

## Entre desfiles y *wiphalas*: escuela y construcción de ciudadanía en Bolivia

### Between Parades and *Wiphalas*: School and the Construction of Citizenship in Bolivia

Carmen Osuna

Departamento de Antropología Social y Cultural  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España  
cosuna@fsof.uned.es

#### RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre el papel de la escuela en la construcción de ciudadanía y los mecanismos empleados para tal fin. A partir de una investigación etnográfica en dos escuelas, y en el marco de la «Revolución Educativa» en Bolivia, subrayo paradojas y contradicciones que apuntan a procesos tanto de discriminación como de reificación de los estudiantes (auto)identificados como «aymara». Desfiles y *wiphalas* (bandera de los pueblos originarios y emblema nacional desde 2009) se erigen, respectivamente, como símbolo de cada una de las escuelas y vertebran las conductas y valores que la institución escolar pretende transmitir a sus estudiantes. Las expectativas familiares, tantas veces obviadas, se entretrejen en el argumento para poner de relieve la compleja relación entre «lo propio» y «lo ajeno» así como los desafíos a los que se enfrenta la interculturalidad entendida como herramienta de emancipación.

**Palabras clave:** Ciudadanía; Etnografía escolar; Discriminación; Interculturalidad; Bolivia.

#### SUMMARY

This article presents a reflection on the role of the school in constructing citizenship and the mechanisms employed to this end. Based on ethnographic research in two schools, and in the framework of the Educational Revolution, I underline paradoxes and contradictions that indicate both processes of discrimination and processes of reification in students who self-identify as «Aymara». Parades and *Wiphalas* (the Indigenous Peoples' flag and new national emblem since 2009) have become symbols of the schools and form the backbone of the behaviors and values that the school institution seeks to transmit to its students. Family expectations, often left aside, are woven into the reasoning in order to highlight the complex relationship between what is familiar and what is foreign, as well as challenges to interculturality, understood as a tool for emancipation.

**Key words:** Citizenship; School Ethnography; Discrimination; Interculturality; Bolivia.

## INTRODUCCIÓN

Desde que comenzara el proceso de refundación estatal en Bolivia (2006)<sup>1</sup>, cuestiones como la ciudadanía se han convertido en pilares centrales de la nueva concepción plurinacional del país. Las nuevas políticas estatales pretenden dejar atrás las diferencias entre sujetos de primera y segunda clase, cristalizadas en la histórica subalternización de los pueblos originarios y responder, definitivamente, a las demandas de los movimientos indígenas en relación a la *interculturalización* del Estado y de la sociedad boliviana. Para ello, la interculturalidad se concibe como una herramienta de emancipación y proyecto político, ético y epistémico que, siguiendo a Walsh (2010), debe apuntalar y transformar las estructuras y relaciones sociales, cambiando todos aquellos mecanismos que legitiman la desigualdad y la discriminación.

En este proceso, el cambio en las políticas escolares se entendió como fundamental. En 2006, el entonces Ministro de Educación Felix Patzi dio comienzo a la llamada «Revolución Educativa», proceso destinado a poner fin al «viejo problema de la jerarquización colonial» y a un proyecto pedagógico basado, a pesar de los anteriores intentos de reforma educativa, en la imposición de la «cultura legítima» de la clase dominante (Patzi 2007). La nueva ley educativa tardó cuatro años en ser aprobada y la Revolución Educativa todavía no ha finalizado.

Llegué a Bolivia en 2008<sup>2</sup> para desarrollar un trabajo de campo sobre las nuevas políticas de educación intercultural en el país. Mi intención era analizar el cambio discursivo en los documentos legales y observar dichos cambios en la práctica social a partir de una etnografía escolar. Pronto descubrí que una de las principales herramientas de cambio tenía que ver con la reelaboración del *currículum* escolar. Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, instancias de participación popular creadas en 1994 como organismos de consulta sobre temas educativos, se encontraban inmersos en la tarea de elaborar *currícula* regionalizados que recogieran los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas y originarios. De este modo, la teoría de Santos en relación a la «ecología de saberes» (2010) permeaba la nueva propuesta educativa: «lo propio» y «lo ajeno» debían reconocerse tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones, y entablar un diálogo libre de jerarquías entre conocimientos. Atrás debía quedar un *currículum* homogeneizante, repleto de conocimientos foráneos, enajenantes y descontextualizados, y basado en la condición colonial y neocolonial de la educación (Ministerio de Educación y Culturas [MEC], 2008).

Desarrollé mi observación participante en dos escuelas muy diferentes, que eran definidas por la mayoría de sus agentes sociales como «interculturales» pero cuyos

---

<sup>1</sup> En 2003 los acontecimientos conocidos como «Octubre Negro» provocaron la apertura de un foro social denominado «Asamblea Constituyente» cuya finalidad sería la refundación estatal (Orellana 2005). No obstante, este proceso no comenzó de manera notoria hasta 2006, una vez que Evo Morales llegó a la Presidencia del Gobierno. El propio Morales hizo alusión a la necesidad de una plena refundación estatal en su discurso de toma de investidura: «Todos los sectores queremos una Asamblea Constituyente de refundación, y no una simple reforma constitucional» (Discurso de toma de investidura de Evo Morales, 22 de enero de 2006).

<sup>2</sup> Esta sería mi tercera etapa profesional y académica en Bolivia. Durante 2 años (2003-2005) trabajé en diversos organismos internacionales y en 2007 disfruté de una beca de investigación para la elaboración de mi tesina sobre liderazgo indígena en Bolivia (Osuna 2007).

proyectos pedagógicos no podían ser más opuestos<sup>3</sup>. Mientras que una de ellas todavía se basaba, aunque de un modo soterrado, en el Código de la Educación de 1955, ley educativa que fomentó la unidad nacional y el mestizaje, la otra parecía haber puesto en práctica el nuevo proyecto educativo plurinacional a partir del reconocimiento y revalorización de los saberes y conocimientos indígenas. Maestros de ambas escuelas concebían el «aprendizaje de la ciudadanía» como elemento central en la educación de sus estudiantes; no coincidían, sin embargo, en los modos de concebirla. Disciplina, desfiles, asambleas y *wiphalas*<sup>4</sup> se erigían como símbolos e instrumentos clave que representaban los valores, sentimientos y conductas que los equipos docentes querían transmitir a sus alumnos y que encontraban su continuidad en los contenidos curriculares de sus materias.

Según Mata Benito, la construcción de la ciudadanía contemporánea se encuentra atravesada por la dialéctica entre paradigmas hegemónicos y contra-hegemónicos basados en diversas categorías y experiencias, la identitaria entre ellas (Mata Benito 2011: 73). Así, durante mi trabajo de campo, fui testigo privilegiada de esta dialéctica entre un modelo pedagógico basado en la transmisión de una idea de ciudadanía homogeneizante y un modelo de transmisión de ciudadanía fundamentado en ideas de diversidad cultural y fomento del «espíritu crítico». A partir de mi análisis de las prácticas escolares, comprendí que mientras en una de las escuelas la ciudadanía se entendía, principalmente, en términos de pertenencia y lealtad al Estado-nación, en la otra primaba el énfasis hacia las pertenencias étnicas y la crítica hacia prácticas nacionalizantes, en pos de una concepción más amplia de la ciudadanía<sup>5</sup>.

Mi objetivo es reflexionar sobre los mensajes que los estudiantes recibían en relación a cómo ser «buenos ciudadanos», así como en analizar cómo se construía esta categoría, y las estrategias que se empleaban para tal fin. Por un lado, poniendo de relieve los mecanismos por los que la escuela basada en el modelo de unidad nacional legitimaba la existencia de ciudadanos de primera y segunda clase; por otro, subrayando cómo la escuela que fomentaba una ciudadanía crítica, daba la espalda a expectativas y prácticas de pertenencia social de la comunidad «aymara» en la que se asentaba, echando por tierra su firme determinación de formar parte del proyecto comunitario. Mi finalidad no es otra que plantear, a través de este análisis etnográfico, la inmensa complejidad que se esconde tras procesos de aprendizaje opuestos y polarizados en relación al papel, tantas veces obviado, que juegan las expectativas fami-

---

<sup>3</sup> Uno de mis intereses de investigación giraba en torno a analizar cómo se construía y reflejaba esta percepción de «escuela intercultural» en la práctica. Asistí a las escuelas durante un año y medio y participé de su vida en las aulas, recreos, reuniones de profesores, jornadas de puertas abiertas, excursiones y otras actividades. Realicé un total de 60 entrevistas dirigidas acompañadas de infinidad de conversaciones informales con maestros, padres y madres de familia, estudiantes y agentes sociales dedicados al ámbito de la educación formal. Remito a la tesis doctoral que fue producto de esta investigación (Osuna 2011), y en concreto al capítulo dedicado a la metodología, al lector interesado en conocer mejor cómo fue realizado el trabajo.

<sup>4</sup> La *wiphala*, bandera empleada por algunos de los pueblos originarios de Bolivia, se convirtió en símbolo patrio oficial en 2009 con la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado (art. 6.II).

<sup>5</sup> Remito a López y Küper (1999), Albó y Barrios (2006), Bello (2004) y López (2009) como fuentes de referencia de la articulación de políticas interculturales y la construcción de la ciudadanía.

liares y comunitarias en relación con la escuela. Para ello, he estructurado este artículo del siguiente modo: en primer lugar, realizaré un breve pero necesario recorrido histórico para señalar la homogeneización que, en relación a la construcción de la ciudadanía, han sufrido los pueblos indígenas en Bolivia, destacando el papel de la escuela en dicho proceso. Seguidamente, pasaré a analizar los dos escenarios en los que desarrollé mi etnografía para poner de relieve prácticas y discursos discriminatorios, en el primer espacio y, contradictorios, en el segundo. Por último, y a través de un epígrafe final, reflexionaré sobre los desafíos del proceso de cambio en Bolivia al enfrentarse a una institución como la escolar y la importancia de encontrar las fisuras en sus muros.

### LA ESCUELA COMO EPICENTRO DEL MANDATO CIVILIZATORIO

Existen numerosos y riquísimos debates en relación al proceso de reconocimiento de los «indios» como ciudadanos en el proceso de formación de la República de Bolivia (Irurozqui 1994; Platt 1982; Mendencia 2005). Aunque un análisis profundo de dichos debates excede la intencionalidad de este artículo, creo fundamental hacer mención a algunos episodios, entre ellos el conocido como «la masacre de Mohoza» en el que un grupo de indígenas, miembros del ejército auxiliar indio, y en el marco de la Guerra Federal desencadenada en 1898, dieron muerte a más de cien personas de origen criollo. Para Irurozqui (2005) este acontecimiento supuso el juicio no sólo a los participantes del ataque sino a todo el pueblo «aymara», que fue condenado por «ejercitar iniciativas salvajes, brutales y sádicas, prueba de su falta de civilización» instalándose, ante la opinión pública, la imagen del indio como un ser «sanguinario, atrasado y peligroso que otros nacionales debían civilizar» (Irurozqui 2005: 310; 319). Siguiendo a Martínez (1998), la nación boliviana, *enferma*, fundamentalmente por su componente poblacional indígena, debía regenerarse a partir de un «remodelamiento intelectual y moral de los individuos» (Martínez 1998: 363). Comienza entonces una etapa en la que se buscaba reducir el peligro de una posible *guerra de razas*, haciendo que los pueblos indígenas adoptaran los valores de la oligarquía blanca a través de una educación organizada y unificada que devendría en una nación moderna y unida (Martínez 1999). Fue en esta época cuando se consolidó la celebración de las fiestas cívicas dentro y fuera de la escuela, cuya finalidad era fortalecer el sentimiento patriótico del pueblo y, por consiguiente, fortalecer la nación (Martínez 2005). Más allá del complejo proceso de la instauración de escuelas en territorio boliviano y del debate historiográfico sobre su funcionalidad y formas de apropiación de los diversos actores sociales (Brienen 2005; Claire 1989; Choque 2005; Choque y Quisbert 2006; Salazar 1943 [1992]) me permito dar un salto temporal hasta el Código de la Educación Boliviana de 1955; ley que, por encima de las posteriores reformas, imperaba en el imaginario colectivo de los docentes con los que me encontré en una de las escuelas en las que desarrollé mi etnografía.

Fruto de la Revolución Nacional de 1952, proceso que enfatizó la creación de una nación homogénea y mestiza, el Código de la Educación de 1955 señalaba como parte de sus finalidades formar la conciencia nacional de los pobladores del país y «vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos

y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana» (art 2.8).

Este Código sentó las bases de la división en el sistema educativo en Bolivia, que pasó a estar integrado por el sistema escolar urbano y el sistema escolar campesino (art.16) puesto que se entendía que las necesidades en ambas zonas no eran las mismas. Las finalidades de los primeros años de la educación en ambas modalidades se explicitan en artículos diferentes: art. 33 para la «educación primaria» [urbana] y art. 120 para la «educación fundamental campesina». Cuando se comparan ambos artículos, llama la atención el sutil manejo del lenguaje que muestra la intención de aculturar al campesino (antes llamado indígena) y de convertirlo —exclusivamente— en un sujeto trabajador/productor de materia prima u otros servicios no cualificados y, lo que es peor, la imagen que de esta colectividad se tenía. Bastan unos cuantos incisos del artículo para ejemplificar esta afirmación:

Art.120.1 Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.

Art.120.4 (...) capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo

Art.120.5 Cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones.

Art. 120.6 Desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la Nación.

(Código de la Educación Boliviana 1955)

Siguiendo a Albó y Anaya (2004) esta política educativa acarrea una perversa disyuntiva para esta población que se debatía entre mantener su identidad o castellanizarse y llegar a ser reconocido como «pleno ciudadano boliviano». La mayoría de los «indios/campesinos» esperaban que sus hijos fueran a la escuela para obtener, en un futuro, mejores condiciones de vida.

Para el tema que me ocupa en este artículo, otro de los mandatos significativos de este Código era la obligatoriedad de enseñanza religiosa católica en todas las escuelas públicas (art. 4); la necesidad, para los centros de enseñanza urbanos, de fomentar el cariño a la Nación y a sus instituciones (art. 33.5), y la obligatoriedad de la educación física de preparar al individuo para defender a la patria (art. 161.6). Cuando leí este Código fui capaz de entender la profunda raigambre que sujetaba unas prácticas escolares en las que imágenes del panteón de la religión católica y cánticos patrióticos se erigían como pilar fundamental de la formación ciudadana de los estudiantes de la escuela pública.

El Código de la Educación boliviana no estaba únicamente presente en la escuela pública a la que asistí, sino también en la experiencia vivida de la mayoría de los padres y madres de familia a los que entrevisté durante mi etnografía. Por ello, sus expectativas estaban impregnadas de la creencia de que la escuela debía disciplinar a sus hijos, enseñarles conocimientos «universales» y labrarles el camino hacia el «ser alguien» a través del estudio. Por ejemplo, el padre de una de las niñas de la escuela pública me comentaba la importancia que él otorga a la disciplina y cómo podría ser más rígida todavía:

Existe un reglamento, cuando llevas a tus niñas te hacen firmar, pero no creo que se cumpla... No hay un control, y debería haberlo. Por ejemplo... dicen «no vengan con pan-

talones jeans» y no importa vienen con jeans, el cabello recogido, etcétera. Y no pues (...) para mí la disciplina es muy importante, una persona disciplinada tiene más opciones de salir adelante (...) no quiero decir que disciplina sea golpear pero para conseguir logros futuros una persona tiene que ser disciplinada (Entrevista, noviembre de 2009).

Mientras, la madre de una estudiante en la escuela privada, me hablaba sobre su preocupación en relación a los avances académicos de su hija:

Estoy viendo que mucho están jugando, están... Y... más parece que a la profesora no le importa lo que aprendan, ella sabía bien pero este año se ha olvidado (...) Yo veo niños aquí que se salen, están por aquí y allá jugueteando, mucha libertad les dan, por eso «le llevo» he dicho<sup>6</sup> (Entrevista, noviembre de 2009).

El Código de la Educación dejó de estar vigente en 1994, tras una Reforma Educativa que incluiría la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo y que, sin embargo, tendría pocos ecos en la práctica escolar, al menos en el área urbana<sup>7</sup>. Una maestra y dirigente sindicalista fue muy clara al respecto:

Muchas cosas ha propuesto la 1565 [Ley de Reforma Educativa de 1994] pero estarán en el papel, no ha podido concretizar (...) Desde el '55 hasta el día de hoy tenemos el Código... La Ley 1565 no está, no está en práctica, ha fracasado (Entrevista, septiembre de 2010).

Es momento ahora de presentar las instituciones en las que desarrollé mi etnografía escolar y de poner de relieve prácticas relacionadas con su concepción sobre la ciudadanía. Como ya he comentado anteriormente, comencé mi trabajo de campo en octubre de 2008 y se prolongó durante un año y medio. Después de un largo proceso de negociación, dos escuelas me abrieron sus puertas: una escuela pública y una privada, dos espacios diametralmente opuestos que coincidían en una sola cuestión: reconocerse como espacios interculturales.

## LA ESCUELA PÚBLICA: ORACIONES, DESFILES Y TAREAS

Pequeña, algo destartada y repleta de niñas provenientes de las laderas de la ciudad de La Paz, esta escuela bullía de actividad, especialmente la fervientemente patriótica. No tardé mucho en descubrir que algunos de los maestros que trabajaban en ella consideraban a la mayoría de sus alumnas como muchachas que no llegarían muy lejos en la vida. La histórica subalternización sufrida por los pueblos indígenas de Bolivia se reflejaba nítidamente en la práctica de algunos docentes que aplicaban la ley del mínimo esfuerzo hacia las hijas de familias migrantes, y de origen «aymara», que asistían a esta escuela. Solían contemplar a estas niñas con condescendencia, aseguraban que sus familias no tenían interés en la educación de sus hijas, las llamaban «morenitas o negritas» y las compadecían por convivir con circunstancias tan contra-productivas para el estudio (trabajar en el mercado, ocupaciones en el hogar, etc.).

<sup>6</sup> Con «le llevo» esta madre se refiere a su decisión de cambiar a su hija de escuela.

<sup>7</sup> Una de las principales críticas por parte de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios hacia la Reforma Educativa de 1994 es que se restringió al área rural. Albó (1999) refleja esta circunstancia.

De este modo, las atenciones paternalistas y hasta cariñosas con estas niñas se entremezclaban con prácticas que dejaban entrever su certeza de que acabarían abandonando la escuela o no continuarían posteriormente sus estudios. La maestra de ciencias sociales, a quién las niñas una y otra vez calificaban como «su preferida», encarnaba esta contradicción. Aunque trataba a las estudiantes con infinito respeto y cariño, su percepción sobre las familias de las niñas «hijas de comerciantes» y, por ende, de origen «aymara», estaba plagada de estereotipos negativos:

La autoestima de las niñas está bien baja ¿por qué?, porque en la casa las riñen, las maltratan (...) Algunas tienen tanto maltrato psicológico que prefieren abandonar su casa y entran en otro maltrato por parte de su pareja... Aquí esto... el maltrato se ve en nuestras chicas porque si sus mamás son comerciantes, que siempre están a la defensiva para que no les quiten sus cosas y las hijas son gritonas, peleadoras... la casa es su primera escuela y si en la casa hay tanto maltrato... (Entrevista, mayo de 2010).

En sus clases, los contenidos curriculares quedaban muchas veces relegados por alegatos sobre cuestiones que consideraba vitales para la mayoría de ellas: sexualidad y alcoholismo, principalmente. Las estudiantes, de doce años de edad, se sonrojaban y reían nerviosas cuando decía cosas como: «niñas, utilicen el preservativo que se pone cuando el pene del hombre se para» (diario de campo, 9 de noviembre de 2010). Para esta profesora, lo fundamental era «hablarles en plata, para qué andarnos con flores» en relación a este tipo de cosas que, según ella, las alejaban de la escuela pero que eran centrales en su vida para sobrevivir y hacerlas «personas con moral», lo que incluía no solo el amor propio sino el amor a su patria.

Teniendo en cuenta que consideraban su paso por el colegio como circunstancial, más allá de contenidos meramente curriculares, los maestros se esforzaban en transmitirles conocimientos que consideraban de extrema utilidad y obligatoriedad para hacer de las niñas *buenas ciudadanas bolivianas*, aprendizaje que basaban en enseñarles a amar los símbolos patrios y en transmitir un «apropiado comportamiento moral». Todos los lunes se celebraba la *hora cívica*, acontecimiento en el que se rendía homenaje a Bolivia y en los que se desplegaban todos los mecanismos para adoctrinar a las estudiantes en ideas que, a su juicio, elevaran sus condiciones morales: discursos sobre la importancia de la higiene personal, sobre el respeto a la autoridad de los maestros, la importancia de esquivar el pecado y de ser «buenas niñas» y sermones sobre las bondades en la vida y obra de santos católicos eran comunes en estas celebraciones; en las horas cívicas se sucedían discursos de profesores, oraciones y cantos patrióticos. La mejor alumna de secundaria izaba la bandera mientras el resto entonaba el himno nacional; el ritual se disolvía igual que había comenzado, al compás de las órdenes de corte militar de la profesora de educación física: «uno, dos, uno, dos, uno, dos, ¡Marchen! ¡Firmes! Uno, dos, uno...» (Ver imagen n.º 1).

Además, los contenidos estrictamente curriculares, aquellos que los docentes impartían en el aula, también estaban constantemente cruzados por la intención de engrandecer a la patria. No en vano, uno de los temas de ciencias sociales se titulaba «Bolivia, corazón de Sudamérica» y las niñas aprendían que su país no sólo era el epicentro del subcontinente sino, también, parte de su propio ser:

Alumnas, esto [la extensión territorial] no hay que olvidarlo; es como una parte de nuestro cuerpo porque es nuestra patria (Notas de mi diario de campo, 18 de mayo de 2009).

Como explicaré más adelante, en el aula se hablaba de los pueblos originarios en pasado y, de modo constante, se aludía a Bolivia como una nación diversa en su unidad (mestiza), de modo que la profesora de sociales a menudo animaba cariñosamente a las niñas para que enfatizaran esta condición:

Eso es lo que somos nosotras alumnas, producto de la cultura española con nuestros ancestros, «¿qué somos niñas?» a lo que gritaron las alumnas: «¡mestizas!» (Notas de mi diario de campo, 11 de mayo de 2010).

A través de las entrevistas a los docentes de esta escuela, comprendí que la educación intercultural, mandato de la ley de 1994, se asimilaba al hecho de enseñar alguna que otra costumbre regional y a pequeñas actividades folklóricas relacionadas con comidas, vestimentas, leyendas y danzas típicas de los diferentes departamentos del país. Dos profesoras afirmaban:

Tenemos [estudiantes] de diversos lugares, ellas hacen conocer la cultura que llevan en cada Departamento (...) no se leen cuentos de La Paz nomás sino cuentos de todo lado, entonces ahí entra la interculturalidad (...) las fábulas, las leyendas, son de diferentes lugares y tienen diferentes puntos de vista (Entrevista, noviembre de 2009).



IMAGEN 1.—Celebración de la hora cívica en la escuela pública.  
Fotografía de la autora, septiembre de 2009

Se practica la interculturalidad (...) por ejemplo a fin de año el profesor de música o áreas técnicas pueden hacer *apthapi*<sup>8</sup> y [las estudiantes] presentan comidas típicas por Departamento, eso es muy lindo (...) y hay alumnas que no conocen y bien está (Entrevista, mayo de 2010).

Todas las alumnas de esta escuela participaban de estas actividades de uno u otro modo, pero sólo unas cuantas, siempre las mismas, encarnaban a la patria en actuaciones teatrales y representaban a la escuela ante la sociedad y las autoridades paceñas en los desfiles públicos destinados a celebrar alguna efeméride: celebración del 6 de agosto, día de la Independencia; desfile por el 20 de julio, día de La Paz; 23 de marzo, día del Mar...Una y otra vez fui testigo de cómo solo ellas leían discursos, declamaban poesía, izaban la bandera y portaban estandartes, entre otros, en celebraciones de corte cívico. De mi aula de referencia, sexto grado, solo tres alumnas asistían a estos desfiles como portadoras de las banderas; el resto de niñas del aula se quedaban en casa. De este modo, la escuela producía un sutil discurso destinado a legitimar que únicamente «las mejores» podían llegar a disfrutar del «honor» de encarnar los valores de la patria y ser merecedoras de participar de rituales como «ciudadanas bolivianas». ¿Pero cómo se llegaba a formar parte de este pequeño y selecto grupo? Tras el análisis de las prácticas escolares, considero que existían dos únicas vías que, a modo de salvoconducto, catapultaban hacia esta etiqueta: ser «guapa» —según ciertos cánones de belleza— o ser «buena estudiante»; anar ambos factores era objeto de las mayores gratificaciones. Para explicar la fuerza, sutilidad e inmutabilidad de estos dos componentes, necesito explicitar los mecanismos unas prácticas educativas que sentaban sus bases en políticas discriminatorias profundamente arraigadas, entrelazadas y naturalizadas.

En la entrevista a la secretaria de la escuela, me sorprendió el tono confidente en el que me dijo sobre las estudiantes: «la mayor parte son, vas a disculpar, hijas de personas de pollera»<sup>9</sup> (entrevista, marzo de 2010). Este aparente secreto hablaba a voces del trato que algunas estudiantes recibían, y percibían, por ser hijas o nietas de migrantes «aymara» provenientes de comunidades del altiplano. Como ya he señalado, estas niñas eran objeto de bajas expectativas por parte de la mayoría de los maestros y, aunque sus trayectorias vitales eran desconocidas, los maestros actuaban como si fueran de sobra conocidas. Así, mientras hablábamos de una alumna en particular, autoidentificada como «aymara», una maestra me relató las dificultades que, según ella, la niña tenía para aprender. Llegó a la conclusión de que la estudiante sólo asimilaba la mitad de los contenidos pero que eso no era razón para no seguir insistiendo en

<sup>8</sup> *Apthapi* es una palabra aymara que hace referencia a una comida comunitaria en la que cada persona aporta alimentos para compartir con los demás.

<sup>9</sup> En Bolivia se denomina pollera a la falda que llevan las mujeres en el altiplano y en los valles (auto)identificadas como «aymara», «quechua» o «campesinas». También las mujeres que, aun viviendo en las ciudades, siguen empleando polleras y que comúnmente son denominadas «cholas». Normalmente esta categoría identitaria es muy empleada en zonas urbanas para referirse a las mujeres de pollera y puede contener connotaciones despectivas. Según Soruco (2011), las categorías mestizo/cholo eran homónimas hasta el siglo XX en el que el término «cholo» pasa a ser empleado por las élites para denominar a las personas —campesinas— que abandonaban el área rural y el trabajo agrario para migrar al área urbana y desempeñar oficios artesanales o comerciales.

su aprendizaje. Antes de abandonar el tema me dijo: «por muy negrita, bajita, flaquita que sea la niña, siempre hay que decirle «muy bien, la felicito» (entrevista, noviembre de 2009). A las niñas «aymara», esta profesora las llamaba *negritas*. Por otro lado, una de las estudiantes del aula donde permanecí durante mi estancia, también «aymara» por autoidentificación<sup>10</sup>, era la pequeña de una saga de hermanas que habían pasado por la escuela. La madre había fallecido y la mayor había tenido un hijo a muy temprana edad. Ambas cuestiones pesaban lo suficiente como para construir una historia familiar desgraciada en torno a esta alumna que apenas hablaba en clase. Por lo que supe del entorno de esta niña, por lo que ella misma me dijo, y por lo que pude verla interactuar en contextos de educación no formal, su relación familiar era buena y mantenía con su padre una sana relación. Novaro (2011: 196) señala la importancia de hacerse la pregunta correcta: «¿Niños silenciosos o niños silenciados?»; en el caso de esta alumna, como de tantas otras, pude comprobar que el silencio no era más que una estrategia defensiva ante un discurso y una práctica educativa que cuestionaban su propia circunstancia vital a partir de expresiones racistas (desde las más sutiles a las más voraces) y percepción de bajas expectativas<sup>11</sup>. ¿Cómo no mantenerse en silencio si en el aula asistía a un descrédito, más o menos evidente, de su vida cotidiana? ¿Cómo involucrarse y sentirse parte de un proceso de aprendizaje cuando la atención de las maestras se centraba, invariablemente, en unas cuantas estudiantes? De «los aymara», las maestras hablaban en pasado y, cuando eventualmente lo hacían en presente, construían una imagen de lejanía y otredad. La profesora de ciencias sociales lo explicaba así:

En la actualidad mantienen sus razas, su parentesco y, por ejemplo, no pueden unirse aymaras con pueblos orientales, no, se mantienen en los ayllus por círculos de sangre, de religión... Los ayllus eran una organización socioeconómica de familias íntegras que se ayudaban unos a otros (Notas de mi diario de campo, 9 de noviembre de 2009).

Esta explicación, en la que como se puede observar pasó rápidamente al pasado como tiempo verbal, culminó con una disertación sobre rituales desarrollados por *mallkus* para terminar diciendo «han sido bien sanguinarios estos aymaras». Estas niñas recibían, por lo tanto, un continuo mensaje de anacronismo cultural y de «no pertenencia» aliñado, además, con las exhortaciones anteriormente mencionadas sobre su identidad «mestiza». Las maestras en cuyas clases desarrollé mi observación, a excep-

<sup>10</sup> En el año 2006 el Gobierno aprobó, mediante Resolución Ministerial 311/2006, el Registro Único de Estudiantes (RUDE). Se trata de un formulario de obligada cumplimentación por parte de los tutores legales de los estudiantes de todas las escuelas de Bolivia, cuya finalidad es garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en las escuelas. Una de las preguntas hace referencia a la adscripción étnica. En la escuela privada tuve acceso a estos formularios y, por tanto, a cómo los padres y madres de familia identificaban a sus hijos. En la escuela pública no pude consultarlos. No obstante, en una y otra, me serví de cuestionarios y charlas informales para descubrir, poco a poco, las adscripciones que los estudiantes aceptaban y empleaban para ellos mismos. La niña a la que me refiero en el texto se autoidentificaba como «aymara» por lengua y origen familiar.

<sup>11</sup> La expresión más dura que tuve la lamentable fortuna de presenciar: «semejante indio inmundado, cara de llama» (diario de campo, noviembre de 2009). En Osuna (2014) reflexiono sobre la resistencia que estas niñas desarrollaban a prácticas discriminatorias y cómo la parcial ocultación de su identidad no estaba relacionada con la «vergüenza étnica» (Mosonyi 1998).

ción de la profesora de ciencias sociales, solo sabían el nombre de tres o cuatro estudiantes y, al resto, las llamaban con apelativos como: «tú, la de la chompa», «a ver tú, la que está al lado de Valeria<sup>12</sup>», «la morenita de la primera fila», «que responda la de celeste»... y solo les pedían su nombre cuando tenían que calificarlas. Una de las maestras trabajaba en dos escuelas diferentes y tenía a su cargo aproximadamente doscientas niñas en total; sin embargo, conocía el nombre de aquellas consideradas «buenas estudiantes», a las que no sólo llamaba por su nombre sino que las había designado como sus ayudantes y encargado apoyar a algunas de sus compañeras. Si no las veía trabajar juntas, no dudaba en poner en evidencia la situación diciendo en voz alta «Valeria, ¿dónde está tu alumna?» (Notas de mi diario de campo, 17 de agosto de 2009). Las niñas «doblemente alumnas» eran de origen «aymara».

Así, desde mi punto de vista, bajo los rituales escolares se escondía una asunción aceptada por la mayoría de los docentes: ser de origen «aymara» y «buena alumna» era una combinación casi quimérica. Para ser considerada «buena estudiante» había que cumplir ciertos requisitos: hacer la tarea diariamente, llevar el material escolar apropiado, tener los cuadernos coloridos y limpios, y desarrollar los ejercicios «como corresponde». Algunas de las niñas «aymara» de esta escuela no podían cumplir estos requerimientos por una cuestión básica y estructural de acceso desigual a los recursos. No quisiera generar paralelismos entre dicha procedencia y bajo poder adquisitivo puesto que es simplista<sup>13</sup>; sin embargo era una cuestión muy presente en esta escuela en particular. En algunas asignaturas solicitar que las estudiantes fotocopiaran material era una práctica común. En ciencias naturales, por ejemplo, materiales como tubos de ensayo también se requerían de vez en cuando. Aquellas que no contaban con recursos suficientes ni hacían las fotocopias, ni llevaban los tubos de ensayo y, por lo tanto, no podían realizar muchas de las tareas. Estas estudiantes solían ser relegadas en el aula por sus compañeras y no pertenecían a grupos consolidados. La estudiante a la que aludía en ejemplos anteriores, perteneciente a una saga de hermanas, nunca llevaba estos materiales extra. Las profesoras no la regañaban y ni siquiera se preocupaban de que otras estudiantes compartieran con ella los recursos. Una de las tardes en que debían llevar un tubo de ensayo, aceite, sal y un mechero para hacer un experimento, no sólo no llevaba lo necesario sino que no formaba parte de ningún grupo. Las «mejores estudiantes», que se habían sentado juntas, tenían material de sobra. Sin embargo, ni ellas lo compartieron ni la profesora las obligó. De este modo, mientras algunos grupos de niñas hacían lo que podían, las «mejores» desperdiciaron material, y esta niña se quedó en su pupitre sin hacer nada. Al terminar la hora, la profesora únicamente supervisó el trabajo de las consideradas «mejores estudiantes» (notas de mi diario de campo, 24 de septiembre de 2009). También era común que una de las maestras les pidiera ayuda para controlar en clase si el resto de las niñas habían hecho la tarea y, como ya he señalado, no dudaban en delatarlas si no era el caso. Si lo habían hecho, la profesora únicamente estampaba su firma en el cuaderno en una suerte de «control de tarea», como ella le llamaba. En esta opera-

<sup>12</sup> Todos los nombres utilizados en este artículo son seudónimos.

<sup>13</sup> La compleja relación entre procedencia étnica, poder adquisitivo y lugar en la jerarquía social paceña ha sido tratada en una película boliviana llamada «Zona Sur», dirigida por Juan Carlos Valdivia en 2009.

ción sólo participaban la profesora y las «mejores», en tanto que las demás debían quedarse en sus pupitres. Mi análisis de estas prácticas me lleva a concluir que las profesoras y las alumnas participaban de un círculo ascendente de legitimación de posiciones y privilegios en aula. Sin embargo, también quiero señalar que esto no impedía que se dieran procesos de empatía y cierta solidaridad entre las niñas, especialmente cuando las consecuencias para sus compañeras pudieran ser graves y mientras que estos actos no significaran poner en peligro la jerarquía imperante; Laura, una de las «buenas estudiantes», creyó descubrir que una niña había falsificado dos firmas de control de la profesora y no podía estar segura mientras ésta no lo confirmara. Se produjo un pequeño debate en el que las «buenas estudiantes» que, finalmente, decidieron no decir nada, seguras de que la profesora no se daría cuenta y pensando que el castigo podía ser tremendo (notas de mi diario de campo, 7 de septiembre de 2009).

Pasando a la segunda de las cuestiones, ser considerada «guapa», sostengo, después del análisis de las prácticas, que únicamente había que cumplir con un requisito: tener la piel clara y cuanto más, mejor. Puesto que para conseguir esto las estudiantes no tenían que hacer absolutamente ningún esfuerzo, basta decir que este concepto de belleza entronca, directamente, con las cuestiones fuertes de las teorías racistas del siglo XIX y la naturalización de la superioridad de la llamada «raza blanca» (Gould, 2007) a partir de siglos de subalternización construida, entre otras cosas, en relación a la «raza» y al reparto de poder (Quijano, 2000) y que sigue funcionando en la construcción de la diferencia (García Castaño, Granados y Pulido, 1999). Uno de los momentos más dolorosos para mí eran las ocasiones en las que las niñas con las que más tiempo compartía me decían lo «guapa» que me veían por el simple hecho de ser «blancona», como les gustaba repetir. Estas palabras representaban la interiorización de una estructura y jerarquía social en la que su posición estaba, desde su propia concepción, por debajo de la mía.

Las «elegidas» (consideradas «mejores estudiantes» y/o físicamente «bellas») ocupaban el lugar de honor de las fiestas patrias tanto en el interior del recinto escolar como fuera de sus muros; celebraciones patrias que, desde el siglo XIX, representan y perpetúan el imaginario de lo que debe ser la nación boliviana a partir del reforzamiento de los vínculos de la sociedad con su patria y una identidad colectiva (Martínez, 2005). El 5 de agosto, cuando se celebraba la Independencia de Bolivia entre los muros del colegio, asistí en los pisos superiores —agolpada con otras niñas— a la escenificación de la «alegoría de la madre patria», breve obra teatral que se escenifica para celebrar la efeméride de la Independencia de Bolivia. En ella, una niña vestida de blanco representaba a *la patria* mientras un coro de otras cinco estudiantes le presentaba sus respetos y rendía homenaje a los héroes del país y otros símbolos nacionales. En el patio estaban los profesores, algunos padres y madres de familia que habían asistido a la fiesta (jornada de puertas abiertas en la escuela) y estudiantes de cursos superiores. Al día siguiente, 6 de agosto, día de la celebración a través de un desfile por las principales calles del centro y en el que participaban todas las escuelas urbanas, vi a muchas de las protagonistas del día anterior portando banderas, estandartes y bastones de mando. Según me comentó una de las maestras, las portadoras de los bastones eran «las más altas y bonitas» de la escuela. Les acompañaban las integrantes de la banda de música. Estas estudiantes, y las que ocupaban el curso inmediatamente inferior al ingreso a la Universidad, eran las únicas que asistían, invariablemente, a todos los desfiles.

La madre de una de estas estudiantes parecía ser consciente de la discriminación a la que se veían sometidas el resto de las niñas. Sin embargo, veía con naturalidad que sólo las más «estudiosas» y las más «guapas» tuvieran el honor de participar como protagonistas en los actos cívicos. Disciplina, tareas y conocimientos «universales» para «llegar a ser alguien» eran valorados por encima de todas las cosas. A la escuela, como me solían decir, no se va a «perder el tiempo».

Una de las grandes paradojas en relación a esta escuela, la constituye el hecho de que muchas de las niñas que acudían a ella pertenecían a otros distritos. Ya he señalado que provenían de las laderas de La Paz y este colegio se ubica en el centro. Cuando preguntaba a sus tutores legales por qué las escolarizaban aquí encontré, una y otra vez, la misma respuesta: es una buena escuela. ¿Y qué parámetros utilizaban para describirla así? La disciplina y el carácter estricto de los maestros. En la ladera, como señalaba una madre «no les da la gana [a los maestros] enseñar bien» (entrevista, junio de 2009). Más allá de prácticas discriminatorias, algo en lo que no incurrían todos los maestros, esta escuela respondía a las expectativas de padres y madres de familia. La otra gran paradoja es que, a pesar de prácticas más o menos sutiles a través de las que se legitimaban las desigualdades entre unas niñas y otras, todas encontraban espacio para las risas, los juegos y la diversión lo que, desde mi punto de vista, habla de lo complejo de la institución escolar y de su carácter de «espacio habitado» así como de la capacidad de los niños para (re)crear culturas de resistencia.

#### LA ESCUELA PRIVADA: ASAMBLEAS Y *WIPHALAS*

Ubicada en una comunidad semirural, con mayoría de población autoidentificada como «aymara», esta escuela fue creada, en palabras de una de sus fundadoras, por un grupo de profesores «bolivianos» y «europeos» para combatir la creciente polarización y la constante discriminación a la que ciertos sectores —indígenas, campesinos, clases populares— se encuentran sometidos (entrevista, mayo de 2009). Pretendían crear un espacio donde no hubiera lugar para elitismos y donde niños de diferentes orígenes sociales y étnicos pudieran compartir vida y aprendizajes. El resultado era un pequeño «laboratorio social», como lo llamaba una de las maestras, en el que buscaban «empoderar» a los niños «aymara» y enseñar al resto a valorar y respetar esta «cultura originaria» (entrevista, mayo de 2009). Durante mi estancia en la escuela fui testigo de algunos de los resultados contraproducentes de estas prácticas escolares: reproducción y legitimación de estereotipos y prácticas de exclusión que se ocultaban tras bienintencionadas acciones de inclusión (Osuna 2013, 2014). Pero, sin lugar a dudas, esta escuela plantaba cara al Código de la Educación de 1955 y superaba la posterior reforma de 1994. Aún sin haber sido aprobada, la práctica escolar de este centro, reproducía, en muchos aspectos, lo que la nueva ley de educación «Avelino Siñani y Elizardo Pérez» plantea en su articulado: aprendizaje de una lengua originaria, actividades productivas, contenidos curriculares propios («aymara») y un largo etcétera. Pero si algo me llamó la atención, en comparación a la otra escuela, era la franca oposición de su equipo directivo a cualquier acto que tuviera que ver con homenajear a la patria. En palabras del director: «es una distorsión del patriotismo la idea de los desfiles y todas estas cosas» (entrevista, marzo de 2010). Paradójicamente, padres y ma-

dres de la comunidad —«aymara»— habían forzado a la escuela a participar, al menos, en dos de los desfiles anuales y a cantar el himno una vez al mes: «a veces hemos tenido que ceder por la gente de aquí (...) hasta el año pasado no cantábamos el himno nacional (...) quienes, digamos, por una cuestión que van trayendo así de generación en generación, van reclamando... Son los de la comunidad, porque para ellos sí es importante» (entrevista, marzo de 2010).

A esta escuela asistían estudiantes de las ciudades de La Paz y El Alto así como de la comunidad donde estaba edificada y otras aledañas. Durante mi estancia y mi relación con padres y madres de familia, pude comprobar que las expectativas de las familias «aymara» y de sectores urbano-populares (de origen fundamentalmente «aymara») eran bastante diferentes de las de las familias más acomodadas y, aunque no siempre, de ascendencia europea. Las primeras producían un discurso muy parecido al de las familias de la escuela pública, cuestionándose el tiempo de ocio, y mostraban preocupación por el nivel de conocimientos de sus hijos, que consideraban muy bajo en relación al de niños de la comunidad que asistían a otras escuelas. Los estudiantes aprendían no sólo inglés sino también «aymara» aunque este aprendizaje apenas era valorado por estas familias: «[lo] habla en la casa, pues» (entrevista, mayo de 2010). En general, se podría decir que encontraban divertido y amable que la escuela tuviera prácticas escolares en las que intentara reproducir la «cultura «aymara» (como ceremonias de pisado de chuño o celebración de *apthapi*), aunque sus preferencias eran otras: esperaban que la escuela aportara conocimientos que ellos no podían ofrecer a sus hijos, como el inglés y las matemáticas. La disciplina ocupaba también un lugar fundamental y, en general, no veían con buenos ojos prácticas que, a su juicio, se traducían en un exceso de libertad a los estudiantes. De entre todas las prácticas «diferentes» de este colegio con respecto a otros, había una que encontraban muy apropiada: la celebración periódica de asambleas para presentar temas, dirimir conflictos e intercambiar opiniones. La asamblea es un instrumento propio de las llamadas «escuelas democráticas» (Feito, 2009) cuya principal finalidad, según una de las maestras de la escuela, era desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes y su capacidad de gestión y toma de decisiones (entrevista, octubre de 2009). Para explicar por qué encontraban esta actividad interesante debo remitirme a un taller que organizó la escuela y cuyo *leitmotiv* era el racismo. A través de diferentes actividades, incluidas obras teatrales preparadas por los estudiantes, se crearon varios hilos de discusión sobre cuestiones relacionadas con la discriminación y la desigualdad social. Las mujeres de la comunidad participaron poco; la conclusión de los maestros que asistieron a este taller fue que muchas de estas mujeres, así como sus hijas, eran tímidas y que les costaba comunicarse en este tipo de foros. La conclusión de las madres de la comunidad fue la siguiente:

En el taller han hablado algunas mamás de más, más de vestir, por demás han hablado (...) he notado que la gente [de clase] alta siempre han discriminado a los de la pollera (...) yo creo que no nos dan espacio a participar, ellas nomás hablan, de más hablan (entrevista, agosto de 2010).

Con este episodio quizá sea más fácil comprender por qué una de las actividades preferidas de estas madres eran las asambleas e incluso cuál era una de las motivaciones de estas familias a la hora de llevar a sus hijos a esta escuela: «quiero que mi

hija aprenda a defenderse». Cuando le pregunté a qué se refería, me explicó que su hija quería ir a la Universidad y que ella sabía que más allá de la comunidad, iba a sufrir discriminación. Por tanto, cuanto antes tuviera contacto con todo tipo de personas, especialmente con aquellas susceptibles de discriminarla, antes aprendería a manejarse en el conflicto (conversación informal, notas del diario de campo, septiembre de 2010).

Pero la celebración de asambleas no era suficiente para algunas familias que, según me comentaron tanto maestros como algunas madres de familia, desescolarizaron a sus hijos —entre otras cosas— por la falta de espíritu cívico de la escuela. Como recogía anteriormente en palabras del director, la escuela tuvo que ceder y participar dos veces al año en las fiestas cívicas celebradas en el pueblo y, asimismo, cantar el himno nacional al menos una vez al mes. Estas presiones provenían de familias originarias porque, tal y como pude comprobar, los padres y madres de familia autoidentificados como mestizos o blancos de clase media-alta y alta que llevaban a sus hijos a esta escuela, compartían en gran medida la opinión del director sobre el carácter patriotero de dichas celebraciones. En los siguientes fragmentos de entrevista muestro opiniones encontradas. Doña Berta mujer de la comunidad y madre de una de las estudiantes, me lo explicaba así:

Me parece que está muy mal, cada lunes aquí [en el resto de escuelas de la zona] tienen siempre ¿no ve? el himno, izan la bandera, ¿no ve? Aquí pero una vez al mes hacen, me parece poco (...) es importante cantar el himno porque es la patria, es importante porque somos bolivianos, nosotras somos bolivianas más aymara (Entrevista, agosto de 2010).

Elisa, madre de una niña de la escuela, autoidentificada como «mestiza» y como perteneciente a la «clase media», me explicaba así su concepción de la ciudadanía, concepción en la que los rituales cívicos no tuvieron cabida:

Me parece que en la parte de la ciudadanía lo importante son las asambleas, también la parte del cuidado del colegio... con todo eso estamos formando en ciudadanía... en las asambleas escuchas y te escuchan y... No solo problemas tuyos sino problemas en general, de toda la comunidad ¿no es cierto? Entonces, para mí es lo importante de la formación ciudadana (Entrevista, diciembre de 2009).

Además, en una de nuestras muchas conversaciones informales, me dijo que como no era obligatorio, ella no enviaba a su hija a los desfiles: «mucho le da el sol y es una tontera». Asistí a dos fiestas cívicas por el día de la Independencia en las que, frente al boato de los vecinos de la comunidad, destacaba la aparente desgana de algunos profesores y estudiantes que habían asistido obligados. El 5 agosto de 2010 llegué a la escuela a la hora indicada para ver cómo se desarrollaba el desfile en la explanada dispuesta por la Alcaldía. Algunos profesores no habían llegado y no llegarían nunca. Según me comentaron otros maestros, el día anterior habían mantenido una asamblea para decidir —una vez más— la pertinencia de que el colegio participara en este tipo de eventos que nada tenían que ver, en su opinión, con las nuevas políticas descolonizadoras. Aunque no se había llegado a ninguna decisión en firme, parecía claro que había profesores, en su mayoría del equipo directivo, que habían manifestado su decisión de no asistir. A pesar de haber dado indicaciones oportunas sobre cómo debían vestir para el desfile (falda o pantalón oscuro y parte superior

blanca), la mayoría de los estudiantes de la ciudad no cumplían correctamente con los requisitos. Los únicos que parecían acudir con entusiasmo eran los alumnos «aymara», miembros de la comunidad, que vestían uniformados y lucían escarapelas de la bandera tricolor, y cuyos padres ya esperaban en el lugar indicado para participar de la fiesta y verles desfilar. Entre los cientos de banderas que ondeaban sólo se divisaban las *wiphala* del colegio privado por lo que, aun en un contexto indígena, parecían flamear fuera de lugar<sup>14</sup> (ver imagen n.º 2). Los niños de otras escuelas lucían disfraces de los próceres de la independencia, de las diferentes fuerzas de seguridad del Estado, de los «Colorados de Bolivia» en honor a un mar perdido en la Guerra del Pacífico de finales del siglo XIX y en homenaje a los soldados de infantería que custodian el Palacio Presidencial... El Alcalde del municipio donde se inserta la comunidad, con el que tuve la oportunidad de hablar en noviembre de 2010, pronunciaba estas palabras en su discurso:

Hoy les doy la bienvenida al acto cívico en homenaje a nuestro aniversario de la independencia de nuestra patria Bolivia. Por eso, el 6 de agosto recordamos a nuestros héroes. En 1825 se ha firmado la acta de nuestra independencia; por eso, Bolivia, desde ese momento somos soberanos libres (...) Hermanos, ayudarme a decir ¡Viva Bolivia libre!

Acto seguido, el organizador del evento continuó leyendo parte de la «Canción de Esperanza» de Manuel Reina:

¡Oh, patria, por doliente más querida,/cesen ya tus desmayos de aflicción,/que tu hijos por verte enaltecida/darán brazos, cerebro y corazón!

Y, seguidamente, dio paso al siguiente número del evento, el himno «Salve, oh, Patria» para lo que pidió quitarse los sombreros y ponerse de pie. La banda Municipal comenzó a interpretar la melodía y, los asistentes, a entonar solemnemente su letra, compuesta por Aguirre Achá, y en la que dice: «Nuestro orgullo es deberte la vida, nuestro anhelo morir por tu honor».

En definitiva, los desfiles en esta comunidad eran un despliegue de reconocimiento de pertenencia al Estado-nación, mientras que la puesta en escena de la escuela privada, era una demostración de pertenencia al nuevo Estado Plurinacional, tal y como lo entendían ellos: *wiphalas* y banda de música con instrumentos «originarios». A pesar de sus intentos y prácticas escolares, basadas supuestamente en prácticas «aymara», esta escuela daba la espalda a rituales que en la comunidad se sentían importantes. Al llegar ese día escuché cómo una mujer «aymara» comentaba con otra: «ahí están los *q'aras*<sup>15</sup>» (notas del diario de campo. 7 de agosto de 2010). La participación un tanto *sui generis* en los desfiles solo era el primer paso de la no participación en el ritual. Al terminar, tanto en 2009 como en 2010, se celebraba una fiesta, organizada desde la Junta Municipal, a la que acudían representantes de todas las escuelas. El primer año no se quedó nadie del equipo directivo y, como parte de la escuela, participamos unos cuantos profesores y yo misma. Al año siguiente, en la misma disyuntiva

<sup>14</sup> En 2009 no había más *wiphalas* que las de la escuela privada; en 2010 el palco principal estaba completamente decorado con banderas tricolores y tan sólo una *wiphala* adornaba el interior.

<sup>15</sup> Palabra aymara que significa «persona de tez blanca».

tiva, pasó exactamente lo mismo. En el momento de reparto de cerveza, una caja por escuela como bienvenida, nos dejaron al margen. Según Doña Berta, a quién le conté lo sucedido días más tarde, una de las fundadoras de la escuela era reconocida en la comunidad como *la autoridad*. Su ausencia había sido interpretada como una falta de interés hacia sus fiestas y de ahí la sutil invitación a abandonar la celebración.

En el fragmento de entrevista citado más arriba se leía cómo Doña Berta no sólo se autoidentificaba como «aymara», sino también como «boliviana»; esto era algo común entre las personas, miembros de la comunidad, con las que hablé. Para todos ellos la celebración de horas cívicas y de desfiles era fundamental, lo que no socavaba su concepción de pertenencia étnica. La escuela, aún sin quererlo, daba la espalda a esta complejidad, traducida en múltiples prácticas y rituales, y caía en simplificaciones y descuidos que minaban su proceso de inclusión.



IMAGEN 2.—Estudiantes de la escuela privada portando la *wiphala* y la bandera tricolor. Desfile por la celebración del 6 de agosto, día de la Independencia. Fotografía de la autora, agosto de 2009.

## CONSIDERACIONES FINALES

Creo que una de las cuestiones más desconcertantes con las que me encontré durante mi etnografía fue con el abrumador respaldo que los padres y madres de familia ofrecían a una escuela disciplinadora y nacionalizante. Imbuida de un ambiente de «Revolución Educativa», rodeada de estímulos y de discursos que apostaban por la reversión de la subalternización de los pueblos originarios, no estaba preparada para asistir a un despliegue de prácticas legitimadoras de la cultura dominante por parte de personas autoidentificadas como «aymara». Pero poco a poco fui desentrañando los complejos procesos de pertenencia que se entretrejan entre la cotidianidad de estas personas, sus experiencias vitales, sus expectativas y sus luchas por la dignidad. Con los episodios etnográficos descritos en los epígrafes anteriores, he buscado poner de relieve alguno de los desafíos fundamentales a los que se enfrenta el proceso de cambio en Bolivia cuando de la escuela se trata y, teniendo en cuenta que las políticas educativas reflejan los proyectos de Estado, los desafíos a los que se enfrenta el proceso de cambio en general: racismo y reificación cultural.

La escuela pública es un claro ejemplo de cómo las prácticas discriminatorias que sufren tanto los pueblos indígenas como población urbano-popular siguen perpetuando la superioridad de unos grupos sociales sobre otros a través de prácticas escolares asumidas como naturales por padres y madres de familia. Las expectativas volcadas en la escuela como institución capaz de disciplinar a sus hijas para que lleguen a «ser alguien» en la sociedad no encuentran eco en las expectativas volcadas por los maestros en las niñas. Así, asistimos a un problema de doble vertiente y origen común: la sobrevaloración de los saberes adquiridos en la escuela como instrumentos necesarios para escalar en la estratificación social, por parte de las familias, frente a la infravaloración de los saberes adquiridos en sus procesos vitales, y concebidos como un lastre por parte de muchos maestros. En el punto de mira de semejante desencuentro, se erigen las niñas como sufridoras de unas políticas y prácticas educativas que no sólo se alejan de sus principales intereses sino que, además, las enfrentan entre ellas. Porque si bien los contenidos curriculares de la escuela les aportan más o menos conocimientos sobre próceres de la independencia y tradiciones regionales, la relación entre docentes y alumnas configura y determina la relación de las estudiantes entre ellas. La presencia de los docentes imponía una competitividad intrínseca entre las estudiantes, de manera que las elegidas buscaban legitimar su posición privilegiada. No obstante, como ya señalé, esto no impedía que se dieran procesos de empatía y cierta solidaridad entre las niñas, siempre y cuando estos actos no significaran poner en peligro su preeminencia.

La escuela privada, por su parte, potenciaba prácticas escolares que caían, una y otra vez, en la reificación de la cultura «aymara» y en las que las familias de la comunidad no se veían reflejadas. El hecho de que las assembleas fueran la estrategia educativa preferida de estas familias, en relación a la formación de sus hijos frente a la discriminación, rememora ecos pasados en los que la escuela era percibida por los pueblos indígenas como un instrumento de formación intelectual para la lucha contra los opresores (Choque 2005; Rivera Cusicanqui 1986). Pero, como he intentado señalar, en su intento de reproducir prácticas culturales «aymara», el equipo docente de esta escuela perdía de vista la importancia de participar de la vida local de la comunidad de la que quería formar parte.

Los procesos de construcción de pertenencia étnico-nacional, concebidos como procesos de aprendizaje de ciudadanía, no podían ser más opuestos en ambas escuelas y, sin embargo, muestran claramente los desafíos a los que el proceso de cambio se enfrenta. Como señalaba en la introducción, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios han desarrollado currículos regionalizados donde incluir los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. Esto encuadra en la intención del Estado Plurinacional de convertir lo indígena en nacional sin dar la espalda a lo universal (Patzi 2007). Sin embargo, no contaban con la oposición que la escuela, como institución, presenta a semejante desafío. Primero, por un trabajo muy bien hecho de legitimación de ciudadanos de primera y segunda clase; segundo, porque la complejidad de las prácticas culturales no caben en los currículos; y, tercero, por ser una institución que se construye y perpetúa de espaldas a su entorno social.

En primer lugar, un trabajo bien hecho en tanto que padres y madres de familia, pertenecientes a los sectores históricamente marginados, naturalizan prácticas de legitimación de dicho orden social. Si algo me llamó la atención fue que padres y ma-

dres de familias acomodadas y ascendencia europea o de familias de la élite boliviana no valoraran la disciplina en la escuela. Algo que me lleva a pensar en cómo las políticas educativas han construido el sentimiento de pertenencia nacional de las clases populares y pueblos originarios ligado a la obligación de ganarse dicha pertenencia. Desde que la escuela es escuela en Bolivia, y atendiendo a políticas escolares como la introducción del modelo de educación física en las escuelas para «hacer de los indios pequeños suecos» (Martínez 1998) pasando por la obligación de convertirse en ciudadanos *de pro* a través del amor a la patria y el trabajo productivo, todo ello gracias a una formación marcial basada en la obediencia y reconocimiento a la autoridad del maestro, la disciplina parece haberse erigido como el instrumento estrella para «llegar a ser alguien» en la vida. Quizá esto pueda explicar la importancia que todas las familias de origen «aymara» y/o de clases populares-urbanas («aymara» migrantes del área rural) le daban a la obediencia, a las tareas infinitas y al respeto reverencial a los maestros. Asimismo, sirva como hipótesis para explicar por qué las familias de clase alta no parecían darle tanta importancia: no tenían nada que ganar, tampoco nada que perder. Nadie discute un derecho adscrito.

En segundo lugar, ¿cómo insertar saberes y prácticas culturales originarias en los *currícula* escolares sin caer en la simplificación y la estereotipación? Y, lo que es peor, ¿cómo conseguir que convivan, en igualdad de condiciones, dos *currícula* cuya labor fundamental es hacer que sus respectivos valores prevalezcan? Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios aspiran a un *currículum* que no rechace la globalización y los conocimientos llamados «universales» pero cuyo punto de partida sea «la matriz cultural de los pueblos indígenas y originarios» (Bloque Educativo Indígena Originario. Comité Nacional de Coordinación 2008: 27). ¿Cómo aplicar dicha intención teórica en la práctica? El *currículum* escolar homogeneizante y nacionalizante legitima los valores de la clase dominante. La escuela privada buscaba restar importancia a los mismos poniendo de relieve lo que consideraban conocimientos y saberes «aymara», propios de un currículo escolar atento al «empoderamiento» de los estudiantes de la comunidad. En su intento, sin embargo, daban la espalda a las prácticas comunales y a algunas de las expectativas que las familias volcaban en la escuela. Expectativas ligadas, a su vez, a procesos de pertenencia nacional. ¿Por qué preferir que sus hijos adquieran conocimientos «propios» cuando éstos los adquieren en casa? ¿Y dónde está la frontera entre lo propio y lo ajeno? ¿Quién establece los límites? (Hamel 1996; Díaz de Rada 2008).

En tercer lugar, la escuela se construye a sí misma de muros para adentro y este era el principal problema de las prácticas escolares de la escuela privada pero, también, uno de los motivos principales de la discriminación hacia las niñas «aymara» en la escuela pública. De haber atendido a las expectativas familiares y a las trayectorias vitales de las estudiantes, los maestros de ambas escuelas hubieran podido, de haber querido, evitar muchas prácticas impuestas y prejuicios vacíos. Los padres y madres de las niñas de la escuela pública buscaban lo mejor para sus hijas, ponían empeño en su formación escolar y daban lo mejor de sí para que sus hijas salieran adelante. Las bajas expectativas, construidas a partir de prejuicios y estereotipos inalterables durante años, les impedían ver esto. Los padres y madres de la comunidad «aymara», eran muy conscientes de la discriminación a la que sus hijos se verían sometidos. Depositaban en la escuela la responsabilidad de formarles intelectualmente para en-

frentarse a ella, tanto a través del dominio de materias importantes en el desempeño profesional como de la actitud crítica y capacidad comunicativa para enfrentarse al otro. Si la escuela hubiera atendido, con más cuidado, a dichas expectativas, habrían puesto más esmero en aprovechar los conflictos que se originaban en el «pequeño laboratorio escolar» para propiciar diálogo sobre la jerarquía social imperante en Bolivia y mucho menos en intentar imitar prácticas culturales que las familias no consideraban apropiadas para el entorno escolar.

La Constitución Política aprobada en 2009 atribuye a la educación la responsabilidad de fortalecer la unidad e identidad de todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional así como la identidad cultural de los pueblos originarios (art. 5.3). La interculturalización del Estado, tal y como señalaba en la introducción, juega un papel fundamental en este propósito. La interculturalidad, concebida como herramienta de emancipación y entendida como base fundamental del posible diálogo entre diferentes culturas se enfrenta, no obstante, a los desafíos de su propia cosificación. Con este artículo he querido mostrar cómo las fronteras entre «lo boliviano» y «lo originario» se entrelazan en un complejo juego donde la discriminación y el apropiamiento de prácticas culturales van de la mano. La lucha por el reconocimiento de la diversidad es la lucha por la dignidad, algo que no sólo se traduce a cuestiones étnicas sino a políticas encaminadas a la equidad y a terminar con acceso desigual a los recursos. Y la escuela, en este sentido, tiene mucho que decir y que aportar. Hace unas semanas asistí a dos seminarios de Antropología de la Educación<sup>16</sup> en los que se discutió ampliamente sobre el papel de la escuela como institución legitimadora de la desigualdad, a partir de lo que Gabriela Novaro (2012) denomina «inclusión subordinada». Entre otras cuestiones se habló de cómo, a pesar de todo, la escuela es un espacio habitado por personas que de una u otra manera pueden construir espacios de resistencia contra prácticas hegemónicas. En este sentido, aunque los resultados de algunas de sus propuestas eran contraproducentes, los docentes de la escuela privada ponían todo su empeño en derrumbar los muros del racismo; fui testigo de camaraderías y vínculos afectivos entre niños de muy diferentes orígenes y estratos sociales. ¿Cómo obviar la fuerza que esto implica? En la escuela pública, por otro lado, entre discursos y prácticas compasivas y condescendientes con las estudiantes de origen «aymara», brillaba la figura de una docente cuya práctica, más allá de las contradicciones, era el mejor de los bálsamos para muchas de las niñas. Sus clases se convertían en espacios donde hablar abiertamente de temas tabú en otros contextos: drogas, alcohol, sexualidad... Preocupaciones que acuciaban a los estudiantes de ambas escuelas. Esta maestra derrumbaba los muros de la desigualdad y se esforzaba en convertir su aula en un espacio que las niñas sintieran como propio, ¿cómo obviar el motor de cambio que implica esta maestra?

La escuela se construye de muros para adentro. Pero no hay muro sin fisuras.

---

<sup>16</sup> Impartidos por la Dra. Gabriela Novaro, profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. El primero, celebrado en el marco de los Seminarios del Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid y organizado por la profesora Adela Franzé. El segundo, organizado por el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y celebrado en la Facultad de Educación en el marco de los Seminarios INTER.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Albó, Xavier. 1999. «Diversidad cultural en ámbitos escolares urbanos», en Nora Mengoa (ed.), *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos*: 21-30. La Paz: CEBIAE.
- Albó, Xavier y Amalia Anaya. 2004. *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF.
- Albó, Xavier y Franz Barrios. 2006. *Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías*. INDH en Bolivia. La Paz: PNUD.
- Bello, Álvaro. 2004. *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bloque Educativo Indígena. Comité Nacional de Coordinación. 2008. *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz: Bloque Educativo Indígena. Comité Nacional de Coordinación (CNC-CEPOS).
- Brienen, Marten. 2005. «Los orígenes del caos educativo: El desarrollo del sistema educativo y el papel de las comunidades indígenas en la construcción del Estado-Nación Boliviano, 1825-1920», en Marta Irurozqui (ed.), *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*: 321-346. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Claire, Karen. 1989. *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: HISBOL.
- Choque, Roberto. 2005. *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
- Choque, Roberto y Cristina Quisbert. 2006. *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
- Díaz de Rada, Ángel. 2008. «¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 63(1): 187-235. doi: 10.3989/rntp.2008.v63.i1.52
- Estado Plurinacional de Bolivia. 2009. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*.
- Feito, Rafael. 2009. «Escuelas democráticas». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 2(1): 17-33.
- García Castaño, F. Javier, Antolín Granados y Rafael Pulido. 1999. «Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia», en F. Javier García Castaño y Antolín Granados (ed.), *Lecturas para educación intercultural*: 15-46. Madrid: Trotta.
- Gould, Stephen Jay. 2007. *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Hamel, Rainer Enrique. 1999. «Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?», en Ursula Klesing-Rempel (Comp.) y Astrid Knoop (Ed.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*: 149-189. México D.F.: Plaza y Valdés, IZZ/DVV.
- Irurozqui, Marta. 1994. *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia. 1880-1920*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Irurozqui, Marta. 2005. «Los hombres chacales en armas. Militarización y criminalización indígenas en la Revolución Federal Boliviana de 1899», en Marta Irurozqui (ed.), *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*: 285-320. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- López, Luis Enrique (ed.) 2009. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper. 1999. «La educación intercultural en América Latina: balances y perspectivas». *Revista Iberoamericana de Educación*, 20: 17-85.
- Martínez, Françoise. 1998. «Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 1: 63-94.
- Martínez, Françoise. 1999. «¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas». *Bulletin Institut Français Etudes Andines* 28 (3): 361-386.
- Martínez, Françoise. 2005. «Usos y desusos de las fiestas cívicas en el proceso boliviano de construcción nacional, siglo XIX», en Marta Irurozqui (ed.), *La mirada esquiva. Reflexiones históricas sobre la interacción del Estado y la ciudadanía en los Andes (Bolivia, Ecuador y Perú), siglo XIX*: 179-214. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Mata Benito, Patricia. 2011. *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de MIDE I. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mendieta, Pilar. 2005. «En defensa del pacto tributario: los indígenas bolivianos frente al proyecto liberal, S. XIX». *Revista Andina* 41: 131-154.
- Ministerio de Educación y Culturas. 2008. *Compilado de documentos curriculares. Primer encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.
- Mosonyi, Emilio Esteban. 1998. «Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas». *Nueva Sociedad* 153: 82-92.
- Novaro, Gabriela. 2011. «Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?», en Gabriela Novaro (ed.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*: 179-203. Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, Gabriela. 2012. «Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad». *Revista mexicana de investigación educativa* 17(53): 459-483.
- Orellana, René. 2005. «Asamblea Constituyente. Inventario de propuestas campesino-indígenas, sus características y procedimientos», en Jorge León et. al (eds.), *Participación Política, Democracia y Movimientos Indígenas en Los Andes*: 53-81. La Paz: Fundación PIEB, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Embajada de Francia en Bolivia.
- Osuna, Carmen. 2007. *Liderazgo indígena en Bolivia. Aproximaciones desde una etnografía con dirigentes*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Historia de América II (Antropología de América). Universidad Complutense de Madrid.
- Osuna, Carmen. 2011. (Tesis doctoral). *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia*. Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad Nacional de Educación a distancia. Disponible en: <<http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Filosofia-Cosuna>>. Fecha de acceso: 13 de oct. 2015.
- Osuna, Carmen. 2013. «Educación Intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural». *Revista Española de Antropología Americana* 43(2): 451-470. doi: 10.5209/rev\_REAA.2013.v43.n2.44019
- Osuna, Carmen. 2014. «Identidad y dignidad. Reflexiones a partir de escenas etnográficas con estudiantes de La Paz». *Boletín de Antropología y Educación* 7: 23-28. Disponible en: <<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/n7a3.pdf>>. Fecha de acceso: 12 de oct. 2015
- Patzi, Felix. 2007. *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la reforma educativa en Bolivia)*. La Paz: Driva.
- Platt, Tristan. 1982. *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Quijano, Anibal. 2000. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina», en Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*: 201-246. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- República de Bolivia. *Resolución Ministerial N° 311/2006 de 19 de septiembre de 2006, que aprueba el Formulario Registro Único de Estudiantes*.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 1986. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado -aymara- y q'ebchwa 1900-1980*. La Paz: Hisbol.
- Salazar Mostajo, Carlos. 1992 [1943]. «¡Warisata Mía!», en Elizardo Pérez, *Warisata. La Escuela-Ayllu*: 17-30. La Paz: HISBOL/CERES.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Serrano Torrico, Servando. 1968. *Código de la Educación Boliviana. Decreto-Ley N° 03937 de 20 de enero de 1955*. La Paz: Serrano Ltda.
- Soruco, Ximena. 2011. *La ciudad de los cholos: mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglos XIX y XX*. La Paz: Instituto Francés de Estudios Andinos y Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Walsh, Catherine. 2009. «Interculturalidad crítica y educación intercultural», en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*: 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2016