado y la que proviene de otras provincias cochabambinas.

6.3.1.1 Lugar de Origen

Lugar de origen	F	P
Provincias de Cbba	31226	66%
Interior/país	15850	33%
Extranjeros	568	1%
Total	47644	100%



Fuente: Registros e Inscripciones UMSS

Como podemos observar el 66% de la población de San Simón proviene de las provincias de Cochabamba, el 33% es del interior del país y el 1% es extranjero.

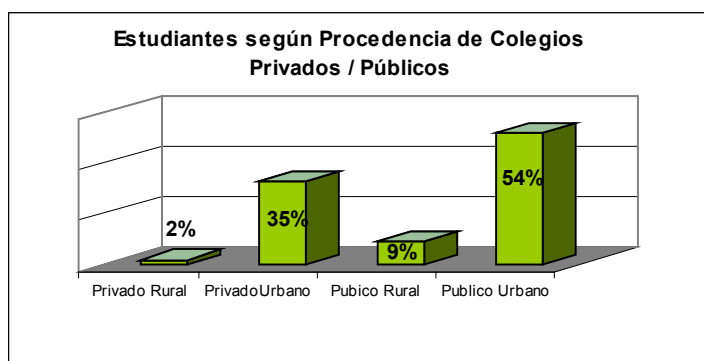
Por lo tanto, es claro que la Universidad Mayor de San Simón atiende a una importante población proveniente del interior aunque sus destinatarios mayores son los cochabambinos.

6.3.1.2 Procedencia de Colegio público o privado

En cuanto al tipo de colegio del que provienen los estudiantes se encontraron los siguientes resultados.

Estudiantes según procedencia de colegios privados/públicos y área geográfica

Colegio	F	P
Privado Rural	819	2%
Privado urbano	16489	35%
Público Rural	4433	9%
Público Urbano	25899	54%
Total	47640	100%



Fuente: Elaboración propia. Datos de Registros e Inscripciones UMSS

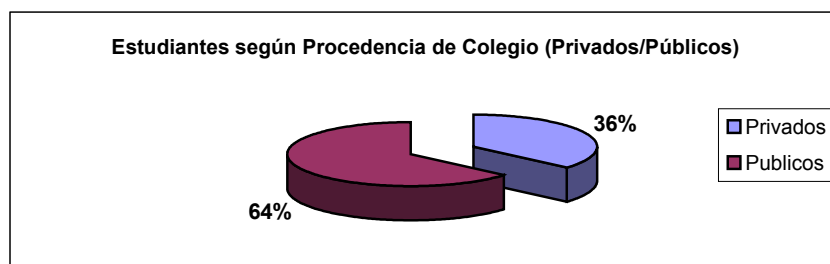
La mayoría de los estudiantes de San Simón provienen de colegios públicos ubicados en el área urbana, luego sigue un importante porcentaje de estudiantes que egresaron de colegios privados urbanos y un porcentaje menor de colegios rurales tanto públicos como privados.

Si agregamos estos datos, tenemos que el 64% de la población proviene de colegios fiscales.

Tomando como datos generales la referencia de la procedencia de los estudiantes de un colegio público o privado, sin diferenciar si es rural o urbano se tiene los siguientes resultados:

Estudiantes según Procedencia de Colegio (Privado /Público)

Colegio	F	P
Privados	17308	36%
Públicos	30332	64%
Total	47640	100%



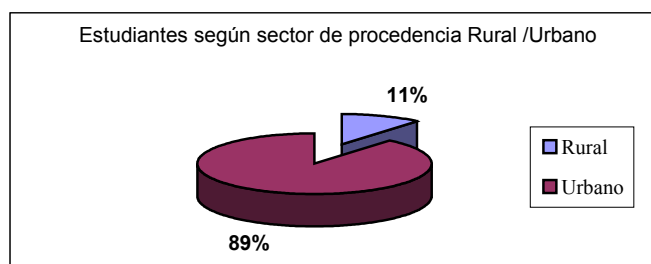
Fuente: Depto. Registros e Inscripciones UMSS 2004

El 64% de la población proviene de colegios públicos, mientras que el 36% proviene de colegios privados. Si consideramos que la educación pública atiende principalmente a sectores sociales medios y bajos, podemos inferir que una gran parte de esa población universitaria podría ser indígena.

6.3.1.3 Procedencia según Área urbana ó Rural

Estudiantes según sector de procedencia Rural /Urbano

Sector	F	P
Rural	5252	11%
Urbano	42388	89%
Total	47640	100%



Fuente: Registros e Inscripciones UMSS

Tenemos entonces con claridad que solamente el 11% de la población de San Simón ha egresado de colegios rurales, mientras que el 89% ha egresado de colegios urbanos, en su mayoría públicos.

Es importante indicar respecto a este punto, que hay una tendencia migratoria hacia los sectores urbanos, mientras es mayor el nivel educativo. Es decir, los servicios educativos en los centros urbanos son más, y mejores por lo que una vez concluida la primaria los estudiantes tienden a buscar educación secundaria en centros urbanos cercanos a su lugar de origen. Los establecimientos educativos con nivel secundario en el área rural son escasos.

6.3.2 Identificación de la población indígena en San Simón

Como resultado de las entrevistas realizadas a estudiantes se pudo lograr una aproximación al porcentaje de estudiantes indígenas que actualmente están matriculados en San Simón, a partir de las variables de estudio que ya se indicaron líneas arriba.

6.3.2.1 Estudiantes según sexo

Sexo	F	P
Femenino	197	66%
Masculino	103	34%
Total	300	100%



Fuente: Estudio en UMSS

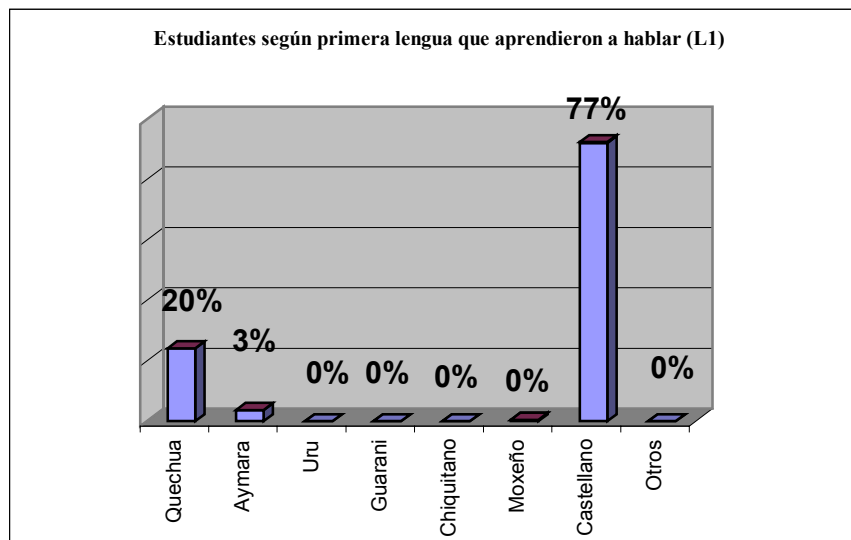
El cuestionario para el levantamiento de datos, fue diseñado para encuestar a los estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón. El mayor porcentaje de la población esta compuesta por mujeres.

La cantidad de mujeres es casi el doble de la cantidad de varones encuestados.

Esto se debe a que se tomo la encuesta de manera aleatoria, sin cuidar la proporcionalidad. La relación femenino – masculino en la totalidad de la población universitaria es de 55% mujeres y 45% varones, algo más equilibrado que en la muestra obtenida.

6.3.2.2 Estudiantes según L1, que adquirieron en su hogar.

L1	f	P
Quechua	60	20%
Aymara	9	3%
Uru	0	0%
Guarani	0	0%
Chiquitano	0	0%
Moxeño	1	0%
Castellano	230	77%
Otros	0	0%
Total	300	100%



Fuente : Estudio en UMSS

La mayoría, el 77% de la población estudiantil de la Universidad Mayor de San Simón, adquirió como primera lengua el castellano.

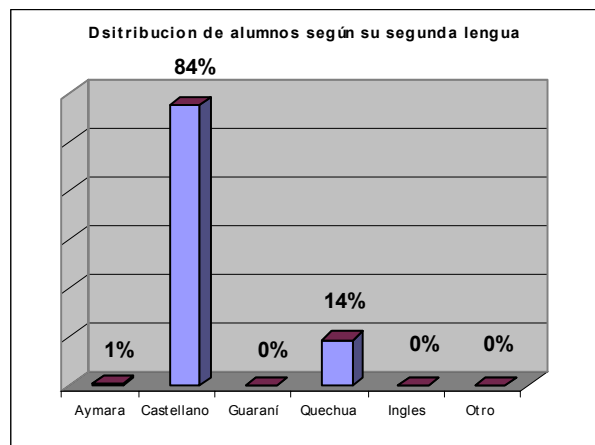
Un porcentaje significativo del 20% de la población encuestada, afirma que la L1 que adquirió es el quechua. Y un porcentaje menor, del 3%, afirma que adquirió el aymará como primera lengua. Las lenguas de los pueblos originarios de tierras bajas no aparecen presentes en la población.

Es evidente la predominancia del quechua dentro de las lenguas nativas identificadas como lengua materna de los estudiantes.

Lengua 1 Estudiantes de San Simón 2000

Idioma	f	P
Aymará	347	1%
Castellano	28719	84%
Guaraní	23	0%
Quechua	4752	14%
Ingles	148	0%
Otro	165	0%
Total	34154	100%

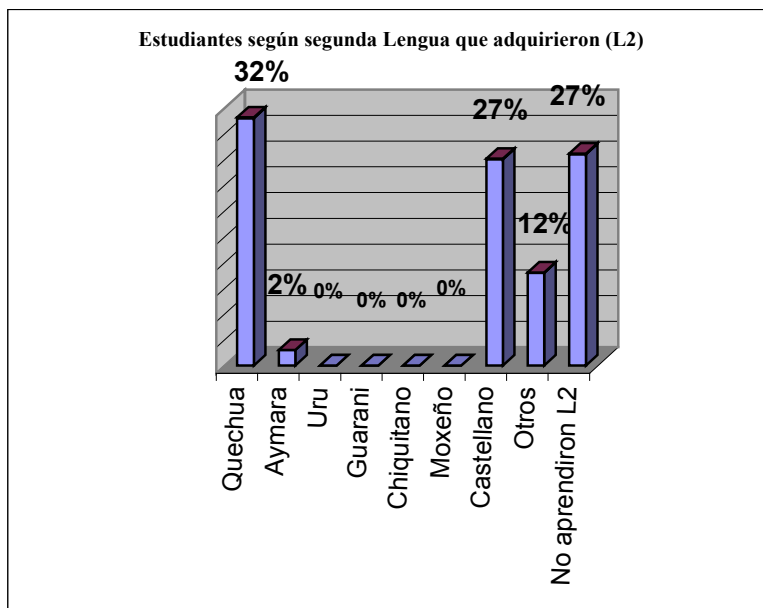
Fuente: Universidad en Cifras -2000



Los datos obtenidos en un estudio anterior, sobre el total de la población universitaria que identifica a los estudiantes por lengua materna, tomando como fuente las fichas de inscripción indica que el 84% son hispano hablantes, mientras que un 15 % tiene como lengua materna algún idioma nativo. Si bien la relación obtenida en la muestra es similar, los porcentajes son menores. Se indicó que muchos estudiantes no llenan este tipo de preguntas y que evitan dar esta información y que los datos no son totalmente confiables, por lo que no es difícil suponer que estas cifras subestiman la población indígena en la universidad.

6.3.2.3 Estudiantes según segunda lengua (L2) que adquirieron.

L2	f	P
Quechua	96	32%
Aymara	6	2%
Uru	0	0%
Guarani	0	0%
Chiquitano	0	0%
Moxeño	0	0%
Castellano	80	27%
Otros	36	12%
No aprendieron L2	82	27%
Total	300	100%



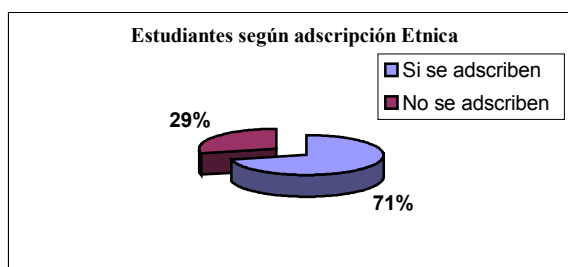
Fuente : Estudio en UMSS

El 32 % de la población adquirió como segunda lengua el quechua. Un 27 %, es monolingüe y un 27% lo ocupan los que aprendieron castellano como segunda lengua. Apenas aparece un 2% que manejan el Aymara como segunda lengua y las lenguas de tierras bajas nuevamente están ausentes.

Es importante anotar la presencia de un 12% de la población que aprendió a hablar otras lenguas (lenguas extranjeras).

6.3.2.4 Estudiantes según adscripción étnica

Adscripción	F	P
Si se adscriben	214	71%
No se adscriben	86	29%
total	300	100%



Como se puede observar en la información obtenida, el 71% de los estudiantes independientemente de si hablan o no hablan la lengua, se adscriben como pertenecientes a algún pueblo originario.

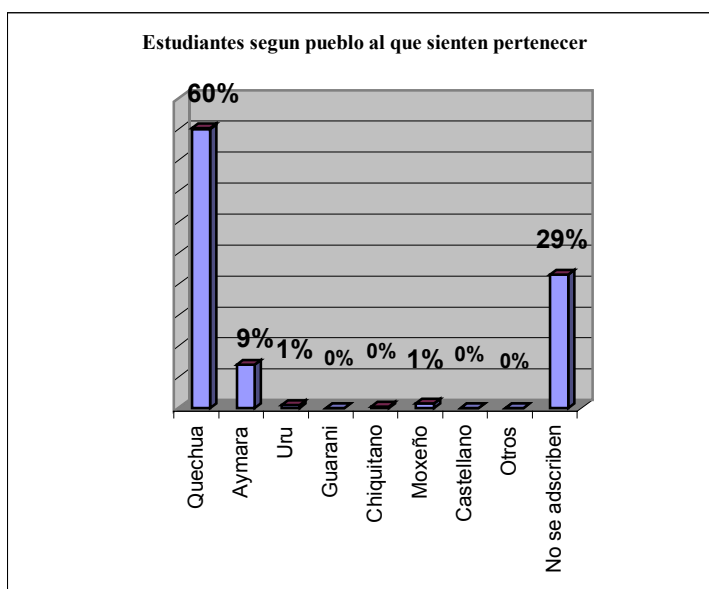
Mientras que el 29% no siente ser perteneciente a ningún pueblo originario.

Es relevante la cantidad de alumnos que se adscriben, a pesar de que muchos de ellos no adquirieron ninguna lengua originaria como primera lengua.

6.3.2.5 Estudiantes según adscripción a un pueblo originario

Los estudiantes que afirmaron adscribirse a algún pueblo originario y por lo tanto que se reconocen como indígenas, se distribuyen de la siguiente manera:

Pueblo al que sienten pertenecer	F	P
Quechua	180	60%
Aymara	28	9%
Uru	2	1%
Guarani	0	0%
Chiquitano	1	0%
Moxeño	3	1%
Castellano	0	0%
Otros	0	0%
No se adscriben	86	29%
total	300	100%



Fuente : Estudio en UMSS

El 60% de los estudiantes se adscriben al pueblo quechua.

El 29%, de la población estudiantil encuestada, no se adscribe a ningún pueblo.

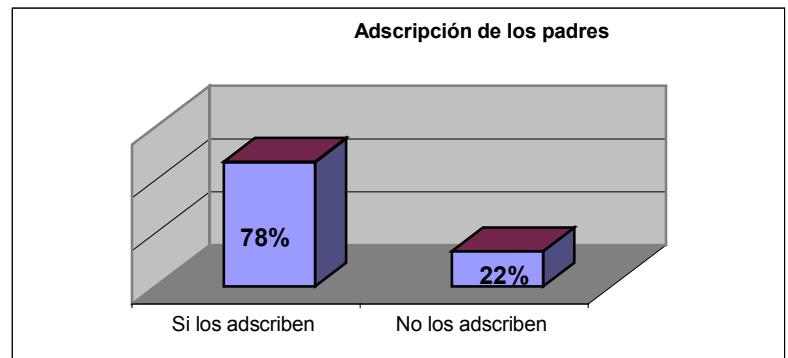
Y un 9%, se adscribe al pueblo aymará. Recién en este cuadro aparece la presencia de los grupos uru, moxeño y chiquitano. Es claro que en estos pueblos ha habido un proceso de castellanización mayor y no se ha preservado el uso de la lengua, tal como se vio en las características del contexto socio lingüístico

La clara diferencia de porcentajes entre los hablantes de lenguas nativas, ya sea como lengua materna o segunda lengua y los que se identifican como pertenecientes a algún pueblo originario

nos obligan a cuestionar el uso de la lengua o lengua materna como identificador de la población indígena pues hay un proceso creciente de castellanización, principalmente en las zonas urbanas o cercanas a las **grandes ciudades y en la comunidad indígena de Tierras Bajas.**

6.3.2.6 Padres según adscripción étnica

Adscripción de Padres	f	P
Si los adscriben	234	78%
No los adscriben	66	22%
Total	300	100%



Fuente: Estudio en UMSS

El 78 % de los estudiantes, adscribe a sus padres como perteneciente a algún pueblo originario.

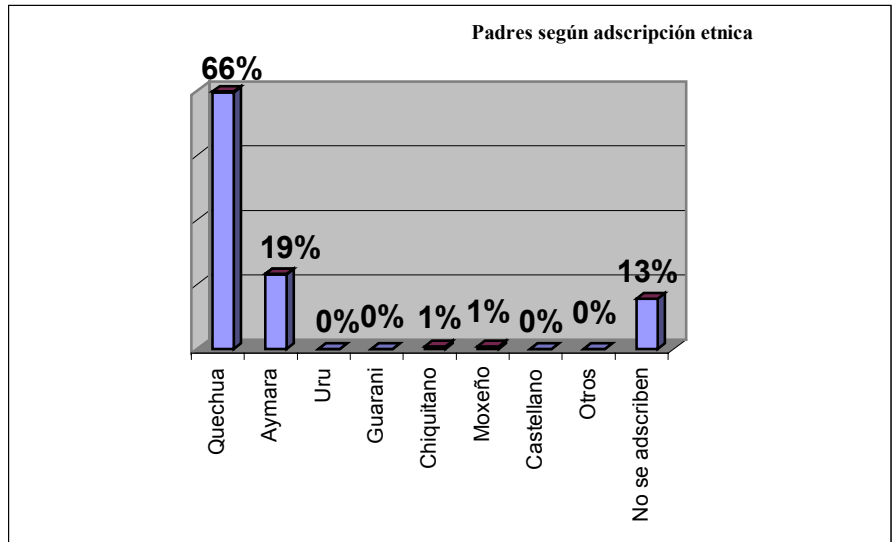
Y solo el 22% afirma que sus padres no son pertenecientes a ningún pueblo originario, y por tanto no pueden adscribirse a un pueblo originario.

Estas cifras nos demuestran que hay todavía mecanismos de negación cultural, ya que un 22% del total de la población, no se identifican como mismos pertenecientes a un pueblo originario, a pesar de que sus padres si lo sean.

Si contrastamos con los datos obtenidos en la autoidentificación, vemos que la identidad en relación a alguno de los pueblos originarios se relaciona de manera directa con el origen étnico cultural de los padres. Para autoidentificarse como indígena, no es necesario el manejo de alguna lengua originaria como L1, pero si pesa la adscripción de los padres.

Padres que adscriben según étnia a la que pertenecen:

Adscripción	f	P
Quechua	199	66%
Aymara	58	19%
Uru	0	0%
Guarani	0	0%
Chiquitano	2	1%
Moxeño	2	1%
Castellano	0	0%
Otros	0	0%
No se adscriben	39	13%
total	300	100%



Fuente : Estudio en la UMSS

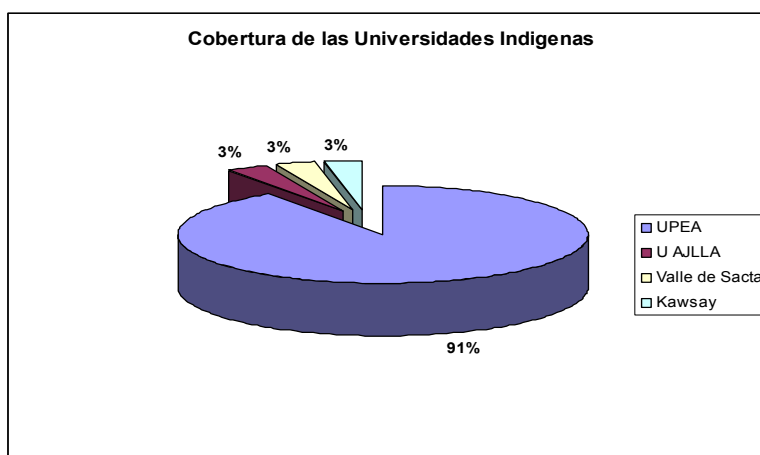
El 66% de la población afirma que sus padres son de la cultura quechua, mientras que el 19% afirma que es de la cultura aymará, sólo el 13% afirma que su padre, no se adscribe a ningún pueblo. Y en menor número (1%), son los que se adscriben a pueblos del oriente o del chaco.

Es evidente que se trata de una zona de predominancia quechua, con poca población proveniente del área rural, por lo que la universidad está acogiendo a gran parte de indígenas urbanos, castellanizados, de origen quechua, cuya adscripción a algún pueblo originario parece tener relación con el origen cultural de los padres.

6.4 Cobertura de las universidades indígenas

Cobertura aproximada de las Universidades Indígenas

Universidad	f*	P
UPEA	4429	91%
U AJLLA	150	3%
Valle de Sacta	150	3%
Kawsay	155	3%
Total	4884	100%



* Cantidad Aproximada de Alumnos en las Universidades Indígenas

Haciendo una sumatoria de la cobertura de las universidades indígenas, incluyendo a la Universidad Pública de El Alto, se tiene una población total aproximada de 4884. Si quitamos la UPEA, que es en definitiva parte del sistema público boliviano tendríamos alrededor de 455 estudiantes. Por supuesto en términos cuantitativos no es representativo si comparamos con la matrícula nacional, sin embargo, habrá que ver más adelante el impacto en términos de calidad y enfoque de formación.

7 CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA.

Este estudio demuestra que existe un desconocimiento cuantitativo y cualitativo muy grande de la situación educativa real de los pueblos indígenas, al no contarse con información ni estudios sobre la realidad educativa. Los diagnósticos socioeconómicos o sociodemográfico, son muy pobres respecto a la situación educativa de los pueblos indígenas y no permiten siquiera tener una aproximación cercana sobre ello.

Por otro lado, es evidente que hay una invisibilización de la población indígena en el sistema educativo, en particular en la educación superior.

La población indígena está siendo atendida por el sistema nacional de universidades, sin que las instituciones que lo componen tengan consciencia de ello, por lo cual no se plantean políticas ni

medidas especiales u orientaciones específicas para atender a dicha población, peor aún reformar los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje, pues no considera esta variable en el desarrollo de planes, propuestas, e incluso en sus sistemas de información. Las universidades se encuentran además en una situación de desprestigio y pérdida de credibilidad, por lo que no se perciben como una opción válida. Su propia situación de crisis interna y el aislamiento en el que ha permanecido los últimos años, la han desvinculado de los reales intereses de los movimientos indígenas.

Se constata que las políticas de educación superior en el país han sido débiles y poco consistentes, El estado ha promovido políticas de regulación con enormes dificultades, pero tampoco tiene conciencia ni visión del papel que estas pueden y deben jugar en la reconstrucción del Estado y la integración social. No se han diseñado estrategias de desarrollo del sector en términos generales, menos aún diferenciadas para las poblaciones indígenas. Por lo tanto, las políticas de educación superior no consideran orientaciones específicas para las poblaciones indígenas como tampoco dispositivos que favorezcan la ampliación, acceso y cobertura de la educación superior.

Sin embargo es necesario apuntar, que los mecanismo de mayor selección del sistema educativo no están en la transición secundaria – educación superior o en el acceso a la educación superior, si no en los niveles inferiores del sistema educativo. Los datos demuestran claramente que es en el ciclo secundario donde ya la mayor parte de la población indígena queda marginada, por lo tanto impedida de acceder a la educación universitaria.

En relación a la realidad de la región, la cobertura de la educación superior en Bolivia no es baja, se encuentra en un nivel medio, y a su vez la cobertura de la población indígena no es excesivamente baja, como tampoco los mecanismos de selección de ingreso a la universidad parecen ser altamente selectivos.

Es evidente que el principal problema en cuanto a la educación superior y las poblaciones indígenas en Bolivia no es la cobertura, más allá de que sea necesario ampliarla con orientaciones específicas para favorecer a la población indígena, especialmente rural.

Sin embargo, es necesario analizar el recorrido académico de las poblaciones indígenas dentro de la universidad. Es necesario conocer su participación en los índices de deserción, repitencia, rendimiento académico, egreso, titulación, etc. Que nos darían una información más completa sobre su situación en relación a la educación superior, entiendo el acceso más que como ingreso, como la disponibilidad de oportunidades educativas reales.

El ingreso únicamente no resuelve el problema del acceso en un sentido más amplio, que implica *ingreso*, el Proceso de aprendizaje la Calidad y orientación adecuadas (pertinencia y relevancia),

las Garantías para la conclusión, el Desarrollo Integral, la formación ciudadana y democrática (ejercicio de derechos) y la igualdad de condiciones para desempeñarse favorablemente en su proceso de formación.

Asimismo, desde esta perspectiva la creación de nuevas universidades indígenas no significa, en nuestro país, un aumento o ampliación de la cobertura significará en realidad una redistribución de la matrícula y probablemente una redistribución de fondos en el sector público, no necesariamente una ampliación de la cobertura, o una ampliación de la cobertura indígena.

Cabe anotar que, que la tendencia internacional y gubernamental es de restricción presupuestaria y de reducción de la cobertura universitaria, no se tiene la intención de desarrollar la educación superior en general, ni los recursos para ello.

Por otro lado, las universidades indígenas no tienen una alta cobertura, la más grande es la Universidad Pública de El Alto, y tiene 4500 estudiantes, que no necesariamente todos son indígenas, sino pobladores de la ciudad de El Alto. Esta cantidad representa el 0.66%. Frente a casi trescientos mil estudiantes de las universidades del sistema que atienden al menos un 30% de población indígena; lo que más o menos quiere decir 100.000 estudiantes de origen indígena.

Por todo lo dicho, la discusión sobre el acceso no es el eje más apropiado para asentar la discusión acerca del desarrollo de las universidades indígenas o de la situación de las poblaciones indígenas en la educación superior.

Esta situación, nos lleva en consecuencia a otra conclusión, que se refuerza cuando analizamos el caso de la creación de universidades indígenas, el origen de las demandas y el contexto en el que estas se originan. La demanda de los sectores sociales respecto a la educación superior no es estrictamente por el acceso. Si así lo fuera, existirían demandas por cobertura en otros niveles educativos, por ingreso a la universidad pública, por reformas u otras posibilidades que no aparecen en el escenario.

La solicitud de los movimientos sociales es concretamente de creación de instituciones nuevas de educación superior indígena.

Nuestra hipótesis es que estas demandas responden a una compleja gama de reivindicaciones de distinto orden:

- La necesidad de un espacio educativo propio donde está presente la posibilidad de tomar decisiones sobre los procesos educativos y de formación profesional.
- La necesidad de formalizar, institucionalizar y reproducir saberes de las culturas originarias para fortalecer su identidad y ubicarse en mejor posición para establecer un diálogo o

confrontación con la cultura dominante. Por lo tanto tiene que ver con las relaciones de hegemonía cultural y las relaciones saber - poder.

- Necesidad de dar un “status científico” a los saberes de las culturas originarias situándolos en un nivel de educación superior que los legitima. Al igual que en el caso anterior situado en este marco de relaciones culturales hegemónicas y no hegemónicas.
- Necesidad de creación de espacios de empoderamiento y autoorganización. De fortalecimiento de liderazgos, de organización política, de formación de cuadros.
- Adquisición de un bien simbólico, como lo es la “educación universitaria” y de la cual se obtiene además una certificación profesional que habilita para el ingreso al mercado laboral y permite un ascenso social.
- Generación de saber alternativo de alto nivel al servicio de las comunidades.

De los puntos anotados líneas arriba, identificamos algunos polos de tensión, que merecen una reflexión más profunda. La tensión entre la diferenciación y la inclusión en el sistema.

La necesidad de profesionalización e inclusión al mercado laboral asociada a una idea de mejoramiento de la calidad de vida en contraste con las necesidades prácticas y visiones políticas de las comunidades. La articulación entre saberes tradicionales y saberes occidentales. Las contradicciones de las formas educativas características de las universidades, con las tradiciones educativas de los pueblos originarios, entre muchas otras que aparecen junto a la idea y puesta en práctica de universidades indígenas.

Estas contradicciones también se expresan en los diversos tipos de instituciones que se crean. Algunas de reproducción del saber y modelo económico, otras en respuesta a demanda de profesionalización, en la que varía el control sobre el proceso.

Asimismo, podemos señalar que existe una ausencia de estrategias para resolver el problema de las universidades públicas y la población indígena que se encuentra dentro de ellas, así como paralelamente, una tendencia al crecimiento indiscriminado de pequeñas universidades indígenas sin claridad respecto a los propósitos, las formas, los modelos pedagógicos, etc. Esto tiene el riesgo de una dispersión muy grande y la generación de nuevos particularismos que responden a intereses de diversa naturaleza. Por otra parte, es importante hacer notar que estas propuestas se están desarrollando desde enfoques uniculturales.

8 PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES

Es evidente la necesidad de identificar y de realizar diagnósticos educativos sobre la población indígena, coadyuvando a un esfuerzo serio y sostenido para mejorar los sistemas de información sobre la población indígena. Asimismo las universidades deben hacer un esfuerzo de mejoramiento del manejo de datos incluyendo la variable indígena en sus sistemas de registro y en los estudios sobre población estudiantil.

Para la construcción de propuestas o de políticas es importante contar con un conjunto de indicadores y de información básica que posibilite una mejor aproximación a la problemática. Una base de datos inconsistente, es por otro lado, susceptible de manipulación, dando lugar al desconocimiento, minimización o debilidad en el análisis de la problemática indígena.

Es necesario definir y redefinir la idea de universidad indígena, pues se entiende que el referente primario cuando se habla de universidades, es la universidad pública tradicional, es decir aquella que se construye sobre el modelo colonial español y la universidad humboldtiana. Subsisten en esta perspectiva la idea de conocimiento universal, la estructuración por facultades y carreras, la profesionalización como principal objetivo, y las funciones de investigación y extensión, permitiendo el acceso a los saberes considerados científicos, reunidos en disciplinas específicas sustentadas por tradiciones académicas y enmarcadas en el conocimiento occidental validado desde este paradigma epistemológico. Es necesario entonces un esfuerzo de conceptualización y debate sobre las características diferenciadoras de las Universidades Indígenas, sus estructuras, enfoques, funciones, etc. Y cómo son o no son compatibles con estos referentes fundantes de la universidad como institución.

Por lo tanto, pensar en universidades indígenas, significa en gran medida romper con este paradigma, y trabajar con un modelo diferente que se sustenta en un tipo específico de universidad marcada por esta cualidad de “lo indígena” o lo propio a las culturas originarias, como parte fundamental, constitutiva, que le da sentido en el contexto en el que se gesta y se desarrolla.

En ese mismo sentido es importante considerar aspectos relativos a la organización interna, las formas de gobierno universitario, aspectos de orden curricular, pedagógico metodológico e inclusive de evaluación de aprendizajes e institucional, que evidentemente tendrán que tener particularidades muy específicas, en el entendido que se trata de un tipo específico de institución universitaria.

Habrá que discutir y considerar si las nuevas instituciones actualmente en funcionamiento se constituyen realmente en universidades y si son realmente indígenas. El gobierno por su parte deberá definir los criterios y las estrategias necesarias para garantizar ambas condiciones.

Es evidente también que, por las conclusiones arribadas, cualquier política de desarrollo de la educación superior para poblaciones indígenas debe considerar a las universidades del sistema, por lo tanto deben desarrollarse políticas públicas comprometidas, orientadas al sistema universitario, que permitan visibilizar a la población indígena ubicada en las universidades, mejorar su participación y garantizar que tengan condiciones óptimas para desarrollar adecuadamente su proceso de formación. Los datos parecen indicar que el principal problema de la educación superior indígena no es necesariamente el acceso o la cobertura si no el enfoque. Por supuesto esto no significa que el acceso y la cobertura deben dejar de ser desarrollados, así como la matrícula indígena ampliada, pero restringirse a ello, no resuelve la problemática central y de fondo. Por las características de la población boliviana cualquier tipo de propuesta de política indígena es una política para la mayoría de la población nacional, no es por lo tanto una política focalizada o de atención a poblaciones especiales. Por lo tanto cualquier política de educación superior debe pensarse también desde lo indígena.

Recalcamos que pese a ser cerca del 30 % de la población universitaria indígena (y este 30% es solo un indicador que no refleja la real dimensión de la presencia indígena en las universidades), se educa desde perspectivas y saberes ajenos a su cultura de origen, por lo tanto el tema central de la educación superior indígena tiene que ver con la relación saber-poder.

Las nuevas autodenominadas universidades indígenas tendrían sentido no para ampliar la cobertura, pues su peso será siempre bajo en relación a las universidades del sistema que ya en este momento acogen a una gran cantidad de población indígena, si no en tanto espacios de empoderamiento, recuperación y desarrollo de lo saberes originarios, que favorezcan las perspectivas interculturales y posibiliten un fortalecimiento del movimiento indígena.

En cuanto a la creación de nuevas instituciones se recomienda entonces:

- Favorecer el desarrollo de iniciativas que consideren perspectivas interculturales y transculturales.
- Favorecer iniciativas que posibiliten claramente el fortalecimiento de los movimientos indígenas, y el desarrollo de procesos de autoorganización e inclusión social.
- Que planteen la recuperación y desarrollo de saberes y prácticas de los pueblos originarios, reflejadas tanto en la estructura, como carreras, gobierno, pedagogía, etc. Y que se integren con las perspectivas occidentales.
- Que Contribuyan a la reconstitución de los pueblos indígenas y la integración nacional, orientándose hacia el ejercicio democrático efectivo.

- Instituciones con identidad propia y que en lo posible representen a diversos grupos y culturas.

Paralelamente se requiere impulsar una serie de políticas en el sistema universitario orientadas a una reforma global y estructural de las universidades públicas, que entre otras cuestiones de fondo, deberían al menos orientarse a :

- Mejorar y favorecer el acceso y la ampliación de la cobertura discriminando el origen étnico y la proveniencia del área rural, para que exista un verdadero acceso y representatividad de todos los pueblos originarios, en términos de lograr un acceso equitativo y justo a la educación superior.
- Integrar saberes de las culturas originarias a las propuestas académicas, desarrollando una verdadera perspectiva y pensamiento intercultural en los procesos de formación.
- Encarar cambios curriculares que permitan incorporar paradigmas y cosmovisiones no occidentales, estructurando ofertas curriculares que integren visiones y problemáticas indígenas, desde una perspectiva intercultural y que consideren estructuras de seguimiento y apoyo académico que garanticen la permanencia y la calidad y pertinencia social de la formación.
- Favorecer procesos interculturales en aula así como incorporar metodologías y estrategias de aprendizaje que consideren las características socioculturales de los estudiantes.
- Favorecer uso de las lenguas originarias en los procesos regulares de las universidades, extendiendo el bilingüismo o multilingüismo a indígenas y no indígenas. Para ello se debe desarrollar procesos de formación de profesores en el manejo de los idiomas nativos y en procesos interculturales.

En conclusión, es claro que se requiere de una política SERIA y CONSISTENTE de reforma y desarrollo de la universidad Pública Boliviana, que mejore la formación y posibilite la Incorporación de la cosmovisión y problemática indígena a la agenda y la vida universitaria. Así como la visibilización de la problemática y la presencia indígena en las universidades públicas. TODAS las universidades públicas deben ser universidades interculturales y plurales.

Asimismo, las políticas de educación superior deben vincularse a políticas que afecten a los niveles primario y secundario, pues es allí donde se inicia el proceso de marginación y exclusión de las poblaciones indígenas y sectores empobrecidos en general.

BIBLIOGRAFÍA

Albó Xavier (1999). Etnias y Pueblos Originarios. Diversidad étnica, cultural y lingüística. En F. Campero (dir.) Bolivia en el siglo XX. La Formación de la Bolivia contemporánea. Harvard Club de Bolivia. La Paz.

Albó, Xavier (1995). Bolivia Plurilingüe. Guía Para planificadores y educadores. Volumen 1. UNICEF/CIPCA La Paz.

Centro de Comunicación y Desarrollo Andino CENDA(1996). I Encuentro Comunidad Campesina-Universidad "Los consejos Comunales de la Educación y su Propuesta Educativa". Cochabamba.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (C.E.U.B) (1998): Plan nacional de desarrollo universitario. La Paz

Consejo Educativo Aymará. Tesis de Política Educativa del Consejo Educativo Aymará (sin fecha). CSUTB

Contreras, Manuel E. y Talavera Simoni, Maria Luisa (2004). Examen Parcial. La reforma Educativa Boliviana 1992-2002. Fundación PIIEB. La Paz

Dirección de Planificación Académica (DPA). Documentos de la Unidad Académica del Valle del Sacta. Dirección de Planificación Académica. UMSS. Cochabamba. s//ref.

H. Cámara de Diputados Comisión de Desarrollo Humano (2004). Audiencias Publicas Comisin de Desarrollo Humano Constitución de la Universidad Indígena Originaria Intercultural Kawsay en Bolivia (UNIK).Nª 4 Legislatura . La Paz

Laura, Rafael (2001) "Historia de la conquista social más importante del pueblo alteño, su universidad". inédito, El Alto.

López Luis Enrique. (2000). La educación de Jóvenes y Adultos Indígenas en Bolivia. Informe Final. PROEIB – ANDES. UMSS.GTZ. Cochabamba, Bolivia.

Luyx Aurolin, Nestor H Quiroga. Ana María Gotret. Ivone Velarde y Victor H. Arrázola. (1997). Educación de Adultos Indígenas en Bolivia. Un Estudio Nacional PROEIB-ANDES. Cochabamba.

Ministerio de educación. Convenio interinstitucional para la ejecución de la 2º fase del programa de formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos. (sin fecha) UMSS, GTZ. Cochabamba.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (1998). Seminario de Análisis de Datos y Estadísticas para la definición de Políticas y Estrategias de Transformación de las Normales. La Paz. Departamento de Desarrollo Profesional

Molina, Ramiro y Portugal Ximena.(1995) Consulta de Base a los ayllus del norte de Potosí y sur de Oruro. ILDIS.La Paz.

Morales Roberto (1997). Universidad y Pueblos Indígenas. Temuco. Instituto de Estudios Indígenas Universidad de la Frontera.

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina, (sin fecha)

Rodríguez O. Gustavo (2003). en IESALC-UNESCO. La educación Superior Indígena en América Latina. Venezuela.

Rodríguez O. Gustavo y Weise V. Crista. (2001). Informe preliminar de seguimiento de políticas de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos y Alfabetización CONFINTEA.

Rodríguez O. Gustavo y Weise V. Crista. (2001). Informe Técnico. Políticas de Educación Técnica Alternativa en Bolivia. Documento Interno.VEA – PETA. La Paz.

UADPSO, (1996), Carpeta de indicadores de participación Popular, Colección estadísticas sociales N°3, La Paz.

Universidad Mayor de San Simón Vicerrectorado (2000), Universidad en Cifras, Cochabamba, Bolivia.

Universidad Pública del Alto. Documentos oficiales de la Universidad Pública de El Alto - UPEA. s/ref

Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (VAIPO).(2000). Diagnóstico de los Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia. La Paz

World Bank (1999) Bolivia Public expenditure review. Report No. 19232-BO. Washintong.DC

SIGLAS EMPLEADAS

AANOP: Asociación de Ayllus del Norte de Potosí
ACNPI: Asamblea Consultiva Nacional de Pueblos Indígenas
APG: Asamblea del Pueblo Guaraní
CEE: Comisión Episcopal de Educación
CEIDIS: Consorcio de Educación Intercultural para el Desarrollo e Integración Sur Andina
CENDA: Centro de Estudios de Desarrollo Alternativo
CENDIC: Centro de Documentación, Investigación y Comunicación
CESU: Centro de Estudios Superiores
CETAs: Centros de Educación Técnica Alternativa
CETHAs: Centros de Educación Técnico Humanística
CEUB: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
CIDOB: Confederación Indígena del Oriente de Bolivia
CIPOAP: Central Indígena de Pueblos Originarios de la Amazonía de Pando
CIRABO: Coordinadora Indígena de la Región Amazónica de Bolivia
CNMERB: Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia
CNPI: Comisión Nacional de Pueblos Indígenas
CNTCB: Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia
COAJC: Consejo Occidental de Ayllus de Jach'a Carabgas
COB: Central Obrera Boliviana
COICA: Coordinadora de Organizaciones indígenas de la Cuenca Amazónica
CORACA: Corporación Agropecuaria Campesina
CPE: Constitución Política del Estado
CPESC: Central de Pueblos Étnicos de Santa Cruz
CPESC: Coordinadora de los Pueblos Étnicos de Santa Cruz
CPIB: Central de Pueblos Indígenas del Beni
CPILAP: Central de Pueblos Indígenas de La Paz
CPITCO: Central de Pueblos Indígenas del Trópico Cochabamba
CPTI: Centro de Planificación en gestión territorial indígena
CSTUB: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
DEA: Oficina antidroga de Estados Unidos (Drug Enforcement Administration)
EIB: Educación Intercultural Bilingüe

ETARE: Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa

FACOPI: la federación de Ayllus y Comunidades Originarias de la provincia Ingavi. CONAMAQ: Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qollasuyu

FNMC"BS": Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia – Bartolina Sisa

GANPI: Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas

INE: Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia

INRA: Instituto Nacional de Reforma Agraria

INS: Institutos Normales Superiores

IPDs: Instituciones Privadas de Desarrollo Social

ISER: Instituto Superior de Educación Rural

MAS: Movimiento Al Socialismo

MECOVI: Programa Regional de Mejoramiento de las Encuestas de Condiciones de Vida en América Latina y el Caribe

MECyD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

MNR: Movimiento Nacionalista Revolucionario

ONGs: Organizaciones No Gubernamentales

ORCAWE: Organización de Comunidades Autoctonas Weenhayek

ORCAWETA: Organización de Capitanías Weehnayek

PEIB: Proyecto Experimental de Educación Intercultural Bilingüe

PIR: Partido de Izquierda Revolucionario

PROEIB Andes: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

SEBAD: Sistema de Educación Básica a Distancia

SENALEP: Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular

UDP: Unidad Democrática y Popular

UMOPAR: Unidad Móvil de Patrullaje Rural

UMSA: Universidad Mayor de San Andrés

UMSS: Universidad Mayor de San Simón

UNIK: Universidad Intercultural Kawsay

UPEA: Universidad Pública del Alto

USB: Universidad Salesiana de Bolivia

UTO: Universidad Técnica de Oruro

VECyT: Viceministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología