

THIAGO MATIAS DE SOUSA ARAÚJO

A Escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005 – 2019)

SÃO CARLOS
2020

THIAGO MATIAS DE SOUSA ARAÚJO

A Escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005 – 2019)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador(a): Amarílio Ferreira Júnior

SÃO CARLOS
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Thiago Matias de Sousa Araújo, realizada em 29/10/2020.

Comissão Julgadora:

Marisa Bittar.

Profa. Dra. Marisa Bittar (UFSCar)

[Assinatura]

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior (UFSCar)

Marisa Bittar.

Profa. Dra. Olivia Moraes de Medeiros Neta (UFRN)

Marisa Bittar.

Prof. Dr. Marcos Antônio Gigante (UNICEP)

Marisa Bittar.

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Junior (UFRN)

Marisa Bittar.

Prof. Dr. Cárita Portilho de Lima (UFPB)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Nossos inimigos dizem: A luta terminou.
Mas nós dizemos: ela apenas começou.*

*Nossos inimigos dizem: A verdade está liquidada.
Mas nós dizemos: Nós a sabemos ainda.*

*Nossos inimigos dizem:
Mesmo que ainda se conheça a verdade
Ela não pode mais ser divulgada.
Mas nós a divulgamos.*

*É a véspera da batalha.
É a preparação de nossos quadros.
É o estudo do plano de luta.
É o dia antes da queda
De nossos inimigos.*

Bertolt Brecht

“¡Volveré y seré millones!”

Tupak Katari

Dedico esta tese à Classe Trabalhadora Latino-Americana, em especial aos Indígenas Campesinos Originários da Bolívia, resistência e potência na construção do novo.

AGRADECIMENTOS

Estudar consome a gente por natureza. Cada nova letrinha escrita, cada texto lido, cada entrevista realizada é tempo e energia de nossa vida que entra na conta. Podemos, entretanto, dizer que esses pouco mais de quatro anos que perfizeram o tempo deste doutorado, foram especialmente recheados. De golpes por toda a América Latina à Pandemia do Covid-19, teve de tudo, e com várias nuances no meio. Mas a terra não é plana, e não só gira, como revoluciona. Assim, o trabalho criador materializado nesta tese me ajuda a afirmar, em plenos pulmões, em favor de que e de quem estudo, contra o que, e contra quem estudo.

Mas nada disso seria possível sem aquelas companheiras e companheiros valorosos, que vejo nas trincheiras, ao meu lado.

Agradeço, portanto, primeiramente à Blenda Carine, compañera de mis días y del porvenir; por ser colo, alegria e esperança, transbordando sentido em meu coração.

A Evanoel e Mere, porto de partida para essa aventura toda que é a vida.

À Vitória e Beethovem, família que me acolheu e me fez entender mais sobre o amor. E à Bilica, irmã mais nova, por todo o carinho, nunca deixando faltar chocolate nem arenga aqui em casa.

Agradeço ao professor Amarílio Ferreira Júnior, meu orientador, e à professora Marisa Bittar, por acreditarem nesse projeto, acompanhando tudo com o cuidado e a amizade que lhes são próprios;

Aos meus irmãos, Victor Marques, Hélio Miguel e João Rodrigo, pelo companheirismo de sempre. Com quem vivi aquela Bolívia de 2009 e sigo junto na luta.

À Boninha e a Daniel por doarem as suas melhores energias na defesa da classe trabalhadora. Esperança nesses tempos sombrios. Venceremos!

Agradeço aos amigos e amigas do Pyeda, com quem e onde vou tomar o primeiro vinho depois dessa pandemia.

Agradezco a los compañeros y compañeras de Bolivia, los maestros que contribuyeron con la investigación y en especial a Gabriel Villalba Pérez y Roberto Iván Aguilar Gómez, hermanos de la Patria Grande. Gracias por su disponibilidad.

Aos professores que compõem a banca de defesa, agradeço imensamente pela disponibilidade em fazerem parte deste momento tão singular de minha trajetória.

Ao CNPq pelo financiamento.

Por fim, agradeço a Luís Inácio Lula da Silva, primeiro presidente operário do Brasil, pela democratização da educação e fortalecimento das Universidades Públicas desse país, construindo as estradas que me trouxeram até esse momento;

Lista de Abreviaturas e Siglas

ALBA – Alternativa Bolivariana para las Américas
 ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
 ANDECOP – Asociación Nacional de Colegios Particulares de Bolivia
 ANUP – Asociación Nacional de Universidades Privadas
 BTH – Bachillerato Técnico Humanístico
 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
 CEA – Consejo Educativo Aymará
 CEAM – Consejo Educativo Pueblo Originario Amazónico Multiétnico
 CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
 CEE – Comisión Episcopal de Educación
 CENAQ – Consejo Educativo de la Nación Quechua
 CEN-B – Confederación de Estudiantes Normalistas de Bolivia
 CEPB – Confederación de Empresarios Privados de Bolivia
 CEPIG – Consejo Educativo Pueblo Originario Guarayos
 CEPOCH – Consejo Educativo Pueblo Originario Chiquitano
 CEPOG – Consejo Educativo Pueblo Originario Guaraní
 CEPOIM – Consejo Educativo Pueblo Originario Mojeño
 CEPOs – Consejos Educativos de Pueblos Originarios
 CES-B – Confederación de Estudiantes de Secundaria de Bolivia
 CEUB – Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
 CIDOB – Central Indígena de los Pueblos del Oriente de Bolivia
 CIS – Centro de Investigaciones Sociales
 CNMCIQB-BS – Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia – Bartolina Sisa
 CNNLEB – Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana
 CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
 CNTFB – Confederación Nacional de Trabajadores Fabriles de Bolivia
 COB – Central Obrera Boliviana
 COMIBOL – Corporación Minera de Bolivia
 CONALJUVE – Confederación Nacional de Juntas de Vecinos
 CONAMAQ – Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu
 CONMERB – Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia
 CPE – Constitución Política de Estado
 CSCB – Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia
 CSUTCB – Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
 CTEUB – Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
 CUB – Confederación Universitaria Boliviana
 EIB – Educación Intercultural Bilingüe
 ESFM – Escuela Superior de Formación de Maestros
 FFAA – Fuerzas Armadas
 FNMCB-BS – Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia-Bartolina Sisa
 FSB – Falange Socialista Boliviana
 FSTMB – Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia
 INE – Instituto Nacional de Estadística

INRA – Instituto Nacional de Reforma Agraria
IPELC – Instituto Plurinacional de Estudios en Lenguas y Culturas
JNMPF – Junta Nacional de Madres y Padres de Familia
Ley ASEP – Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez
MAS-IPSP – Movimiento al Socialismo - Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos
MESCP – Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
MINEDU – Ministério de Educación
MNR – Movimiento Nacionalista Revolucionario
MOCUSABOL – Movimiento Cultural Saya Afroboliviano
NEPO – Núcleo de Estudos de População
NPIOC – Naciones o Pueblos Indígena Originario Campesinas
OEA – Organização dos Estados Americanos
OPCE – Observatorio Plurinacional de la Calidad de la Educación
PEIB – Programa de Educación Intercultural Bilingüe
PIB – Produto Interno Bruto
PIR – Partido de Izquierda Revolucionaria
PPMI – Programa de Profesionalización de Maestros Interinos
PROFOCOM – Programa de Formación Complementaria
RADEPA – Razón de Pátria
SEP – Sistema Educativo Plurinacional
TCO – Territorios Comunitarios de Origen
UE – Unidad Educativa
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UMSA – Universidad Mayor de San Andrés
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
UNNIO – Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias de Bolivia

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral compreender como as alterações político-sociais derivadas da construção do Estado Plurinacional da Bolívia repercutiram na educação regular do sistema educativo boliviano. Haja vista a temática, todo o processo de construção de conhecimento converteu-se em uma ampla pesquisa de campo, em razão da bibliografia majoritária ser estrangeira – o que demandou uma busca in loco pelas fontes –, bem como em razão da necessária presença física a fim de proceder com o conjunto das entrevistas e observações em diferentes unidades educativas da cidade de La Paz, altiplano boliviano. Para uma aproximação mais ajustada ao objeto, primeiramente tratou-se dos elementos histórico-organizativos da sociedade boliviana, entrelaçados à história da educação na Bolívia, em um percurso que parte do período pré-incaico, passa pela invasão europeia e Colônia, chega na República e avança na consolidação do Estado Plurinacional, etapa que coincide com o recorte temporal específico desta tese. Em seguida, trazendo dados das observações e as vozes dos professores entrevistados, passamos ao modelo educativo em si, enveredando por seus fundamentos, suas características, seu percurso formativo e, finalmente, seu processo de gestão. A perspectiva inicial era que, na construção de um modelo educativo cujo lastro corresponde ao produto das lutas do estrato historicamente subalternizado que ascendeu à direção Estatal, a educação pudesse, dialeticamente, colaborar na conformação de um novo consenso, pautado em uma sociabilidade superior. Como resultados, percebe-se que a mudança dos fundamentos do Estado e do Sistema Educativo tem provocado melhorias na estrutura do modelo, na cobertura educativa, nas condições de permanência, no processo educativo e nos resultados desse processo, e que os professores respaldam e reconhecem essa melhoria. Entretanto, a implantação ainda recente realça, no âmbito escolar, as próprias contradições da sociedade boliviana, no desejo de afirmar padrões anteriores, ajustados a outros fundamentos, inclusive incompatíveis aos do sistema educativo plurinacional. Assim, necessário seria o amadurecimento do modelo para uma aproximação mais exata, mas o golpe de Estado levado a cabo em 2019 deixa incerto se haverá tempo para o ajuste desse descompasso.

PALAVRAS-CHAVE: Bolívia. Estado Plurinacional. Educação Regular. Fundamentos da Educação.

RESUMÉN

Esta tesis tiene el objetivo general de comprender cómo los cambios políticos y sociales derivados de la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia repercutieron en la educación regular del sistema educativo boliviano. Considerando la temática, todo el proceso de construcción del conocimiento se ha convertido en una amplia investigación de campo, debido a que la mayor parte de la bibliografía es extranjera – lo que exigió una búsqueda in loco de las fuentes –, así como por la necesaria presencia física para proceder con el conjunto de las entrevistas y observaciones en diferentes unidades educativas de la ciudad de La Paz, altiplano boliviano. Para un acercamiento más ajustado al objeto, primero se trató de los elementos histórico-organizativos de la sociedad boliviana, entrelazados con la historia de la educación en Bolivia, en un recorrido que parte del período preinca, pasa por la invasión europea y Colonia, llega a la República y avanza en la consolidación del Estado Plurinacional, lo que coincide con el marco temporal específico de esta tesis. A continuación, trayendo datos de las observaciones y las voces de los maestros entrevistados, pasamos al propio modelo educativo, caminando en sus fundamentos, sus características, su trayectoria formativa y, finalmente, su proceso de gestión. La perspectiva inicial fue que, en la construcción de un modelo educativo cuyo lastre corresponde al producto de las luchas del estrato históricamente subalternado que ascendió a la dirección del Estado, la educación podría, dialécticamente, colaborar en la conformación de un nuevo consenso, guiado por una sociabilidad superior. Como resultado, se percibe que el cambio en los fundamentos del Estado y del Sistema Educativo ha provocado mejoras en la estructura del modelo, en la cobertura educativa, en las condiciones de permanencia, en el proceso educativo y en los resultados de este proceso, y que los maestros apoyan y reconocen este cambio. Sin embargo, la implementación aún reciente resalta, a nivel escolar, las propias contradicciones de la sociedad boliviana, en el afán de afirmar estándares previos, ajustados a otros fundamentos, incluso incompatibles con los del Sistema Educativo Plurinacional. Así, la maduración del modelo sería necesaria para un abordaje más acertado, pero el golpe de Estado llevado a cabo en 2019 deja incierto si habrá tiempo para el ajuste de esta brecha.

PALABRAS-CLAVE: Bolivia. Estado Plurinacional. Educación regular. Fundamentos de la educación.

ABSTRACT

The following thesis has the general objective of understanding how the political and social changes derived from the construction of the Plurinational State of Bolivia had repercussions on the regular education of the Bolivian educational system. Considering the theme, the whole process of knowledge construction has become a wide field research, due to the fact that the majority of the bibliography is foreign - which demanded a search in loco for the sources -, as well as because of the necessary physical presence in order to proceed with the set of interviews and observations in different educational units in the city of La Paz, Bolivian highlands. For a more adjusted approach to the object, firstly, it was about the historical-organizational elements of Bolivian society, intertwined with the history of education in Bolivia, in a journey that starts from the pre-Inca period, passes through the European invasion and Colony, arrives in the Republic and advances in the consolidation of the Plurinational State, a step that coincides with the specific time frame of this thesis. Then, bringing data from the observations and the voices of the interviewed teachers, we move on to the educational model itself, embarking on its foundations, its characteristics, its formative path and, finally, its management process. The initial perspective was that, in the construction of an educational model whose ballast corresponds to the product of the struggles of the historically subordinated stratum that ascended to the State leadership, education could, dialectically, collaborate in shaping a new consensus, based on a higher sociability. As a result, it is clear that the change in the fundamentals of the State and the Educational System has led to improvements in the model's structure, in educational coverage, in the conditions of permanence, in the educational process and in the results of this process, and that teachers support and acknowledge this improvement. However, the still recent implementation highlights, at the school ambit, the very contradictions of Bolivian society, in the desire to affirm previous standards, adjusted to other fundamentals, being incompatible with those of the plurinational education system. For a more accurate approach would be necessary the evolution of the model, but the coup d'état carried out in 2019 leaves it uncertain whether there will be time to adjust this gap.

KEYWORDS: Bolivia. Plurinational State. Regular Education. Fundamentals of Education.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
BOLÍVIA.....	23
1. Pré-incaico à Invasão Europeia	39
2. Bolívia Republicana	66
2.1. A Guerra Federal	75
2.2. A Revolução Nacional.....	77
2.3. Manifiesto de Tiwanaku	81
2.4. Neoliberalismo Boliviano	85
2.5. A Construção do Estado Plurinacional da Bolívia.....	88
EDUCAÇÃO NO ESTADO PLURINACIONAL.....	104
3. Fundamentos: As Três Fontes	109
3.1. Cosmovisões Andino-Amazônicas.....	109
3.2. Warisata – Escuela Ayllu	118
3.3. Fundamentos em Questão.....	127
4. O Modelo Educativo Plurinacional.....	133
4.1. Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana.....	135
4.1.1. Uma Educação Sin Discriminación	136
4.1.2. Uma Educação Pública, Gratuita e Universal	138
4.1.3. Uma Educação Produtiva, Comunitária e Integral	140
4.1.4. Uma Educação Inter e Intracultural, Plurilingüe e Descolonizadora.....	161
4.1.5. Uma Educação de Qualidade como Direito	165
4.1.5.1. Qualidade como Poder de Controle.....	166
4.1.5.2. Qualidade como Política Pública	173
4.2. Sistema Educativo Plurinacional	190
4.3. Organización Curricular, Administración y Gestión del Sistema Educativo Plurinacional.....	200
4.3.1. Currículo no Subsistema de Educação Regular	200
4.3.2. Gestão, Apoio Técnico e Participação Social.....	214
CONCLUSÃO	221
REFERÊNCIAS.....	231

INTRODUÇÃO

Milonga de andar lejos

Daniel Viglietti

Qué lejos está mi tierra
Y, sin embargo, qué cerca
o es que existe un territorio
donde las sangres se mezclan.

Tanta distancia y camino,
tan diferentes banderas
y la pobreza es la misma
los mismos hombres esperan.

Yo quiero romper mi mapa,
formar el mapa de todos,
mestizos, negros y blancos,
trazarlo codo con codo.

Los ríos son como venas
de un cuerpo entero extendido,
y es el color de la tierra
la sangre de los caídos.

No somos los extranjeros
los extranjeros son otros;
son ellos los mercaderes
y los esclavos nosotros.

Yo quiero romper la vida,
como cambiarla quisiera,
ayúdeme, compañero;
ayúdeme, no demore,
que una gota con ser poco
con otra se hace aguacero

Este texto é fruto de uma pesquisa focada na apreensão da história, dos fundamentos e da organização do sistema educativo do Estado Plurinacional da Bolívia¹, objetivando responder se as alterações político-sociais ocorridas naquele país foram capazes de provocar mudanças nas práticas educativas do subsistema de educação regular, a partir da percepção de professores, profissionais da equipe pedagógica, além da literatura especializada.

Como problemática de pesquisa, buscamos perceber se, no movimento de alteração estrutural na forma Estatal, com vistas à superação das condições de produção de riqueza e reprodução de vida estabelecidas desde o período colonial, engendrou-se um modelo educativo sustentado pelos fundamentos, práticas e lutas dos estratos historicamente subalternizados – correspondente à maioria populacional daquele país. Imaginou-se que esse movimento seria capaz de, nos limites da ação educativa, impulsionar o estabelecimento de um novo consenso, ajustado ao bloco campesino indígena e originário, na construção de uma sociabilidade superior.

Assumindo a perspectiva plurinacional e plurilíngue recorrentemente abordada nesta tese, faço a opção por dispensar o itálico quando da utilização de termos originariamente escritos em língua não portuguesa.

A referida pesquisa, não obstante necessitar remontar ao processo histórico de subalternização dos povos andinos para uma melhor aproximação às condicionantes do atual momento, possui especial interesse nos eventos temporalmente situados a partir do ano de 2005 até o ano de 2019.

A escolha desse marco temporal, ainda no curso de desenvolvimento histórico quando da escrita desta tese, se justifica inicialmente pela coincidência com a vitória eleitoral do partido político Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS-IPSP), fato do qual decorreu a promulgação de uma nova Constituição Política de Estado e de uma nova lei e modelo educativo; e culmina com um novo processo eleitoral no ano de 2019, em um contexto de instabilidade política e ascenso de forças políticas da extrema

¹ Desde 2009, com o advento da nova Constituição, a Bolívia passou a se chamar Estado Plurinacional da Bolívia, assumindo-se – de acordo com o artigo 1º daquela Carta Magna – como um Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário, livre, independente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado e com autonomias, fundado na pluralidade e no pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico, dentro do processo integrador do país (tradução nossa).

direita. Tal leitura conjuntural, que levou a escolha do ano de 2019 como limite temporal final desta tese, demonstrou-se acertada na medida em que se observou em outubro daquele ano, a partir dos resultados eleitorais, a implementação de um golpe de Estado de caráter cívico-militar, encerrando violentamente a gestão do governo de Evo Morales Ayma e de seu vice Álvaro García Linera.

O fenômeno em estudo dialoga diretamente com uma dupla motivação. A primeira diz respeito à busca pela compreensão da educação e da escola no processo de conformação de hegemonia, a partir da análise de um caso concreto; e a segunda consiste no esforço de internacionalização da pesquisa em educação, pautada na compreensão de nossa realidade latino-americana. Nesta pesquisa, esse esforço se volta à Bolívia, sobretudo pela necessidade de superação do escasso conhecimento brasileiro sobre a educação boliviana, não obstante, em 2010, houvesse mais de 20 mil brasileiros² inseridos em processos educativos naquele país.

A temática da educação e da escola como instrumentos de construção de hegemonia, apresentada aqui como interesse, não se configura, por si só, enquanto tema novo no campo da pesquisa em educação. O acesso aos escritos de Gramsci permitiu, por exemplo, a compreensão dos tensionamentos no interior da escola – “aparelho ‘privado’ de hegemonia” – (GRAMSCI, 1984, p. 105) no processo contraditório de formação e subversão de um consenso.

Contudo, aparentemente se pode afirmar que, no caso boliviano, as tentativas anteriores de estabelecimento de hegemonia foram historicamente liquefeitas, quer seja pela vasta instabilidade política traduzida nos golpes de Estado (SANTIVÁÑEZ, 2008), quer seja pela condição da formação societal boliviana, que desembocou na coexistência de padrões civilizatórios distintos em uma mesma realidade e momento, perfazendo o que Zavaleta-Mercado (2013) denomina de *formación abigarrada* da sociedade boliviana.

O que a aparência não revela é que, apesar das sucessivas alternâncias, sobretudo pela via do assalto ao poder, somente no ano de 2005 os setores mais pobres, correspondentes também à maioria étnica³ do país, chegaram à vitória

² De acordo com o Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo – CREMESP em <http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Revista&id=636>.

³ 62% dos bolivianos se auto-identificam como integrantes de um povo originário (LINERA, 2010).

eleitoral e à direção Estatal. Toda a alternância até então era expressão de divergências entre frações de uma mesma classe. O exemplo maior deste cenário de mudança se consubstanciou, de um lado, na formulação de uma nova constituição, com perspectivas de refundação do modelo Estatal e recuperação da soberania sobre as riquezas naturais do país, e de outro com as reações dos setores que anteriormente se alternavam no poder, no fomento de perspectivas separatistas.

A novidade acerca deste ponto reside na compreensão da educação e da escola em diálogo com os novos elementos engendrados na realidade boliviana a serem considerados na correlação de forças para construção de uma hegemonia, quais sejam: a composição do bloco histórico que ascendeu, a eleição e reeleição de um presidente indígena, a formulação de uma nova Constituição, a reformulação do modelo de Estado – agora Plurinacional –, a coexistência de padrões civilizatórios e socioeconômicos distintos, as movimentações separatistas e um novo modelo educativo, engendrando políticas e práticas a partir desses novos paradigmas. Essa configuração, fecunda de possibilidades de uma sociabilidade superior afirma o motivo de escolha deste objeto.

Acerca da necessidade de internacionalização da pesquisa em educação e do interesse de estudar a Bolívia, dados oficiais (SÃO PAULO, 2012) dão conta que no ano 2000 os três países com maior número de emigrações dirigidas para São Paulo foram respectivamente o Japão, com cerca de 14,5%, os Estados Unidos, com 12,6% e em terceiro lugar a Bolívia, com 11,6%. Contudo, no curso de tempo até 2010 esse quadro apresentou profunda alteração, quando a Bolívia superou com margem de folga os outros dois, elevando-se ao percentual de 23,8% de participação no fluxo de imigrantes, com 9.419 pessoas, para além daquelas não contabilizadas que adentraram ao país de modo irregular. Não tardou para que, já em 2013, a Folha de São Paulo⁴ noticiasse que os bolivianos se tornaram a segunda maior colônia de estrangeiros de São Paulo, atrás somente dos Portugueses, reafirmando a canção do uruguaio Daniel Viglietti: “tanta distância e caminho, tão diferentes bandeiras, e a pobreza é a mesma”.

Diante desta realidade estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos de

⁴ <http://folha.com/no1295108>

População (NEPO), da Universidade de Campinas – Unicamp –, tais como o projeto temático Observatório das Migrações em São Paulo e a coletânea “Imigração Boliviana no Brasil” (BAENINGER, 2012), têm procurado dar conta da multiplicidade de perspectivas que decorrem da acentuação desse fluxo migratório, perpassando as questões geradas pela convivência de matrizes culturais distintas, pela reorganização territorial dos sujeitos, e a afirmação de suas identidades e relações com o trabalho e a educação.

Produções como a de Freitas e Silva (2015), por exemplo, evidenciam o sentimento de desamparo dos professores da rede municipal de educação infantil de São Paulo diante das barreiras linguísticas e culturais que se apresentam no trabalho com imigrantes, problemática que não raro, como sobejamente apresentam os autores, se converte em estigmatização e intolerância dadas desde a matrícula ao cotidiano escolar com as crianças bolivianas.

É claro que esta situação não está dada somente no nível da Educação Infantil, posto que não há uniformidade nem na idade, nem na escolarização prévia dos sujeitos advindos daquele país. Contudo, um fator aparentemente significativo não tem sido levado em conta nos estudos para a superação da problemática exposta pelos professores: os processos educativos de escolarização prévios desses sujeitos, em seu país de origem, neste caso, a Bolívia.

No caminho contrário, também há um significativo número de brasileiros que ao longo das últimas décadas tem migrado com suas famílias para a Bolívia, processo facilitado pela larga faixa fronteiriça que partilha com o Brasil. Geopoliticamente, é interessante perceber a aglutinação destes sujeitos sobretudo no Departamento⁵ de Santa Cruz, aquele que concentrou a oposição mais forte ao governo Evo, engendrando propostas de caráter separatista. Reflexos dessa aglutinação se apresentam, por exemplo, em notícia lançada em 2006⁶ que aponta 100 produtores brasileiros radicados na Bolívia como responsáveis pela metade do total da produção de grãos daquele país.

O conjunto de informações até aqui apresentadas já justificaria a

⁵ Unidade subnacional boliviana, correspondente aos estados no Brasil.

⁶<http://www.gazetadopovo.com.br/agronegocio/agricultura/o-brasil-que-planta-na-bolivia-2no8img13bb4xydb3u981ahky>

propositura de uma pesquisa de caráter internacional que desse conta da apreensão da história, dos fundamentos e da organização do sistema educativo de uma realidade tão próxima e ao mesmo tempo tão diversa da nossa. Contudo, a necessidade de realização de tal pesquisa fica ainda mais evidente quando observamos o conjunto do conhecimento construído sobre este assunto no Brasil.

A fim de verificar o que há produzido sobre a temática no Brasil, procedi com uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações⁷, e também no Portal de Periódicos⁸, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior, CAPES. Os resultados confirmaram a escassez de pesquisas acerca do tema investigado. As buscas realizadas nos bancos de dados citados contemplaram os termos: “política educacional boliviana”; “políticas educacionais bolivianas”; “educação boliviana”; “escola boliviana”; e “Bolívia”, pesquisados separadamente.

Acerca da classificação dos resultados encontrados, elenquei duas categorias para uma divisão mais precisa: 1) Produções “Não Pertinentes”, 2) Produções “Pertinentes”, definidas a partir de dois critérios. O primeiro diz respeito à pesquisa ter sido realizada em instituições brasileiras e na área da Educação, para determinar o que se tem de produção nacional sobre o tema desta pesquisa. Para as produções que atendiam ao primeiro critério, foram observados o título, as palavras-chave e o resumo, estritamente nesta ordem, configurando o segundo critério de classificação dos resultados. Buscava-se, portanto, aqueles com aproximação temática ao meu objeto de estudo, qual seja: a história, fundamentos e organização do sistema educativo regular boliviano no período de 2005 a 2019.

Assim, no banco de Teses e Dissertações, não se obteve nenhum resultado para os quatro primeiros termos pesquisados, quais sejam “política educacional boliviana”, “políticas educacionais bolivianas”, “educação boliviana”, “escola boliviana”. Diante das negativas parti para uma busca mais geral, através do termo “Bolívia”, simplesmente. Nesta oportunidade foram encontrados trezentos e trinta e oito registros, dentre os diversos campos do conhecimento.

Submetendo os resultados ao primeiro critério, anteriormente elencado,

⁷ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

⁸ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

foram identificadas seis dissertações de mestrado, quais sejam: “Educação Da Criança Chiquitano: O Curussé Como Expressão das Práticas Corporais Educativas” (QUEIROZ, 2013); “O Chiquitano de Cáceres-MT: Contribuições Para a Constituição da Escola Como Fronteira Interétnica e Intercultural” (DUARTE, 2014); “Narrativas de Cotidianos: Composições Singulares de Crianças e Suas Infâncias em uma Escola do Campo na Fronteira Brasil/Bolívia” (MORAES, 2015); “Por Uma Cultura Latino-Americana da Produção Livre e Associada. O Povo Chiquitano e a Experiência Indígena No Brasil” (ALMEIDA SILVA, 2015); “A Escola de Dom Francisco Xavier Rey: História da Formação de Professoras no Vale do Guaporé” (NASCIMENTO, 2014); e “Assistência Estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina: Uma Análise Inicial do Programa Bolsa Estudantil” (STOLF, 2014).

No entanto, analisadas a partir do segundo critério, todas as produções foram consideradas não pertinentes. Apesar de algumas terem como objeto o povo Chiquitano, de origem boliviana, a análise era dada a partir de sua inserção no Brasil e em processos educativos brasileiros.

Em relação ao portal de Periódicos da Capes, das buscas realizadas com os termos “política educacional boliviana” ou “políticas educacionais bolivianas”, foram encontrados vinte e quatro resultados. Destes, após a análise inicial, apenas uma produção brasileira estava inserida na área da educação, qual seja “Educação para a Cidadania via Rádios Comunitárias” (CONCEIÇÃO VENTURA, 2007), que, no entanto, em razão do seu objeto, mostrou-se não pertinente.

Para a busca com a expressão “educação boliviana”, a base de dados entregou seis diferentes produções, sendo que apenas uma atendia a todos os critérios, qual seja: “A Influência Social da Divisão Histórica do Rural e do Urbano na Organização da Educação Boliviana” (BITTENCOURT, 2011). O artigo selecionado problematiza a separação da educação urbana e educação rural enquanto elemento de segregação entre espanhóis, criolos, mestiços e Indígenas, desde o século XIX até o princípio da reforma educacional recém implementada na Bolívia, parte essencial do meu objeto.

Para a busca pela expressão “escola boliviana”, foram localizadas cinco produções, porém, todas foram consideradas não pertinentes já a partir do primeiro critério de análise. Finalmente, quando da pesquisa com o termo

“Bolívia”, a base de dados apontou para 15.544 (quinze mil quinhentos e quarenta e quatro produções). Quando submetidas ao primeiro critério de análise, encontrei 13 (treze) compatíveis. Dentre elas, apenas uma atendia ao segundo critério: “Políticas Educacionais da Bolívia no Contexto da ALBA (2006-2009)” (GONÇALVES, 2011).

Nessa dissertação, o autor deposita centralidade na Alternativa Bolivariana para las Américas, ALBA, enquanto elemento reorganizador para as políticas educativas adotadas pela Bolívia quando da eleição de Evo Morales Ayma, em 2005. Gonçalves (2011) faz ainda uma incursão pela história recente boliviana, apresentando o cenário anterior à ascensão ao atual governo, apresentando em seguida a ALBA em contraposição à Área de Livre Comércio, ALCA. Posteriormente, disserta sobre a questão da nova Constituição boliviana, do Plano Nacional de Desenvolvimento, da Conferência Nacional da Educação, da lei educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez, e de outros elementos que julgou pertinentes na avaliação das políticas educacionais daquele país.

Finalizado este levantamento acerca do conjunto da produção brasileira sobre a temática objeto de minha pesquisa, reafirmo a escassez de fontes, uma vez que apenas dois trabalhos estabeleciam vínculos. Mesmo esse último trabalho citado, correspondente a produção de Gonçalves (2011), em que pese ser até então o mais completo em diálogo com a temática, ainda se encontra limitado em alguns aspectos fundamentais como: a temporalidade, o objeto e seu caminho de análise, e a empiria necessária para constatar as implicações derivadas das alterações no contexto boliviano já apresentado.

Acerca do primeiro aspecto, o próprio autor aponta que até 2009 a principal lei do novo modelo educativo boliviano, denominada Avelino Siñani – Elizardo Pérez, ainda não havia sido aprovada, impedindo, por conseguinte uma análise acerca das consequências de sua aplicação, o que, ao meu ver, não colabora com a compreensão da realidade educativa boliviana hoje. O segundo aspecto diz respeito à escolha do objeto e o caminho para dar conta de sua análise. Ao fazer opção por referenciar as alterações das políticas educativas bolivianas nos elementos trazidos pela ALBA, o autor acaba por não abordar a instauração das novas políticas educacionais enquanto processo de construção, disputa e consolidação de hegemonia pelos setores que ascenderam ao poder na Bolívia. Foca na apresentação das políticas, mas pelas próprias limitações de

uma dissertação, não aprofunda nos fundamentos e práticas que dão suporte a sua aplicação, nem às suas consequências.

A constatação dessas ausências é o próprio diagnóstico do campo acerca das pesquisas na temática proposta, uma vez mais justificando a necessidade desta tese. Para dar conta de sua confecção, tenho utilizado bibliografia majoritariamente estrangeira e algumas publicações brasileiras que despontaram a partir de 2018, sobretudo nas temáticas da história da Bolívia, sociologia política boliviana, história da educação boliviana, a partir das quais será possível analisar os estudos e contribuições acerca do tema (SEVERINO, 2007). Quanto às fontes documentais, tenho utilizado principalmente a Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia, a lei da educação nº 070/2010, denominada Ley Avelino Siñani – Elizardo Perez, a legislação educacional complementar, diretrizes, marcos regulatórios, material produzido pelo Ministério da Educação da Bolívia e demais documentos oficiais que dão sustentação ao Sistema Educativo Plurinacional e, por conseguinte, ao cotidiano escolar boliviano.

Quanto à arquitetura, fiz a opção por condensar o conteúdo em duas grandes seções, cada qual com dois capítulos. A primeira seção, denominada “Bolívia”, é composta pelos capítulos “Pré-incaico à Invasão Europeia” e “Bolívia Republicana”. Já a segunda seção, denominada “Educação no Estado Plurinacional”, conta com os capítulos “Fundamentos: As Três Fontes” e “O Modelo Educativo Plurinacional”.

Assim, após a caracterização do campo, retorno cronologicamente até a conformação das altas culturas andinas, derivando, posteriormente, no avançado império dos Incas, com inauguração de tempos e espaços formativos específicos. Em seguida, apresento os desdobramentos da invasão europeia e o brutal processo de acumulação sob a forma colonização de um capitalismo mercantil emergente. Após isso, observo as movimentações pela independência, a organização de um Estado nacional boliviano e a alteração para a forma política República, sem, entretanto, lograr êxito na superação das relações produtivas coloniais. Na República, passo a identificar momentos de crise geral estatal, os quais, perpassando todo o século XX, criaram as condições materiais para a construção do Estado Plurinacional da Bolívia, temática final do capítulo 2 e marco inicial do recorte temporal da pesquisa. Esse percurso objetiva

fornecer ao leitor um panorama aproximado ao campo da pesquisa, apresentando elementos históricos da formação social e do território da atual Bolívia, de forma entrelaçada a elementos da história da educação desse país latino-americano.

Havendo anteriormente tratado dos elementos sócio-históricos, ao ingressar na segunda grande seção, referente à Educação no Estado Plurinacional, é chegado o momento de enveredar pelo Subsistema de Educação Regular do Sistema Educativo Plurinacional boliviano. Primeiramente, no capítulo 3, apresento os elementos que, em razão dos enfrentamentos e conquistas dos setores subalternizados, passaram a configurar como fundamentos do Estado Plurinacional e, por conseguinte, de seu modelo educativo. Em sequência, no último capítulo, tomando a ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez como caminho, passo a tratar do conjunto de elementos que configuram o novo modelo educativo, até sua afirmação como um direito a educação de qualidade. Posteriormente, sistematizo os diversos níveis do modelo, sua organização curricular e os elementos que compõem sua administração e gestão, incluso pela via da participação popular.

Finalizo com a apresentação dos acontecimentos imediatamente pós outubro de 2019, na tentativa de compreender possíveis impactos na educação e vida do povo boliviano, ciente da incerteza que há pela frente.

Traçar este caminho de tese em tempos de desumanização demanda o mesmo convite feito por Viglietti em sua canção: ayúdeme compañero; ayúdeme, no demore, que una gota con ser poco, con otra se hace aguacero.

BOLÍVIA**Quinhentos anos de quê?**

Belchior

Eram três as caravelas
Que chegaram d'além mar
E a terra chamou-se América
Porventura? Por azar?

Não sabia o que fazia, não
D. Cristóvão, capitão
Trazia, em vão, Cristo no nome
E, em nome dele, o canhão

Pois vindo a mando do senhor
E d'outros reis que, juntos
Reinam mais
Bombas, velas não são asas
Branças da pomba da paz

Eram só três caravelas
E valeram mais que um mar
Quanto aos índios que mataram
Ah! Ninguém pôde contar

Quando esses homens fizeram
O mundo novo e bem maior
Por onde andavam nossos deuses
Com seus andes, seu condor?

Que tal a civilização
Cristã e ocidental?
Deploro esta herança na língua
Que me deram eles, afinal?

Diz, América que és nossa
Só porque hoje assim se crê
Há motivos para festa?
Quinhentos anos de que?

Meu primeiro contato com a Bolívia aconteceu em junho de 2009. Junto a três grandes amigos, organizei-me para conhecer e participar do Encontro Intereclesial das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que, naquele ano, aconteceria em Porto Velho, Rondônia.

A delegação que comporíamos partiria de ônibus rumo à cidade sede, com tempo suficiente para perfazer os mais de quatro mil quilômetros que a separam da capital potiguar⁹, nosso ponto de partida. Não recorro exatamente de quem ou como partiu a ideia, mas, após muitas contas, decidimos, por assim dizer, ir até Porto Velho por um caminho mais longo.

Conhecíamos pouco, muito pouco do que encontraríamos. De certezas tínhamos somente uma data de chegada em Campo Grande/MS, outra em Porto Velho, para o evento, e um voo de volta para Natal, após o Intereclesial. Nas mochilas, algumas roupas de frio que se mostraram terrivelmente insuficientes ao longo da jornada, um guia da Bolívia e uma edição de “As Veias Abertas da América Latina”, do Galeano.

De caminho, optamos por seguir de Campo Grande até Corumbá, atravessar a fronteira a pé até Puerto Quijarro, embarcar no famigerado Trem da Morte até Santa Cruz de la Sierra, além de seguir de ônibus até Sucre, Potosí, Uyuni, La Paz, avançar ao Titicaca em Copacabana, ingressar no Peru a pé, seguir de ônibus a Cusco e em um novo ônibus até Puerto Maldonado. De lá faltaria seguir até a fronteira com o Brasil, adentrando pelo Acre para, finalmente, chegar a Porto Velho. Esta última parte da viagem, diga-se, era uma incógnita, em razão das escassas informações disponíveis sobre o trecho.

Viver aqueles caminhos tortuosos, dialogar com as pessoas, conhecer a realidade boliviana daquela forma e naquele momento histórico, tudo foi profundamente marcante. Nunca havia estado tão longe de casa e em lugares tão diferentes, mas que, ao mesmo tempo, partilhavam conosco uma mesma história de soterramento e subalternização desde a invasão europeia do século XV.

Retornar à Bolívia como pesquisador da Bolívia, como bem escreveu

⁹ O termo Potiguar se refere às pessoas nascidas no Rio Grande do Norte, em razão de comunidade indígena originária que vivia nestas porções de terra, a nação Potiguara. Em língua Tupi, significa “Comedor de Camarão”.

Belchior¹⁰, “já é outra viagem, e o meu coração selvagem tem essa pressa de viver”. Nesse sentido, tudo se constituiu como uma grande pesquisa de campo, tendo em vista que boa parte do referencial bibliográfico e todo o conjunto de entrevistas e observações só foram possíveis de serem acessados diretamente na Bolívia.

Em razão de configurações laborais, concentrei as incursões a campo em duas oportunidades, procurando alongar ao máximo o tempo de minha presença naquele país.

A primeira etapa da pesquisa consistia no levantamento bibliográfico e documental necessário, bem como no estabelecimento dos contatos iniciais com algum docente ou alguma instituição de pesquisa que trabalhasse com temática próxima ao meu objeto.

Ao chegar a La Paz, de pronto as condições do altiplano andino se apresentaram. As diferenças de temperatura e altitude que separam a praiana capital potiguar dos 3.700 metros paceños¹¹ limitaram o primeiro dia de pesquisa às proximidades do meu alojamento.

Pude retomar algumas observações e surpreender-me com novas constatações tendo como parâmetro o que eu havia visto na Bolívia em visitas anteriores. De pronto restava evidenciada a questão da língua. O plurilinguismo ocupava as ruas: placas, estabelecimentos comerciais, transporte público. Para além dos diálogos dos sujeitos, a comunicação oficial Estatal não era monolíngue.

Outro elemento que observei foi a valorização da moeda boliviana frente ao real. Em 2009, R\$ 1,00 (um real) equivalia a mais de Bs 3,00 (três bolivianos). Menos de uma década depois, a proporção está cada vez mais próxima de 1 para 1, dado que diz do crescimento econômico boliviano, mas também de nossa recessão pós-golpe de 2016.

Tão logo me senti mais bem adaptado ao Altiplano, passei a sistematizar a busca pelas fontes. Delimitei três ambientes prioritários para proceder com o levantamento bibliográfico: as livrarias da cidade de La Paz, os órgãos estatais bolivianos e, finalmente, o ambiente universitário.

¹⁰ Trecho de *Coração Selvagem*. BELCHIOR, A.C.G.F.F. 1977, Warner.

¹¹ Relativo àquilo ou àquele que é originário ou que deriva de La Paz, similar ao que acontece com os termos potosino, de Potosi, Cruceño, de Santa Cruz de la Sierra, e Sureño, de Sucre.

Sobre as livrarias, dois foram os desafios encontrados. O primeiro consistiu na dificuldade de encontrar alguma lista contendo o conjunto das livrarias paceñas, enquanto o segundo (que inclusive justifica o primeiro) diz respeito à utilização de um único termo, “libreria”, para designar livraria e papelaria. Desse modo, era impossível, por meio das ferramentas usuais de busca na internet, separar aqueles estabelecimentos que vendiam, de fato, livros daqueles que tão somente forneciam material de escritório e resmas de papel.

O modo de contornar essa questão foi o diálogo. Encontrada a primeira livraria, perguntava aos trabalhadores por outras, de modo que, assim, encontrei os seguintes estabelecimentos:

1. Baúl del libro
2. Akademia
3. Libreria Gisbert
4. Libreria Themis
5. Libreria los Amigos del Libro
6. Libreria Lectura
7. Libreria Plural
8. Yachaywasi

Em todas, observei sempre as mesmas sessões, a saber: Educação, História e Política. O interesse era inventariar material que subsidiasse uma melhor compreensão da história da Bolívia do período pré-hispânico até a configuração atual, da história da educação boliviana, do funcionamento da escola boliviana, das políticas educacionais da Bolívia e de temáticas correlacionadas.

Passando aos órgãos estatais, realizei pesquisa na Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. Diferente do modelo brasileiro, a Vicepresidencia do Estado representa também a presidência da assembleia legislativa nacional, possuindo, por conseguinte, autonomia para desenvolver projetos e ações de modo independente, contando com o seu próprio centro de pesquisas, denominado de Centro de Investigaciones Sociales (CIS)¹². Para além da Vicepresidencia, realizei pesquisa no Ministerio de Culturas y Turismo e, obviamente, no Ministerio de Educación, órgão em que encontrei mais fontes.

¹² <https://www.cis.gob.bo>.

Finalmente, no âmbito universitário, fiz a opção por buscar outras fontes na maior e mais antiga universidade pública da cidade de La Paz, denominada Universidad Mayor de San Andrés, UMSA. Nesta, realizei busca na biblioteca central, Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, Biblioteca de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Biblioteca de la Facultad de Humanidades, Biblioteca del Instituto de Estudios Bolivianos e, por fim, Biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales.

O resultado desse período de pesquisa foi a constituição de um razoável acervo de fontes, fundamental para a tessitura desta tese. Contudo, não houve tempo hábil para a conformação de diálogos com institutos de pesquisa ou de estágios de pesquisa sob supervisão de algum docente.

A etapa seguinte da pesquisa foi um tanto mais árdua de viabilização. Não havia acordos de cooperação ativos entre a UFSCar e universidades bolivianas. A tentativa de diálogo com centros de pesquisa, docentes universitários e, diretamente, escolas mostrou-se infrutífera, expressa em dificuldade de encontrar os contatos, seguido de e-mails sem resposta.

O caminho escolhido para mediar o processo de construção do conhecimento foi o uso de entrevistas semiestruturadas com professores e outros atores da equipe pedagógica de escolas públicas do subsistema de educação regular na cidade de La Paz e entorno.

Para dar conta dos objetivos, as “conversas com finalidade” (MINAYO, 2009, p. 64) versariam sobre as experiências e práticas na escola e em sala de aula, com narrativas dos processos educativos os quais os participantes vivenciaram quando estudantes e vivem hoje como professores, objetivando apreender elementos dos modelos educativos anteriores e, sobretudo, compreender o funcionamento atual, os avanços, os limites e as temáticas importantes do modelo educativo adotado pelo Estado Plurinacional da Bolívia.

Saí do Brasil, então, com um kit de cartas de apresentação e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, tudo devidamente traduzido para o castelhano, e a certeza, apenas, de que necessitava ir até as escolas.

Entrei em uma Bolívia em preparação para as eleições presidenciais de 2019, contudo, em aparente tranquilidade. Nas ruas, havia as habituais marchas. Mineiros, campesinos, crianças. Uma, entretanto, chamou-me a atenção.

A política ambiental brasileira, de caráter negacionista aos efeitos das mudanças climáticas e de atuação nitidamente desregulamentadora, foi, na melhor das hipóteses, lenta no combate à ação criminosa coordenada que ficou conhecida como Dia do Fogo¹³, em agosto de 2019.

Todavia, o fogo não conhece fronteiras e logo as queimadas iniciadas na Amazônia chegaram à região conhecida como Chiquitania, na Bolívia. A CNN¹⁴ notificou que as queimadas consumiram mais de 728 mil hectares, em um grave dano ambiental, de modo que o candidato à reeleição, o Presidente Evo Morales Ayma, suspendeu sua campanha e foi para a região.

Não tardou para que uma percepção distorcida da realidade se apresentasse nas ruas de La Paz, e uma série de protestos que congregavam setores universitários e estudantes de escolas dos extratos mais ricos de La Paz mobilizasse a opinião pública, atribuindo a responsabilidade dos incêndios ao governo Evo-Linera. Vale destacar que, se não fosse o uniforme escolar, seria difícil afirmar, inclusive, que se tratava de conjunto de estudantes bolivianos, pelo volume de pessoas aglutinadas com características fenotípicas tão distintas de todos ao redor e nas ruas, à exceção dos turistas.

No que diz respeito à pesquisa, na segunda-feira, dois dias após a minha chegada, dirigi-me até uma escola, a qual atendia os pré-requisitos elencados para a amostra, situada em região cêntrica de La Paz, com a expectativa de dialogar com a direção ou, ao menos, agendar uma conversa inicial para saber das possibilidades de realização da investigação. A realidade foi contundentemente frustrante e não consegui nem passar do portão da escola. A possibilidade de conseguir, presencialmente, estabelecer os vínculos necessários para a realização da pesquisa, desde o Brasil, já não era tão sólida¹⁵, mas agora se desmanchava no ar rarefeito do Altiplano.

Minha primeira impressão sobre as escolas, de fato, deslocou-me. Acostumado, no Brasil, a conseguir, ao menos, um diálogo inicial com algum sujeito da equipe pedagógica, nesta oportunidade não vi nem o rosto da

¹³ <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/10/fazendeiros-e-empresarios-organizaram-dia-do-fogo-apontam-investigacoes.shtml>

¹⁴ [https://cnnespanol.cnn.com/2019/08/26/incendios-en-bolivia-han-quemado-mas-de-700-000-hectareas/#:~:text=Se%20han%20quemado%20m%C3%A1s%20de,Boliviana%20de%20Informaci%C3%B3n%20\(ABI\).](https://cnnespanol.cnn.com/2019/08/26/incendios-en-bolivia-han-quemado-mas-de-700-000-hectareas/#:~:text=Se%20han%20quemado%20m%C3%A1s%20de,Boliviana%20de%20Informaci%C3%B3n%20(ABI).)

¹⁵ Brincando com Marx.

trabalhadora que abria e fechava o portão, de maneira que toda a interação com a secretaria da direção se deu por intermédio daquela trabalhadora, enquanto eu aguardava na calçada.

Logo, observei que não se tratava de uma exceção daquela escola. Bem próximo daquela localidade, um Liceu feminino guardava as mesmas características: um grande portão, com abertura somente da chave, sem vista para dentro ou para fora. Apresentava janelas baixas invariavelmente gradeadas. Questionei-me se o objetivo era impedir a entrada ou a saída.

Após razoável espera, recebi a resposta: eu necessitaria de uma autorização estatal para entrar na escola. O fato de estar em La Paz favoreceu a resolução dessa demanda. Saí da escola e fui diretamente para o Ministério da Educação. Preenchi um requerimento solicitando o acesso em algumas escolas que se enquadrassem no perfil delimitado e uma solicitação de entrevista com o, então, Ministro da Educação, o Sr. Roberto Ivan Aguilar Gómez.

Passados alguns dias, recebi um comunicado do Ministério informando uma data e um horário para a entrevista e que as autorizações para as escolas seriam providenciadas.

Na data agendada, caminhei para o Ministério e, de forma muito acolhedora, fui atendido pelo Ministro. Os trinta minutos anteriormente agendados para a entrevista, gentilmente, converteram-se em 3 horas, sendo possível um percurso pela história educativa boliviana e pelos principais temas educativos que estavam em pauta naquele setembro de 2019. Ao final, esclareceu que a entrada nas escolas para pessoas externas à comunidade educativa estava proibida por questões de segurança, questionou-me acerca das escolas escolhidas para a pesquisa e fez sugestões para uma melhor amostragem.

Diante desse quadro e do tempo que me restava na Bolívia, foram escolhidas três escolas públicas, que recebem o nome de unidades educativas fiscais do subsistema de educação regular. Para uma amostra mais diversificada, fiz opção por unidades educativas de zonas bastante diversas dentro do município de La Paz, sendo uma em zona mais central e as outras duas em zonas periféricas distintas.

A autorização ministerial permitiu o acesso às unidades, sempre seguindo o mesmo ritual: de partida, um diálogo com o trabalhador ou a trabalhadora que cuida do portão. Em seguida, anunciava quem sou, minhas intenções, a autorização do Ministério e entregava uma cópia desta autorização e da minha carta de apresentação. Não tardava para que fosse convidado a ingressar e proceder com um primeiro diálogo com o diretor da unidade. De fato, qualquer tempo de espera nesse primeiro contato era uma responsabilidade minha, uma vez que, em busca de dados, intencionalmente chegava nas escolas pouco antes do horário de início das aulas. Queria observar a chegada dos estudantes, a acolhida, o toque para ingressar nas salas, os atrasados, enfim, todo esse conjunto de elementos que também compõem a vida das escolas e que falam melhor daquilo que nem sempre o currículo ou a legislação dizem.

Ao longo do período, foram realizadas 18 entrevistas. Destas, 14 foram com professores e professoras, com tempos de exercício da docência que variavam de 7 a 30 anos, aproximadamente. A escolha por essa faixa diz respeito às importantes experiências dos entrevistados sob marcos políticos, jurídicos e ideológicos anteriores, seja na condição de estudante, seja na de professor. Outras 3 entrevistas foram realizadas com os diretores das unidades, e, finalmente, uma entrevista foi realizada com uma trabalhadora assistente administrativa da escola, anteriormente denominada de regenta.

Para uma melhor aproximação aos entrevistados, resguardando seu anonimato, o quadro que segue apresenta uma síntese, identificando cada uma ou cada um dos partícipes com a letra M, de maestra ou maestro, seguido de um número específico.

Quadro 1 – Síntese dos Entrevistados

Nome	Função na U.E.
M1	Diretor da unidade educativa 1
M2	Professor do Bacharelado Técnico Humanístico – área de Construção Civil
M3	Professor da área de Matemática
M4	Professora da área de Valores, Espiritualidades y Religiões
M5	Professora da área de Língua Estrangeira - Inglês
M6	Professor do Bacharelado Técnico Humanístico – área de Administração de Empresas

M7	Professor da área de Matemática
M8	Professora da área de Língua Estrangeira - Inglês
M9	Professor da área de Matemática
M10	Professor de Ciências Sociais
M11	Diretor da Unidade Educativa 2
M12	Professor de Ciências Sociais
M13	Diretor da Unidade Educativa 3
M14	Professora de Educação Primária Comunitária Vocacional
M15	Professor de Música e Educação Musical
M16	Professora de Educação Primária Comunitária Vocacional
M17	Assistente Administrativa da Unidade Educativa
M18	Professora da área de Educação Técnica e Tecnológica

Fonte: Elaboração do autor

A primeira Unidade Educativa, UE1, encontrava-se a cerca de 25 minutos de carro do centro da cidade. Passados os trâmites iniciais, fui convidado a entrar e subir até a sala da direção, que se situava no terceiro andar. A UE1 possuía um formato quadrado, com um pátio no centro e salas de aulas dispostas em três andares, formando algo semelhante a uma grande letra C, de ângulos retos. O lado não construído do quadrado proporcionava a vista do imponente Illimani.

Coincidiu de, neste dia, estar agendado um ato cívico na instituição, o qual, de modo geral, foi muito próximo à minha recordação dos atos cívicos do colégio em que estudei durante o meu ensino médio. Havia, em razão disso, uma grande concentração no pátio de estudantes enfileirados, enquanto o diretor da escola e outro professor falavam ao microfone, desde o 1º andar. Notei, entretanto, que alguns estudantes não se integravam com aqueles do pátio, restando em separado próximo ao portão de entrada. Posteriormente fiquei sabendo que se tratava dos estudantes que haviam chegado atrasados.

Dirigi-me ao terceiro andar e passei a aguardar o diretor e a observar o momento. No terceiro andar, além da sala da direção, está situada a sala dos professores, que não se trata efetivamente de um espaço reservado para os docentes, mas sim uma sala de atendimento aos estudantes e pais.

Quando das entrevistas, observei a grande rotatividade de estudantes que entravam na sala para resolver algo com algum professor, muito em razão de

ser na referida sala em que restavam armazenados os cadernos de atividades dos estudantes mais jovens. De vez em quando, um estudante adentrava para pegar o conjunto de cadernos de sua respectiva turma, a pedido dos professores que naquele momento estavam em sala. Pelo volume de cadernos, tive uma suspeita que depois se confirmou: cada sala possuía em média 25 estudantes. Notei ainda que os estudantes eram irrepreensivelmente cordiais. Mesmo sem me conhecerem, ao passarem por mim, invariavelmente, saudavam.

No ato cívico, para além do castelhana, estava presente a língua aymara. Após o diretor proferir algumas palavras encerrando o momento, os estudantes retornaram às suas respectivas salas e, em seguida, fui atendido.

A UE1 ofertava os seis anos da Educación Secundaria Comunitaria Productiva, correspondente ao nível secundário, e contava com 19 salas de aula, uma sala de computação, uma pequena biblioteca, uma sala dos professores e duas modalidades do chamado bachillerato técnico humanístico, elemento sobre o qual tratarei no quarto capítulo desta tese.

Após o almoço, parti para a segunda UE, situada em zona mais central da cidade. Dentro da intencionalidade da observação, cheguei próximo ao horário de início das aulas e, como o fluxo de estudantes era muito intenso, preferi, desta vez, aguardar o término do horário de entrada para dar início ao diálogo com a escola. Esperei, então, em uma sombra na calçada oposta à do portão da escola, desfrutando um ótimo chocolate boliviano com muña, conhecida como menta andina. Enquanto observava a entrada dos jovens, ficou claro, de partida, que, a exemplo da UE anterior, nesta também era ofertada a Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Algo que percebi foi o reduzido número de pais que acompanhavam os estudantes, mesmo os mais jovens. Não obstante alguns chegarem em transporte escolar, a maioria chegava a pé, de ruas sem acesso ao transporte público, indicando que residiam em distâncias, ao menos, razoáveis para uma caminhada até a UE2.

Outra questão interessante dizia respeito aos elementos estéticos. A construção do Estado Plurinacional da Bolívia, com conseqüente disputa pelo estabelecimento de novo consenso, trouxe consigo a valorização e incorporação Estatal de determinado padrão estético e simbólico anteriormente marginalizado, tal e qual a Wiphala, bandeira andina multicolorida e de forte representação

indígena, que na Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolívia, art. 6º, II, passou a integrar os símbolos do Estado.

O conjunto de padrões, formas e cores que compõem elementos culturais ancestrais dos povos andinos, historicamente, integraram, para o padrão hegemônico boliviano, certa categoria representativa de uma imagética exótica, certamente ótima para o turismo, mas que, por seu recorte de classe e etnia, ocupava o espaço delimitado de subcultura, sem representatividade nas esferas oficiais estatais até o governo Evo-Linera e composição do Estado Plurinacional.

Dois – dentre vários – episódios recentes, cronologicamente situados após o Golpe de Estado de outubro 2019, evidenciam essa percepção: a reiterada queima de wiphalas pelos setores da direita boliviana e a Orden de Servicio nº001-2019, documento oficial emitido pela Dirección General de Ceremonial del Estado, que declarava que, a partir de 26 de novembro de 2019, a vestimenta oficial seria traje escuro com gravata para os homens e vestido completo, saia ou calça para as mulheres, extirpando as vestimentas tradicionais das culturas andinas.

Nas unidades educativas bolivianas pesquisadas em setembro de 2019, as wiphalas estavam presentes. No que diz respeito às vestimentas, em visitas anteriores à Bolívia, já havia percebido que alguns estudantes se vestem de modo consistentemente formal, inclusive com a presença de gravata nos uniformes masculinos e em alguns femininos.

Nesta oportunidade, pude observar que esse traço do ritual educativo também se faz presente entre os docentes. Constatei que, sobretudo no que diz respeito àqueles da Educación Secundaria, o terno e os vestidos formais restavam na indumentária cotidiana, recordando configurações que eu havia visto em fotografias antigas das escolas brasileiras.

Observei, no momento de ingresso dos estudantes, que o trabalhador que os recebia no portão solicitava aos meninos que mostrassem, sob os casacos, se estavam de gravata e às meninas que apresentassem as suas unhas. Constatei que nenhum estudante foi impedido de entrar, mas aquelas meninas que traziam as unhas pintadas, necessariamente, aguardavam uma senhora com um chumaço de algodão embebido em algum líquido para retirada do esmalte.

Passado o momento de entrada dos estudantes, interpelei o trabalhador, o qual se identificou como professor da UE2, e expus minhas intenções. De forma bastante simpática, ele pediu que eu o acompanhasse até a entrada da direção, cujo acesso se dava pela rua lateral da escola.

Brinquei dizendo que era um movimento grande de estudantes, ao que ele respondeu afirmativamente, informando que, anos atrás, aquela escola já havia sido de qualidade, um referencial de boa educação e que agora estava voltando a sê-lo, por isso, era importante estar atento à entrada dos estudantes. “Hay que tener disciplina”, informou-me.

Posteriormente, quando das entrevistas, retomamos esse tema. Indagado acerca dessa rotina, de sua atuação no momento da chegada dos estudantes, M10 apontou:

M10: [...] llego aquí en el colegio, lo primero que voy viendo es que ingresen todos... hay algo que distinga que es la disciplina, tratamos de pelear por esto y puedes encontrarla en uniformes, los cortes de cabello... porque hace unos siete años atrás, se ha detectado que había... hay pandillas¹⁶ en el sector, ¿no? Vinieron amenazar estudiantes con cuchillos¹⁷, entonces ¿cómo se los reconoce este tipo de vándalos, que se quieren camuflar entre nuestros estudiantes? es por el uniforme que usan nuestros chicos. El uniforme, la corbata, la camisa, la chompita... y hay que vengan con ropa de calle y una chompita azul... claro que no es nuestro estudiante, porque nos es la forma de que anden aquí... entonces los detectamos. Y una vez adentro, creo que revisten todos, formados¹⁸, los regentes se quedan, suben los estudiantes a la clase, y comienza la clase.

O tema da disciplina, apontado por M10, é recorrente e será aprofundado no capítulo 4 desta tese.

No que diz respeito à UE2, M10 me indicou, então, o caminho para a secretaria. Enquanto eu aguardava para ser atendido, pude notar que havia três salas de direção. Posteriormente compreendi que cada etapa da escolarização – inicial, primária e secundária – coexistiam na UE2, com turno e direção próprios.

¹⁶ Gangues, quadrilhas.

¹⁷ Facas.

¹⁸ Conformados em fila, alinhados.

À secretária apresentei a carta de autorização ministerial, e ela, apontando para o pátio, informou-me quem era o diretor, solicitando que eu aguardasse que, em breve, ele me atenderia.

Sem conseguir ouvir, em razão da distância, observei a presença do diretor no pátio do colégio mediando situações diversas, com estudantes, pais e professores, indicando procedimentos e respondendo a perguntas. Em seguida, de modo cordial, atendeu-me e agendamos uma data para o início das entrevistas, inclusive com ele mesmo.

A UE2 contava com 20 salas de aula, um grande pátio dividido em dois ambientes, um laboratório de informática, um laboratório de Física, Química e Biologia, além de um miniauditório, onde os professores regularmente se revezam, com turnos de 1h30 para atendimento aos pais e outras demandas. Por recomendação da direção, aproveitei a escala já confeccionada dos atendimentos docentes para a realização das entrevistas, o que otimizou bastante a atividade da pesquisa: eu não precisaria agendar individualmente os horários, bastaria ver a escala mensal.

Diferentemente da UE1, a UE2 não contava com nenhuma modalidade de Bachillerato, procedendo somente com a formação generalista. Também não dispunha de quadra específica para práticas esportivas, de modo que, naturalmente, os estudantes faziam uso dos pátios para jogarem futebol e realizarem outras atividades.

A terceira UE, em zona diametralmente oposta à UE1, ofertava simultaneamente os níveis de Educación Inicial em Familia Comunitaria, em sua etapa escolarizada, e a Educación Primaria Comunitaria Vocacional, usualmente chamados de nível Inicial e Primaria, respectivamente. Vale ressaltar que todos os níveis até agora apresentados integram o Subsistema de Educação Regular, recorte desta tese e objeto de detalhamento no capítulo 4.

Na entrada, informei ao porteiro do que se tratava, apresentei minha carta do Ministério e ele me mostrou onde estava o diretor. A entrada da escola era em um amplo pátio, que se confundia com uma quadra onde os estudantes praticavam atividades esportivas e demais brincadeiras. Transversalmente oposto, havia um lance de escadas, de dois andares, que davam acesso aos espaços de sala de aula, coordenação e direção.

Quando comecei a subir as escadas, notei que havia vários estudantes com trajas diferentes do uniforme escolar regular, vestidos para um evento ou festa. O diretor encontrava-se no último andar aguardando, aparentemente, para coordenar a entrada desses estudantes no auditório da escola. De fato, posteriormente descobri que se tratava de uma das solenidades de encerramento da Educación Primária Comunitária Vocacional.

Fui até o diretor já sabendo que não seria possível proceder com um diálogo naquele momento, mas me apresentei, informei minhas intenções, entreguei a autorização do Ministério e combinei de retornar em outro momento.

Sendo a maior entre as participantes, a UE3 contava com 24 salas de aula, quadra esportiva, enorme pátio, laboratório de Informática e de Biología, auditório amplo e sala de atendimento dos professores, muito similarmente ao que se passa na UE2.

Para uma aproximação ao cenário das instituições educativas na quais ocorreu esta pesquisa, apresento os quadros a seguir, contendo o número total de estudantes matriculados e reprovados, além do de abandonos, por sexo, em série histórica que vai de 2015 a 2018.

Quadro 2 – Matrículas, reprovações e abandonos por ano e sexo U.E. 01

Ano	Matriculados			Reprovados			Abandonos		
	niñas	niños	Total	niñas	niños	Total	niños	niñas	Total
2015	215	238	453	6	12	18	0	3	3
2016	219	228	447	8	18	26	0	3	3
2017	226	228	454	5	17	22	0	1	1
2018	233	219	452	12	14	26	1	0	1

Fonte: Elaboração do autor

Quadro 3 – Matrículas, reprovações e abandonos por ano e sexo U.E. 02

Ano	Matriculados			Reprovados			Abandonos		
	niñas	niños	Total	niñas	niños	Total	niños	niñas	Total
2015	296	342	638	0	0	0	0	1	1
2016	301	315	616	0	0	0	1	2	3
2017	249	264	513	0	0	0	0	0	0
2018	280	288	568	1	1	2	0	0	0

Fonte: Elaboração do autor

Quadro 4 - Matrículas, reprovações e abandonos por ano e sexo U.E. 03

Ano	Matriculados			Reprovados			Abandonos		
	niñas	niños	Total	niñas	niños	Total	niños	niñas	Total
2015	443	406	849	4	5	9	2	5	7
2016	411	398	809	6	19	25	0	5	5
2017	360	386	746	5	16	21	4	0	4
2018	378	411	789	9	40	49	3	3	6

Fonte: Elaboração do autor

As leituras podem ser múltiplas, e o tema da cobertura será abordado no quarto capítulo desta tese, contudo, os dados apresentados, conforme apontamos anteriormente, permitem-nos uma aproximação das dimensões dos espaços de investigação. Entretanto, na condição de quem experienciou esta pesquisa, o dado, a mim, mais impactante é a ausência dos números de 2019 no Ministério da Educação.

O golpe de outubro de 2019, que queimou whipalás, bem como proibiu a cultura e os costumes indígenas, invisibilizou os dados da educação, como uma grande alegoria da própria história boliviana anterior ao Estado Plurinacional. Entender essa história e seus entrelaçamentos com a educação se constitui nos próprios fundamentos sócio-históricos da educação boliviana, e é isto o que passamos a tratar nestes primeiros dois capítulos.

1. Pré-incaico à Invasão Europeia

Os milhares de quilômetros percorridos por Ernesto Guevara e Alberto Granado, em 1952, permitiram que a dupla observasse aquilo que ainda impacta nossa sensibilidade quando, quase 70 anos depois de “La Poderosa”, propomos a conhecer a vida do povo andino latino-americano. Não obstante vivamos majoritariamente como vizinhos fronteiriços, ainda conhecemos muito pouco sobre essas pessoas que guardam similitudes para além de nosso passado de invasão e subjugação como colônia.

Como Guevara (2005, p. 196) afirmou,

[...] creemos, y después de este viaje más firmemente que antes, que la división de América en nacionalidades inciertas e ilusorias es completamente ficticia. Constituimos una sola raza mestiza que desde México hasta el estrecho de Magallanes presenta notables similitudes etnográficas. Por eso, tratando de quitarme toda carga de provincialismo exiguo, brindo por Perú y por América unida.

A vastidão dessa “una sola raza mestiza” pode se apresentar sutilmente quando, por exemplo, observamos nas altas regiões do Equador um povo denominado Huaoraní e, neles, enxergamos os nossos Guaranis, isso sem olvidar o Guarani falado no Paraguai e as guarânicas cantadas nos rincões do Brasil. Contudo, há algo muito menos sutil: a ancestralidade estampada nos rostos, olhos, cabelos e cores, espalhada dos Mapuches argentinos aos Mayas mexicanos e expressa em cada um de seus descendentes.

É obvio que o conjunto dessas características comuns não são um dado aleatório. Estudos (CAMARGO, 2006; GISBERT, 2016; KLEIN, 2016) têm demonstrado que os povos originários, que viveram nessas terras muito antes da invasão europeia do século XV, descendem de grupos humanos provenientes de regiões da atual Mongólia e Sibéria, cruzando, há cerca de trinta mil anos, por terra e mar, o entorno do Estreito de Bering e lentamente se espalhando pelo continente. Somente por volta de treze a doze mil anos a.C., os primeiros grupos nômades, já de longínqua descendência asiática, chegaram aos Andes.

Diante dessa constatação é que podemos compreender melhor a afirmação de Che quanto à ficção dos limites nacionais, sobretudo na realidade

latino-americana, em que os contornos de populações ancestrais, como os Aymaras¹⁹ ou os Quéchuas, não estão contidos pelas fronteiras de um só país. Nesse sentido, não obstante o objeto desta pesquisa esteja circunscrito no seio do Estado Plurinacional da Bolívia, tenho a clareza de que alguns dos elementos que se somaram para prover as condições objetivas de conformação do fenômeno estudado advêm de épocas em que não havia Bolívia, nem Alto Peru, nem Charcas, nem outros nomes já utilizados na história para denominar essa faixa de terra andina.

Ainda que as grandes altitudes sejam a principal referência quando pensamos nos países andinos, sobretudo, a Bolívia, a realidade nos mostra um território constituído de uma rica diversidade altimétrica, com elementos climáticos e ecológicos muito específicos. As terras baixas, por exemplo, onde viviam grupos de caçadores e coletores seminômades, apesar da possibilidade de se encontrar solos férteis e vida potencialmente mais rica, permaneceram pouquíssimo habitadas por um longo período (KLEIN, 2016). Isso pode ter ocorrido tanto por conta das variações climáticas em cada estação do ano, como pelas dificuldades que o relevo da região impunha para seu acesso, impossibilitando, inclusive, o contato dos grupos que ali estavam com outras civilizações.

Já nas terras mais altas, os grandes grupos se desenvolveram explorando o potencial de suas zonas de pastagens e os depósitos acessíveis de minerais, espraiando-se desde os vales de média altitude ao altiplano andino, mas também se articulando com as populações do litoral e do centro peruanos. Tendo em vista a altitude incomum em que se desenvolveram os povos que se fixaram no altiplano durante a última fase do período Arcaico, por volta do ano 7000 a.C. até 4000 a.C., com a maioria de sua população vivendo acima de 3500 metros em relação ao nível do mar, para garantir sua sobrevivência, foi preciso não apenas se adaptar fisiologicamente ao limitado suprimento de oxigênio e às variações de pressão atmosférica, mas também domesticar plantas e animais exclusivos dos altiplanos, tais como a lhama, o guanaco e a vicunha. Com esse processo, tem termo, então, a Idade Lítica e o nomadismo, substituído pela

¹⁹ Encontrado também sob as formas: Aymará e Aimara. Também são conhecidos como o povo Qolla, Qulla ou Kolla.

formação e consolidação das primeiras aldeias, fato que dá nome ao período histórico posterior, denominado de Formativo ou Aldeão (CAMARGO, 2006).

O altiplano andino, parte específica do território dos Andes, estende-se do norte do lago Titicaca, em região que hoje pertence ao Peru, até 800 quilômetros ao sul, alcançando os atuais territórios da Argentina e do Chile, atravessando o centro e o oeste da Bolívia, em um trajeto com altitude média de quatro mil metros de altura. A população ao redor do Titicaca, por exemplo, ocupou-se para além da criação dos camelídeos andinos, da agricultura intensiva mediante a utilização de plataformas paralelas e sequenciais de terra, entrecortadas por valas ou sulcos, com a finalidade de evitar o congelamento da plantação durante o inverno e armazenar água durante a seca. Denominadas de Camellones, Sukakollos ou Waru Warus, essas plataformas lhe permitiram a geração de excedente de alimentos.

Nessa região, portanto, foram cultivados os produtos básicos de sustentação da civilização andina, entre os quais existem inúmeros tipos de batata, a quinoa e um grande número de raízes nutritivas. Vale ainda citar que, após a invasão europeia, o altiplano tornou-se também um centro de criação de ovelhas trazidas da Espanha e aclimatadas à região, integrando até hoje, juntamente aos camelídeos, parte da economia ameríndia de criação de animais (KLEIN, 2016).

A metade oriental do altiplano, dada a presença do Titicaca, tem um clima relativamente mais úmido e temperado, em contraposição ao clima extraordinariamente seco de outras partes das terras altas, tais como a região do Atacama e do Salar de Uyuni.

Foto 1 – Atacama

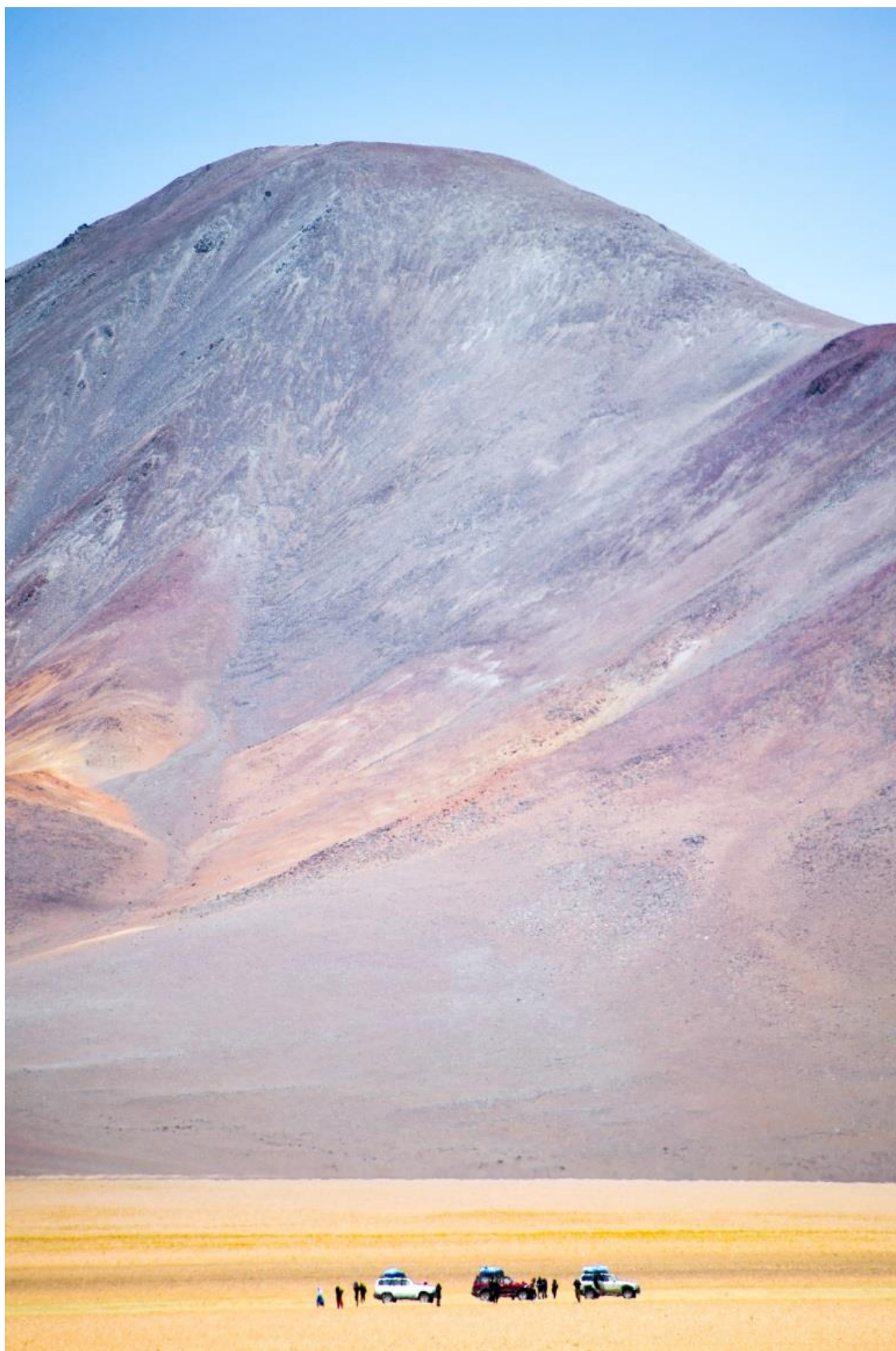


Foto do acervo do autor

Foto 2 – Salar de Uyuni



Foto do acervo do autor

Ainda na metade oriental, encontram-se os grandes depósitos minerais, sendo uma das maiores zonas mineiras do mundo, desde os tempos pré-colombianos aos dias de hoje. O coração das jazidas minerais do país é a região conhecida como “província polimetálica” (KLEIN, 2016), que abrange de Oruro à fronteira meridional por Potosí, onde se encontram as principais reservas de estanho e prata, bem como uma grande quantidade de outros metais raros. O altiplano leste, por sua vez, possui grandes depósitos de cobre, já o vale de Cochabamba conta com depósitos de metais não ferrosos. Além disso, as faldas orientais das montanhas abrigam grandes jazidas de gás natural e petróleo, como também a única mina de ferro de toda a região (KLEIN, 2016).

Em região vizinha ao altiplano, encontramos os amplos vales de altitude média da Bolívia, entre os quais estão os vales de Cochabamba e Chuquisaca, a parte ocidental de Potosí e a região de Tarija, densamente habitados e possuidores de grande produção de milho no período pré-colombiano, passando também a produzir trigo, após a invasão. Outros vales, de altitude mais baixa e conhecidos como vales de rios ou Yungas, eram centrais na produção de milho

e coca, sendo acrescentadas as produções de cítricos, frutas e café no período posterior aos espanhóis.

Os Yungas mais importantes se localizam próximo às cidades de La Paz e Cochabamba, o que não exclui a atual importância da região de Santa Cruz e os seus vales, com semelhante capacidade produtiva, porém inexpressiva ao tempo histórico a que nos referimos, haja vista serem pouco habitados até o século XX. Somente em fins do século XIX, com a produção comercial de borracha silvestre, iniciou-se a exploração sistemática das áreas próximas à Santa Cruz, o que se seguiu com a abertura do transporte ferroviário e rodoviário no século XX e o consequente desenvolvimento da produção agrícola industrial de açúcar, algodão, soja e coca, bem como da exploração das jazidas de óleo e gás natural no país (KLEIN, 2016).

As terras baixas da Bolívia correspondem tanto às regiões da Amazônia e do Chaco quanto às planícies abertas situadas ao nível do mar. Dentre elas, destacam-se as planícies de Moxos, savanas tropicais úmidas, geralmente alagadas durante a estação chuvosa, que também contam com o uso do sistema de sukkakolos para a manutenção da produção agrícola durante todas as estações do ano; e ainda as planícies secas e arenosas do Chaco, território que, no século XX, foi palco de uma guerra entre a Bolívia e o Paraguai, por acreditar-se, à época, na existência de petróleo naquela região.

O que se percebe é que a amplitude geobioclimatológica boliviana, longe de se constituir como um entrave ao processo de subsistência dos seres humanos, converteu-se em fonte da diversidade necessária a este mesmo fim. Os vales, as planícies e o altiplano produzem e circulam alimentos complementares básicos, fundamentais ao conjunto das populações andinas, gerando o que Klein (2016) apresenta como um conceito de integração ecológica vertical, ou seja, uma troca de produtos de zonas ecológicas muito diferentes para garantir uma base variada de subsistência. Os fundamentos dessa relação integrativa remontam a um arcabouço de conhecimentos complexo, repassado às novas gerações inicialmente pela tradição oral e constituído, de modo imbricado, de elementos religiosos, éticos, estéticos, morais, políticos, econômicos, sociais e ecológicos, ao qual se tem comumente denominado de Cosmovisão Andina, fenômeno sobre o qual tratarei no terceiro capítulo desta tese.

A partir desse arcabouço, materializaram-se instituições fundamentais da vida andina, tais como o Ayllu, o Ayni e o Sumaq Qamaña²⁰, que dialeticamente ganham força e dão sustentação ao atual momento vivido pela Bolívia, em sua construção como Estado Plurinacional. Esse arcabouço, que aparenta se manifestar como ponto de partida cultural original do Ser Andino, não é, senão, a incorporação na cultura andina dos elementos fundantes para a produção e reprodução material, além de espiritual – em um sentido marxiano – da vida nas condições que se apresentavam àqueles seres humanos que povoaram nosso continente.

A Cosmovisão Andina, muitas vezes evocada como elemento primordial do qual decorre um certo ethos andino, na verdade, já é uma compilação de tempos imemoriais derivada das necessidades mais profundas de subsistência do ser humano andino, cultura gerada ao longo de milênios, extraída das condições materiais de vida naquela realidade.

Nesse sentido, esses instrumentos culturais, frutos do trabalho humano, em perspectiva ontológica, confundem-se com os primeiros esforços educativos desses grupamentos populacionais, em efetivo processo de humanização dos seres humanos (SAVIANI, 2007), os quais seguem existindo nessa forma até após a ascensão das chamadas Altas Culturas Andinas²¹.

Dito isso, fica possível compreender o que sustenta a integração ecológica vertical e quais as suas implicações. Interligando elementos da Cosmovisão Andina, Huanacuni (2010, p. 55) aponta:

En el vivir bien no existen las jerarquías sino las responsabilidades naturales complementarias. Economía desde la cosmovisión de los pueblos originarios es la forma en que seres humanos y comunidades deciden relacionarse con todas las formas de existencia: animales, insectos, plantas, montañas, ríos, selva, aire, etc., que de ninguna manera son 'recursos' sino seres que viven y que se merecen todo respeto. Se relacionan

²⁰ De modo sintético, o conceito de Ayllu está vinculado à vivência extensa de parentesco ou de comunidade que transpassa o ser humano e acolhe a natureza, em relações práticas de produção e reprodução da vida. Já o Ayni consiste na materialização do conceito de reciprocidade ou ajuda mútua e permanente. Por sua vez, o Sumaq Qamaña, em Aymara, corresponde ao Sumak Kawsay em Quéchuá, podendo ser descrito como *Vivir Bien* ou *Bien Vivir*. Necessariamente interligados, os três conceitos serão posteriormente aprofundados quando enveredarmos no capítulo 3.

²¹ O termo Altas Culturas Andinas remete aos grupamentos humanos mais desenvolvidos dessa região, de um período que parte de 2000 anos a.C., com a elaboração de peças cerâmicas e segue até o final do império Inca.

de forma complementaria y recíproca. Por ejemplo, el árbol genera oxígeno y absorbe anhídrido carbónico. Los pueblos originarios parten de la conciencia de que todo está conectado y todos tienen un rol complementario; el ser humano es un criador y cultivador por naturaleza, por lo tanto, cuida, cría, siembra y cosecha, cuidando el equilibrio de la vida. Qué bienes y servicios se producirán, cómo se producirán, cómo se distribuirán y redistribuirán entre los miembros de la comunidad social y de vida (con otras formas de existencia).

Como consequência, as relações inter-regionais de redistribuição e de ajuda mútua, El Ayni, converteram-se em forte característica das culturas andinas que se desenvolveram ao longo do tempo, resistindo inclusive contra as tentativas de isolamento do altiplano após a invasão europeia, sendo ainda uma forma dominante na organização social e econômica da Bolívia rural (KLEIN, 2016). Foi se baseando nesse tipo de relação que, aproximadamente em 2000 a.C., as pequenas e médias sociedades andinas foram se tornando maiores e com populações mais densas, partilhando e refinando os elementos culturais e tecnológicos, fornecendo as bases para a formação das Altas Culturas Andinas.

De acordo com Camargo (2006) e Jillamita Murillo (2005), datam desse período o desenvolvimento de culturas estabelecidas ao norte do Peru, tal como a Chavín de Huantar, cuja organização em modelo de centro cerimonial interligado com várias aldeias era propícia ao permanente intercâmbio de produtos, vivência concreta do Ayni. De modo semelhante, observou-se o florescimento de sociedades na região de entorno ao lago Titicaca, como a cultura Wankarani, estabelecida na região sudeste do lago, cuja principal atividade era a criação de lhamas, sendo responsável por lançar as bases de uma língua proto-aymara e pelo aperfeiçoamento da instituição fundante das civilizações andinas, o Ayllu.

A sociedade Chiripa, por sua vez, foi uma das mais antigas do período Aldeão e estava situada nas chamadas orillas del Titicaca, sendo pioneira na produção artístico-religiosa, sobretudo em cerâmica e pedra, e apresentando economia que variava entre a extração lacustre, a criação de camelídeos e a produção agrícola (JILAMITA MURILLO, 2005). Alguns séculos depois, desenvolve-se a cultura Pukara, estabelecida ao norte do Titicaca, que dá forma no mundo andino à utilização ostensiva de força de trabalho voltada para a edificação de cidades e monumentos.

Da incorporação dessas culturas e da complexificação do seu modelo de governos intercomunitários é que se erguerão, séculos depois, dois grandes impérios: o Wari²², com sede situada próxima à atual cidade de Ayacucho, Peru, e Tiahuanaco²³, cujo centro estava localizado bem próximo ao lago Titicaca. Posteriormente, sobre esses dois impérios é que se construirá o Império Inca.

A Alta Cultura Wari, baseada em uma organização sociopolítica na forma de um Estado teocrático militarista, com classes bem definidas, demonstrou relevante avanço nas técnicas de construção e urbanização, transpassando da condição de cidades como centros cerimoniais para espaços de uso misto de cunho religioso, habitacional e militar, com construção de templos, palácios, bairros residenciais e grandes edificações de até 3 andares. Expande-se por todo o lado ocidental do Peru, até regiões próximas ao Equador, também adentrando o continente e estabelecendo-se em regiões próximas a Cusco, por exemplo, na cidade de Pikillaqta²⁴. Algo interessante de se notar é que a principal divindade do panteão Wari é o chamado Deus das Varas ou Deus dos Báculos, figura encontrada como central também em Tiahuanaco e posteriormente incluída no panteão Incaico sob a forma de Viracocha²⁵, demonstrando a grande mescla que deriva desses povos.

Foto 3 – Pikillaqta



Foto do acervo do autor

²² Também sob a forma: Huari.

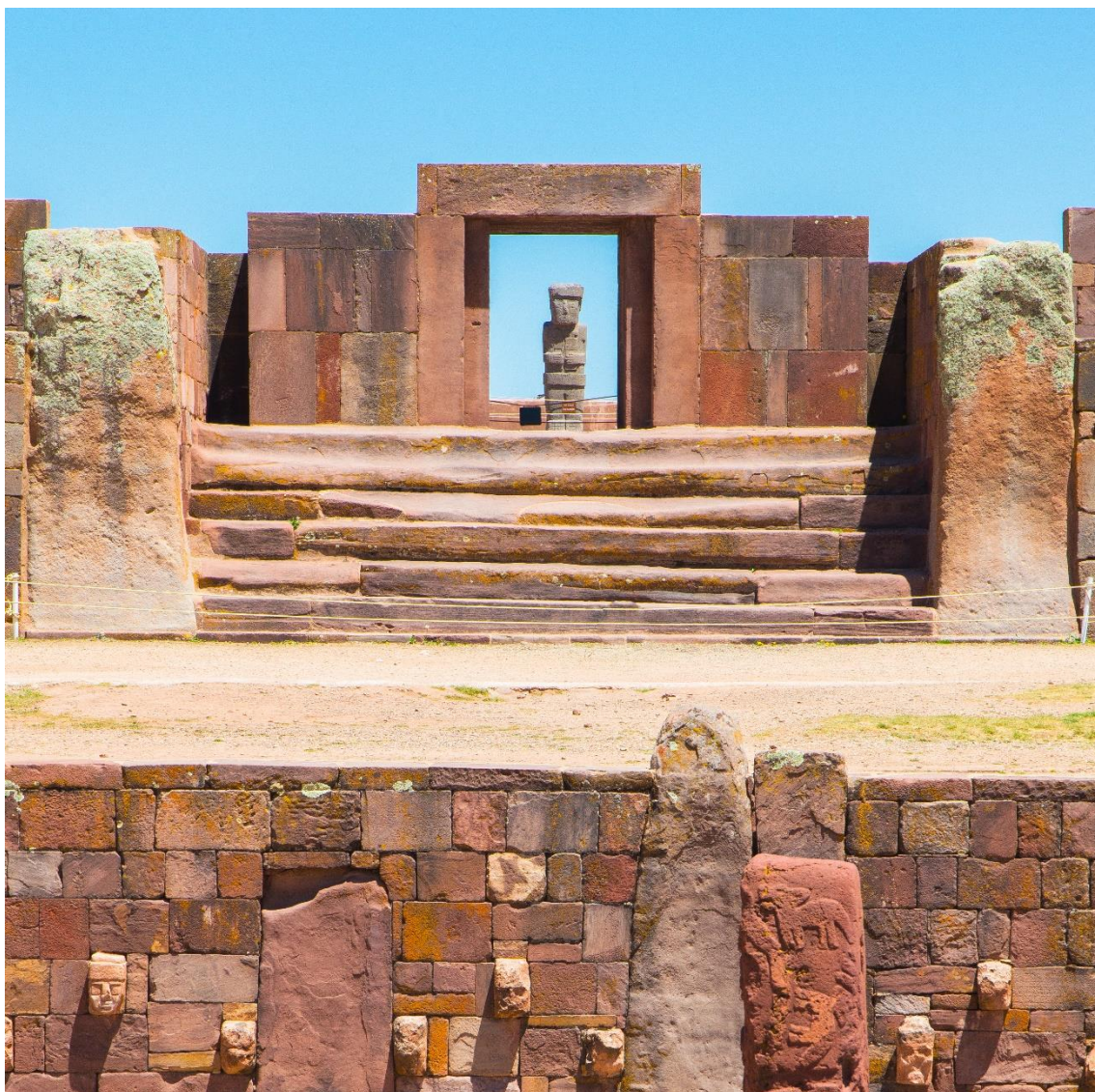
²³ Também sob as formas: Tiwanaco, Tiauanaco, Tiwanaku.

²⁴ Também sob as formas: Piquillacta, Piqillaqta e Pikillaqta.

²⁵ Também sob as formas: Wiracocha e Huiracocha

Mais ao sul, o caldo cultural derivado das experiências societais ao redor do Titicaca, segundo GISBERT et al. (2016), explica a emergência de dois grandes centros cerimoniais na região: de um lado, Konko-Wancane e, do outro, Tiahuanaco. Não se sabe ao certo o motivo do abandono daquele primeiro, contudo, Tiahuanaco prospera.

Foto 4 – Tiahuanaco



Fonte: acervo do autor

Em razão do modelo de governo intercomunitário, Camargo (2006) aponta que, em Tiahuanaco, assim como no Império Wari, no Império Inca e na Bolívia plurinacional, uma característica basilar era a multiétnica, havendo sido possível congregarem, sob a mesma ordem político-administrativa, grupos e

etnias diferentes, o que não significa ausência de confrontos bélicos com outros grupos. Nas palavras deste autor (IDEM, IBIDEM, p. 37 e 38):

O legado de Tiahuanaco, precursor da multiétnicidade que caracterizaria o Império Inca, consistiu em sua capacidade de aglutinar grupos distintos em relações econômicas e políticas estáveis e de elaborar síntese cultural e religiosa partilhada. Se se pode falar de conteúdo histórico, ou mais apropriadamente, de sentido histórico da evolução de Tiahuanaco, trata-se indubitavelmente da índole unificadora que prefigura o caráter posterior da civilização inca.

Coexistente nos seus primórdios com as culturas wankarani, chiripa e, posteriormente, com pucara, Tiahuanaco exhibe origens desprezíveis, na forma de povoados modestos no entorno do sítio de Tiahuanaco propriamente dito – localizado na costa sul do Titicaca, a cerca de oitenta quilômetros de La Paz – , durante o que seria sua etapa formativa, compreendida aproximadamente entre 1000 A.C. e 200 A.C.

Os saberes aglutinados dos diversos povos em Tiahuanaco permitiram o desenvolvimento de suas bases produtivas e sua tecnologia. Gisbert et. al. (2016) citam, a título de exemplo, o aparecimento de artesãos especializados em cerâmica e metalurgia, possibilitando, além dos trabalhos com prata e ouro, a descoberta do bronze e o estabelecimento de um novo patamar militar em comparação com as demais culturas circunvizinhas. Em relação ao desenvolvimento da produção agrícola, é em Tiahuanaco que se apresentam, primeiramente, os já citados Sukakollos, permitindo a continuidade da produção com alto rendimento, mesmo nos períodos de estiagem.

Esse desenvolvimento de forças produtivas e a subsequente geração de excedente de produção trouxeram possibilidades de expansão territorial tiahuanacota, sobretudo em seu período coerentemente denominado “expansivo” – por volta do século VII de nossa era –, de modo que contabilizou, em sua zona urbana central, cerca de vinte mil pessoas e transpassou os limites da circunvizinhança do lago Titicaca. Sobre isso, Camargo (2006) aponta que, para além dos territórios Lupacas, Pacajes e Qollas, no altiplano boliviano, ao sul, pelo menos outros nove territórios de fora do entorno do Titicaca também foram vinculados ao império, tais como os Yampara, Carangas e Quillacas, nos atuais departamentos de Oruro e Potosí na Bolívia, até o norte do Chile, na região do Atacama; já ao norte, estabeleceram-se relações de contato direto com

o Império Wari, formando um binômio detentor de influência em uma vasta área do território andino.

Um detalhe curioso, entre tantos que povoam a história da humanidade, é que, pelo caráter integralmente oral das línguas faladas no tempo e territórios até agora apresentados, não se sabe exatamente como os povos que viviam em Tiahuanaco se autodenominavam, nem o que efetivamente levou ao seu declínio. Findo o Estado que congregava sob seus domínios, em coexistência, uma grande diversidade de povos, o que vem a seguir é a anexação do que um dia foi o Império Tiahuanacota ao Império dos Incas. Porém, os caminhos para a efetivação desse processo são controversos.

A ausência de um império com espaços urbanos aglutinadores de diferentes culturas catalisou o “retorno” das populações às características do período anterior, o Formativo, com predominância de um esfacelamento rural. De acordo com Camargo (2006, 45):

A catástrofe climática que castigou Tiahuanaco não fez perecer sua população em grandes números – não há registro arqueológico de tragédia dessas proporções – mas, isto sim, extinguiu suas formas de organização social, seu poderio econômico e sua monumental cultura urbana. As sociedades que sucederam a Tiahuanaco eram distintamente menos imponentes – ao menos à luz da estética arquitetônica e artística –, materialmente menos opulentas e geograficamente retraídas, assentadas em bases territoriais subregionais, se não locais. O desaparecimento da vida urbana nos Andes revelou-se consequência duradoura do colapso de Tiahuanaco, pois, pelos quatro séculos subseqüentes, os registros arqueológicos não permitem discernir nenhuma cidade na verdadeira acepção do termo; ao contrário, evidenciam retorno ao padrão anterior de ocupação territorial, típico do período Aldeão, ou seja, aglomerados urbanos relativamente pequenos, redutos de atividade agropastoril em pequena ou média escala.

Klein (2016), por outro lado, aponta que a ausência da referência tiahuanacota deu lugar a conflitos intestinos e à divisão, fazendo emergir, na área andina, os povos de língua Aymara, os quais classifica como mais guerreiros e agressivos. As comunidades abertas e agrícolas às margens do Titicaca passam, então, a serem substituídas por cidades fortificadas (pucarás, em Aymara) com desenvolvimento intensivo de camelídeos, bem como com locais de sepultamento e casas cerimoniais em todas as comunidades. De

qualquer modo, a alteração dessa nova configuração do território andino e do altiplano Boliviano pós-Tiahuanaco só vai encontrar termo cerca de 400 anos depois, com o avanço do Império Inca e a incorporação desse território sob o nome de Qollasuyu²⁶.

Em razão de sua forma de organização política e econômica, os Aymaras estabeleceram-se como etnia majoritária na Bolívia e em parte importante do Peru em fins do século XIV. Além disso, tornaram-se os mais importantes produtores de ouro dos Andes, bem como os principais criadores de gado da região.

Em meados do século XV, os expansionistas quéchuas já haviam se espalhado pelas terras altas do Norte e começaram a expandir sua influência sobre os povos Aymaras da região sul do lago Titicaca, levando estes últimos a uma perda gradual de sua independência, concomitante a sua incorporação ao império. Diante dessa configuração, os reinos Aymaras que permaneciam, até então, independentes, foram conquistados e mais fortemente integrados ao Império Inca, com um movimento de avanço pela via da cultura, com os nobres Aymaras mais jovens passando a ser educados segundo as regras de Qosco (CAMARGO, 2006).

Qosco corresponde aos primórdios da atual cidade de Cusco, no Peru, capital de todo o Império Inca, e a origem de seu nome é controversa. A importância dessa afirmação consiste na compreensão de que alguns pontos da história pré-colombiana não possuem registros muito claros, posto que, conforme já foi explicado, tanto a língua Quéchua quanto a Aymara eram estritamente orais, não obstante todo o avanço do período incaico no que diz respeito à astronomia, à engenharia e a tantos outros saberes.

A origem do nome de Cusco é um desses pontos: registrado junto às diferentes versões da criação da cidade e do império, veio a ter sua história compilada pelos chamados cronistas, tais como Pedro Cieza de León e Garcilaso de La Vega²⁷. Importante é rememorar a força que esses primeiros registros escritos exerceram na contação da história de um império tal como o

²⁶ Qollasuyu, também sob as formas Collasuyo e Qullasuyu, equivale à parte sul do Império Inca, incluindo o altiplano.

²⁷ Pedro Cieza de León publicou a primeira parte de sua obra "la crónica del Perú" no ano de 1553. Por sua vez, Garcilaso de La Vega publicou sua obra "Comentarios Reales de los Incas" em 1609.

Inca para o mundo, assim como o inexorável “lugar de fala” dos seus autores: espanhóis ou mestiços, cristãos, grávidos de uma visão eurocêntrica e ocidentalizada, e tudo o mais que isso implicou quando do embate entre as duas culturas.

O que pode parecer apenas um detalhe, na verdade, teve e tem implicações profundas na construção da sociedade andina como um todo. O viés de classe e raça impregnado em registros históricos, da colônia ao século XX, serviu de sustentáculo para racismo de estado, justificativa para dizimação e extermínio de indígenas até muito recentemente, e ainda povoa as mentes e os discursos de frações da direta e da extrema direita boliviana.

Um exemplo peculiar desse nefasto enviesamento da história se observa quando da ascensão dos movimentos nacionalistas bolivianos do final do século XIX. De acordo com Camargo (2006), as elites bolivianas, ávidas pela construção de uma identidade nacional de passado heroico, tomaram Tiahuanaco como cultura autóctone, puramente boliviana, a ser exaltada. Contudo, em medida tão árdua quanto encontrar, na história da cinematografia moderna, uma película em que os faraós – africanos que eram – sejam interpretados por atores negros, na Bolívia historiada e governada por um extrato que pertence à minoria étnica, jamais Tiahuanaco poderia ser produto da cultura dos seus indígenas.

Sobre isso, Enrique Finot, em sua obra “Nueva Historia de Bolivia” (1946, p. 17), apresentou um pensamento que não era só seu, mas também dos extratos dominantes bolivianos:

No hay motivo alguno para atribuir a los aimaras la cultura milenaria de Tiahuanaco, por el hecho de ser aimaras los habitantes de la región en que esos vestigios se hallan enclavados. Si hubieran sido aimaras los más remotos pobladores de Tiahuanaco, quería decir que ese pueblo ha retrogradado, contrariando las leyes del progreso. En todo caso conservarían algún rasgo de su pasada grandeza.

Camargo (2006, p. 43), por sua vez, ajuda-nos a compreender esse fenômeno:

Autores como Olivia Harris categorizam essa busca nacionalista do passado, orientada a priori, como ‘antiquarian interest’,

sentimento que na Bolívia atingiu seu ápice no final do século XIX e culminou na glorificação de Tiahuanaco, como civilização pré-inca puramente boliviana. As elites dirigentes das novas repúblicas americanas raramente vinculavam as populações indígenas do seu tempo ao esplendor de passados pré-hispânicos. Sem haver de ser a exceção a tal tendência, a Bolívia, isto sim, iria mais além: ali tal conexão era explicitamente negada. A esplêndida Tiahuanaco, como já postulara Cieza de León em 1549, não poderia ter sido construída pelos antepassados dos índios miseráveis que habitavam o Altiplano. No século XIX, uma série de viajantes europeus, autoproclamados antropólogos e arqueólogos do seu tempo, como Francis de Castelnau e Pablo Chalon, concluíram que Tiahuanaco jamais poderia ter sido obra da ‘imbecil raça aimará’. Chalon, em rasgo etnocêntrico, infere que Tiahuanaco fora criada por cultura não-identificada, provavelmente já exposta à influência civilizadora do Velho Mundo. No século XX, conclusões semelhantes recebem o endosso de novos autores, um dos mais eloqüentes terá sido Arthur Posnansky, que enxerga em Tiahuanaco o berço de cultura americana autóctone, altamente avançada e, igualmente, não-identificada; aos índios continua reservada a dose habitual de vitupério, no caso formulado genericamente em termos pseudocientíficos: são agora ‘primitivos’ e ‘trogloditas desprovidos de cultura’, exemplo de ‘retrocesso na escala da evolução humana’. Produtos do seu tempo – hoje apenas curiosidade anacrônica – , tais relatos propiciaram às elites bolivianas sentido romântico de orgulho nacional pela grandeza de seu passado, convenientemente desvinculado dos antepassados dos índios cuja exploração e repressão constituíam peça essencial no funcionamento da Bolívia do início do século XX. A Tiahuanaco assim simbolicamente apropriada pelas elites liberais bolivianas tardou muito a ser publicamente evocada pelas comunidades aimarás do Altiplano como parte de sua herança ancestral.

Dito isso, outro elemento que deve ser verificado ao tratarmos do Império Inca é a recorrente ação de se tomar o todo por uma pequena fração: denominar de Inca as pessoas que eram parte do Império consiste em uma imprecisão histórica. O que se tem são povos diversos, de maioria quéchuas, sob governo de um determinado extrato social, denominado de Inca.

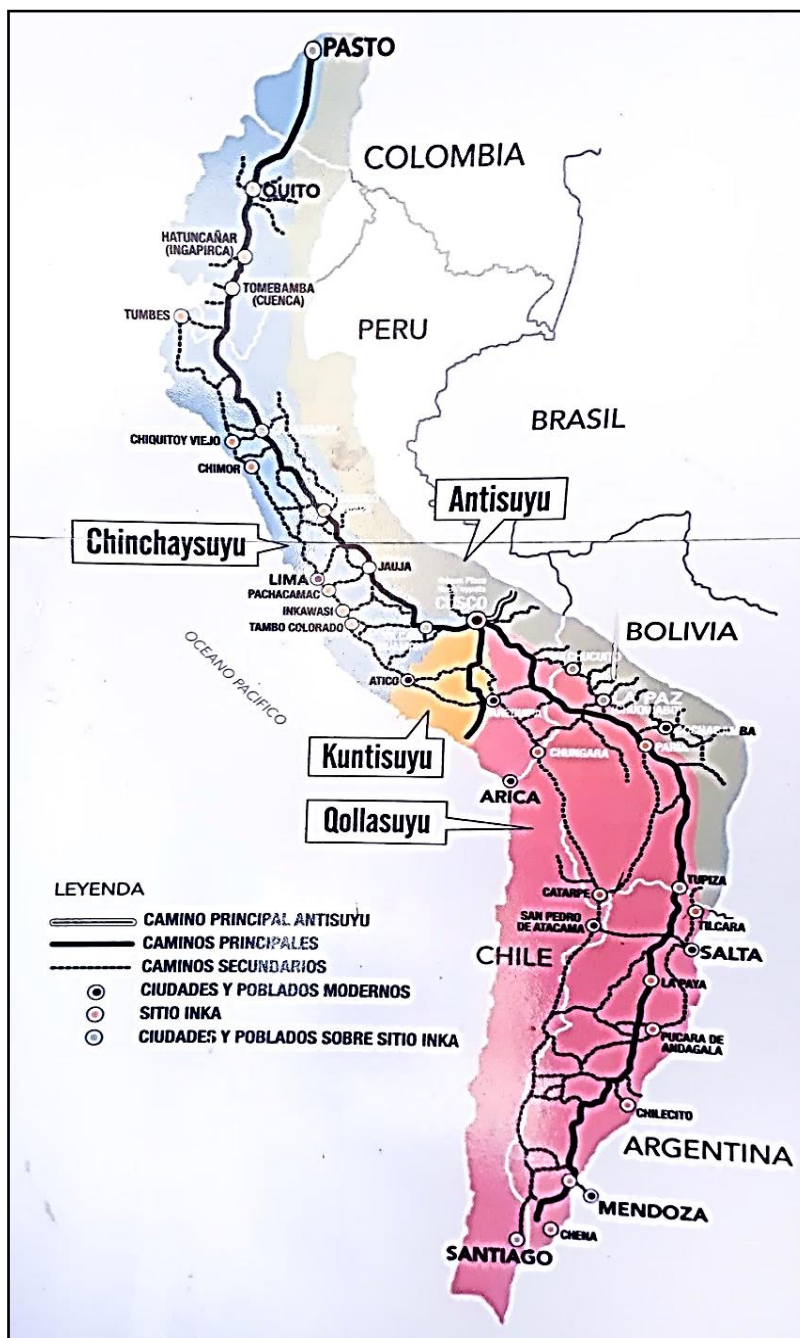
Efetivamente, nem mesmo os povos que eram parte do império o chamavam de Império Inca, mas sim de Tawantinsuyo²⁸. Sobre a origem do termo Cusco e do termo Tawantinsuyo, um dos cronistas, Garcilaso de La Vega (1609/2009, p. 91), apontou:

²⁸ Também encontrado sob as formas: Tawantinsuyu, Tahuantinsuyo, Tahuantinsuyu, Tauantinsuyo e Tauantinsuyu.

Los Reyes Incas dividieron su Imperio en cuatro partes, que llamaron Tauantinsuyu, que quiere decir las cuatro partes del mundo, conforme a las cuatro partes principales del cielo: oriente, poniente, septentrión y mediodía. Pusieron por punto o centro la ciudad del Cuzco, que en la lengua particular de los Incas quiere decir ombligo de la tierra: llamáronla con buena semejanza ombligo porque todo el Perú es largo y angosto como un cuerpo humano, y aquella ciudad está casi en medio. Llamaron a la parte del oriente Antisuyu, por una provincia llamada Anti que está al oriente, por la cual también llaman Anti a toda aquella gran cordillera de sierra nevada que pasa al oriente del Perú, por dar a entender que está al oriente. Llamaron Cuntisuyu a la parte de poniente, por otra provincia muy pequeña llamada Cunti. A la parte del norte llamaron Chinchasuyu, por una gran provincia llamada Chíncha, que está al norte de la ciudad. Y al distrito del mediodía llamaron Collasuyu, por otra grandísima provincia llamada Colla, que está al sur. Por estas cuatro provincias entendían toda la tierra que había hacia aquellas cuatro parte, aunque saliesen de los términos de las provincias muchas leguas adelante, como el reino de Chile, que, con estar más de seiscientas leguas al sur de la provincia de Colla, era del partido Collasuyu y el reino de Quito era del distrito Chinchasuyu, con estar más de quatrocientas legas de Chíncha al norte. De manera que nombrar aquellos partidos era lo mismo que decir al oriente, al poniente, etc. Y a los cuatro caminos principales que salen de aquella ciudad también los llaman así, porque van a aquellas cuatro partes del reino.

As quatro partes do Império descritas por Garcilaso encontram-se apresentadas geograficamente na figura que segue

Figura 1 – Suyos do Império Inca



Fonte: Gobierno de Peru.

Como podemos observar, os territórios anteriormente pertencentes ao binômio Wari-Tiahuanaco foram plenamente incorporados ao novo império, ampliados e divididos em quatro regiões. Dada sua organização política e econômica, o Império Inca conseguiu se expandir tanto para as terras altas quanto para as comunidades litorâneas, de modo que Klein (2016, p. 36) afirma

ter sido possível, para os quéchuas, conquistar “qualquer Estado onde o campesinato estável fosse a base principal”, restando, ao final, poucos que conseguiram resistir à pax incaica e muitos que se juntaram voluntariamente ao novo império. O autor aponta, ainda, que o mesmo motivo que lhes possibilitou ampliar tanto seu império foi também uma limitação, tendo em vista a dificuldade em submeter ao seu modo de organização as culturas que não tinham base campesina, como aconteceu na região do Qollasuyo.

No que diz respeito aos Aymaras do Qollasuyu, apesar da impossibilidade de se falar em uma integração pacífica, houve pouca mudança na organização social, econômica e política em suas comunidades, tendo em vista que seus governantes foram mantidos e, em troca, aos Incas era destinado o excedente de produção por meio de tributos, além de fornecida a força de trabalho no sistema de retribuição ou Ayni, elemento da cosmovisão já citado anteriormente. Esses Aymaras conseguiram conservar sua língua e a autonomia de suas estruturas sociais e econômicas, preservando sua dedicação à religião e ao idioma locais nas interações entre si.

Quando finalmente dominaram os povos Aymaras, seus aliados e os grupos menores que povoavam os vales próximos à região de Puna de Atacama, na Argentina e nos Yungas, o império dos Incas já possuía uma complexa organização, que foi se aperfeiçoando até ser interrompido pela invasão espanhola, no início do século XVI. Não obstante a importante resistência desses povos para a configuração da plurinacionalidade boliviana, a instalação de colônias quéchua nos territórios anteriormente dominados pelos Aymaras é elencada por Klein (2016) como fator que contribuiu para que o quéchua se tornasse o principal idioma na composição linguística da Bolívia moderna.

No que diz respeito à educação, o novo império deu um passo adiante na construção de tempos e espaços formativos específicos para as novas gerações, ainda que, no caso dos homens, de acesso exclusivo à classe dominante e, no caso das mulheres, a algumas escolhidas. Para o restante dos povos submetidos ao império, o aprendizado continuava a ser extraído na ação direta do trabalho humano e educação familiar.

Os Cronistas (DE LA VEGA, 1609/2009) apontam que o sistema educativo era bipartido, havendo um espaço específico para os homens,

denominado de Yachaywasi²⁹, e outro para as mulheres, o Acllawasi³⁰, respectivamente, em castellano: Casa de Enseñanza e Casa de las Escogidas. No que se refere ao Yachaywasi, Garcilaso de La Vega³¹ afirma que Inca Roca (1330 – 1380 d.C) foi o criador desse modelo educativo, que funcionava sob os cuidados dos Amautas, a quem o autor equipara aos filósofos, e dos Harauicus, os poetas.

O arqueólogo Enrique Gonzales³² explica que, por volta dos dez ou doze anos de idade, os jovens nobres e os futuros funcionários advindos das diversas províncias do império eram conduzidos ao Yachaywasi em Cusco e ali ficavam por quatro ou cinco anos aprendendo a língua quéchua, a religião oficial e seu sacerdócio, as artes da guerra, a história do Tawantinsuyo e o manejo do Quipu³³ – sistema de cordas e nós, intencionalmente dispostos, por meio dos quais eram realizados, por exemplo, a contabilidade e o controle de tributos no império. Gonzales afirma que, mediante esse processo educativo, o império garantia as bases de sua sustentação cultural e ideológica toda vez que um jovem de outra província, formado no Yachaywasi, retornava para o seu local de origem como um agente de reprodução do império.

No que diz respeito ao espaço educativo feminino, De La Vega (1609/2009) descreve o Acllawasi de Cusco, precursor dos demais Acllawasis, como uma construção de enormes proporções, capaz de acolher mais de 1500 mulheres, as quais o autor compara com monjas, evidenciando os elementos que fazem parte de seu imaginário e sua cultura. Essas mulheres eram escolhidas por sua descendência ou beleza física, havendo como requisito o fato de serem virgens, motivo pelo que se escolhiam meninas de até oito anos de idade.

No Acllawasi, as Acllas jovens aprendiam o culto às divindades, a fiar, a tecer, a coser e a fazer tudo aquilo que o Inca e sua esposa principal, a Coya, vestissem ou usassem. Permaneciam sob os cuidados das Mamaconas, Acclas já adultas e idosas – que “interpretándolo superficialmente bastaría decir

²⁹ Também encontrada sob as formas: Yacha Huaci e Yachayhuasi, recentemente.

³⁰ Também encontrada sob as formas: Acllahuasi e Aclla Huaci.

³¹ <http://shemer.mslib.huji.ac.il/lib/W/ebooks/001531300.pdf>

³² Em entrevista disponível em: <https://youtu.be/xJbk13xbdGI>

³³ Também encontrado sob as formas: Kipu, Qipu e Khipu.

matrona, empero, para darle toda su significación, quiere decir mujer que tiene cuidado de hacer oficio de madre” (De La Vega, 1609/2009, p. 175).

Dos processos educativos sistematizados pelos Incas, vale pontuar que, mesmo sem o recurso da escrita durante seu funcionamento, o Império dos Quéchuas conseguiu desenvolver projetos agrícolas e de engenharia extremamente avançados. Entre eles, cabe destacar: a enorme rede de estradas que permitiu o trânsito de pessoas e animais entre os diferentes suyos, em meio à cadeia montanhosa; o conjunto de cidades, como Cusco, Macchu Picchu, Sacsayhuaman e Ollantaytambo; as grandes obras de engenharia hidráulica, como Tipón, cuja água proveniente de degelo é, em fluxo contínuo, espalhada por todo o complexo através de canais construídos em pedra; os terraços agrícolas, como os de Moray, que possibilitaram o plantio de espécies de diferentes origens em seus mais de vinte microclimas artificialmente emulados nas diferenças de altitude e irrigação dos seus terraços circulares; e, finalmente, os complexos de armazéns erguidos para estocar os excedentes de alimentos e de fibras têxteis. A seguir, apresentamos imagens de algumas dessas grandes obras.

Foto 5 – Ollantaytambo



Foto do acervo do autor

Foto 6 – Terraços agrícolas de Moray



Foto do acervo do autor

Toda essa rica experiência foi progressivamente aviltada e sistematicamente destruída quando teve início a invasão europeia. O início da colonização e a tomada de Qosco marcam o fim do Tawantinsuyo,

reconfigurando completamente os Andes pela via da força bélica e dos trabalhos forçados nas minas, pela imposição cultural e religiosa, bem como pelas doenças trazidas pelos espanhóis, conforme Camargo (2006, p. 78) ilustra:

O fim abrupto do Tahuantinsuyu e o início da colonização são vividos como cataclismo que põe fim a um ciclo de vida nos Andes. Afora o fim da ordem política inca e a sujeição dos indígenas aos mecanismos recém-criados de exploração colonial – como o brutal trabalho forçado nas minas de prata –, doenças contagiosas trazidas pelos conquistadores, como a varíola e a gripe, traduzem-se em sucessivas e devastadoras pandemias que rapidamente despovoam o Altiplano e, devastando a produção agrícola, trazem o flagelo adicional da fome. Em algumas províncias do Alto Peru, conforme relatos dos cronistas, aproximadamente cinquenta anos após a conquista, a população vira-se reduzida em cerca de até noventa por cento.

O encontro de duas culturas tão assimétricas constitui a pedra fundamental sobre a qual se assentou a desigualdade social da América andina até os nossos dias. De um lado, indígenas organizados em modelo produtivo que recordava o asiático (RAMOS, 2012; AQUINO, LOPES, LEMOS, 2000) e que há muito se relacionavam sob a forma império, contudo sem a instituição da propriedade nem acumulação privadas e com reprodução social embasada no trabalho coletivo pela cessão voluntária de força de trabalho – instituto da mita – e em retribuição – instituto do Ayni –, obtinham o retorno de parte dos excedentes, em quantitativo necessário para viver e em sintonia com os elementos culturais da cosmovisão andina; do outro, havia uma sociedade espanhola monárquica, cristã e feudal em decadência, fundada na apropriação privada dos frutos do trabalho servil alheio, em meio à ascensão do capitalismo mercantil, ávido por expansão de sua acumulação e, para tanto, nada mais interessante que metais preciosos.

O que se observou desse contato foi a barbárie e a exploração ilimitada, em todos os níveis da existência humana e da produção, para o benefício das coroas e dos colonizadores (FERNANDES, 1998, p. 96-97). Galeano (2012) aponta que o descobrimento das jazidas, a escravidão, o extermínio indígena e o saque se converteram na sustentação da acumulação primitiva de capitais na Europa, elementos que possibilitaram uma nova etapa do modo produtivo em ascensão.

Observando o montante de ouro e prata saqueado da América e o conjunto de riquezas roubadas dos demais rincões em situação de colônia, Galeano (idem) revela que o resultado supera todo o valor de todo o capital investido em todas as indústrias europeias somadas nos idos dos 1800. Tal configuração propiciou as condições materiais objetivas para o acontecimento da revolução industrial e, dialeticamente, empurrou os territórios em situação de colônia para a permanente condição de subdesenvolvimento, posto que estavam espoliados de suas próprias riquezas e mantidos fora do circuito do desenvolvimento industrial. O resumo desse crime fica evidente quando observamos que, conforme Galeano (2012, p. 38),

a economia colonial latino-americana valeu-se da maior concentração de força de trabalho até então conhecida, para tornar possível a maior concentração de riqueza com que jamais contou qualquer civilização na história mundial. Aquela violenta maré de cobiça, horror e bravura não se abateu sobre essas comarcas senão ao preço do genocídio nativo: investigações recentes melhor fundamentadas atribuem ao México pré-colombiano uma população que oscila entre 25 e 30 milhões, e se calcula que havia um número parecido de índios na região andina; na América Central e nas Antilhas, entre dez e treze milhões de habitantes. Os índios das Américas somavam não menos do que 70 milhões, ou talvez mais, quando os conquistadores estrangeiros apareceram no horizonte; um século e meio depois estavam reduzidos tão só a 3,5 milhões.

O avanço invasor procedeu com a instalação do aparato socioeconômico necessário para reprodução de suas próprias condições de produção, estabelecendo os novos contornos do regime de servidão e a relocação forçada de comunidades indígenas inteiras em núcleos urbanos, conhecidos como reducciones, origem de muitas cidades da atual Bolívia e Peru (CAMARGO, 2006, p. 107). De acordo com o autor, tratava-se de vilas construídas no modelo arquitetônico castelhano que, ao deslocar as populações, possibilitavam um imediato controle sociorreligioso, convertendo as comunidades em força de trabalho coletiva dentro de parâmetros do mercantilismo nascente.

Nesse cenário, as populações despejadas de seu local de origem e relocadas à força contraíram sumariamente novas obrigações de trabalho na diversidade de atividades econômicas coloniais, sobretudo na mineração, bem como passaram a ser tributadas de diversas formas, com especial atenção para

o tributo indigenal, cobrado em espécie e aplicado a esses povos pela sua simples condição de indígena.

Vale apontar que o referido tributo se manteve ativo, sob outras nomenclaturas, até as primeiras décadas do século XX, evidenciando, na pirâmide societal andina, a invenção de um extrato específico composto de uma mescla indissociável do binômio Classe-Etnia e empurrando todo um povo que até a invasão espanhola desconhecia a utilização de equivalentes universais, para ingressar em uma cultura de remuneração e assalariamento, para além da ampliação da margem de espoliação da riqueza dos trabalhadores. Camargo (2006, p. 108) explica que

a instituição de tal tributo obedeceu ao propósito de impor às comunidades indígenas a lógica do trabalho remunerado, único modo de acesso à moeda necessária à quitação dessa obrigação fiscal. [...] No rígido esquema de castas do mundo colonial, [...] o índio tornou-se plebeu, vergado por encargos de trabalho, tanto servis quanto remunerados (ao menos em tese), ou seja, imposições a um só tempo feudais e capitalistas.

Conformava-se, portanto, em contornos mais definidos, a organização societal colonial andina: na imensa base da pirâmide, conforme apontamos anteriormente, encontravam-se os indígenas, sobre quem pesava a sustentação de toda a sociedade pelo seu trabalho, seja na sua face campesina, seja na mineira; em seguida, estavam artesãos ou pequenos produtores mestiços; aos criollos, descendentes de europeus nascidos na América, cabia a posse das terras ou minas, principais meios de produção daquele contexto; finalmente, aos espanhóis cabia a direção estatal, ocupando os cargos de Administração, Justiça, Exército e Igreja (AQUINO; LOPES; LEMOS, 2000).

Tornava-se claro que, além da reconfiguração dos antigos institutos sociais andinos para a exploração massiva da nova força de trabalho disponível, havia ainda algo a ser tomado: a cosmovisão andina. A completa submissão necessariamente passaria pela reorganização cultural, forçosamente encaixando o indígena nos elementos culturais, éticos e estéticos do invasor. Tal ação, configurada como pré-requisito para estabelecimento integral das condições de reprodução de riqueza e da força de trabalho bem ajustada à coroa espanhola, travestiu-se de fino ato de bondade, verdadeira ação pela salvação das almas ímpias. A base ideológica cristã, que na Europa sustentou o

feudalismo e sustentava a ascensão capitalista após as guerras de expulsão dos Mouros na península Ibérica, voltava o seu olhar aos Andes.

O processo realizado anteriormente pelos Incas, de “quechuanização” dos demais povos na expansão do império, desafortunadamente contribuiu para a atuação espanhola na catequese, que se converteu no estabelecimento de processos educativos com povos andinos. Acontece que, sabedores da inexistência da escrita na língua quéchuá, são os espanhóis os primeiros a procederem com a sua grafiação, em alfabeto latino, passando em seguida a promover a alfabetização dos povos indígenas de forma associada à catequese. O instrumento aparentemente se mostrou eficaz ao ponto de os espanhóis produzirem uma específica política pró-quéchuá, com a produção e publicação de catecismos e breviários para essa língua, conformando o modelo educativo dos princípios da colônia (KLEIN, 2016).

Tal estratégia de dominação obviamente não aconteceu sem ruídos. As ações derivadas da resistência dos povos subjugados contribuíram para o estabelecimento de um núcleo rebelde na região de Vilcabamba, fundando simbólica e efetivamente aquilo que se denominou Estado Neo-inca de Vilcabamba, responsável por retardar a implementação do projeto de dominação europeu (CAMARGO, 2006). A cultura milenar expressa na cosmovisão e apreendida no interior dos Ayllus, pois, resistia.

Nesse sentido, a relação de complementariedade entre os diversos elementos do ambiente, sejam animados ou não, manteve, ainda que de forma velada, as relações de cunho religioso estabelecidas entre os povos andinos e o conjunto dos elementos da natureza, mesmo naqueles que, por uma questão de autopreservação, foram batizados no cristianismo. Tal relação, inclusive, mantinha-se fortemente presente no que diz respeito ao cuidado e à realização de oferendas para os seus antepassados mumificados, para o horror absoluto dos invasores.

O aumento da resistência indígena, ação dialética ante o sistemático extermínio e a subjugação dos seus povos, levou a coroa espanhola a adotar uma tática diferente: rumou-se a um recrudescimento da violência invasora. A chegada de Francisco de Toledo, em 1569, e a derrota de Vilcabamba, em 21 de setembro de 1572, com o assassinato por desmembramento de Tupac

Amaru, dão impulso ao início de uma das expressões mais atrozes da violência espanhola, denominada de extirpação das idolatrias (CAMARGO, 2006).

Compreendendo que a cosmovisão andina, apreendida desde muito cedo e veladamente cultivada, era instrumento de resiliência daquele povo, a coroa espanhola, mediante as extirpações de idolatrias, tinha como objetivo erradicar qualquer tipo de manifestação dessa cultura e religiosidade ancestral, destruindo ídolos, santuários, oratórios, bem como castigando aqueles que a praticavam. Luna (2010, p. 107) descreve como aconteciam as chamadas extirpações:

Los extirpadores visitaban diferentes doctrinas, pueblo por pueblo, identificando aquellos lugares donde aún los pobladores seguían manteniendo su sistema de culto, tanto a las divinidades, a las wakas, como a los mallquis [...]. Luego de identificar los lugares de culto, procedían a destruirlo, destruían sus estructuras y trasladaban las piedras constitutivas para la edificación de nuevas iglesias cristianas, o construían una de estas encima del centro cerimonial andino. Colocaban cruces sobre estos sitios, saqueaban y quemaban los objetos suntuarios de culto, quemaban los cadáveres de los mallquis y a los inculpados los hacían caminar desnudos por todo el pueblo, eran azotados y sometidos a proceso judicial.

Esse tipo de ação fica evidenciado, por exemplo, quando se conhece, em Cusco, o sítio arqueológico Qoricancha, nominado como Templo do Sol, e se observa que, no espaço onde havia um templo Quéchua, os espanhóis aproveitaram as fundações de pedra e construíram, por cima, a Igreja e Convento de Santo Domingo, como se observa na foto que segue.

Foto 7 – Qoricancha



Foto do acervo do autor

A mudança desse estado de coisas poderia ter acontecido dois séculos mais tarde, com a alçada dos movimentos de libertação latino-americanos. Uma série de acontecimentos e transformações deu sustentação a essa possibilidade: o binômio Revolução Francesa – Revolução Industrial; a consequente consolidação da burguesia como classe dominante; a alteração capitalista, de sua forma mercantil para a concorrencial; a manutenção da estrutura feudal na Espanha, em contramão à tendência europeia; a invasão napoleônica na península Ibérica, destronando Fernando VII; o avanço da Inglaterra sobre novas colônias; enfim, todo esse conjunto de elementos aprofundou as contradições e os anseios de classe nos Andes, assim como impulsionou sobremaneira o sentimento de libertação nos criollos, que logo trataram de tentar incorporar à sua luta o setor que compunha 80% da população da época: os indígenas.

Após a vitória dos independentistas na batalha de Ayacucho, o Peru conquista sua independência e, logo em seguida, em 6 de agosto de 1825, após vitória na batalha de Tumusla, Departamento³⁴ de Potosí, a Audiência de Charcas torna-se oficialmente República de Bolívar, em homenagem ao seu libertador e primeiro presidente, Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios Ponte-Andrade y Blanco, conhecido como Simón Bolívar. Tal nomenclatura duraria até outubro do mesmo ano, quando se tornaria apenas Bolívia.

³⁴ Departamentos equivalem às maiores entidades subnacionais da Bolívia. Na realidade brasileira, equivaleriam aos estados.

2. Bolívia Republicana

Conforme afirmamos anteriormente, o estado de coisas vivenciado durante toda a época colonial poderia ter chegado ao seu termo com o logro dos processos de libertação da chamada América Espanhola, contudo os interesses dentro do bloco independentista não eram unívocos.

Em um caminho, estavam os indígenas, que há muito lutavam pelo fim da sociedade colonial e suas diversas formas de aviltamento e espoliação para com eles, tais como a servidão e o tributo indígenal; em outra via, estavam os mestiços, que não dispunham de força suficiente para elaborar um projeto societal claramente estruturado; e, finalmente, os criollos, que se dividiam entre aqueles que buscavam uma simples separação da coroa – sem, no entanto, promover algum tipo de alteração nas formas e condições de produção e reprodução do sistema de “castas” andino – e aqueles que propunham uma unidade latino-americana e emancipação política de negros e indígenas, entre os quais figuravam Bolívar, Sucre, San Martín, Morazán, Miranda e outros (VALENÇA, 2018).

Bolívar, uma vez nomeado primeiro presidente da Bolívia, trata de abolir o tributo indígenal e de preparar o cenário para a modernização e instauração de valores que remetiam aos ideais advindos da Revolução Francesa, determinado a esfacelar os elementos que davam sustentação à sociedade colonial (VALENÇA, 2017).

À frente do novo Estado latino-americano, é interessante observar que, antes mesmo da promulgação de uma nova Carta Constitucional – o que ocorreria em 6 de novembro de 1826 –, Bolívar lança a primeira legislação educativa originariamente boliviana, em 11 de dezembro de 1825. Trata-se de um decreto que estabelece escolas primárias, colégios de ciência nas capitais departamentais, uma escola militar e a administração centralizada dos fundos da educação.

O preâmbulo do referido decreto (BOLÍVIA, 1825) – parte que Bolívar denomina de “Considerandos” – traz a tônica do documento e afirma seus planos de reconfiguração do abismo social existente entre criollos ou mestiços e a larga maioria da população no novo país. Nesse sentido, aponta que o primeiro dever

do governo é dar educação ao seu povo, que esta educação deve ser uniforme e geral, que os estabelecimentos educativos devem estar de acordo com as leis do Estado e, finalmente, que a saúde de uma república depende da moral adquirida por seus cidadãos pela educação, ainda na infância.

Diante dessa perspectiva, Bolívar instituiu um Director General de Enseñanza Publica, sendo de sua atribuição conhecer o que existe no campo educacional boliviano e qual a situação em que se encontram as escolas e os colégios, bem como os fundos que as sustentam. Uma vez realizada essa tarefa, o próximo passo seria ampliar a oferta educativa nacional, conforme se observa nos artigos 3º e 4º do mesmo decreto (BOLIVIA, 1825):

Art. 3º. Que el director proponga al gobierno un plan para el establecimiento de una instrucción de enseñanza que abrace todos los ramos de instrucción, **haciéndola general á todos los pueblos de la república.**

Art. 4º. Que entre tanto, y sin pérdida de tiempo, proceda á establecer en cada ciudad, capital de departamento, una escuela primaria con las divisiones correspondientes, **para recibir todos los niños de ambos sexos, que estén en estado de instruirse.** (grifo nosso)

Como se vê, Bolívar instaurou uma novidade no altiplano andino: o pensamento de uma educação unificada a todos os povos bolivianos em idade para instruir-se. Em continuidade, o seu sucessor, Marechal Antonio José de Sucre, promulgou, em 9 de janeiro de 1827, o primeiro plan nacional de enseñanza, prevendo o estabelecimento de escolas primárias, secundárias, colégios centrais, colégios de ciências e artes, um instituto nacional de educação, sociedades de literatura e formação de professores de artes e ofícios.

Nesse novo decreto, Sucre dispôs que, em todas as capitais dos cantões³⁵ bolivianos, além de todos os povos com mais de duzentos habitantes, deveria ser estabelecida ao menos uma escola primária para o ensino da leitura e da escrita, por meio do método da enseñanza mútua, além dos conceitos básicos da religião, da moral e da agricultura. Nas capitais de províncias, por sua vez, além das primárias, a lei previa a instalação de escolas secundárias voltadas para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, dos conteúdos de caráter religioso, da moral, da gramática castellana, da aritmética, da agricultura, da

³⁵ Antiga unidade subnacional utilizada na Bolívia, a exemplo da Europa.

indústria e da veterinária. Nas capitais departamentais, além das primárias e secundárias, deveriam ser instaladas as chamadas Escuelas Centrales, com foco na aritmética, na gramática castellana e no desenho.

Observa-se que, ao remeter ao ensino da religião nas escolas primárias e secundárias, trata-se exclusivamente da doutrina cristã e católica, não obstante a rica diversidade teogônica pré-colonial. Nos idos de 1800, a base ideológica cristã já se encontrava tão densamente cristalizada que se ressalta, à ferro e fogo, que a derrota do projeto colonizador nas batalhas não foi capaz de alterar esse cenário. Aliás, vale ressaltar que, na Constituição Política da nova nação, a religião recebeu um lugar de grande destaque, figurando inclusive em posição anterior à seção que dispõe sobre o Governo em si. O único artigo do Título 2 daquela constituição dispõe que (BOLÍVIA, 1826):

Artículo 6°.- La religion católica, apostólica, romana, es la de la República, con exclusion de todo otro culto público. El gobierno la protegerá y hará respetar, reconociendo el principio de que no hay poder humano sobre las conciencias.

Outra questão referente à legislação educativa na recém-fundada Bolívia diz respeito ao acesso da população aos estudos. A lei promulgada previa que, para além do salário, os professores receberiam das famílias dos estudantes o pagamento de uma quantia mensal por aluno, salvo se a família fosse notoriamente pobre, o que seria classificado por juntas de beneficência, em consórcio aos governadores, aos corregedores e ao pároco da localidade. Tal política de ampliação do sistema educativo estatal boliviano e de seu acesso, ancorada em uma concepção bastante avançada, à época, fornecia as ferramentas para mudança da relação entre o Estado e os indígenas, tal qual estabelecida desde a invasão.

Configurava-se uma alteração do paradigma de subjugação para uma perspectiva bem mais inclusiva, em sintonia com a proposta liberal de romper com os velhos pilares coloniais. Essa proposta se radicaliza com Sucre ao ponto de, não obstante o relevo dado à religião na Constituição, enveredar-se pelo confisco de bens da igreja para suprir necessidades da república em formação.

Contudo, em meio à profunda crise pós-guerras de libertação, bem como considerando que, em finais do século XVIII, antes da proibição implementada

por Bolívar, a arrecadação do imposto indígenal importava em cerca de 60% de toda a receita Estatal (CAMARGO, 2006), a alta sociedade boliviana, rigidamente oligárquica, não tolerou a possibilidade de erradicação da servidão indígena, procedendo com a articulação da invasão de tropas peruanas na Bolívia, forçando Sucre à renúncia e restaurando o estado de coisas do período colonial, mas sob a forma política de República.

Tal movimento, inesperado para Bolívar e para Sucre, converteu parte da Constituição Política anteriormente citada, criada pelo primeiro e promulgada pelo segundo, em instrumento de segregação. A Carta Magna de 1826 fazia clara distinção entre a categoria “bolivianos” e a “cidadãos”, apresentando os requisitos e as implicações dessas duas condições, conforme se observa nos artigos 11º, 14º e 17º daquela Constituição (BOLIVIA, 1826):

Artículo 11º- Son bolivianos:

1º Todos los nacidos en el territorio de la República;

2º Los hijos de padre ó madre boliviana, nacidos fuera del territorio, luego que manifiesten legalmente su voluntad de domiciliarse en Bolivia;

3º Los que en Junín ó Ayacucho combatieron por la libertad;

4º Los extranjeros que obtengan carta de naturaleza, ó tengan tres años de vecindad en el territorio de la República;

5º Todos los que hasta el día han sido esclavos y por lo mismo quedarán de derecho libres, en el acto de publicarse la Constitución; pero no podrán abandonar la casa de sus antiguos señores, sino en la forma que una ley especial lo determine.

[...]

Artículo 14º- Para ser ciudadano, es necesario:

1º Ser boliviano;

2º Ser casado, ó mayor de veintiun años;

3º Saber leer y escribir; bien que esta calidad solo se ecsijirá desde el año de mil ochocientos treinta y seis;

[...]

Artículo 17º - Solo los que sean ciudadanos en ejercicio, pueden obtener empleos y cargos públicos. (grifo nosso)

Alguns fatores se observam desde aí: ao dividir as pessoas em bolivianos e cidadãos, instaura-se a criação de sujeitos de segunda classe, de modo que nem todos os bolivianos podiam ser chamados de cidadãos; somente os cidadãos poderiam obter empregos e cargos públicos; o abismo social que manteve por 200 anos a maioria populacional em condição análoga à escravidão impediu o acesso dessa maioria à leitura e à escrita, elementos condicionantes da cidadania; e, finalmente, a ressalva consignada no inciso 3º do artigo 14º,

afirmando que somente oito anos após a promulgação do texto constitucional é que saber ler e escrever passariam a valer como condição da cidadania, denota que Bolívar e Sucre julgavam ser este um prazo razoável para que, a partir da legislação educativa consignada em janeiro do ano seguinte, as escolas primárias e secundárias estivessem em pleno funcionamento e saber ler e escrever fossem facultados a todas e todos os bolivianos, restando, como condicionante da cidadania, maioridade a vinte e um anos ou emancipação dada pelo casamento.

Como afirmamos, a história não sucedeu conforme eles previam. Após o golpe que levou Sucre à renúncia, a ampliação da oferta e garantia das condições de acesso presentes na Ley de 9 de enero de 1827 não se realizaram, e a maior parte da população boliviana, impossibilitada de aprender a ler e a escrever, foi mantida como não-cidadãos, sujeitos de segunda categoria na Bolívia. Pouco a pouco e, sobretudo, após o assassinato de Sucre e a morte de Bolívar, ambos em 1830, foi se conformando um caminho de persistência do apartheid econômico e social andino, tal qual à época da colônia e diferente apenas nos atores do topo da pirâmide: saem os espanhóis e sobem as oligarquias locais, enquanto que, ocupando a ampla base da pirâmide e

ainda submetidos a encargos servis de trabalho e agora contribuintes preferenciais de ordem fiscal iníqua, os indígenas, após a Independência, encontravam-se em situação consideravelmente mais precária [...]. Antes formalmente súdito tutelado da Coroa espanhola, o índio, sob a República, não preenche as condições materiais e intelectuais para integrar a ordem republicana, censitária e elitista. Na Bolívia independente, o índio, iletrado e desprovido de capital e propriedades, não existe como cidadão (CAMARGO, 2006, p. 119).

Tal perspectiva de cidadania como privilégio de quem sabia ler e escrever se manteve inalterada nas Constituições Políticas seguintes, chegando até 1938, cento e dois anos após o início da vigência dessa condicionante. Quanto à ampliação do acesso à educação, somente noventa e seis anos após o decreto de Sucre, em 1923, seria editado um novo decreto voltado para a alfabetização indígena, que, na medida em que afirmava uma modalidade educativa específica, reafirmava e reconhecia a segregação histórica.

A esse fenômeno de uma cisão institucionalizada das benesses do Estado, conformando epicentros de acumulação de capital e monopólio político-econômico ao passo que relegava a maior parte de sua população à própria sorte, Zavaleta-Mercado (2013) denominou de Estado Aparente. Dialeticamente, a inexistência de uma maior organicidade da presença Estatal na direção dos processos regionais e locais, com conseguinte ineficácia no estabelecimento de um consenso e projeto político nacional, possibilitou, de um lado, a reafirmação e o desenvolvimento de formas ancestrais de autogoverno e reprodução social, como os Ayllus, enquanto, de outro, implicou em rupturas e perdas territoriais diversas, tais como a perda do litoral, em 1879, que afetou negativamente o país por algumas décadas, além das marcas deixadas pelo conflito bélico (VALENÇA, 2018).

O retrato dessa Bolívia se apresenta já no censo populacional de 1846, quando se contabiliza cerca de 72% da população nacional como pertencente às comunidades Aymaras e Quéchuas vivendo fora das zonas urbanas (CAMARGO, 2006), o que denota a formação de bolsões urbanos de riqueza em meio a uma Bolívia predominantemente rural.

Contraditoriamente, as modificações do capitalismo no cenário internacional e a consolidação da fração exportadora de prata das oligarquias criollas permitiram, pela primeira vez desde a independência, que os setores dominantes bolivianos promovessem um avanço contra aqueles que, até então, eram o sustentáculo da receita estatal, mediante o imposto indigenal (CUSICANQUI, 2010). O Estado Aparente e seus protegidos voltaram seus olhares para as terras comunitárias indígenas como potenciais meios para a ampliação de sua acumulação. Obviamente, nesse processo havia um obstáculo: os indígenas.

O mesmo sentimento que afirmava a impossibilidade de serem os indígenas os detentores do legado histórico das altas culturas do passado andino, agora estava cingido de um objetivo econômico específico: dar fim às propriedades comunais, disponibilizando as terras para o capital. O caminho desse conflito de interesses rumou, como já afirmamos anteriormente, para o racismo institucional do Estado Boliviano, elegendo um inimigo interno a ser combatido, atribuindo ao indígena a pecha de selvagem e bárbaro,

personificação de todo o mal, do negativo, de toda a ignorância e todo o atraso da Bolívia.

Esse chorume racista e higienista da oligarquia boliviana fica evidente a partir de seus próprios emissores, partícipes ativos na vida pública boliviana dos estertores do século XIX e das primeiras décadas do século XX. A título de exemplo, apresento, a partir de Cusicanqui (2010), uma pequena compilação desse pensamento, legitimador da missão civilizadora do extermínio indígena, por meio das palavras de Gabriel René Moreno, aristocrata cruceño, historiador e ministro da suprema corte boliviana; de José Vicente Dorado, intelectual e legislador boliviano; e, finalmente, de Juan Bautista Saavedra Mallea, presidente boliviano na década de 1920. Para eles (CUSICANQUI, 2010):

Gabriel Rene Moreno: El indio y el mestizo incásicos radicalmente no sirven para nada en la evolución progresiva de las sociedades modernas. Tendrán, tarde o temprano, en la lucha por la existencia, que desaparecer bajo la planta soberana de los blancos puros o purificados [...] Si por alguna manera han de intervenir la indiada y la cholada en la evolución progresiva de la sociabilidad boliviana, ha de ser necesariamente por vía pasiva de una desintegración más o menos rápida, como productos secretorios vertidos en las cavidades orgánicas del cuerpo social, como residuos arrojados en lo profundo de la economía, a fin de que franqueen por ahí el depuramiento completo y la unificación caucásica de la raza nacional (p. 81; 87).

José Vicente Dorado: Arrancar estos terrenos de manos del indígena ignorante, o atrasado, sin medios, capacidad o voluntad para cultivar, y pasarlos a la emprendedora, activa e inteligente raza blanca, ávida de propiedades, es efectivamente la conversión más saludable en el orden social y económico de Bolivia. Exvincularla pues, de las manos muertas del indígena es volverla a su condición útil, productora y benéfica a la humanidad entera; es convertirla en el instrumento adecuado a los altos fines de la Providencia (p. 84).

Bautista Saavedra: Si una raza inferior colocada junto a otra superior tiene que desaparecer, como dice Le Bon, (y si)... hemos de explotar a los indios aymaras y quechuas en nuestro provecho o hemos de eliminarlos porque constituyen un obstáculo y una rémora en nuestro progreso, hagámoslo así franca y enérgicamente (p. 88).

Tal visão estatal alimentava e era alimentada pelo objetivo de espoliação das terras indígenas, perspectiva que atingiu sua concretude na ley de

exvinculación de 1874, durante o governo de Tomás Frías. A referida lei declarava juridicamente extinto o comunitarismo indígena mediante o parcelamento individualizado das terras comunais e propunha a extinção definitiva dos Ayllus, com privatização e comercialização das terras (CUSICANQUI, 2010; DAZA, 2016). Fragmentada e desvalorizada, a compra das parcelas individuais deveria vir em seguida, deslocando o indígena do campo para compor os extratos miserabilizados e proletarizados dos centros urbanos, despojados de seus meios de subsistência.

Contudo, dialeticamente, o movimento de resistência se fortificou, registrando perdas, mas também ganhos ante o cenário de terra arrasada que tomava contornos. Para fazer frente à espoliação, os Ayllus começaram a resgatar antigos títulos de terra expedidos por autoridades durante o período colonial, que declaravam a propriedade e freavam o instituto da exvinculación. A busca pelas comprovações de descendência, os registros de batismo, as certidões de casamento, os atestados de óbito consubstanciaram um movimento de resgate da memória e história dos povos andinos e seus Ayllus, uma vez que alguns dos documentos remontavam aos séculos XVI e XVII, como observamos com Camargo (2006, p. 136):

Esse processo de pesquisa histórico-notarial abriu horizontes profundos de memória coletiva, que, como salienta Silvia Rivera, '... permitían a los comunarios superar el presente de atomización de sus ayllus y recuperar un grado de organicidad perdido mucho tiempo atrás.'. Os registros de propriedade colonial seriam elementos de um passado remoto, que yacían en papeles antiguos y se reproducían a través de la tradición oral, de los mitos y cuentos populares y fueron así puestos al servicio de una serie de demandas concretas de reforma social propuestas por los rebeldes a la cerrada sociedad oligárquica que les negaba el derecho a la existencia.

Ao reconstruírem a genealogia de suas comunidades, os líderes indígenas agregaram valor histórico ao sentido ético de restituição de justiça, ou seja, lograram elaborar discurso político, histórico e moral inteligível à sociedade oligárquica que os oprimia.

O ataque aos Ayllus desdobrou-se em consequências diversas: serviu como catalisador de um revigoramento dos laços e das tradições Quéchuas e Aymaras, desgastou ainda mais os frágeis laços nacionais, trouxe organização de caráter político aos indígenas naquilo que ficou conhecido como movimento

dos Caciques Apoderados e ampliou, entre outras coisas, as reivindicações por melhoria das condições de vida e acesso à educação formal, visto que se compreendeu que a ausência de escolas e de processos de alfabetização para os indígenas estava integrada ao projeto de privação e subjugação dos povos originários da Bolívia.

Para uma melhor precisão aos fatos históricos, é importante dizer que a oligarquia boliviana mantinha sim processos educativos voltados aos povos originários, todavia, somente para os indígenas sob seu domínio e quando de seu interesse, vinculando-os à servidão e à espoliação das terras comunais. Estava em curso um movimento de alfabetização indígenal, que tinha como propósito “civilizá-los para integração social”, que implicava capacitá-los para os trabalhos agrícolas e manuais e, finalmente, “culturar al indio” (DAZA, 2016; GOMEZ et. al., 2010; SORUCO, 2013).

Essa proposta, no entanto, abarcava apenas os índios mestiços e urbanos, restando os “comunarios y colonos” (DAZA, 2016) excluídos pela ausência de escolas nas zonas rurais, além de conformar um processo de desqualificação social e desvalorização de sua identidade cultural, já que a alfabetização em castelhano implicava a supressão de sua língua materna. Os centros educativos a eles destinados, a serviço do sistema quase feudal existente no país, apenas ofertavam uma educação voltada à sua "recuperação" (SORUCO, 2013) para subserviência a uma específica ordem social, a fim de que o indígena ocupasse seu lugar de força de trabalho, único possível diante da crença de sua inferioridade racial difundida pelas oligarquias e teorias das quais se serviam.

Como a independência e alteração da forma política não foi capaz de engendrar mudanças na forma das relações e forças produtivas, a profunda cisão societal, com rasgos marcadamente étnicos e raciais, somente se aprofundou nas décadas seguintes.

Não obstante se tratar de condição aviltante recorrente desde a invasão espanhola, como amplamente descrito neste trabalho, o que se observa, na virada do século XIX para o XX, são épocas de especial deterioração das condições de vida da parcela majoritária da população, seja em razão de conflitos fronteiriços, reiteradamente frustrados, como a Guerra do Pacífico e

posteriormente a Guerra do Chaco; seja pelo recrudescimento da política pública de assalto de terras, anteriormente apresentada sob o nome de exvinculación.

O conjunto das contradições até aqui apresentadas vai servir de base para aquilo que Valença (2017) aponta como crises do Estado Boliviano sob a forma política de República, elencando a Guerra Federal da virada do século XIX para o século XX, a Revolução Nacional de 1952, o esgotamento da estratégia nacionalista revolucionária e a formação do bloco Camponês-Indígena-Popular. De todo modo, em cada uma dessas configurações, observa-se questionado todo o conjunto complexo de estruturas políticas, sociais e econômicas (VALENÇA, p.82), construção das condições materiais objetivas para a formação do Processo de Cambio, instaurado com o Estado Plurinacional Boliviano.

2.1. A Guerra Federal

A primeira grande crise, como citado, culminou na denominada Guerra Federal, dos anos 1898 e 1899. No cerne do embate, estava a disputa de frações da elite pelo controle político Estatal, numa polarização entre conservadores e liberais, aqueles de base na região mineira de Chuquisaca, especialmente na capital constitucional – Sucre –, e estes outros em La Paz.

A já citada derrota para o Chile na Guerra do Pacífico, com conseqüente perda da passagem marítima, bem como a profunda queda da mineração de prata nas minas do sul, com substituição emergente da mineração do estanho na região de Oruro, próximo a La Paz, tudo sob a administração desgastada do bloco conservador, precipitou extratos do partido Liberal a reivindicar o traslado do poder econômico, político e social do eixo Sucre-Potosí para o eixo La Paz-Oruro (MOLDIZ, 2009).

Entretanto, o fator determinante para a vitória liberal se assentou sobre as bases historicamente subalternizadas. A política de Exvinculación e o imposto indígenal, anteriormente citados, em associação à instauração de um regime de Apartheid (Linera, 2010; Mesa, 2016; Camargo, 2006), materializado na proibição da circulação de indígenas em determinadas zonas urbanas, com exclusividade para peles brancas; a deterioração das condições materiais de vida dos povos indígenas, seja pela decadência das minas de prata, seja pela

fortificação do instituto da Pongueaje, condição análoga à escravidão, caracterizada pelo trabalho gratuito e compulsório em favor dos fazendeiros (CAMARGO, 2006); tudo isso contribuiu para que despontasse o Aymara Pablo Zárate Willka como liderança de um exército de mais de 60 mil indígenas entre Aymaras e Quechuas.

A convergência imediata de algumas pautas contra o governo conservador derivou em uma frágil aliança entre os liberais e o exército de Willka. Na perspectiva de Camargo (IDEM, p. 129),

não seria de todo estranho que ambas as revoltas, dirigidas afinal contra o mesmo governo, ainda que com objetivos completamente díspares, buscassem a convergência possível: tal foi precisamente o que ocorreu na aliança entre o Mallku e o prócer liberal. Se, para este último, a aliança – imposta pela dificuldade de vitória militar sobre as forças governamentais – constituiu aposta de alto risco, envolvendo armar inimigo natural, na forma de um exército indígena que lutava pela reversão do statu quo político e econômico no campo, para o aimará representou oportunidade de projetar poder militar que não teria logrado concentrar em condições normais.

Valença (2018) aponta que, uma vez mais, os historicamente subalternizados se converteram em força propulsora da vitória de nova guerra civil, a exemplo das lutas de libertação nacional, e que paulatinamente foi possível observar um giro de sua condição de forças auxiliares do levante liberal para a construção de um “movimento independente de emancipação indígena” (Idem, ibidem, p.84).

Passado o conflito, o resultado observado para além da pauta inicial do extrato liberal foi a construção de novo pacto, com tons notadamente coloniais, com pacificação programática das desavenças das frações da classe anteriormente em disputa, em torno da manutenção das condições de privilégio historicamente construídas, em detrimento do setor populacional majoritário.

Havendo “cumprido sua função”, o Mallku Zárate Willka passa a ser encarado como ameaça. Sob a pecha de “El temible”, foi preso e assassinado em 1903 pelos liberais, anteriormente aliados.

2.2. A Revolução Nacional

O pacto neocolonial ajustado entre conservadores e liberais na virada do século XX desembocou em mais um fracasso bélico boliviano. A derrota no Chaco em busca do controle de um petróleo que, curiosamente, só se tornou viável após 2010³⁶, associada à perseguição indígenal costumeira e à crise das minas, abriu caminho para a construção de uma nova consciência social boliviana (Camargo, 2006), possivelmente em razão de diálogo com teorias políticas recém-chegadas naquela porção dos Andes. Valença (2017) aponta que, no começo dos anos 30, ampliava-se a influência do marxismo sob as teses do pirismo³⁷ e do trotskismo, contraditoriamente ao nacionalismo revolucionário e ao fascismo. É exatamente nesse período, em 1931, que tem início a construção de uma das grandes referências educativas do Estado Plurinacional da Bolívia: Warisata – la escuela Ayllu, tema sobre o qual trataremos no capítulo 3 desta tese.

Outro elemento importante para a compreensão do momento histórico é a fundação da Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia – FSTMB –, em 1944, e a aprovação de suas Teses, documento conhecido como Tesis de Pulacayo, em 1946. Neste documento, fundamental na história obrera boliviana, os trabalhadores das minas se afirmaram como setor avançado e combativo do proletariado nacional, pontuando a necessidade de derrota do fascismo, da luta contra o colaboracionismo reformista de classe, bem como a imperiosa derrota do capitalismo, a estipulação de um salário básico vital, semana de trabalho de 40 horas para os homens e 36 horas para mulheres e crianças, organização de contratos coletivos de trabalho, ocupação das minas contra o boicote patronal, armamento dos trabalhadores contra a repressão capitalista, enfim, um conjunto de elementos que até o momento ainda não havia aparecido de modo sistematizado em solo boliviano.

Longe de qualquer simplicidade esquemática, a Bolívia da metade do século XX estava em ebulição, e, definitivamente, as nomenclaturas e posições

³⁶ <https://exame.com/mundo/presidente-paraguaio-anuncia-petroleo-abundante-no-chaco/>

³⁷ Conforme Valença (2017, p. 86), o Partido de Izquierda Revolucionaria – PIR – foi criado e tomou corpo na década de 1940, assentado em uma plataforma etapista, enquanto o trotskismo se organizava no POR, fundado em 1935, ao redor da estratégia da revolução permanente.

adotadas pelos atores políticos não ajudam, em uma rápida mirada, em sua compreensão. Para se ter ideia, no espaço que havia no campo político diametralmente oposto aos trabalhadores que se organizavam na FSTMB, fundou-se um partido denominado de Falange Socialista Boliviana, de caráter fascista, de nacionalismo exacerbado e ferozmente anticomunista.

Um pouco mais ao centro, de posição moderada, mas igualmente nacionalista, chega ao poder, em 1943, Gualberto Villarroel López, em decorrência de um golpe de estado engendrado por um setor militar denominado Razón de Pátria, RADEPA, e o nascente Movimiento Nacionalista Revolucionário, MNR (GISBERT et al., 2016). Derivado do mesmo desajuste histórico de fração de classe que acompanhara a Bolívia desde a virada do século, Camargo (2006, p. 141) descreve o momento como sendo de grande fluidez e complexidade, materializado em um “socialismo autoritário, tingido com tons de nacionalismo econômico e messianismo político”.

Em aliança com o MNR, partido pautado na aliança de classes e rejeição marxista, Villarroel demarcou posição nacionalista conquistando a inimizade da oligarquia mineira boliviana e, em razão da dura repressão aos movimentos de reivindicação de melhoria das condições de trabalho, sendo fortemente rechaçado pelos Marxistas Piristas. Contraditoriamente é ele quem põe fim formal à Pongueaje e colabora com a realização do Congreso Indígena Nacional de 1945, recebendo, em virtude disso, dos setores conservadores bolivianos a pecha de Presidente dos índios. Tal configuração encontra termo em 1946 quando o palácio presidencial é tomado de assalto e Villarroel é linchado, arrastado e dependurado em um poste da Plaza Murillo, uma das principais da cidade de La Paz.

O que vem a seguir é uma nova ascensão dos setores conservadores, com escalada do descontentamento indígena. Quando, em 1951, o MNR logra êxito nas eleições presidenciais e o general Mamerto Urriolagoitia, então presidente, desconhece o resultado, formando uma junta militar para não permitir a efetivação do MNR no poder, dá-se a ignição da Revolução Nacional de 1952.

Sobre essa temática, Aguilar Gómez em informação verbal (2019)³⁸ aponta que

ahí viene dos temas, el proceso del MNR que fue una... hay un debate... ¿fue una revolución? para mi sí. Para otros, críticamente, desde la óptica de no se reivindicar que fue una revolución del MNR, dicen: no fue una revolución. Pero sí, en términos sociales y políticos, fue una revolución. Uno de los primeros temas que logra es una pequeña burguesía que dirigía el MNR, ellos organizaron el pueblo, y de un tema electoral pasan a un tema de golpe de estado, de golpe de estado se convierte en insurrección, y la insurrección transforma las bases de país. Reforma agraria: Interrompida, fracasada, pero reforma agraria. El tema del derecho del voto a la mujer y al indígena, porque ninguno de los dos tenía derecho de voto antes. La constitución decía: podrán votar todos los que subieran leer y escribir. Podrán votar los varones. Y podrán votar solamente los que tiene una propiedad. Entonces, excluidos el resto. El otro tema que 1952 logra es el tema de nacionalización de la minería, que son puntajes para cambiar la base económica, entonces la base económica cambia de una base económica feudal – capitalista, predominantemente, a una base capitalista con resabios feudales.

Data deste período também, 6 dias após o triunfo da Revolução de 1952, a constituição da Central Obrera Boliviana (COB), instrumento de unificação de uma diversidade de sindicatos bolivianos e principal Central ainda nos dias de hoje. No setor de mineração, após a nacionalização, surge a COMIBOL, Corporación Minera de Bolívia. No que diz respeito à terra, meio de produção fundamental, no processo de reforma agrária de 1953 é que de fato extinguiu-se a Pongueaje.

No campo da educação, encontramos a promulgação do código educativo de 1955, com estruturação do sistema educativo camponês, instituição da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, fundação de escolas Normais Rurais, bem como ampliação da rede, avançando timidamente contra o analfabetismo (CAMARGO, 2006). Não obstante os logros, Aguilar Gómez (2019) aponta que contraditoriamente o novo código trouxe elementos de

³⁸ Entrevista concedida por Roberto Iván Aguilar Gómez, La Paz, set. 2019. Em razão do recorrente uso desta fonte, e de tratar-se de uma só entrevista, doravante ao utilizá-la, farei menção à sua condição de informação verbal e o ano de sua ocorrência, contudo, sem repetir este conjunto de informações ao rodapé da página.

homogeneização e discriminação. De um lado, havia a afirmação do ensino do castelhano, ensino estrito daquilo que se aponta como cultura universal, deixando de lado toda a língua e cultura da diversidade dos povos indígenas da realidade boliviana; do outro, aparta-se do Ministério da Educação a direção da educação rural, ficando sob os encargos do Ministério de Assuntos Campesinos, de modo que, em uma visão mais ampla, conviviam, no mesmo território nacional, uma educação urbana e outra completamente diferente, a indígena.

Não tardou para que, uma vez mais, as classes subalternizadas fossem postas de lado nos processos de poder nacional. Valença (2017) aponta que, em razão da ausência de projeto de liderança para construção de um processo político autônomo, bem como considerando que a Revolução de 1952 fora conduzida pela pequena burguesia, a nova grande crise do Estado se resolveu na conformação de mais um pacto colonial-señorial. Sob a tutela do MNR, o índio é convertido em campesino, em um movimento de mitigação de suas etnias.

Em uma análise um tanto divergente, Carlos D. Mesa Gisbert, um dos autores que referenciam esta tese e ex-candidato à presidência da república em 2019, observa este momento da história boliviana não como uma revolução proletária, mas sim policlassista, o que temos acordo; contudo, em sua perspectiva, restava fiscalizada pelo trabalhador que “inmediatamente tomó su cuota de poder en la conducción del Estado” (GISBERT et al., 2016. P. 561). Na concepção do autor, a síntese da modernização trazida pela Revolução jazia em um novo Estado com o controle das bases produtivas nacionais, com “más del 50% de la población integrada a la vida económica a través de la propiedad de la tierra y a la vida política a través del voto” (Idem, ibidem. P. 578). Mantendo a coerência, modernização, para o autor, era o desfazimento dos modos comunitários de produção, e a cota de poder na condução do Estado era o exercício político tutelado, mediante voto.

Ressalte-se que o setor leste boliviano, de fato, encontrou, após a Revolução de 1952, grande ampliação e concentração de capitais. Camargo (2006) aponta que a reforma agrária não deixou vestígios na zona cruceña, e a oligarquia rural, mantendo o latifúndio, converteu-se em burguesia agrária, por vezes, beneficiária das rendas da exploração do gás natural, abundante no subsolo da região. Tal conformação deriva na Santa Cruz de la Sierra como a conhecemos hoje.

2.3. Manifiesto de Tiwanaku

Os anos 60 inauguram novo ciclo na América Latina. A disputa de hegemonia pós-Segunda Guerra se amplifica regionalmente com a vitória da Revolução Cubana de 1959, e os interesses estadunidenses ganham contornos de resguardo militar no cone sul, de modo que, tal qual no Brasil, a Bolívia se vê entremeada por um golpe militar no ano de 1964.

A Revolução de 1952 havia dissolvido o exército sob controle das oligarquias bolivianas, colocando no lugar milícias armadas. Entretanto, o avanço dos trabalhadores mobilizou, em um impulso de autopreservação (SOTO, 1994), o governo instituído a reorganizar o aparato repressivo, agora sustentado sob viés de uma doutrina de segurança nacional, ajustada aos Estados Unidos e ressentida da derrocada em 1952.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que se buscava a garantia da hegemonia pela organização da força militar e sua incorporação na burocracia estatal, no curso da degeneração do MNR também se urdia a sua superação.

O discurso das forças armadas como “institución tutelar de la Patria” se amplia até que, em 4 de novembro de 1964, com a cumplicidade das milícias campesinas (IDEM, IBIDEM), irrompe-se novo golpe da história boliviana e se perfaz as bases do pacto militar-campesino.

É interessante observar que, diante dos rompimentos programáticos do MNR e da tentativa de 3º mandato de Paz Estenssoro, parte de sua base aliada, vinculada ao COB e aos obreros da mineração, rompe ou é expulsa do MNR, a exemplo do seu vice-presidente, Juan Lechín Oquendo. Curiosamente, estes setores fundam um novo partido, o PRIN – Partido Revolucionario de la Izquierda Nacional. O referido partido passa a apoiar o golpe em curso e, logo em seguida à sua consolidação, passa a ser perseguido, com a prisão de Lechín Oquendo e posterior exílio.

Se, por uma via, fomentava-se uma relação populista e paternalista com setores do campesinato, capaz de mobilizar um conjunto de milícia cujas bases derivam do próprio MNR, por outra, a implementação dos projetos imperialistas estadunidenses passava pelo esfacelamento de forças populares divergentes. A repressão a professores, universitários e mineiros era aberta.

Desse momento específico, dois fatos são dignos de nota, que dizem do nível de ingerência estadunidense na Bolívia da época. O primeiro gira sobre oficial da SS nazista, Klaus Barbie, conhecido como o carniceiro de Lyon. Após a Segunda Guerra, recrutado pela inteligência estadunidense, teve sua fuga organizada para a Bolívia, onde assumiu a identidade de Klaus Altmann, vindo a prestar serviços para os militares que estavam no poder³⁹, dirimindo qualquer dúvida infantil sobre a irmandade xifópaga do imperialismo e o nazifascismo.

Outro fato que merece destaque sobremaneira ao último elencado diz respeito ao processo de guerra de guerrilhas ocorrido nesse momento histórico boliviano, com captura e assassinato de Ernesto Guevara de la Serna, o Che, em 1967, bem como de outros componentes da Guerrilha de Ñancahuazú, o Ejército de Liberación Nacional de Bolívia, tudo sob ordem de Barrientos.

Quando Barrientos morre em 1969, a sucessão presidencial se daria com Siles Salinas, seu vice-presidente, contudo, sem respaldo político, logo foi derrubado pelo general Ovando, e em 1970, este, por sua vez, por meio de outro golpe, foi substituído pelo general Juan José Torres.

Torres, não obstante haver sido falangista quando em juventude (KLEIN, 2016), apontava neste período para posições mais à esquerda, abrindo diálogo com a União Soviética e restringindo contratos e benefícios estadunidenses em solo boliviano. Tal posição gerou reações nos círculos militares de representatividade na região cruceña, fazendo com que o diretor do Colegio Militar, Hugo Banzer, intentasse, em janeiro de 1970, um golpe para assumir a presidência.

Sem sucesso, mas com o inevitável acirramento da luta de classes, o que se observa é a tentativa de Torres de buscar mais enraizamento e apoio a partir da participação obrera. O resultado foi a instauração da chamada Asamblea del Pueblo, também conhecida como Comuna de La Paz, “instrumento de democracia direta, com nítido programa socialista e autônomo [...] Liderada por mineiros e pela COB” (VALENÇA, 2017. P. 89), mas que também congregou camponeses e setores médios urbanos.

Após uma série de enfrentamentos (DAZA, 2015) e sobre uma base composta por empresários, FSB, MNR, FFAA, Banzer consegue, em 21 de

³⁹ <https://operamundi.uol.com.br/historia/33516/hoje-na-historia-1983-klaus-barbie-chefe-da-gestapo-e-presos-na-bolivia>

agosto de 1971, em novo golpe, destituir Torres. Com o lema “Ordem e Paz”, tratou de fechar universidades, perseguir dirigentes sindicais e líderes da esquerda organizada, dando início ao momento mais autoritário da Bolívia sob a forma de República, ainda mais depois de 1973, quando a configuração político-autoritária latino-americana se aprofundou com o golpe no Chile.

No campo educativo, dois caminhos de análise, contemporaneamente, apresentaram-se. De um lado, havia a reivindicação, de base popular, sobre qual tipo de educação necessitava a Bolívia, expressa no primeiro “Manifiesto de Tiwanaku”, enquanto de outro, de caráter Estatal e oficialmente consolidado, a promulgação de um aparato normativo, sobretudo, de rearranjos da legislação vigente desde 1955.

Do campo popular se constitui o movimento Katarista, derivado de múltiplas determinantes desde a Revolução de 1952, mas essencialmente da articulação de setores universitários, de escolas normais e de intelectuais camponeses Aymaras, com algumas organizações de comunidades originárias que se viram migrantes a La Paz e entorno em razão dos parcelamentos de solo durante a reforma agrária.

Estes sujeitos, que produzem síntese de movimentos e centros culturais e camponeses, passam a fazer uso fecundo de programas de rádio, em especial “La voz de Tupaj Katari”, da Radio Progreso, e ações de valorização cultural Aymara, em diálogo com a perspectiva da Teologia da Libertação latino-americana, a perspectiva educativa freireana (DAZA, 2015), o marxismo de Mariátegui (VALENÇA, 2018) e o Indianismo de Fausto Reinaga⁴⁰, derivando no Indianismo Katarista.

No ano de 1973, finalmente o Katarismo se faz público, por meio do citado Manifiesto de Tiwanaku, documento que posteriormente daria sustentação a perspectivas descolonizadoras. Nessa oportunidade, apresentam sua visão sobre a educação e sociedade boliviana de então (BOLÍVIA, 1973):

⁴⁰ Fausto Reinaga foi importante intelectual boliviano, com incursões no marxismo e militância no partido comunista boliviano, mas, a partir da década de 70, formula uma interpretação própria sobre a realidade indígena, sintetizando, em sua obra “Tesis India”, o que ficou conhecido como Indianismo. Coincidentemente, tive contato com sua obra pela primeira vez em 2009, quando, com alguns amigos, comprei exemplares de Tesis India de uma senhora que, posteriormente, saberíamos ser a própria filha de Fausto Reinaga.

[...] Dos problemas sumamente graves vemos en la Educación Rural; el primero es en cuanto al contenido de los programas y el segundo en cuanto a la grave deficiencia de medios. Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La Educación Rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no sólo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite. En el aspecto de organización práctica la escuela rural es una especie de catástrofe nacional. El presupuesto de Educación es deficiente y está mal distribuido correspondiendo mucho más a la ciudad que al campo. Aún en la actualidad el 51% de los niños del campo no pueden ir a la escuela sencillamente porque no existe en sus comunidades. El campo no sólo carece de aulas, carece de libros, de pizarrones, de pupitres, de material didáctico y sobre todo de maestros que aman realmente a nuestro pueblo oprimido. Podríamos seguir señalando todos los aspectos de la vida campesina para ver cómo se desarrolla dentro de la miseria más espantosa y el total abandono de nuestras autoridades. La revolución en el campo no está hecha; hay que hacerla. Pero hay que hacerla enarbolando de nuevo los estandartes y los grandes ideales de Tupaj Katari, de Bartolina Sisa, de Willca Zarate. Hay que hacerla partiendo de nosotros mismos. En nuestro legendario altiplano no existen obras de infraestructura, no hay caminos, no hay electricidad, no hay hospitales, no hay progreso. El transporte es muy deficiente, los sistemas de comercialización anticuados. La orientación técnica casi nula. Se crean en el campo excesivo número de Escuelas Normales, pero no existen Escuelas Técnicas. Prácticamente todo está por hacer. No pedimos que se nos haga; pedimos solamente que se nos deje hacer. [...]

Como visto, o manifesto faz uma leitura bastante contundente sobre a educação boliviana, compreendendo-a como apartada do conjunto dos valores culturais, da realidade, da língua, da história, dos ideais e dos heróis, correspondendo muito mais a uma forma sutil de dominação e aniquilamento, com ideias e métodos importados do exterior; e, no campo da infraestrutura, encontrava-se em desigualdade quanto aos investimentos no campo e na cidade, com mais da metade das crianças do campo sem acesso à escola.

Em contrapartida, com Banzer na estrutura oficial Estatal e completamente indiferente às reivindicações do Manifesto, datam deste período a ley de Educación Bánzer, de 1973, a ley de Evaluación Educativa, de 1974, e a Ley de Escuelas Normales de Bolivia, de 1975, que, segundo Aguilar Gómez

(informação verbal - 2019), procederam com algumas transformações, com avanços em alguns temas educativos “porque impusieron por la vía de la fuerza aspectos de modernización, pero no lo hicieron con el maestro, lo hicieron contra el maestro”, ratificando as afirmações do manifesto katarista.

2.4. Neoliberalismo Boliviano

A violência Estatal contribui para o desfazimento do pacto militar-camponês e, com ele, a derrocada da ditadura, abrindo espaço para o retorno dos governos civis. Como visto até agora, sem exagero retórico, golpes são lugar comum na sucessão presidencial boliviana. A transição da ditadura com retorno para governo civil é profundamente marcada por deposições, novas eleições, composições de juntas militares, enfim, um prolongado Estado de exceção, mas, no campo popular, estavam plantadas as bases para uma convergência obrera e campesina (VALENÇA, 2018), fomentada pelo Katarismo e com convergências fecundas, capazes de promover a fundação da Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), em 1979, filiada à Central Obrera.

Economicamente, a Bolívia pós-ditadura encontrava-se arruinada. Klein (2016) estima que, entre 1980 e 1984, a produção agrícola sofreu um decréscimo de 11%, e as exportações, de 25%. Associado a esse cenário, desde 1983, a Bolívia perdeu para o Brasil a liderança na produção de estanho, vindo posteriormente a ser substituído pela mineração do Zinco. O arremate era a rolagem da dívida externa que representava cerca de 80% do total do PIB Boliviano de 1984 (Idem, Ibidem). A opção de injetar mais de 1000% a mais de papel moeda para circulação na economia derivou em rápido aumento de preços e cenário de hiperinflação, até atingir a projeção acumulada de 8.170% ao fim do segundo trimestre de 1985, havendo o salário mínimo atingido seu ponto mais baixo nos U\$ 7 dólares mensais (GISBERT, 2016).

Ao assumir novo mandato, Paz Estenssoro – o mesmo que havia coliderado o processo revolucionário de 1952 em um projeto nacionalista de construção de um Estado forte –, diante da conjuntura boliviana de 1985, bem como em sintonia à empreitada dos “Chicago Boys” no Chile de Pinochet, adota uma saída exatamente no sentido inverso. Se em 1952 as minas haviam sido

estatizadas, em 1985, com o advento do Decreto Supremo 21060, marco neoliberal boliviano, as minas tornavam a ser privatizadas.

Valença (2017) aponta que, na Bolívia de meados dos anos 80, opera-se uma recomposição abrupta de classes, mediante a substituição de uma configuração estatal para privado transnacional. Para os trabalhadores, foi brutal, haja vista o congelamento de salários, as demissões em massa, as migrações forçadas, a instauração de Estado de Sítio para garantir a implementação do modelo. A título de exemplo, tem-se o episódio que ficou conhecido como a Marcha por la Vida, em que, de uma planta mineira de Oruro que empregava 30 mil pessoas, 23 mil foram despedidos e puseram-se a marchar até La Paz, sendo detidos a cerca de 60km da cidade (GISBERT, 2016). Tudo isso reflete diretamente na capacidade de mobilização e força dos trabalhadores. O número de sindicalizados decaiu drasticamente e, a título de exemplo, entre 1985 e 1986, a COMIBOL foi reduzida de 27 mil para 7 mil filiados (Idem, Ibidem).

Outro impacto residia na relocação dos trabalhadores, seja pela política estatal – uma vez que o aparato repressivo não foi desmantelado –, seja pela necessidade de subsistir. O decreto 21060 implicou no deslocamento de massas de trabalhadores demitidos das minas, que, agora sem acesso ao seu trabalho e ferramentas, restava fragilizado, atomizado, precisando se produzir materialmente sem os meios para isso, sem uma entidade organizativa e sem as dinamites⁴¹ para uma possível resistência. Não é coincidência o salto populacional de El Alto, fundada como cidade em 1986 e hoje com população superior a La Paz, cidade vizinha. O mesmo fenômeno se deu nas cercanias de Cochabamba. Neste último caso, entre os migrantes estava um jovem, chamado Evo Morales Ayma.

No campo educativo, em uníssono com o Decreto Supremo 21060, é configurada uma nova reforma educativa, sob a forma da Ley 1656/94. O declínio da experiência soviética, a formulação de bravatas ideológicas sobre “o fim da história”, a desmobilização dos setores subalternizados e a adoção da

⁴¹ Dinamite é ferramenta de trabalho comum para os mineiros. Recordo que, em 2009, compramos, com um dos mineiros, alguma dinamite em mercado aberto da cidade de Potosí, e parte do processo de conhecer as entranhas das minas de Cerro Rico passava por aprender a detonar.

perspectiva neoliberal, repercutem na lei 1656/94 como um projeto de pós modernidade.

Aguilar Gómez (informação verbal - 2019) aponta que quando

[...] se aprueba lo que es la reforma educativa, que está sustentada en el contexto del enfoque neoliberal cerrado, y, además, con un enfoque sustentado en un modelo conductista, con un enfoque metodológico, pedagógico, y sobre la base de eso, van incorporando ciertos aspectos como la EIB, Educación Intercultural Bilingüe, pero en un contexto, obviamente, secundarizado en los hechos. Ellos dicen: nosotros hemos sido los que inventaron la Educación Intercultural Bilingüe. Si, Pero, los hicieron en un contexto donde no estaba el indígena participando, de manera directa y, obviamente, con resultados entorno a respeto de su lengua y cultura. Y aquí vamos llegando al final, aquí también se mantiene todo el contexto de no respetar su lengua y cultura, de todos los otros modelos. Este es un modelo básicamente privatizador, sustentado en el ejemplo de Chile. Municipalizar para que se pague y pague alto.

A concepção da educação como mercadoria e a desregulamentação estatal do setor, abre caminho para um incremento significativo de escolas e faculdades privadas. O multicultural, consagrado como multietnicidade na reforma constitucional de 1994, e o bilinguismo, se vinculam à função de homogeneizar a escola e a educação, ou seja, proceder com simples tradução do castellano para o Aymara, Quechua e Guarani, baseados em uma matriz cultural única, apartada das realidades dos povos originários.

Atrela-se a isso uma educação baseada em competências, sem necessária vinculação ao conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Aparentemente, 21 anos depois, o Manifiesto de Tiwanaku persistia atualizado. É significativo destacar que a implementação da ley 1656/94 contou com massiva resistência, sobretudo dos profissionais do magistério. Para sua implantação foi necessário o confronto físico e a instauração do mais longo período de Estado de Sítio desde 1982, o qual durou 6 meses (GISBERT et. al, 2016). Significativo também é observar que Carlos D. Mesa Gisbert (IDEM), um dos presidentes bolivianos durante a vigência desta lei educativa, atribui o fracasso da proposta ao não compromisso dos professores em sua aplicação.

Dialeticamente, a acumulação por despossessão (VALENÇA, 2018) com consequente fragmentação das forças sindicais urbanas e das minas, foi

substituído por novo fôlego nos “laços” comunitários como “mecanismos de segurança primária e reprodução coletiva” (VALENÇA Apud GARCÍA-LINERA, 2008b, p. 59). Povos antes pulverizados na porção oriental boliviana começam a se organizar pela reivindicação de autonomia cultural, territorialidade e propriedade comunitária, configurado nas Tierras Comunitarias de Origen, TCO, conforme ficou consignado no art. 171 da reforma constitucional de 1994.

Nesse mesmo caminho, regiões que anteriormente haviam recebido fluxos migratórios intensos derivados dos trabalhadores expulsos das minas, despontam em processos de organização que mais tarde se converteria em base das lutas que engendrariam as condições necessárias para a vitória de Evo.

2.5. A Construção do Estado Plurinacional da Bolívia

A virada do milênio, ainda sob condução neoliberal estatal, ficou marcada por um conjunto de eventos conflitivos, sempre às portas de nova guerra civil boliviana. Estes conflitos, aparentemente deflagrados entorno de pautas específicas, constituíram-se em elemento a mais no largo acúmulo de deterioração das condições de vida dos extratos subalternizados da Bolívia.

Dialeticamente, a convergência de atores e entidades políticas, possibilitou um redimensionamento nesses enfrentamentos, ampliando-se as pautas e objetivos, potencializando o processo de ascenso das forças populares, derivando na eleição de Evo e criação do Estado Plurinacional da Bolívia.

Nesse processo alguns conflitos se destacam. O primeiro deles, referente à guerra da água, irrompeu no Departamento de Cochabamba. A atividade agrícola, base econômica da região, implicou historicamente uma maior demanda e dependência de água. Entretanto, mudanças climáticas e esgotamento de poços prolongaram tempos de seca, de modo atrelado a ausência de políticas públicas específicas, fato aprofundado no Estado Neoliberal boliviano.

Contudo, o que era difícil tornou-se insustentável quando em plena situação de escassez, o governo decidiu privatizar o recurso, outorgando o fornecimento da água ao consórcio internacional Aguas del Tunari, com participação majoritária de empresas estadunidenses.

O estopim para o conflito foi a aplicação de um “tarifazo”, que aumentou o preço da água de modo exorbitante, entre 50% e 100% de alta, a depender da região, junto à proibição de utilização de poços e mananciais, privados ou comunitários. A conversão de um recurso indispensável para a sobrevivência humana em um bem económico inacessível à maioria da população transformou o acesso à água em um fator de marcante desigualdade social, apartando seu usufruto daquele conjunto de pessoas já situadas na linha de pobreza e abaixo, sem poder contar com o fornecimento de água potável, proibidos de utilizar os poços e sem recursos para construção de cisternas e acesso à caminhões pipa. Jordán Prudencio (2016, p. 45) aponta que

la demanda de los sectores afectados consistia, inicialmente, en la revision de dicha medida gubernamental, pelo a lo largo del conflicto derivó en la exigência de su anulacion y, finalmente, en la rescision del contrato com Aguas del Tunari y en la modificacion de la Ley 2029.

Como tática de luta, despontam os bloqueios. Em novembro 1999, ocorre o primeiro, resultando na criação da Coordinadora Departamental del Agua y la Vida, composta por diversos segmentos, desde trabalhadores fabris e campesinos a sindicatos e ambientalistas.

A isso, seguiram-se conflitos de janeiro a abril de 2000, intensificados quando a Coordinadora convocou para uma “batalla final” no início do mês, a fim de expulsar a Aguas del Tunari y derogar a Ley 2029, promulgada em outubro de 1999, regulando os serviços de abastecimento de águas e esgotos.

Diante das pressões e afim de desmobilizar o movimento, em 7 de abril o prefeito anunciou para a multidão a rescisão do contrato com a Aguas del Tunari, sendo horas mais tarde “desmentido” pela superintendência de Águas.

No dia seguinte Cochabamba amanheceu sob Estado de Sítio. Entretanto,

[...] la poblacion encolerizada no pudo ser frenada ni com el estado de sitio decretado el dia siguiente. La jornada del 8 de abril se constituyó como la más violenta de todas, ya al acabarse los cases y balinês de goma, empezaron a disparar rifles de guerra. Cayó muerto um joven de 17 años [...] y docenas fueron heridos de bala” (ibid.: 150).

O que antes era uma reivindicação pontual, converteu-se em movimento social e político mais amplo. Forjado pela violência repressiva estatal, sobretudo nos acontecimentos do dia 8 de abril, Cochabamba recebe a adesão de setores populares de outros Departamentos e movimentos. Finalmente, no dia 10 de abril o governo recua, aceitando todas as pautas do movimento cochabambino, rescindindo o contrato com a Aguas del Tunari e procedendo com as modificações na lei 2029.

A organização entorno da questão da água acumulou forças e insatisfações para o segundo conflito, também iniciado no Departamento de Cochabamba. A região úmida do Chapare converteu-se em ambiente propício para ampliação do ancestral cultivo da coca, tradição cultural e condição de trabalho e vida nas altitudes e profundidades das minas, mas que também é fonte da produção de cocaína.

A submissão política e econômica aos Estados Unidos durante o período neoliberal, derivou, em solo boliviano, em políticas violentas de adesão à “Guerra às Drogas” estadunidense, parte da política bélica ianque, substituta da “Guerra Fria” (KLEIN, 2016), e sendo posteriormente substituída pela Guerra ao Terror.

Assim, no ano de 1998, o governo elaborou o chamado “Plán Dignidad”, estratégia antinarcótica fomentada pelos EUA, para sistemática erradicação dos cultivos de folha de coca. A massiva presença e intervenção militar, boliviana e estadunidense, e as duras repressões aos cocaleiros, além da ausência de programas de cultivo alternativos às famílias produtoras de coca, resultou em empobrecimento e criminalização dos agricultores. Ante a este cenário, as seis federações de cocaleiros de Bolívia se uniram para apresentar demandas ao Governo, o qual recusou a atendê-las para não contrariar os interesses do império.

Diante desse cenário, os campesinos e indígenas do Chapare e regiões próximas tornaram-se, novamente, alvo da violência de Estado. Vale recordar a massa de despossuídos que anos antes, em razão da privatização das minas, migrou forçosamente para a região. Sobre o tema, em informação verbal, aponta Centellas-Rojas (VALENÇA, 2018. P. 101):

[...] cuando la clase obrera fracasa, es derrotada, es dispersada por el neoliberalismo que ha vivido toda la América Latina, se

reconfigura la lucha pero ¿qué pasó con estos mineros? Por eso los campesinos adquieren el rol dirigencial. Estos mineros que son expulsados como parias por todo el territorio nacional, hay hijos de ellos que son los que se van a Cochabamba y que constituyen lo que será la base ideológica de los coccaleros. [...] Entonces la defensa [...] de coca no tiene que ver con el narcotráfico tanto como el hecho de “yo ya no voy a volver a ser condenado, a ser un paria errante que no tenga de qué vivir” y defenderán con su vida ese pedazo de tierra. Si a eso le sumas el hecho de la consciencia antiimperialista minera, la consciencia de clase heredada de los viejos mineros, pero además la presencia de las tropas norteamericanas en territorio coccalero, permanente abuso de derechos humanos, violación de mujeres, robos, asaltos, asesinatos a mansalva, al extremo indignante de izar la bandera norteamericana como si fuera territorio norteamericano el Chapare.

Ante o cenário de violações, imagem renovada e mais bem acabada da colonização, toma impulso a articulação de luta em duas frentes: organização popular em entidades de base e luta político partidária. Sob direção campesina e indígena, o binômio classe-etnia recém fundara seu próprio instrumento, primeiramente nominado de Instrumento por la Soberania de los Pueblos, IPSP, e logo acrecido de Movimiento Al Socialismo, MAS, compondo a partir de 1995 o MAS-IPSP.

Diante disso, os coccaleros cochabambinos decidiram bloquear a estrada Cochabamba-Santa Cruz, derivando em violentos enfrentamentos com policiais e militares, pressionando o governo a negociar, conforme destaca Jordán Prudencio (2016):

Luego de numerosos intentos de negociación fallidos entre el dirigente coccalero y diputado Evo Morales Ayma y las autoridades, y ante la paralización del país por la convergencia de conflictos sectoriales, el Gobierno se vio obligado a ceder en la suspensión de la construcción de cuarteles militares en el Chapare, mediante un acuerdo firmado el 13 de octubre. No obstante, se mantuvo la política de erradicación de coca (p. 52).

Apesar do acordo de não construção de bases militares estadunidenses no chapare, fruto dos enfrentamentos⁴², o conflito não se resolveu, ampliando-

⁴²Reportagem da Folha de São Paulo sobre esse episódio específico, pode ser acessada em: <https://www1.folha.uol.com.br/fofha/mundo/ult94u8916.shtml>

se a perseguição aos cocaleros. Assim, mesmo com tentativas de mediação da igreja católica, a escalada de militarização da zona de Chapare pelo governo, que contava com um efetivo de mais de dois mil soldados, entre policiais e militares; no início de dezembro desencadeou enfrentamentos armados entre as forças do Governo e os cocaleros.

O conflito dos campesinos aymaras do Altiplano norte se dividiu em duas fases quase ininterruptas nos anos 2000 e 2001. Entre abril e setembro de 2000 foi se consolidando um clima de tensão entre os indígenas e o governo, diante da falta de respostas às reivindicações, sobretudo no que dizia respeito à “cesación” da erradicação da folha de coca nos Yungas e a aceitação de sua comercialização direta. Soma-se a isso os altos níveis de pobreza e a crescente diminuição da legitimidade do sistema político.

Ante a persistente falta de atenção do governo, vários setores iniciaram o bloqueio de estradas em toda a Bolívia, firmando, a partir de 19 de setembro de 2000 um acordo intersindical. Jordán Prudencio (2016, p. 54) informa que

[...] estos distintos sectores sociales reunieron fuerzas y se agruparon em torno a uma serie de demandas sectoriales y a reivindicaciones generales como el rechazo a la Ley de Aguas, al alza em el precio de los carburantes, a la ejecucion de la reforma educativa, al desempleo y a la erradicacion de la hoja de coca. La identidad indígena, la pobreza y la marginación de los sectores que encabezaban la lucha social fueron los ejes que articularon la organizacion y accion colectiva y que demostraron su capacidad de ejercer presión”. P.

A resposta governamental foi o avanço repressivo, com vários episódios violentos de enfrentamento de campesinos com policiais e militares, havendo numerosos mortos e feridos. Inclui-se, entre os enfrentamentos, o que ficou conhecido como “masacre de Huarina”, ocorrido em 28 de setembro. Neste dia, indígenas comunarios do Altiplano norte de La Paz marcharam desde cedo até Huarina, na provincia de Omasuyus, a fim de bloquear o caminho. Entretanto, por volta de meio dia, os militares de Chua e uma pequeno avião começaram a disparar contra os campesinos, causando diversas mortes e deixando muitos outros feridos. A situação, que gerou nos indígenas-campesinos a associação

do governo como assassino e inimigo, somada às repressões anteriores, reafirmou nessa população sentimentos antigovernamentais, convertendo-se os sucessivos protestos em um “levantamiento político indígena”.

Constrói-se também a ideia de um autogoverno indígena, a partir da reunião, em Qalachaka, de milhares de “comunarios” das sete províncias próximas a Omasuyus, fortalecendo ainda mais o movimento indígena-campesino. Não sem razão, Qalachaka se converteu em “centro político, militar territorial y organizativo del levantamiento indígena del Altiplano norte de La Paz”(Idem, *ibidem*, p.56). Em 4 de outubro, retomando as lutas de Tupak Katari, Bartolina Sisa y Pablo Zárate Willka, os movimentos emitem uma resolução com referência à conformação de um autogoverno indígena.

Diante da força do movimento indígena-campesino, como um filme em reprise, o governo Banzer firma um acordo com a Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), com alguns ganhos para o setor indígena, como a substituição da Ley INRA e a retirada definitiva do projetos de Ley de Recurso de Agua y de Exportación de Recursos Hídricos, porém sem contemplar demandas dos demais setores. Pouco tempo depois, observando o não cumprimento da grande maioria dos compromissos, tem-se a retomada dos conflitos, em princípios de 2001, configurando a segunda fase dos levantamentos altiplânicos.

No aniversário do primeiro levantamento indígena de 9 de abril de 2000, foi produzida e publicada a “Acta de Constitución del Gobierno de la Nación Aymara-Quichwa”, em que o movimento denunciava a histórica discriminação contra os povos indígenas e apresentavam uma proposta de governo.

Entre os meses de março e maio, realizaram-se novos protestos e bloqueios, especialmente em La Paz e El Alto, simultaneamente a marchas dos cocaleros entre Irupana e Cochabamba até a sede do Governo. Os enfrentamentos derivaram na ameaça de acusação por crime de sedição, de Felipe Quispe, secretário executivo da CSUTCB, promovendo uma escalada na tensão.

Em agosto de 2001 o então presidente e ex-ditador Hugo Banzer, em razão de um câncer terminal no pulmão, faz um último pronunciamento e renunciou, assumindo em seu lugar o vice, Jorge Quiroga Ramírez. O clima de instabilidade fez com que Ramírez tivesse sua cerimônia de posse na cidade de

Sucre, assumindo como tarefa a transição governamental para o processo eleitoral de 2002. Vale destacar, que Ramirez, sob o apelido de Tuto Quiroga é um dos candidatos no pleito pós-golpe, agendado para outubro de 2020.

O enraizamento conquistado pela unidade classe-etnia, de afirmação da história e da identidade indígena e campesina, traduziu-se nas reivindicações de distintos grupos sociais e fortaleceu o sentimento de justa raiva. Os sucessivos enfrentamentos com as forças militares do governo – de poder bélico superior ao do movimento – foi assumido como um conflito de “vida ou morte”, sob a lógica do “tudo ou nada” diante da negação secular da humanidade do índio, em contraposição à oportunidade de transformar a realidade de suas vidas e famílias caso obtivessem êxito. A instabilidade e possibilidade de mudança gerou solidariedade coletiva articulado a um corpo social político e militarizado indígena, resultando em novo acúmulo para os conflitos posteriores da Guerra do Gás.

A Guerra do Gás se divide em três conflitos, ao longo do ano de 2003, culminando em uma insurreição popular a qual levou à destituição do presidente eleito Gonzalo Sánchez de Lozada.

O Conflito de Enero, primeiro dos três, iniciou-se ainda em 2002, quando um “ampliado campesino”, liderado pelo secretario executivo das seis federações do tropico cochabambino, Evo Morales Ayma, realizou bloqueios “de caminos” para pressionar o governo a cumprir sua promessa de desmilitarização do Chapare.

Em 13 de janeiro houve o primeiro conflito direto, com 11 mortos e inúmeros feridos, diante da pressão estadunidense para a Bolívia manter rigidamente as condições para erradicação dos cultivos de coca.

O conflito se concluiu após ultimato do MAS-IPSP, a partir da figura do “Estado Mayor del Pueblo”, para que o governo recém empossado negociasse um acordo. O resultado não foi tão profícuo, haja visto o não cumprimento a “Acta de Entendimiento para el Diálogo”, assinada no dia 26 de janeiro de 2003.

Ante o déficit fiscal de um estado neoliberal em crise de legitimidade, o governo implementou medidas de austeridade, com a criação de um imposto sobre o salário dos trabalhadores, e projetos de lei para corte de recursos estatais, congelamento salarial, privatização de empresas públicas e de recursos naturais, levando ao Conflito de Febrero.

Como reação, o MAS-IPSP e outros setores sociais organizaram o um protesto ao denominado “impuestazo”, em uma mobilização nacional iniciada em 13 de fevereiro. Um setor da Polícia, ainda que com demandas mais específicas, uniu-se ao pedido de anulação do impuestazo, levando à adesão de outros setores da população. Após novas tentativas de acordo fracassadas, o acirramento levou ao confronto armado entre policiais e militares, com ações de estudantes e civis, na Plaza Murillo, às portas do palácio presidencial.

O terceiro evento conflitivo, conhecido como Conflicto de Octubre, ocorreu entre setembro e outubro de 2003, em duas etapas: na primeira, as demandas setoriais giravam em torno da questão do gás e da Lei de Hidrocarburos; na segunda, tomava lugar a indignação diante da repressão do governo contra o povo, e a demanda pela renúncia de Gonzalo Sánchez de Lozada.

Assim, a primeira etapa de uma crise estatal final se iniciou com demandas pela recuperação da soberania boliviana sobre o subsolo e seus recursos naturais, articuladas à busca por desenvolvimento de projetos de industrialização do gás boliviano para ampliar os benefícios económicos do Estado, incluindo-se demanda por consulta à sociedade civil acerca do modelo de exploração e de exportação.

Após o governo anunciar a exportação do gás de Tarija por um consórcio privado estadunidense, para os Estados Unidos e pelo território Chileno, a cidade de El Alto alçou-se em protestos. Após a nova onda de bloqueios, e o assassinato de mais de 60 pessoas, ao invés de ceder às pressões populares, o presidente anunciou um plano de contingência contra os bloqueadores e manifestantes, ocasionando, no sentido oposto ao esperado, um levantamento ainda maior da sociedade civil, no que ficou conhecido como Guerra do Gás.

À medida que se confirmou o uso de armas por parte do Exército contra a população, os campesinos também se armaram. Acontece que os setores mineiros se incorporaram à luta, e consigo a dinamite. Esse processo inicia a segunda etapa do conflito de outubro, na qual os chamados por uma refundação da Bolívia ecoaram por todo o país, ainda que em projetos bastante distintos, à exemplo do horizonte capitaneado pelo MAS-IPSP em caminho distinto aquele almejado pelas das organizações cruceñas. Entretanto a união das classes subalternas estava dada entorno ao inimigo comum (VALENÇA, 2017).

Na primeira semana de outubro a Bolívia se aprofunda em conflito, em meio ao anúncio de um bloqueio nacional de estradas e caminhos. A resposta governamental se deu com a ampliação da militarização da sede do Governo, alerta máximo para Polícia e Exército e a negação ao diálogo com os movimentos, declarando, inclusive, que o Governo não receberia as demandas populares referentes à exportação do gás, à incorporação da Bolívia à ALCA e à erradicação da folha de coca.

A crise chegou ao ponto de o vice-presidente, Carlos Mesa Gisbert, historiador anteriormente já citado nesta tese, anunciar seu oportuno “rompimento” com o Governo, distanciando-se do presidente, porém sem renunciar ao cargo.

Diante do recrudescimento dos conflitos, no dia 15 de outubro, o presidente Sánchez de Lozada aprovou a convocatória de um referendo departamental para consulta popular sobre a exportação do gás e a concordância com a Asamblea Constituyente, porém sem aceitar sua renúncia ao cargo. O presidente não percebeu, no entanto, que as demandas iniciais haviam se tornado secundárias, de modo que a proposta do Governo foi rechaçada quase de imediato pelos principais setores envolvidos no conflito, sendo impensável o diálogo com o Governo diante de tanta repressão e de tantas mortes.

Em 17 de outubro, a cidade La Paz tomada por mineiros e campesinos, assistiu Lozada fugir de helicóptero do palácio presidencial, e após assinar sua carta de renúncia, fugir para Miami.

Uma fala do ex-ministro Roberto Aguilar, em entrevista concedida à Valença (2018, p.106), sintetiza o momento:

[...] las condiciones militares en ese momento insurreccionales estaban dadas. ¿Qué es lo que faltaba? Lo que Lenin le llamaba la condición subjetiva, el contexto del partido, el contexto de la organización. A mí me tocó vivir la experiencia de estar en la Universidad, yo era docente universitario y con un grupo de estudiantes tomamos la universidad e hicimos apertura para que los mineros se alojen ahí y en la noche, cuando los mineros hacían fogatas para cubrirse del frío y poder debatir, yo escuchaba, escuchábamos con todos los compañeros, el debate que había y era muy interesante. Los mineros jóvenes decían mañana vamos a organizar y vamos a entrar de la Plaza San Francisco por la Potosí, ustedes van a entrar por la parte de

arriba, les van a meter dinamita a los policías y cuando ellos retrocedan nosotros vamos a ir avanzando casa por casa. Es decir, los mineros jóvenes ya estaban diseñando la estrategia militar de la toma del poder. Avanzar hasta la Plaza Murillo y alcanzarlos. Los mineros mayores, los que tenían más edad y más experiencia, les dicen a los mineros jóvenes: ¿Y para qué vas a hacer eso? ¿Cómo para qué? Pa' sacarlo pues al Sánchez de Lozada del gobierno. Sí, lo vas a sacar, ése ya está muerto, ya no sirve. ¿Pero a quién vas a poner? Y entre ellos se miran y en esa época estaba de dirigente Solares, y dicen, ¿lo vas a poner al Solares? No puedes, ¿qué te pasa? Lo vas a...no me acuerdo que otros dirigentes había...lo vas a poner a éste, no puedes, no tampoco. ¿Quién va a subir? ¿Quién va a tomar el poder? Y comienzan a darse cuenta que el tema no era solamente hacer una derrota militar, sino tener un proyecto histórico.

Nesse sentido, é importante observar que à época dos acontecimentos, não obstante nas eleições presidenciais de 2002 Evo ter alcançado o segundo lugar, ainda não se havia um consenso acerca de quem assumiria o processo após a derrubada de Lozada. Evo era liderança sindical cocalera indígena e campesina, mas não conformava ainda o consenso entre os diversos setores sublevados.

Ante essa ausência, o vice-presidente Carlos Mesa, hijo adoptivo de espanña⁴³, imediatamente foi investido como presidente, e após nova onda de protestos e bloqueios, renunciou em 2005, convocando novas eleições. Vale ressaltar que nas eleições de 2019, as quais sucederam no golpe, Carlos Mesa era a oposição direta a Evo, restando em segundo lugar após o pleito e passando imediatamente a contestar o resultado das urnas, promovendo a instabilidade necessária para os primeiros movimentos do golpe. Agora em 2020, novamente ele é candidato à presidência.

Em 2004, na região de Santa Cruz de la Sierra, um conjunto amplo de entidades, tais como a CSUTCB, o CONAMAQ e a FNMCB Bartolina Sisa, constroem o chamado Pacto de Unidad, condensando três grandes reivindicações da Guerra do Gás e conflitos anteriores: a nacionalização dos hidrocarbonetos, a assembleia nacional constituinte e a reforma agrária.

Nesse contexto, acumulando unidade entorno a um bloco de caráter camponês indígena e popular, e liderando mobilizações que levaram à renúncia

⁴³ No ano de 2005, Carlos Mesa, enquanto presidente, recebeu oficialmente este título da Alcaldía de Alcalá la Real, Espanha.

de Carlos Mesa, alçou-se o consenso necessário para, nas eleições de 2005, eleger-se, com 53,7% dos votos, o binômio Evo Morales Ayma e Álvaro García Linera à presidência e vice-presidência da Bolívia, respectivamente.

A tarefa seguinte era a reorganização de uma máquina pública historicamente racista, estruturada desde sua fundação contra a maioria populacional boliviana. Por isso é emblemática a posse de Evo na histórica cidade de Tiwanaku.

Recuperando o Pacto de Unidad, o primeiro passo do novo governo foi proceder com a nacionalização do conjunto de recursos naturais e alteração da matriz produtiva boliviana, sobre o que explico de modo mais detalhado no quarto capítulo desta tese. O segundo passo foi a convocação da Constituinte.

Historicamente a ideia de uma nova assembleia constituinte começa a tomar força a partir da “Marcha por la Dignidad, la Tierra y el Territorio”, organizada pelos indígenas do Oriente em 1990, e passa a ser difundida por várias representações indígenas e campesinas durante a década seguinte – inclusive com um enfoque baseado nos princípios do ayllu, pela contribuição do CONAMAQ. Em seguida, apareceu como pauta de bastante força nas eleições gerais de 2002, estando presente como demanda nas Guerras da Água e do Gás.

O ascenso do novo bloco, em sua diversidade de atores, retoma a pauta da Constituinte como via de estabelecimento de novo consenso, buscando uma conformação Estatal que correspondesse aos anseios e à materialidade da vida da parcela majoritária da população, e que, ao mesmo tempo, assegurasse as transformações estruturais em trânsito na realidade boliviana.

Obviamente, os extratos derrotados ao longo dos conflitos do início do século e, pela primeira vez derrotados no campo eleitoral se mobilizaram no sentido de manter sua hegemonia. Com maior força no oriente boliviano, sobretudo em Santa Cruz de la Sierra e liderado por extratos com classe e etnia bem diferentes daqueles que venceram em 2006, constrói-se reação ao governo e processo constitucional. Sobre essa dicotomia, Valença (2017, p. 113) analisa que

[...] os dois grandes blocos de poder, o camponês-indígena-popular, em ascenso, e o imperial-burguês-colonial, em descenso, detinham capacidade de presença territorial e raios de liderança, no que se conformou uma dualidade em que o

bloco popular comandava o governo, enquanto que o poder de Estado (lógica e mando institucional), o poder econômico – principais meios de produção que à época respondiam pelo PIB – e o poder ideológico – meios de comunicação e outros aparelhos privados de hegemonia, como a educação – permaneciam sob direção ou influência do bloco hegemônico em declínio. Configurava-se, pois, um momento particular aos processos revolucionários que se desenvolvem através da via democrática, em que a existência de concepções de mundo opostas e em conflito polarizado no interior da sociedade civil, alcança também o interior do Estado.

Ante a esse cenário, ganha sentido a reconfiguração da matriz econômica e produtiva, conforme já apontamos, mas também a nacionalização e criação de meios de comunicação de caráter Estatal e a organização de um novo modelo educativo, tema do quarto capítulo desta tese. Garantir esse conjunto de elementos com potência ao estabelecimento de nova hegemonia, perpassava também a mudança do pacto constitucional.

Em 2006 ocorre o processo eleitoral para compor a assembleia constituinte, com sua instauração realizada no dia 06 de agosto, data de aniversário da Bolívia, na cidade de Sucre. Composta por 255 representantes de 16 agrupações políticas, o MAS-IPSP ocupava 137 cadeiras; ainda assim, a assembleia caracterizava-se pela heterogeneidade ideológica, prevendo-se disputas e conflitos ao longo do processo, por exemplo, acerca da definição da assembleia com poder originário ou derivado, e do mecanismo de aprovação por maioria absoluta ou dois terços.

Reacionariamente, a oposição capitaneada pelo PODEMOS, que na eleição constituinte alçou 60 cadeiras, gerou entorno de um plebiscito voltado à conceder autonomia aos departamentos, conquistando adesão majoritária nos departamentos do oriente, compostos pelo Beni, Pando, Santa Cruz e Tarija, conformando o território conhecido como Media Luna.

O conflito pela autonomia, que polarizou o país em dois grupos antagônicos distintos não apenas em termos territoriais, mas étnicos e de classe, observou embates em Cochabamba e Sucre no ano de 2007 e atingiu seu ápice em setembro de 2008, em episódio conhecido como “Masacre de Porvenir”.

No que diz respeito à Cochabamba, o tensionamento foi gerado pelo prefeito, que em razão de seu posicionamento favorável à autonomia, decidiu realizar novo referendo após a derrota que sofrera no primeiro. Tal ação derivou

em crescentes episódios de violência entre o setor indígena-campesino de cocaleros e os autonomistas. Para evitar novos episódios, o prefeito decidiu tornar sem efeito os trâmites de realização de um novo referendo, tendo em vista os sentimentos de indignação da população cochabambina e do país inteiro diante do conflito ocorrido. Entretanto, o aprofundamento da polarização já restava dada.

Os conflitos de Sucre, por sua vez, remontam à insatisfação em razão da transferência oficial do poder político e econômico para a cidade de La Paz, ainda na Guerra Federal do começo do século XX. Assim, certos de que na nova Constituição seria pautada a “capitalidad plena” de Sucre, os manifestantes observaram com ira essa proposta ser retirada de pauta. Foi o suficiente para os setores defensores do autonomismo anunciarem a criação de um referendo para declarar como autônomo o Departamento de Chuquisaca.

Em fins de novembro, em razão dos conflitos, os constituintes que desenvolviam seus trabalhos em Sucre, precisaram fugir, rumo à cidade de Potosí. Após algum tempo de aparente calma, em 24 de maio de 2008 ocorreu um episódio de cunho fascista, reafirmando a polarização campo-cidade e o racismo histórico contra os indígenas e a classe trabalhadora:

En vísperas de los actos de conmemoración del primer grito libertario del 25 de mayo, el presidente Evo Morales anunció su llegada a la capital para la entrega de proyectos y ambulancias para municipios rurales de Chuquisaca y Potosí, en el coliseo de la ciudad de Sucre. Decenas de campesinos se desplazaron hacia la ciudad para recibirlo, pero fueron interceptados por una multitud que quería evitar el arribo del presidente a la capital. Era evidente que el tema de la “capitalidad plena” [...] no habían quedado en el olvido. Los seguidores del Comité Interinstitucional deseaban mandar un mensaje claro de rechazo a la visita del Primer Mandatario. Ese día, alrededor de 25 campesinos fueron capturados por la turba movilizada y fueron obligados a caminar hasta la plaza 25 de Mayo, desnudos del torso para arriba, en medio de agresiones y gritos discriminatorios que hacían alusión a su condición de indígenas. Una vez ahí fueron obligados a arrodillarse y a besar la bandera chuquisaqueña y el suelo frente a la Casa de la Libertad. Quemaron sus ponchos whipalás y otras prendas, y los forzaron a hacer exclamaciones en contra del MAS e del Gobierno, y a favor de Sucre y de la “capitalidad plena”. Los campesinos fueron humillados y amenazados por su condición étnica. La bipolaridad política ya se había trasladado al plano regional, ya que en ese episodio se pudo visualizar con fuerza la inmediata asociación que se establecía entre indígenas y masistas. Esta idea de que todos los indígenas y campesinos eran partidarios del MAS circunscribió

nuevamente la categoría étnica y racial al juego político (JORDÁN PRUDENCIO, 2016, p. 102).

Todavía, ante as sucessivas derrotas, a oposição da meia lua oriental se intensificou, e em uma ação orquestrada com a embaixada estadunidense, deu-se início à uma tentativa de golpe brando. Em maio de 2008 o embaixador ianque Philip Seth Goldberg promoveu uma reunião com Jorge Quiroga Ramírez, ex-presidente boliviano, e outros membros do senado para que aprovassem a Ley de Convocatoria al Referendum Revocatorio (VALENÇA, 2018). O discurso oficial era que a população boliviana fosse às urnas para ratificar ou não a continuidade do governo Evo-Linera e demais governantes. Entretanto, a expectativa dos setores reacionários e separatistas era que Evo não aceitasse e acabasse deslegitimado, abrindo portas para sua destituição (Idem, ibidem).

Entretanto, em ação decisiva, Evo aceitou o referendo e em agosto de 2008 obtiveram 67,4% de votos pela manutenção do Governo, 14% a mais que na eleição de 2005. Além disso, em completo revés das forças golpistas, nomes da oposição foram destituídos.

O rotundo fracasso irrompeu em um evento que ficou conhecido como “Masacre de Porvenir”. Em 11 de setembro pessoas vinculadas ao MAS-IPSP foram emboscadas na região de Porvenir, no Departamento de Pando, com participação do governo local. Registrou-se o assassinato de ao menos 15 camponeses. Em ação notadamente fascista, os separatistas da lua crescente do oriente abriram fogo indiscriminadamente contra os camponeses, inclusive quando estes tentavam fugir ao cruzar o rio Tahuamanu a nado. Em ação típica das ditaduras latino-americanas das décadas anteriores, impediu-se o acesso dos feridos ao atendimento médico, e dentre aqueles que conseguiram entrar no hospital, alguns foram sequestrados para sessões de intimidação e tortura.

Em 12 de setembro, o Governo declarou estado de sítio e os militares ocuparam o aeroporto de Pando. Posteriormente, retomaram os prédios públicos controlados pelos separatistas.

Derrotado em todas as frentes, o bloco fascista-burguês-colonial se desmantela, para novamente ressurgir de forma expressiva durante o processo eleitoral de 2019.

No que diz respeito ao texto da nova constituição, para a conformação de uma proposta, designou-se 21 comissões temáticas. O expressivo número de delegados do MAS-IPSP propiciou a correlação de forças necessária para que a redação de temas estratégicos ao novo Bloco em ascensão ficasse sob sua liderança. Assim o foi com as temáticas da Estrutura do Estado, dos 3 Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), a questão das Autonomias, o tema do Desenvolvimento Econômico e da Matriz Produtiva (Hidrocarbonetos, Minas e Metalurgia), a questão da Terra e Território, o Desenvolvimento Rural e, finalmente, a Educação.

Concluída a proposta de texto, em 21 de outubro de 2008 promulga-se a ley de Convocatoria, agendando para 25 de janeiro de 2009 o referendo popular confirmatório acerca da nova constituição. Junto a ela, para dar cumprimento ao Pacto de Unidad, em seu ponto referente à reforma agrária, põe-se em referendo a questão do limite à propriedade da terra, causando horror ao setor latifundiário.

O referendo resultou em 61% dos participantes dizendo “Sí” para a Nova Constituição, e 80,65% aprovando a limitação do latifúndio à cinco mil hectares e a proibição à dupla titulação de terra. Condensando o caráter revolucionário do processo, Roberto Aguilar partilha com Valença (2017, p. 120):

[...] “Y un día entramos al debate con las organizaciones indígenas y ellas plantean y dicen: ‘Nosotros queremos que en este nuevo Estado se reconozcan nuestras naciones’. Y viene un compañero y dice: ‘Perdón compañeros es que dentro de la teoría del Estado, Estado-Nación, no puede haber más de una nación, la configuración del Estado está sustentado en una nación’. Y un compañero lo mira y le dice: ‘¿Y quién dice eso?’ ‘Bueno dentro de la teoría constitucional del derecho francés...’; ‘¿Y quiénes son ellos?’ ‘Bueno son tratadistas constitucionalistas que han desarrollado.’; ‘Sí, pero habrán escrito para Francia, ¿no? Nosotros, los bolivianos, que vivimos aquí, somos originarios de estas tierras, queremos que nuestro estado sea un Estado que reconozca todas las naciones que somos’. Y de pronto nos dimos cuenta de que las teorías del estado, no servían para nada en la estructuración de un nuevo estado”.

Nascia assim o Estado Plurinacional da Bolívia, expressão possível da história concreta de luta política, ação direta e resistência de diversas frações do estrato espoliado na luta de classes, sob direção de um bloco camponês indígena e popular. Estrato esse, identificado com culturas que têm habitado

essa rica faixa de terra desde bem antes da invasão europeia, e que em diferentes expressões, formas e tempos, partilham o mesmo anseio por seu “derecho de vivir en paz⁴⁴”, como canta Victor Jara, nos atravessando o peito.

⁴⁴ Canção de Victor Jara. El Derecho de Vivir En Paz, 1971.

EDUCAÇÃO NO ESTADO PLURINACIONAL

Canción para mi América

Daniel Viglietti

Dale tu mano al indio
Dale que te hará bien
Y encontrarás el camino
Como ayer yo lo encontré

Dale tu mano al indio
Dale que te hará bien
Te mojará el sudor santo
De la lucha y el deber

La piel del indio te enseñará
Toda las sendas que habrás de andar
Manos de cobre te hay de mostrar
Toda la sangre de América

Dale tu mano al indio
Dale que te hará bien
Y encontrarás el camino
Como ayer yo lo encontré

Es el tiempo del cobre
Mestizo, grito y fusil
Si no se abren las puertas
El pueblo las ha de abrir

América está gritando
Y el siglo se vuelve al sur
Pampas, ríos y montañas
Liberan su propia luz

La copla no tiene dueño
Patrones no más mandar
La guitarra americana
Peleando aprendió a cantar

Até aqui, empreendemos uma jornada pelo conjunto da história da Bolívia, apresentando o campo de pesquisa em seus entrelaçamentos com alguns fatos da história da educação boliviana, os quais entendemos como significativos para uma melhor aproximação do objeto desta tese.

A posse de Evo/Linera implicou, de pronto, a promulgação do Decreto Supremo 28.725, de 24 de maio de 2006 (BOLIVIA, 2006), o qual, para a afirmação da necessidade de construção de um novo marco legal, apresenta, em suas considerações iniciais, um apanhado de cinco séculos de Educação Boliviana, rememorando

Que la educación en nuestro país durante la colonia estuvo limitada exclusivamente a los descendientes de los conquistadores, transformándose en monopolio de los colonizadores que la utilizaron como instrumento de dominación. Que al constituirse la República, se mantuvo el espíritu y la tradición educativa de la colonia, porque la Independencia mantuvo el poder de los descendientes de los colonizadores, que no se interesaron en extender la educación, sino en limitarla, para consolidar sus dominios sobre la ignorancia de los siervos.

Que el Código de la Educación Boliviana de 1955 provocó una tenaz resistencia de los sectores desplazados por la revolución de 1952, los cuales a través de sucesivos golpes militares intentaron impedir este proceso de cambio.

Que, como culminación de las medidas estructurales aplicadas por el modelo de libre mercado, el gobierno aprobó la Ley nº 1565 de 7 de julio de 1994, que implantó una reforma educativa bajo los dictados de los organismos financieros internacionales con el fin de adecuar nuestra educación al proceso de globalización mundial, lo que causó graves daños a la educación nacional, sobre todo a la educación indígena originaria.

Que por sus magros resultados tanto las Confederaciones de Maestros Urbanos y Rurales, Padres de Familia, Pueblos Originarios e Indígenas y otras Instituciones demandan de manera sistemática la abrogación de esta Ley contraria a los intereses del país.

Além de revogar a legislação educativa anterior, o referido decreto possuía por objeto constituir a Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana (CNNLEB), composta, inicialmente, de um representante titular e um suplente das seguintes instituições e organizações sociais: Central Obrera Boliviana (COB), Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB) – também denominados de Magisterio Urbano –, Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia

(CONMERB), Confederación de Estudiantes Normalistas de Bolivia (CEN-B), Confederación de Estudiantes de Secundaria de Bolivia (CES-B), Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Consejo Educativo Aymará (CEA), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia – Bartolina Sisa (FNMCB-BS), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), Confederación Universitaria Boliviana (CUB), Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB), Confederación Nacional de Trabajadores Fabriles de Bolivia (CNTFB), Fuerzas Armadas (FF. AA.), Policía Nacional Boliviana, Confederación Nacional de Juntas de Vecinos (CONALJUVE Bolivia), Confederación de Colonizadores de Bolivia (CSCB), Junta Nacional de Madres y Padres de Familia (JNMPPF), Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), Consejo Educativo Pueblo Originario Amazónico Multiétnico (CEAM), Consejo Educativo Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo Pueblo Originario Mojeño (CEPOIM), Consejo Educativo Pueblo Originario Guarayos (CEPIG), Comisión Episcopal de Educación (CEE), Asociación Nacional de Colegios Particulares de Bolivia (ANDECOP), Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP), Movimiento Cultural Saya Afroboliviano (MOCUSABOL) e, finalmente, o Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia (BOLIVIA, 2006).

A proposta coordenada pelo Ministério da Educação era que essas instituições e organizações sociais direcionassem a construção da nova política educativa boliviana e apresentassem uma minuta durante o Congreso Nacional de Educación, a fim de que fosse discutida em plenárias e daí resultasse a versão final da lei. Contudo, sua aprovação e promulgação só aconteceria alguns anos mais tarde.

Um dos fatores para esse intervalo derivou de uma série de tensionamentos em razão do nítido choque de interesses entre a coisa pública e os setores educativos vinculados à igreja católica e a representantes das escolas e faculdades privadas, que demandaram “atenuar las discrepancias, lo que en buena medida ha logrado con la aceptación de modificaciones al proyecto” (Gomez et. al. 2010, p. 124).

Outro motivo que levou à impossibilidade de avanços mais céleres foi a ausência de diversos atores da educação boliviana no próprio Congreso Nacional de Educación, restando presentes, na ocasião, apenas 40% dos delegados diretamente relacionados a essa temática (LEDEZMA, 2011).

Finalmente, talvez o mais consistente dos entraves à consubstancialização antecipada da referida lei foi o movimento de construção da nova Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia. A XVII Conferencia Nacional Extraordinaria de Universidades aprovou uma resolução que pleiteava o adiamento do Congreso Nacional, sob a justificativa de que se deveria realizar primeiramente a Asamblea Constituyente e, uma vez que a nova Constituição Política restasse aprovada, deveria necessariamente ser levada em conta para organização e sistematização de uma proposta integral. Demandava-se, portanto, tempo para que as organizações sociais e instituições educativas pudessem elaborar “sus propuestas de cara a construir un proyecto educativo com pertinencia social, académica e histórica para el pueblo boliviano” (LEDEZMA, 2011, p. 32).

Os contornos mais definidos do modelo educativo, passados os entraves iniciais apontados, foram estabelecidos em 2008. Cerca de 700 representantes de distintas organizações, instituições, povos e nações indígenas originárias compuseram, em La Paz, o Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, consolidando os consensos em um documento intitulado “Documento Base Curricular”.

Gomez et. al. (2010) afirmam que, não obstante a realização de algumas concessões para avançar com a aprovação da proposta, o projeto aprovado manteve sua importância cardinal para o governo, ante a consideração da educação como uma dimensão estratégica para construção de hegemonia em torno de um Estado Plurinacional nascente. Além disso, os autores destacam que um dos aspectos mais importantes do projeto foi mantido, a saber: a retomada dos “planteamientos elaborados por la Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias de Bolivia – UNNIO, en el año 2004, en el contexto de las guerras populares” (p. 124). Isso reforça o caráter intercultural e de reconhecimento das culturas indígenas originárias na versão final da lei.

Acerca da aprovação dessa última versão, sobre a qual seguiremos discutindo nos próximos capítulos, Ledezma (2011, p. 33) discorre:

[...] el diálogo se impuso, y la compatibilización y consenso del proyecto de Ley pasó a las nuevas autoridades del Ministerio y al Congreso Nacional, con la Comisión del Congreso y el propio Presidente de la Cámara de Diputados se logró involucrar y dialogar con todos los actores de la educación y lograr consensos que significaron una última versión de la Ley, la cual fue aprobada y promulgada por el Presidente Evo Morales en diciembre de 2010. Con una verdadera participación social y en base a documentos, se logró avanzar en proponer una verdadera educación boliviana con su valor social, político, educativo, cultural y económico de una educación de y para los bolivianos.

Dentre as mudanças que a lei ASEP proporcionou, Romer (2015) destaca a incorporação de fins totalmente novos em relação aos estabelecidos na lei anterior, com reorganização do sistema de educação regular e recentralização da educação no Estado, além da incorporação de novos paradigmas pedagógicos apoiados em elementos das culturas indígenas originárias, assumindo a plurinacionalidade como diretriz das políticas de governo.

Da eleição do “primer mandatario de origen indígena en la historia de ese país” (RIOS, 2014, p. 19) e da resistência do movimento indígena popular, que acompanhou os debates e tramitações do projeto de lei até sua última fase na Assembleia Legislativa (GOMEZ et. al., 2010), promulgava-se, em 20 de dezembro de 2010, a Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Para que possamos nos aproximar do modelo educativo construído na Bolívia, especificamente em seu subsistema de Educación Regular, objeto desta tese, primeiramente trataremos sobre os elementos que, em razão das lutas dos setores subalternizados, passaram a configurar como fundamentos do Estado Plurinacional e, por conseguinte, de seu modelo educativo; e, em seguida, utilizando seus fundamentos jurídicos como trilha, percorreremos a lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez, de modo a dialogar com o conjunto de elementos que configuram e caracterizam a educação regular, em seus níveis, organização curricular e gestão.

3. Fundamentos: As Três Fontes

Ao ingressar no caminho de compreensão do modelo educativo boliviano que a lei 070 nos oferece, observei, desde o primeiro artigo, uma série de afirmações indicando o que é, daquele momento em diante, a educação. Esse conjunto de definições dialoga diretamente com a Constituição Política do Estado Plurinacional, retomando especificamente o disposto em seu art. 78, o qual apresentarei em momento oportuno no quarto capítulo.

Contudo, o que nem sempre está expresso são os elementos que se constituem como bases materiais para que, do tensionamento entre a diversidade de entidades, instituições e povos indígenas, pudesse se chegar a essas afirmações. Nesse sentido, documentos oficiais, textos legais e resoluções Ministeriais (BOLÍVIA, 2008; 2010a; 2013a; 2018) apontam para três elementos fundantes, o que, brincando com o camarada Ulyanov⁴⁵, podemos denominar de três fontes.

A primeira delas é o que no capítulo 1 desta tese denomino de Cosmovisão, mas que, ao observarmos a pluralidade de concepções da diversidade de povos, a esse componente é mais ajustado nominar de Cosmovisões Andino-Amazônicas. A segunda fonte deriva da experiência educativa indígenal, também anteriormente mencionada, conhecida como Warisata – Escuela Ayllu. E a terceira é o conjunto de conhecimentos técnico-científicos historicamente acumulados pela humanidade, que ganham liga às outras duas fontes, mediadas pela Ação Dialógica Freireana e pelo referencial Histórico-cultural de Vygotsky, partes integrantes do próprio arcabouço historicamente acumulado, obviamente.

Dessas três fontes, compreendendo que a singularidade reside nas duas primeiras, faço a opção de tratar especificamente sobre elas.

3.1. Cosmovisões Andino-Amazônicas

Como observado nos primeiros dois capítulos desta tese, a Bolívia é ampla e diversa. As condições de vida das margens do Titicaca contrastam com

⁴⁵ Vladimir Ilich Ulyanov.

as experiências de quem se produz aos pés de Cerro Rico, em Potosí. Isso também se pode dizer das populações que convivem com o clima seco das faldas bolivianas do deserto do Atacama em contraste com as úmidas terras baixas amazônicas, ao longo de extensa faixa fronteiriça com o Brasil.

São diferentes as condições naturais, as formas de produzir a vida, as línguas e as crenças. São diferentes as roupas, as músicas, as danças e as ferramentas de trabalho. São, em suma, povos diferentes, estabelecidos nos territórios que hoje ocupam ao longo de séculos ou em razão de migrações forçadas ao longo do século XX, convivendo em um mesmo Estado Plurinacional e reconhecidos como tais no artigo 30, inciso I da CPE boliviana (BOLIVIA, 2009):

Artículo 30.

I. Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española.

Contudo, a despeito das diferenças, observamos que igual tem sido o racismo, a violação de direitos, a extirpação cultural e o extermínio físico levado a cabo contra esses povos, especialmente ao longo da Colônia e República.

Quatro elementos de análise despontam dessa configuração. Em primeiro lugar, do conjunto de diferenças entre esses povos decorreu um conjunto de cosmovisões diferentes, muito bem estampado nos currículos regionalizados do atual modelo. Em segundo lugar, observa-se que o lastro das violações perpetradas pelos invasores é, ao mesmo tempo, expressão e modo de implementação de outra cosmovisão, neste caso europeia, branca, cristã e progressivamente capitalista nas suas distintas fases. Em terceiro lugar, compreende-se que, do choque assimétrico dessas cosmovisões, o processo de resistência pela autopreservação física passou, necessariamente, pela manutenção e afirmação subversiva e velada do arcabouço cultural historicamente construído pela parte subjugada, o que, decerto, implicou a permanente construção e reconstrução das cosmovisões em razão das experiências dos sujeitos concretos e históricos que as sustentaram e, por isso mesmo, geraram novos elementos culturais. E, finalmente, em quarto lugar, é interessante perceber que, em última instância, ainda é essa questão de fundo:

uma cosmovisão, uma expressão e um lastro dos interesses de uma classe de um modelo produtivo, que ciclicamente violenta e extermina pessoas porque nunca deu conta de exterminar completamente nem os modelos produtivos nem as cosmovisões coexistentes no mesmo território.

A compreensão da cosmovisão remete aquilo que Marx (2011, p. 25) aponta sobre a tradição:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.

Desse modo, aglutina um conjunto de elementos religiosos, éticos, estéticos, morais, políticos, econômicos, sociais e ecológicos, fundantes para a produção e reprodução material e espiritual da vida nas condições em que se apresentam para essas populações.

Se o Estado Plurinacional reconhece a heterogeneidade concreta dos povos, faz-se, portanto, impossível tratar da educação sem considerar a sua interdependência e interrelação a esses aspectos. É, por exemplo, necessário compreender o que se diz da concretização de uma educação Descolonizadora no atual modelo, observando que o padrão Colonizador foi justamente de soterramento dessa heterogeneidade.

Dentro desse arcabouço, alguns elementos em comum se fazem presentes, mesmo que recebam na diversidade nomes distintos. É o caso do Ayllu, do Ayni, da trilogia “ama suwa, ama llulla y ama qhilla” e do Sumak Kawsay.

A respeito do primeiro elemento, em Aymara, o termo Ayllu significa comunidade, porém, apresentando algumas particularidades, se comparado a outras concepções de comunidade em outras culturas. Tendo se originado, provavelmente, em período anterior a Tiwanaku, configura-se como a “célula social” dos povos andinos. Em seus primórdios, a essência do Ayllu estava atrelada ao vínculo sanguíneo familiar e religioso. Em sua evolução histórica, contudo, foram agregados novos elementos à sua concepção, como o

cooperativismo familiar, o trabalho e a apropriação comunal da terra e da produção, além do idioma (PÉREZ, 2015), conservando até hoje esses vínculos.

Para os povos originários da Bolívia, portanto, o Ayllu compreende "la unidad y estructura de vida", o que implica uma comunidade formada por tudo o que vive e tudo o que é importante para o equilíbrio e a harmonia da vida, já que todos os elementos fazem parte dessa unidade que se materializa no Ayllu (HUANACUNI, 2010).

Para otimização de controle a esse modelo, os incas introduziram um sistema decimal de organização social que consistia na "Marka Indígena", ou seja, um conjunto de dez Ayllus os quais se encontravam inter-relacionados e interdependentes. A Marka, pois, constituía elemento fundante no sistema de organização social e produtiva do Império Inca, utilizando-se da concepção de comunidade para estruturação desse sistema, formando uma longa e extremamente bem articulada rede. Dentro da Marka, cada unidade agrária e social possuía um representante no conselho local e, para cada Ayllu, havia um representante no conselho administrativo – a Ulaka (PÉREZ, 2015) –, conformando toda a estrutura basilar do império.

Essa forma de relação interdependente manifestada na esfera pública também se afirma nas relações entre o Ayllu e o entorno natural. Acontece que, na concepção dos teóricos bolivianos, aquilo que usualmente se nomina cosmovisão andina representa "uma maneira de sentir" o entorno, bem como uma visão de mundo que reflete a realidade social vivida por uma comunidade indígena agrária desde seus primórdios (SORUCO, 2013). Trata-se de conhecer a realidade imbricada em uma influência mítico-religiosa, em uma relação que não se caracteriza pela veneração, mas sim pelo intercâmbio e pela interdependência.

Segundo Huanacuni (2010), os povos originários baseiam suas vidas, suas formas de sentir, de perceber e de se relacionar no mundo e com o mundo em um paradigma comunitário que reflete o equilíbrio entre as formas de existência. Nesse sentido, o Ayllu

[...] se comprende como 'la unidad y estructura de vida'. Es decir, el ser humano es sólo una parte de esta unidad; animales, insectos, plantas, montañas, el aire, el agua, el sol, incluso lo que no se ve, nuestros ancestros y otros seres, son parte de la

comunidad. Todo vive y todo es importante para el equilibrio y la armonía de la vida; la desaparición o el deterioro de una especie es el deterioro de la vida. Concebimos que somos hijos de la Madre Tierra y del cosmos (Pachakaman Pachamaman wawapatanwa). Por lo tanto, todas las formas de relación en el ayllu deben ser en permanente equilibrio y armonía con todo, pues cuando se rompe esta regla las consecuencias trágicas son para todos. En el ayllu no hay lugar para el término 'recurso', ya que, si todo vive, lo que existe son seres y no objetos, y el ser humano no es el único parámetro de vida ni es el rey de la creación. (p. 54)

Assim, a realidade social e sua relação com a natureza conformam uma unidade, considerando não apenas a relação do humano com a terra, que se apresenta para além de um meio de produção de vida, mas também com tudo o que dela faz parte, de modo que não há uma centralidade no ser humano, nem há objetos dos quais ele se serve; pelo contrário, cada ação tem implicações e consequências para o todo, e não apenas ganhos ou perdas para um ou outro. A relação entre todas as partes e os vínculos ali existentes são a força vital de tudo o que existe, pois tudo está no mesmo universo, que seria a “casa” de todos os seres.

O Ayllu do hoje conserva estruturas produtivas, culturais e de parentesco entremeadas por modos de organização de comunidades tradicionais com vínculos com o mercado, a migração urbana e os lentos processos de diferenciação social interna (LINERA. 2010). Dentro dele (idem, p. 259),

a posse da terra mistura formas de propriedade ou posse familiar com a comunal: as regras de posse territorial estão fortemente vinculadas a responsabilidades políticas no interior da comunidade-ayllu; os sistemas de trabalho assentados na unidade doméstica mantêm formas não mercantis de circulação da força de trabalho e da laboriosidade coletiva para a semeadura e a colheita; o sistema ritual e de autoridades locais vincula a responsabilidade rotativa de cada família no exercício da autoridade sindical e no ciclo de celebrações locais com a legitimidade e a continuidade da posse familiar das terras de cultivo e pastoreio e das técnicas produtivas básicas, guiadas por padrões culturais de reprodução da unidade familiar comunal.

Esse padrão cultural de produção e reprodução da vida remonta, pois, ao segundo elemento destacado do arcabouço da Cosmovisão, o qual, juntamente

ao Ayllu, constitui fundamento do modo de organização social dos povos andinos: o Ayni.

Na consolidação das altas culturas andinas, estabeleceram-se, entre outras, três relações de trabalho que guardam similaridade em seu aspecto servil, ressalta-se, aqui, com bases bem diversas da servidão feudal, mas que, por limitação da nossa linguagem, guardam termo convergente. São elas a Mit'a, a Minka⁴⁶ e o Ayni. Essencialmente a diferença encontra-se nos sujeitos envolvidos e no caráter da relação servil. Enquanto a Mit'a era trabalho gratuito devido ao Império Inca, instituto posteriormente capturado e deformado pelos invasores espanhóis⁴⁷, a Minka era devido ao Ayllu, como organização macrofamiliar. O Ayni, por sua vez, constituía-se em uma relação entre os membros do Ayllu, caracterizada pela contribuição voluntária em um sistema de reciprocidade.

Entretanto, para além de uma relação de trabalho, o Ayni, incorporado ao arcabouço da cosmovisão, assumiu novo sentido valorativo, configurando-se como um princípio ético e moral a ser concretizado no comportamento andino. Nessa perspectiva, o Ayni está organizado em quatro dimensões (BOLIVIA, 2008, p. 29):

- 1. La reciprocidad**, como una forma de intercambio justo de bienes, colaboración mutua en fuerza de trabajo, apoyo moral y material entre personas y comunidades.
- 2. La articulación**, como un conjunto de valores de relación recíproca y regulación armónica de la comunidad, en un trato de equidad y complementariedad que genera cohesión cíclica y consecutiva de las actividades en los ámbitos personales, institucionales y comunitarios.
- 3. La contribución**, como aporte en el trabajo de manera voluntaria y consciente, con el fin de consolidar el sentido de pertenencia a la comunidad.
- 4. La redistribución**, como forma de disfrute comunitario a partir de la redistribución equitativa de los bienes de la naturaleza con la familia y sociedad.

Junto ao Ayni, outro princípio organizador das relações e que se faz presente tanto na CPE quanto na lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez é a

⁴⁶ También encontrado sob a forma Minga.

⁴⁷ A força de trabalho, antes direcionada para o soergimento das obras públicas do Tawantinsuyo, convertia-se em escravidão no processo de acumulação por exploração das minas bolivianas.

denominada trilogia andina. Composta de três expressões objetivas, o Ama Suwa, Ama Llulla y Ama Qhilla, originalmente em Quéchuá, significa expressamente: não sejas ladrão, não sejas mentiroso e não sejas preguiçoso. Interessante é perceber que, em 2015, a Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em resolução⁴⁸, que esse princípio colabora com a eficiência, eficácia e transparência na gestão pública e promoção de serviços para o desenvolvimento sustentável.

O objetivo último do estabelecimento de relações pautadas nesses princípios caracteriza o quarto elemento que apontamos como constitutivo das Cosmovisões Andino-Amazônicas e central para a composição da nova organização educativa boliviana: o Sumak Kawsay.

De origem quéchua⁴⁹, Sumak carrega sentido de “plenitude”, enquanto Kawsay pode ser traduzido como “viver ou existir”, mas em uma perspectiva que traz consigo a noção de uma ação em movimento. Aproximar-se-ia mais do sentido dos vocábulos “vivendo ou existindo”. Entretanto, pacificamente é representado como Vivir Bien.

A fim de clarificação do termo, Paco (2013) compara essa forma de conduzir a vida a um termo próximo, corrente em um paradigma que ele aponta como ocidentalizado. Em sua análise, o termo “vivir mejor”, vinculado a uma perspectiva individual e de interesse fragmentado, é justamente o oposto ao “Vivir Bien”, que pressupõe o cuidado com os demais, como forma possível de também ser cuidado, em sintonia ao Ayni.

Assim, a concepção que caracteriza o Vivir Bien e que se torna possível a partir da reciprocidade em comunidade possibilita aos povos andinos uma dinâmica de complementaridade na manutenção de seus vínculos e reprodução de sua forma de vida.

Nesse sentido, o Sumak Kawsay não se configura somente como um ponto de chegada nas relações, mas também pressuposto de partida e parâmetro para o caminho. A consolidação dessa configuração plural reside CPE, por exemplo, quando, em seu art. 8, aponta, de um lado, o Vivir Bien como

⁴⁸ Disponível em <http://www.nu.org.bo/wp-content/uploads/2015/09/ResolucionGA-A69L81Rev.1.pdf>

⁴⁹ Mas também com seus correspondentes em outras línguas, tal como no Aymara: Sumaq Qamaña.

princípio ético-moral de uma sociedade plural e, de outro, o conjunto dos valores nos quais o Estado Plurinacional se sustenta para Vivir Bien:

Artículo 8.

I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

O Ayllu, o Ayni, a trilogia andina e o Vivir Bien, elementos que compõem e caracterizam a Cosmovisão Andino-Amazônica, encontram síntese no Altar mayor de Qorikancha⁵⁰ (SORUCO, 2013), templo situado próximo à Plaza de Armas, na cidade de Cusco, Peru.

O autor nos explica que a gravura encerra o formato de uma casa, dentro da qual tudo está em relação, não havendo existência fora dela e simbolizando o todo a partir de suas dualidades complementárias. Na obra, está presente o princípio da “complementariedad”, de modo que cada ser e cada ação têm uma contraparte correspondente com a qual se forma um todo integral (SORUCO, 2013).

A complementaridade, nessa perspectiva, é necessária para que haja o equilíbrio entre tudo o que compõe a Pacha, noção de espaço-tempo andino, dadas a inseparabilidade e a correspondência entre os aspectos da vida e do universo, como o sol e a lua, o céu e a terra, o homem e a mulher, o dia e a noite.

⁵⁰ Também encontrado sob as formas: Corikancha, Korikancha ou Qurikancha, significa Templo Dourado. Anteriormente já fora denominado de Intikancha, ou tempo do Sol.

Foto 8 – Altar Mayor de Qorikancha



Fonte: <https://richedwardsimagery.wordpress.com>. Adaptado pelo autor.

Um exemplo interessante é o sistema de poder compartilhado dos Incas: diferente do que as crônicas originariamente descreveram, ajustando os Incas ao modelo sucessório hereditário e masculino das monarquias europeias, desde o mito originário do Império Inca, com Manco Capac e Mama Occlo, a complementariedade estava presente sem atribuições de destaque a esse ou aquele personagem.

Nesse sentido, a reciprocidade é concebida como a manifestação ou efetivação do princípio da complementaridade, em que cada ação cumpre seu objetivo em correspondência com uma ação complementar, mantendo-se o

equilíbrio do universo por meio de um sistema balanceado de relações, que o Ayni representa.

Esse modo de organização se reflete, inclusive, na relação dos povos originários com as suas divindades; não existe adoração ou veneração, mas reciprocidade com os entes protetores (SORUCO, 2013, p. 69):

En la mentalidad aymara hay un sentido englobante y para velar por el bien común, le es indistinto recurrir a dioses benéficos o maléficos a los que tampoco adora, sino más bien se le retribuye. Un ejemplo, la Pachamama, la relación que se tiene con ella es 'tú me das' (productos) y en correspondencia 'yo te doy' (ofrendas), esta es una actitud de agradecimiento y retribución.

Expressão dessa relação ainda pode ser encontrada nos dias de hoje. Quando, em 2009, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente a desumanidade empregada na extração de prata de Cerro Rico, em Potosí, chamava a atenção, em região profunda das minas, uma antiga estátua artesanalmente construída em forma de uma figura que se assemelha ao imaginário cristão do diabo, porém, rodeada de oferendas. A explicação impacta diante de uma lógica tão acertada: os invasores vieram e violentamente os escravizaram e mataram em nome de um deus cristão. Quem cultuar então, senão o maior inimigo desse deus, figura a quem os invasores temiam profundamente? Não bastasse, o local onde essa entidade dominava era as profundezas da Terra, parte da Pachamama, local onde os mineiros passavam – e ainda passam – a maior parte do tempo.

Somente no século XX, esse acúmulo cultural entrelaçado a modos ancestrais de produzir a vida se materializa em um espaço, tempo e processo de educação formal, por meio da Escuela-Ayllu de Warisata.

3.2. Warisata – Escuela Ayllu

No governo de Bautista Saavedra, em 1923, o projeto de alfabetização indígenal foi formalmente ampliado, a partir de um decreto que obrigava os patrões e proprietários de terra a manterem uma “escuela elemental”, sob pena de multa – diga-se, de valor irrisório: 300 bolivianos anuais – em caso de descumprimento (DAZA, 2016). Mesmo com o decreto, apenas os índios

comunarios foram favorecidos com a instalação de escolas em suas áreas, restando excluídos os trabalhadores das fazendas, seja por desinteresse dos patrões, seja pela ausência de um mecanismo estatal que os obrigasse a cumprir tal decreto (PATTY, 2012).

Diante desse contexto, os indígenas começaram a fundar e manter escolas com seus próprios meios e recursos. Inclusive, os indígenas comunarios, que tiveram acesso a processos de alfabetização anteriores, passaram a reconhecer na educação uma ferramenta importante contra a ameaça de usurpação das terras comunitárias dos Ayllus.

A partir dessa forma de conceber o mundo e a própria realidade, a Bolívia vivenciou uma significativa experiência educativa no início do século XX, que se constitui como uma das bases para o que o governo Evo-Linera propõe institucionalmente para a educação boliviana em sua gestão, não como algo a ser replicado, ressalte-se, mas como um dos princípios do novo modelo educativo boliviano.

Dentre as escolas indígenas, uma se destacou. Do encontro de Elizardo Pérez e Avelino Siñani – um funcionário público da educação boliviana e um educador campesino Aymara, respectivamente –, teve início a experiência de Warisata, fundada no compromisso de comunidades indígenas com práticas educativas que integravam o trabalho, atividade criadora humana, e o esforço coletivo da comunidade na descoberta da leitura e da escrita. Warisata, conhecida como la Escuela Ayllu, incorporou os elementos basilares do modelo do Ayllu como parte de seus fundamentos, entre os quais Soruco (2013) destaca: liberación social; organización comunal y parlamento amauta; escuela productiva; revalorización de la identidad cultural; solidaridad y reciprocidad, tornando-se uma referência no modelo de educação autogestionado.

Esse significativo encontro, do qual deriva o nome da atual legislação educativa boliviana, a Ley de la Educación Avelino Sinani – Elizardo Pérez nº 070/2010, é descrito pelo próprio Elizardo em seu livro denominado Warisata: la escuela ayllu (PÉREZ, 2015, p. 75-76):

Al referirme a este hombre, lo hago con una emoción contenida. No soy un escritor: carezco de una pluma como para poder transmitir al lector los sentimientos que me embargan al recordar a este preclaro varón de la estirpe aymara. Intentaré, al menos,

señalarlo como un ejemplo de las más altas virtudes humanas. En otro medio, en otra época, Avelino Siñani hubiera sido honrado por la sociedad; pero hubo de nacer y vivir en el sórdido ambiente feudal del Altiplano, degradante y oscurantista, adverso a esta clase de espíritus. Y hubo de ser un indio, esto es, un individuo de la más baja condición social en el concepto general. Sin embargo, bajo su exterior adusto, enteramente kolla, se ocultaba un alma tan pura como la de un niño y tan esforzada como la de un gigante. No importa que apenas dominara el alfabeto y su castellano fuera del todo elemental: su cultura no residía en los ámbitos de Occidente; era la cultura de los viejos amautas del Inkario, de los sabios indígenas de antaño, capaces de penetrar tanto en el misterio de la naturaleza como en el de los espíritus humanos. Avelino Siñani era la encarnación de la doctrina contenida en el ama sua, ama llulla, ama kella, y en dimensión insuperable. Obligado a gravitar en su pequeño mundo, abrió una escuelita, pobrísima como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura. No es que Siñani no fuera solidario con los campesinos que solían alzarse: comprendía perfectamente la cólera que engegucía al sublevado, en la cual se manifestaban siglos de opresión y miseria; pero, hombre moderno, de exacta visión, comprendía también que ese sacrificio era estéril e insensato, por lo menos en esa época. Había que elegir otra senda, había que capacitar a la mesnada, iluminarla con el fuego sagrado, prepararla para futuros días. Tal el sentido de su escuela, en cuya humildad contemplé, en silencio, las más radiantes auroras para Bolivia. ¿Cómo no ayudar y estimular a este hombre? Sin perder tiempo le dije que aparejara dos mulas para encaminarnos enseguida a Copacabana, a cien kilómetros de distancia, donde le proporcionaría todo el material escolar que precisaba. ¡Bien sabía yo que aquella ayuda era mínima! Sin embargo, era todo lo que en ese instante podía hacer por él. En Copacabana, donde tenía a mi disposición un depósito de material de enseñanza, equipé a Siñani con todo aquello que le era menester; recuerdo que hasta llevó un reloj de pared. ¡Qué tiempos aquellos!

[...]

Quede, pues, señalado mi encuentro con Avelino Siñani como uno de los antecedentes que contribuyeron decisivamente a encaminarme a la fundación de Warisata.

Assim teve início uma experiência educativa fundamentada nos princípios do Ayllu e da Cosmovisão Andina, que se tornou símbolo de dignidade e resistência para os povos originários. Como bem apontam Gomez et. al. (2010), os indígenas da Bolívia, que constituem a maioria da população e, ao mesmo tempo, a mais renegada, sofreram constantes violações e violências, sendo submetidos a regimes de trabalho e a práticas pedagógicas que visavam legitimar a espoliação a que eram submetidos diariamente.

No entanto, eles conseguiram resgatar de elementos de sua ancestralidade o necessário para a construção de práticas pedagógicas as quais eles denominam de descolonizadoras, em um sentido vinculado à rejeição dos valores estabelecidos durante a invasão europeia e mantidos pelas oligarquias no pós-independência. Para Mostajo (2006), a escola Ayllu surgiu quase como uma necessidade histórica diante de toda a condição de servidão e negação a que eram submetidos os povos indígenas camponeses, como uma resposta necessária às recorrentes violações de direitos e injustiças sociais cometidas contra eles, especialmente em relação à sua terra, à sua cultura e ao acesso à educação.

De modo articulado, para Rios (2014), o principal objetivo de Pérez e Siñani com a escola de Warisata era a socialização de um modo de ensino-aprendizagem que se baseasse nos princípios da reciprocidade e redistribuição, os quais são parte da cosmovisão andina. Em respeito a isso, a aprendizagem devia se dar na língua originária dos estudantes, sem haver uma sobreposição do castelhano, que passaria à segunda língua.

A experiência educativa de Warisata, pois, supõe uma escola baseada no modelo do Ayllu, fundamentando-se em sua concepção coletivista e na experiência social indígena para formar pessoas "libres del egoísmo que el hombre atesoró para defenderse de las invasiones anegadoras de la esclavitud feudal" (SORUCO, 2013, p. 168), sujeitos conscientes de sua realidade, de seus direitos sobre a terra e que questionem a situação servil a que eram submetidos dentro da ordem social vigente.

Warisata foi fundada em 2 de agosto de 1931, inicialmente como "Escuela Profesional de Indígenas de Warisata" (SORUCO, 2013, p. 170). Apesar da presença de Elizardo Pérez no Ministério da Educação, o que possibilitou um apoio estatal para sua fundação, e do tímido apoio de alguns presidentes durante o período de seu funcionamento, a proposta de educação levada a cabo em Warisata se desenvolveu totalmente à margem do Estado, tendo inclusive sofrido perseguição e destruição, após dez anos de sua fundação, por parte de fazendeiros, de autoridades e da imprensa sob o controle das oligarquias.

Diante do contexto, até então, apresentado e do significado de uma escola indígenal, fica claro que essa não foi uma experiência tranquila, não apenas por haver se configurado como uma importante referência indígena, ideologicamente

perigosa, mas também por sua necessidade de terras para educar para o cultivo em um contexto de exvinculaci3n e mercadoriza3o desse meio de produ3o (PATTY, 2012). Ao apresentar uma proposta de educa3o comunit3ria e produtiva, necessariamente vinculada 3 a m3e terra, diante do que ela significa aos povos origin3rios, faz parte da escola Ayllu a ensen3anza de pr3ticas ligadas 3 agricultura e 3 produ3o de alimentos da3 decorrentes.

Em sua proposta educativa para Warisata, Elizardo P3rez aponta para a “liberaci3n social” como guia ao processo de aprendizagem, ou melhor, como refer3ncia para a tomada de consci3ncia que se torna poss3vel por meio da educa3o sobre a hist3ria ind3gena e a luta por sua terra, consci3ncia de afirma3o do arcabou3o cultural historicamente acumulado desde seus ancestrais, para que se utilizem disso como elemento de supera3o da coloniza3o.

O conhecimento adquirido por meio da educa3o sistematizada, n3o apenas em termos te3ricos, mas quanto 3s pr3ticas a que o modelo escolar indigenal produtivo se prop3e, possibilitaria aos ind3genas o desenvolvimento de capacidades para autossufici3ncia e autodetermina3o. Al3m disso, resgatando o contexto em que emergiram as escolas Ayllus e as experi3ncias dos indios comunarios ante o acesso 3 educa3o que lhes era ofertada, a tomada de consci3ncia poss3vel por meio da educa3o seria tamb3m ferramenta para lhes garantir a articula3o de novos meios de resist3ncia contra a servid3o a que eram submetidos.

Outro fundamento da escola de Warisata diz respeito 3 forma de organiza3o em comunidade, cujo autogoverno se utiliza de uma estrutura ancestral denominada ulaka. O parlamento amauta, que deriva da institui3o ulaka aymaro-quechua, torna-se o n3cleo da escola indigenal e delinea as formas de organiza3o social e de trabalho a serem desenvolvidas na escola. Segundo P3rez (2015), o parlamento possu3a um presidente, o qual exercia suas fun3o3es de modo interdependente com uma s3rie de comiss3o3es compostas, inclusive, por um professor e um aluno. Essas comiss3o3es tamb3m eram formadas pelos representantes dos Ayllus, pelos seus membros mais velhos e pelos pais e m3es de fam3lia, sendo cada comit3 respons3vel pela organiza3o das atividades semanais e pela gest3o da escola.

Havia, pois, comissões que discutiam as questões pertinentes à justiça, à educação, à agricultura, às construções, sendo cada uma delas denominada de amautas: cada grupo ou amauta possuía seus representantes, de modo que havia a amauta de disciplina, a amauta de agricultura, a amauta de edificaciones, cujos representantes se reuniam semanalmente, conformando o “parlamento amauta” da “ulaka de la escuela” (SORUCO, 2013, p. 170).

O resgate à forma de organização dos indígenas se deu de maneira espontânea e demonstrou sua importância para o sucesso da experiência, não apenas por ser parte da cultura indígena ancestral, como também por sua efetividade diante das demandas administrativas e sociais, conforme relatado por Pérez (2015, p. 101-102):

Notoriamente se desarrollaba un extraordinario sentido de responsabilidad individual y colectiva, de orden y de organización. El indio principiaba a recobrar su personalidad perdida en siglos de esclavitud.

Por las tardes, después del trabajo, nos sentábamos haciendo rueda, sobre piedras o en el suelo, para comentar la jornada o hacer nuevos planes. ¡Días inolvidables! Los recuerdo con emoción porque fueron los más felices y fecundos de mi vida; y con pena, al pensar que la perversidad y la estupidez hayan desmoronado tantas esperanzas. ¡Qué jornadas aquéllas! Cientos de indios trabajando sin salario, alegremente, unidos en el ayni o achocalla, la fraternal institución del trabajo aymara.

[...]

En estas reuniones vespertinas me di cuenta del valor y persistencia de las viejas instituciones indígenas. Hablaré, por ahora, del Consejo de Amautas, que empezó a germinar con espontáneo fluir, para convertirse en el ORGANUM de la escuela, el motor que dimanaría fuerza y orientaría actividades. Las reuniones se sistematizaron, se sujetaron a un orden impuesto por el propio indio. En ellas se planeaba el trabajo, se nombraba comisiones; se empezó a pasar lista de los concurrentes; se establecían turnos para la elaboración de adobes u otros trabajos, y en fin, se organizó toda una maquinaria productiva que funcionaba sin la menor falla. Todo como resultado de un proceso de autodeterminación, pues yo no fui como un dictador o un déspota, sino únicamente como un amigo que sugería o ayudaba al despertar de la conciencia y de las aptitudes de trabajo de los indios.

Não sem razão, o desmantelamento do parlamento amauta foi uma das primeiras ações para destruição de Warisata.

Outro princípio da Escola Ayllu dizia respeito à sua vinculação à produção, unificando a dualidade do trabalho intelectual e manual. O Ayllu, que é relação voltada à produção da vida e cultura, afirma sua escola como uma atividade educativa que pressupõe o trabalho humano como uma fonte e um objetivo para a sistematização dos saberes. Ou seja, partia das condições concretas da vida e produção para educar-se em seu próprio modo de vida e desenvolvê-lo (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Nas palavras de Elizardo Pérez (2015, p. 30), “en Warisata, los indios venían a trabajar en esa forma colectiva para ayudar a la Taika, o sea a la Escuela Madre, y ese cooperativismo brotaba de la entraña misma de la tierra como la herencia de siglos de trabajo”.

Do aporte praxiológico da comunidade e das demandas da vida cotidiana, a escola Ayllu “pierde su dimensión de recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad y se transforma en una institución de la vida” (BOLIVIA, 2008) que, atrelada ao Ayni, busca o Bien Vivir (HUANACUNI, 2010).

Nessa perspectiva, a afirmação da identidade cultural indígena em Warisata implicou a recuperação da memória e da história, materializando a herança ancestral como consciência e ferramenta contra o extermínio, construindo uma perspectiva de que “en la comunidad todos tienen que estar protegidos; todas las instituciones son para unificarnos” (HUANACUNI, 2010, p. 80).

Os princípios de solidariedade e reciprocidade que se manifestavam nas relações e nas atividades escolares, ao passo que implicavam colaboração e compromisso compartilhado entre os envolvidos, animavam, com a ajuda de Elizardo e outros indígenas que fizeram parte da construção de Warisata, a conformação de novos núcleos escolares semelhantes (SORUCO, 2013).

O centro experimental para educação indígena (PATTY, 2012) acabou se tornando bem mais que isso, tendo se estendido, em poucos anos, para mais dezesseis núcleos em outras regiões da Bolívia, não se restringindo ao altiplano paceño (SORUCO, 2013). Destaco a breve avaliação de Huanacuni acerca da importância do modelo de escola proposto em Warisata (HUANACUNI, 2010, p. 64):

La Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940) en Bolivia fue una experiencia educativa comunitaria productiva, porque la

enseñanza no solamente fue dentro de las aulas sino principalmente fuera de ellas, bajo la dirección del Parlamento de Ulakas y Amaut'as (abuelos y abuelas sabias). La Escuela-Ayllu jugó un rol central en la producción de alimentos, porque el autoabastecimiento es vital. Entonces, la pedagogía comunitaria está al alcance de todos y va hacia el vivir bien: ese es el horizonte, ésa es la propuesta al mundo.

Warisata, como experiência que sintetizava uma sociedade igualitária, justa e livre (MOSTAJO, 2006), tornou-se uma referência histórica para os povos originários, tendo em vista retomar os fundamentos da sociedade indígena pré-colombiana, que são, em essência, os elementos da cosmovisão andina.

O êxito dessa experiência, que significava a capacidade de os indígenas determinarem sua própria vida e educação, em um processo de autoafirmação, autodeterminação e, principalmente, autoabastecimento, configurava-se uma grande ameaça à ordem social neocolonial. Aqueles que constituam a base produtiva por meio de sua força de trabalho, que aravam a terra e garimpavam as minas, estavam recobrando sua identidade cultural, fazendo da educação um meio de resistência contra a escravidão e a servidão que, desde os invasores europeus, havia-se imposto aos povos indígenas.

Essa possibilidade gerou, na oligarquia boliviana da primeira metade do século XX, o sentido urgente de destruição dessa experiência. Várias foram as tentativas ao longo da década de funcionamento das escolas Ayllus, tendo havido um “verdadero complot organizado contra la escuela” (PÉREZ, 2015). Dentre as tentativas, sobressaem os conflitos desencadeados em Achacachi, entre 1934 e 1936, por fazendeiros, representantes estatais e vizinhança do povoado da escola (PATTY, 2012). Sobre esses conflitos, Pérez (2015, p. 172-173) relata:

Ya he dicho que desde el comienzo, se definió una línea de conducta con respecto a la escuela: con esa clara visión de sus privilegios, la reacción feudal no podía menos de comprender que una institución como aquélla tenía que trascender al campo de las auténticas luchas sociales. Por eso el despliegue de una acción persistente, desordenada al principio y que más tarde fue adquiriendo coherencia hasta convertirse en un verdadero complot organizado contra la escuela. Las avanzadas de esta ofensiva se hallaban, por supuesto, en Achacachi, prototipo del pueblo mestizo y colonialista que vive gracias a la servidumbre. Por entonces ya no se hacía disimulo del odio con que se contemplaba a nuestra obra. Los indios eran cruelmente

perseguidos, aumentándose la saña gamonalista con el pretexto de la guerra. El Director era calumniado, insultado y... ¡hasta condenado a muerte! Lo acechaban para encontrar la oportunidad propicia... Pero los mismos indios solían enterarse de los planes elaborados para tal objeto: véase cómo la idea de la escuela había trascendido a toda la campiña, que indios que prácticamente nada tenían que hacer con nosotros, por no estar en el radio de nuestra jurisdicción, ya veían en Warisata a la 'Casa de Todos' y la defendían como podían; en este caso, aprovechaban del servicio del 'pongueaje' que solían prestar en la casa del patrón, para enterarse y tomar buena nota de cuanto se decía y se trataba en contra de la escuela. El pretexto más socorrido para atacarnos era acusarnos de que constituíamos un peligroso movimiento comunista, y que Warisata debía ser convertida en un cuartel acabando con todos nosotros.

Em um movimento semelhante ao da invasão espanhola, a escola de Warisata foi sendo desmantelada: a destruição da experiência de educação indígenal se deu por meio de traições, de promessas não cumpridas e da tomada à força de tudo o que pertencia às escolas Ayllus. A invasão dessas escolas e a tentativa de soterramento de uma experiência tão grandiosa, por meio da exclusão dos indígenas de tudo o que haviam construído e da imposição de uma educação totalmente diferente e apartada da realidade social daqueles a ela submetidos, são meios perversos para apagar o sentimento de pertença e de valorização de sua ancestralidade.

O próprio aparato estatal, no ano de 1947, reconheceu, por meio de seu ministro da educação, a destruição que foi causada à Warisata, afirmando que “desde hace años se ha perpetrado en Warisata un verdadero saqueo... he encontrado escombros... Uno de los mejores ensayos de pedagogía rural boliviana... ha sido despedazado” (PÉREZ, 2015).

Em uma das cartas dos representantes amautas de Warisata a Elizardo Pérez, jaz relatado o momento em que a escola foi intencionalmente saqueada, de modo que sua demolição não se concretizou apenas por dois motivos: pela resistência dos indígenas que se punham à frente da escola para não permitir tal demolição, bem como pelo tamanho da escola que não permitia uma ação furtiva para colocá-la abaixo “sin más ni más”. Segue a carta (PÉREZ, 2015, p. 398-399):

[...] Hasta que llegó 1940, fecha donde vino el doctor Vicente Donoso Tórres y el señor Max Byron, y conforme a nuestra

costumbre, los recibimos en nuestro Parlamento, allí nos dijeron: que todo lo que habíamos hecho estaba mal y que venía a salvarnos y hacer una obra mucho mejor; nosotros quedamos perplejos... Sobrevinieron días, meses, años, y cuánta amargura sentimos al comprobar que toda esa promesa se convertía en la destrucción de nuestra obra, de esa su obra, maestro Elizardo, donde invirtió usted su vida, de lo que sólo los indios reconocemos y fuimos testigos. ¿Quién podría negar esa destrucción? Ahí están todas las construcciones paralizadas y parte destruidas; la fábrica de tejas que fue creada para techar nuestras escuelas y nuestras casas, convertida en escombros; nuestros campos de cultivo, sustento de nuestros hijos y en los cuales iban aprendiendo una mejor forma de trabajar la tierra, convertidos en eriales; las ovejas, porcinos, aves de raza, que sirvieron para practicar la buena crianza, fueron exterminados; nuestros depósitos de materiales y herramientas quedaron vacíos; los talleres de tejidos, hilandería, sombrerería y sastrería donde los campesinos, jóvenes muchos, acudíamos a ganar algo después de nuestras faenas agrícolas, fueron suprimidos; servicio de luz eléctrica inutilizado; el mobiliario completo que se fabricó en los mismos talleres de la escuela, parte desapareció y parte existe en mal estado; la Sección Normal... el estudio de Arte... desaparecieron; las escuelas seccionales fueron paralizadas y desvinculadas; nuestro Parlamento de Amautas fue suprimido y quedamos excluidos de todo contacto con la escuela. Y de golpe la escuela quedó convertida en un centro de intriga y ociosidad, donde tuvieron que relajarse gran parte de campesinos y alumnos. Los pocos maestros que quisieron continuar la lucha, fueron siempre acallados y vencidos.

Assim, Warisata foi despedaçada para que não prosperasse mais, para que não servisse mais de exemplo a tantos novos núcleos que estavam emergindo nas comunidades indígenas à época. Acontece que a experiência não se perdeu. Ficou registrada na cultura e na história até que, no governo Evo-Linera, foi retomada, configurando-se como referência organizativa indígena, para a ascensão do novo bloco popular ao poder e, também, para o modelo educativo plurinacional.

3.3. Fundamentos em Questão

Apresentados os elementos fundantes do modelo educativo, é significativo dizer que, mesmo com a ampla participação e diversidade de setores no processo de sua construção, conforme apresentamos anteriormente, 10 anos após sua promulgação, o que observei durante a pesquisa, sobretudo no diálogo com os professores, foram ao menos três posições bastante

divergentes acerca do arcabouço até aqui apresentado e o modelo que dele deriva.

A primeira posição dialoga, por exemplo, com as informações que M6 apresenta. Questionado acerca daquilo que é imprescindível compreender sobre a educação boliviana, ele responde:

M6: tal vez el dicho de que, por ser revolucionaria, y tratar de recuperar lo ancestral, tienen su voto de aplauso, digamos, todavía que - sí está bien. Pero los tiempos han cambiado, esta ley es de los años... no recuerdo... 1930 o 1950 ... pero ellos lo piensan en esta época. Entonces, traen una ley del pasado a la actualidad, había que adaptarla de otra manera. Es una ley de Warisata.

Como se observa, não obstante M6 apresente, em sua fala, uma concepção de uma lei revolucionária, que recupera elementos da ancestralidade, o docente, que atua na mesma unidade educativa há 25 anos, aponta para Lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez como se houvesse sido já efetivada no passado, de forma que, agora retomada, demandava atualização.

De modo próximo, M7, professor há 30 anos na área de Matemática, afirma que o novo modelo educativo

M7: [...] debería adaptarse de la mejor manera, porque eso de lo que se pensaba en esa época, en esa época tenemos una tecnología, como diría... más limitada. Habría que capacitarnos y actualizar a ley. La ley 070 se enfoca dentro de que era en el pasado. [...] Se vemos la Avelino Siñani, de acuerdo con el tiempo que ha pasado, en su tiempo, en su época, era bueno... era bueno. Tener que entrar en los ayllus, tener que trabajar en esa dinámica que estaba en el campo... en cambio que en la ciudad es otro aspecto... se comparamos las dos épocas, son diferentes aspectos. Ahora es más tecnológico, más activo, más abierto... es un mundo tecnológico donde el estudiante tiene una ventana abierta a él mundo para poder enfocar su realidad. En cambio, antes era cerrado. Se nosotros queremos comparar, claro, hay cosas que se pueden rescatar, la colaboración, el Ayni, como llama... pero yo digo, no he pasado muy bien. Es mi punto de vista como maestro.

M7 apresenta novos elementos para análise. Não incorre no impasse histórico acerca da anterioridade da lei, mas acredita que a 070 deveria ser atualizada porque foca no passado. Aponta que a realidade do Ayllu, para onde

estaria voltada a lei, não está ajustada ao contexto técnico e tecnológico do presente: “en la ciudad es otro aspecto”; contudo, “hay cosas que se pueden rescatar”, conforme aponta M7.

O que se observa nas contribuições de ambos participantes é que não restou clarificada a condição de fundamento dos elementos incorporados da Cosmovisão Andino-Amazônica e da experiência da Escola Ayllu de Warisata.

Para esse descompasso, surgem diferentes respostas. O então Bloque Educativo Indígena Originário – composto pelas entidades CSUTCB, CONAMAQ, CIDOB, CSCB, FNMCB-BS, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu, Central Indígena de los Pueblos del Oriente de Bolivia, Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia e Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia-Bartolina Sisa, respectivamente – defende (BOLIVIA, 2013a) que não é raro se sustentar que os saberes e os conhecimentos dos povos indígenas não possuem a mesma validade dos conhecimentos científicos, bem como que incorporar esses elementos ancestrais regalaria as crianças bolivianas ao isolamento, em relação ao resto do mundo. Todavia, segundo o bloque, tal perspectiva seria retrógrada, uma vez que os conhecimentos originários acerca de práticas de conservação da natureza, por exemplo, também seriam científicos, além necessários em nosso tempo.

Em outra perspectiva, M8 aparenta conhecer essa faceta da crítica a partir da experiência direta com outros professores. Nesse sentido, ela afirma:

M8: [...] no sé... a veces aquí se entiende como que se quiere hacer una transferencia de esa escuela ayllu, que tampoco puede funcionar así en la sociedad citadina, sin embargo, tal vez la tendencia es hoy en día que tenemos que trabajar las cosas cotidianas. Yo, por ejemplo, que soy profesora de lengua extranjera, estamos trabajando con un material que es extranjero, pero que toma temas de la vida cotidiana, como por ejemplo el manejo del celular, la tecnología del celular, la vestimenta de los jóvenes, esas cosas que son de la vida cotidiana universal, pero a veces no se entiende así... se quiere volver a ese sistema de la escuela Ayllu. No... yo creo que ese es lo que un poco nos faltan, los profesores, contextualizar de acuerdo con una aldea global, no podemos contextualizar solo en nuestro entorno y mucho más en la lengua extranjera. Yo creo que es importante preparar muchachos con insumos como para que puedan salir a la sociedad universal, no simplemente a quedarse en las 4 paredes, ahora ¿que nos enseña la escuela

Ayllu? ¡ligad la escuela a la comunidad! Ese es... digamos, el principio fundamental, pero ese principio no se lo entiende en su cabalidad, sin embargo, eso sería, digamos, lo positivo de este modelo... de que la educación esté en interrelación... esté ligada a la vida, eso es el principio.

M8, que é professora de Inglês, aponta que não é o modelo que busca transpor aquilo que lhe é fundamento, em uma movimentação anacrônica, mas que aos docentes, por vezes, falta proceder com uma contextualização, buscando síntese entre aquilo que é singular da experiência do estudante em sua comunidade e aquilo que é universal. Em sua fala: “¿que nos enseña la escuela Ayllu? ¡ligad la escuela a la comunidad!”, e que isso é “lo positivo de este modelo... de que la educación esté en interrelación... esté ligada a la vida, eso es el principio”.

É interessante perceber que essa dimensão do Particular, como síntese entre os fundamentos singularmente andinos e o conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto da humanidade, é o cerne do debate do próximo posicionamento acerca do modelo.

Setores trotskistas, sobretudo vinculados ao Magistério Urbano, têm rechaçado o modelo e seus fundamentos, por enquadrá-los em uma epistemologia pós-moderna e de fundo neoliberal, conforme retrata o ex-ministro, o sr. Roberto Aguilar Gómez (informação verbal - 2019):

[...] los grupos trotskistas han comenzado a generar una oposición a la ley Avelino Siñani y al modelo educativo en sí, de manera muy radical... En la ciudad se comenzó a producir un enfrentamiento tratando de igualar la ley actual con la ley neoliberal... porque con la ley neoliberal todos nosotros les tiramos lucha o muerte. Lucha o muerte.

Nessa esteira, autores como Soruco (2013) afirmam que o Vivir Bien não passa de um slogan publicitário, “mito ideológico conservador basado en una concepción mítica de la realidad social y la vida” (p. 96), funcional ao “gobierno nacionalista burgués del MAS” (p.100). Segundo o autor:

El diálogo intercultural que promueve la Ley trae consigo la negación de lo universal, la negación del conocimiento de la ciencia como esencia del conocimiento de la realidad y en contrapartida la exaltación de lo local, el predominio del

‘pensamiento débil’ propio de los saberes nativos, algo característico del discurso posmoderno andino.

Esta posición trae consigo un relativismo epistemológico, donde los saberes logrados por todas las culturas tienen igual validez (p. 102).

A resposta a esse posicionamento veio no 2º Encontro Pedagógico do Sistema Educativo Plurinacional, SEP, ocorrido nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012. Expandido, o agora Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano, agregando a Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia – CSCIB –, a Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa” – CNMCI OB BS – e os Consejos Educativos de Pueblos Originarios – CEPOs –, emitiu um contundente manifesto, apresentado a seguir (BOLIVIA, 2012d).

Manifiesto del Bloque Educativo Indígena Originario Campesino y Afroboliviano

Ante las protestas de una minoría trotskista, que se dedicó a volantear consignas en contra del Encuentro Pedagógico, las organizaciones indígenas del país emitieron un manifiesto con los siguientes puntos:

Con mucha pena recibimos ataques frontales a través de boletines escritos, elaborados por la dirigencia trotskista que no entiende que Bolivia es un Estado Plurinacional, donde cohabitamos los pueblos indígenas, originarios, campesinos, afrobolivianos, comunidades interculturales, siendo la diversidad nuestra fortaleza.

Estos maestros siguen en posiciones coloniales discriminatorias, exclusionistas, que hasta ahora no entienden que somos diversos y tenemos derechos individuales y colectivos. Frente a estas manifestaciones hostiles de grupos aislados del trotskismo, nos permitimos expresar de manera categórica lo siguiente:

1. Los pueblos indígena originario campesino y afrobolivianos asumimos la firme defensa de la actual Ley de Educación que fue construida con la participación de la sociedad civil en su conjunto.

2. Rechazamos ataques infundados de la dirigencia trotskista que carece de conocimiento de la plurinacionalidad de nuestros pueblos, puesto que los saberes y conocimientos de los PIOs son tan ciencia como las universales, no es nada indigenista, es integradora que toma en cuenta diversas visiones; por tanto, no es retrógrada, son esas posiciones racistas, coloniales, que nos ignoran y menosprecian con volantes insultativos, que seguramente la historia y nuestros pueblos juzgarán.

3. Manifestamos nuestra firme decisión de defender las propuestas de currículos regionalizados, que resultado del

trabajo realizado desde las bases de nuestros pueblos, a diferencia de los maestros trotskistas que solamente volantean con papelitos, los pueblos indígenas tenemos propuestas.

A esta resposta, que com outras apontam compreensão acerca das funções e dos espaços ocupados pelos fundamentos, que enxergam similitudes entre o racismo colonial e as proposições que denominam de débil e de segunda categoria aquilo que, pela primeira vez na história boliviana, tem sido incorporado à educação oficial e que está vinculado às lutas da maioria populacional daquele país, corresponde o terceiro posicionamento. Nosso próximo movimento será enveredar pelo modelo educativo naquilo que é objeto desta tese: o subsistema de educação regular.

4. O Modelo Educativo Plurinacional

As crises político-sociais bolivianas, apresentadas no capítulo 2, foram determinantes que, entre outros elementos, levaram à eleição de Evo Morales Ayma em dezembro de 2005, trazendo sustentação à série de propostas para a reestruturação institucional do país (OYARZO, 2017). Já no início de sua gestão, sob essa perspectiva de transformação estrutural, propôs-se o projeto da lei de educação Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez (ASEP), o qual foi apresentado e analisado no Congresso de Educação de 2006, na cidade de Sucre. Entretanto, a 070 só foi promulgada em 20 de dezembro 2010, após plebiscito popular que referendou a Nova Constituição Política do Estado, de modo a se compatibilizarem os mesmos princípios orientadores em ambos os documentos (PACO, 2013).

Os dois textos legais conformam a base para o que ficou conhecida como a Revolução Educativa, momento inaugurado com a promulgação da CPE em 2009, dando forma ao Estado Plurinacional de Bolívia e se propondo a impulsionar novas práticas educacionais (BITTENCOURT, PEREZ, 2018). Acerca desse processo, Saá (2011, p. 6) acrescenta que “esta modificación del marco normativo trae consigo una nueva forma de ver la educación, instala un nuevo paradigma educativo, acorde a los tiempos que vive el país, por primera vez identificado como ‘Estado Plurinacional de Bolivia’”.

A legislação educativa do Estado Plurinacional, expressão de uma construção coletiva, resgata demandas das lutas históricas que os povos originários e camponeses travaram no país para ver garantido, minimamente, o direito à educação e à vivência de suas culturas. Incorporam, para além dos elementos habituais do processo de escolarização que observamos aqui no Brasil, por exemplo, conteúdos que remetem a práticas, valores, e discursos das comunidades andinas, acumulados desde épocas anteriores à invasão europeia, passando por aquilo que foi desenvolvido no período de construção da Escola Ayllu de Warisata (OYARZO, 2017), incorporando elementos de contraposição ao Estado Neoliberal e, finalmente, adicionando os componentes específicos de enfrentamento adotados pelos povos indígenas de uma Bolívia plurinacional. Tal perspectiva coaduna com o que M6 apresenta como sua definição da educação boliviana:

[...] La educación boliviana es un cúmulo de experiencias pasadas, que se ocupa de recuperar lo vivido con los antepasados, recobrar culturas que antes no le daba mucha importancia en cuestión del... del idioma, de las costumbres, la música y la forma de expresar la historia, porque nos hemos dado cuenta de que con el tiempo, la tecnología en vez de recuperar cosas tradicionales, estamos ... cómo lo diría... eliminando con cosas del exterior, entonces estamos un poco alienados... así es que surge la ley 070, que viene a respaldar aquello que estamos perdiendo, qué es justamente lo tradicional.

Esses elementos tradicionais, que persistiram por séculos e décadas na memória coletiva indígena, junto àqueles construídos pelo esforço de sobrevivência física e cultural, foram retomados e incorporados na nova legislação educativa, conformando os fundamentos e objetivos da lei ASEP e do seu currículo base.

Apresentados, na seção anterior, alguns dos elementos que dão lastro à nova Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia e à ley de la Educación nº 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, passamos, agora, a analisar os elementos contidos nesse último texto normativo.

A Lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez está organizada em 4 Títulos com temáticas bastante diversificadas. O Título I diz respeito ao Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana, elencando como capítulos: I - La Educación como Derecho Fundamental; II – Bases Fines y Objetivos de La Educación; e III – Diversidad Sociocultural y Lingüística. Corresponde, portanto, à afirmação do elo entre os elementos anteriormente apontados como fundamentos e a sua expressão no novo modelo educativo boliviano.

O Título II, por sua vez, corresponde ao Sistema Educativo Plurinacional em si, procedendo com a sua apresentação no art. 8º e, em seguida, ao longo de seus capítulos, enveredando por suas especificidades. Desse modo, o Capítulo I do Título II adentra no Subsistema de Educación Regular, subsistema específico sobre o qual trataremos nesta tese. Já o Capítulo II corresponde ao Subsistema de Educación Alternativa y Especial, enquanto o Capítulo III, ao Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

O Título III, denominado Organización Curricular, Administración y Gestión del Sistema Educativo Plurinacional, tal como uma gradação da

legislação em tela, vai se aproximando dos elementos de materialização da lei na sociedade boliviana, trazendo como capítulos: I – Organización Curricular; II – Administración y Gestión de la Educación; III – Apoyo Técnico de Recursos y Servicios; e, finalmente, IV – Participación Social Comunitaria.

O Título IV, finalmente, trata das Disposiciones Transitorias y Finales, sem organização em capítulos ou mesmo artigos. Em razão da natureza conteúdos abordados em este Título, faço a opção por não o incorporar à análise.

Diante desta configuração, a partir da próxima seção adentraremos na lei que funda o Subsistema de Educação Regular do Sistema Educativo Plurinacional, aproximando nossa compreensão ao objeto desta tese.

4.1. Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana

Conforme afirmamos, o Título I da Ley 070 representa o elo entre os fundamentos que apresentamos ao longo desta tese e a sua expressão no novo modelo educativo boliviano. Compreendendo sua histórica e sistemática negação à maioria populacional daquele país, o Título I da ASEP aponta para a educação como um direito fundamental universal, e recupera da CPE boliviana o conjunto de garantias, bases, objetivos e formas de compreender como deve ser esse direito.

Enquanto o Art. 1 da ASEP corresponde, *ipsis litteris*, àquilo que “manda” a Constituição boliviana em seus art. 17, art. 77, § I, II e III; art. 78, § 1, 2 e 3; e art. 81, § I e II, sendo por isso denominado de Mandatos Constitucionales de la Educación; o Art. 2, referente às Disposiciones Generales, clarifica e estabelece alguns de seus termos. O art. 3, por sua vez aponta quais as bases da educação, o art. 4 os seus fins e o art. 5 os seus objetivos. Fechando o Título I, o art. 6 trata sobre a questão da inter e intraculturalidade e o art. 7 sobre a questão dos idiomas. Deste conjunto de dispositivos, cabe destacar dois, especificamente.

O art. 1, incisos 1 e 5 da ASEP (2010a) agregam um conjunto profundo de elementos, a partir dos quais é possível articular diversos outros temas que se apresentam ao longo dos demais artigos da lei. Nesse sentido, faço opção por aprofundá-los, procedendo com as devidas articulações a outros dispositivos quando em momento oportuno.

Assim, temos que o inciso 1 afirma que “Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”; e o inciso 5 aponta que “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, descolonizadora y de calidad.”

Para fins de sistematização, opto por categorizar os temas educativos do título I da seguinte forma: uma educação sin discriminación; uma educação pública, gratuita e universal; uma educação produtiva, comunitária e integral; uma educação inter e intracultural, plurilíngue e descolonizadora; e, finalmente, uma educação de qualidade como um direito. As temáticas da educação democrática, participativa e unitária, por sua vez, serão tratadas na seção correspondente ao título III da Ley 070.

4.1.1. Uma Educação Sin Discriminación

Algo que recorrentemente me chamou a atenção nas oportunidades em que estive na Bolívia, foram os cartazes de conteúdo antidiscriminatório, em estabelecimentos públicos e privados, sobretudo bares e restaurantes.

Aprendi com Riobaldo (ROSA, 2019, p.13) que “quem muito se evita, se convive”, e, paulatinamente fui descobrindo o histórico do racismo boliviano, cuja raiz já foi abordada nesta tese, e corresponde a fundamento e expressão das relações de produção e dominação estabelecidas desde o período colonial.

Nesta perspectiva, há todo sentido em afirmar que uma educação do Estado Plurinacional da Bolívia há de ser “sin discriminación”. Sobre o tema, de modo pungente, aponta M8:

[...] hoy día se valora cosas que se desvalorizan antes, hoy día se valora, por ejemplo, sentirse orgulloso, feliz, de tener una mamá de extracción social, digamos, criolla, mestiza, o que su mamá tenga vestimenta de chola, o tenga un apellido indígena, yo también tengo un apellido indígena y a mí me ha costado mucho ser lo que soy. Esta sociedad es muy racista. Entonces mucho hay que influyen y más que todo este presidente. Hoy día ha creado leyes para qué en el colegio militar, o en lugares privilegiados entren los discriminados y hoy día se puede

escuchar un general, de alto rango⁵¹, con un apellido⁵² indígena. Un profesional también y por eso alguna vez en la escuela normal, donde yo he trabajado, una amiga me dice: “Ay, esta normal huele⁵³ a indio” ¿Por qué? le digo. “porque aquí hay Choques, Mamanis, Cóndor⁵⁴...” pero yo también soy Choque. Pensó ella que yo no estuve incluida en ello, pero me estaba ofendiendo también a mí.

Ante os séculos de naturalização da violência e a concepção clara de qual deveria ser o lugar do índio, a amiga de M8 se sentiu à vontade para ser racista. Face a representação desumanizadora, é provável que M8, não se enquadrasse no padrão estereotipado do indígena, entretanto, como M8 mesmo afirmou: “soy Choque. Pensó ella que yo no estuve incluida en ello, pero me estaba ofendiendo también a mí”.

Em perspectiva um pouco diversa, M16 aponta para a ASEP como um chamado à revolução e à mudança de atitude, entretanto, o componente gerador da discriminação seria outro, em igual em processo de superação:

[...] la educación boliviana es, pues, un constante llamado a la revolución, constante. Ahora es en el presente, una invitación al cambio, a la mejora de actitud, eso ahora nos está pidiendo el modelo sociocomunitario productivo, nos está costando, porque todavía las diferencias a nivel de lo que son las clases sociales, los que tienen plata y los que no tienen plata ¿no? **y no vamos a hablar de esas cosas sociales antiguas ¿no? a partir de culturas, ¿no? sino ahora los que tienen plata y los que no tienen plata, así se clasifica**, y no estamos entendiendo que si tengo plata no soy mejor persona... tengo menos plata ¿no? Nos está costando entender, entonces, todavía hay otro que está en un proceso de mejora y de comprender que somos una comunidad en constante cambio, holístico, integral. (grifo nosso)

Interessante perceber que a professora em questão, mesmo incorporando em seu discurso os elementos próprios dos documentos oficiais, se refere a questão étnico cultural, profundamente imbricada com a estratificação social boliviana, como sendo “cosas sociales antiguas”, pelo que, aparentemente não

⁵¹ Patente.

⁵² Sobrenome.

⁵³ Tem cheiro de.

⁵⁴ Conjunto de sobrenome tipicamente indígenas.

se configura mais em uma forma possível ou válida de analisar a sociedade boliviana. Arremata a professora: “los que tienen plata y los que no tienen plata, así se clasifica”. Verdade é, pois, que em última instância, o fenómeno verificável na realidade boliviana é esse mesmo. Mas desprezar algumas das condicionantes que ao longo da história levaram a esse estado de coisas, implica certamente em uma leitura incompleta do fenómeno.

Finalmente, ainda sobre o tema da discriminação, M11 acrescenta nova perspectiva:

[...] con esta nueva ley 070, los cambios que se han visto, como le decía, es cualitativo, es que esa se puede incorporar ¿no? Ha habido estudiantes donde antes eran discriminados, por ejemplo... ahora tenemos aquí con discapacidad, con necesidades especiales... entonces, somos una institución inclusiva ¿no? hacemos adaptaciones curriculares, atendemos también este sector, como regular, como parte de su sistema regular ¿no? y otro aspecto positivo también de la ley es justamente que ... que buscan superar las diferencias que había antes ¿no? había barreras sociales que nos dividía, yo le digo... es bien complejo, tal vez, la forma de pensar, de trabajar, de hacer las cosas los estudiantes ¿no? provienen de diferentes familias, pero eso no deja de lado el hecho de que podamos trabajar e integrar los que ellos mismos vivan eso ¿no? a veces en un curso, es decir... quisiera que sea homogéneo pero es heterogéneo ¿no? hay de diferentes estratos, sectores sociales, todo ello... entonces es un poquito complicado... Y algo que yo rescato, digamos, de la ley, y algo que estamos continuando nosotros trabajando es justamente que existe mucho respeto y disciplina de parte de los estudiantes, ¿no?

M11 aponta para a questão da educação inclusiva como elemento de superação da discriminação, no movimento de receber, para a educação regular, estudantes com algum tipo de deficiência, contudo, sem deixar de lado a percepção acerca das barreiras sociais existentes.

4.1.2. Uma Educação Pública, Gratuita e Universal

Tanto a CPE Plurinacional quanto a ley 070 (art. 77, § I e art. 1, inciso 2, respectivamente) afirmam que a educação constitui a primeira responsabilidade financeira do Estado, ao passo que garantem, no art. 81, § II da CPE e art. 1, inciso 9 da ASEP, a gratuidade da educación fiscal até o nível superior.

Para compreender do que se trata a educação fiscal, é necessário observar que o sistema educativo boliviano compreende três tipos diversos de unidades educativas: as fiscais, as privadas e as de convenio. As fiscais são aquelas estritamente públicas e gratuitas, sendo organizadas, geridas e sustentadas pelo Estado Plurinacional, em seus diversos níveis, incluída a educação superior. É sobre esta modalidade que a lei aponta.

No outro polo, figuram as unidades educativas privadas, mantidas pela exploração da força de trabalho dos professores que contrata e com gestão própria. Contudo, regidas pelas políticas, planos, programas e autoridades do sistema plurinacional. De acordo com a lei 070, seu funcionamento depende de prévia verificação das condições e cumprimento dos requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação (Art. 2, §III da ASEP).

Finalmente, às duas modalidades apresentadas, coexiste a figura das unidades educativas de convenio, cuja história dialoga com a negligência de políticas públicas educativas, com substituição do dever do estado pela filantropia eclesial. Nesse sentido, as unidades de convenio são muito próximas àquelas estritamente fiscais, sendo regidas pelas mesmas normas, recebendo investimentos Estatais, e com a folha de pagamento arcada integralmente pelo Estado. Entretanto, seu caráter híbrido, vinculado a entidades sem fins lucrativos, geralmente de cunho religioso, majoritariamente católicas, conforma no interior da escola a adoção de certo padrão estético e comportamental, semelhante a qualquer colégio confessional brasileiro. Compreender essa conformação nos ajuda a enfrentar o tema da universalidade da educação boliviana.

A temática da educação universal foi incorporada à realidade boliviana já na reforma de 1955, no pós revolução nacional, diante de um cenário em que a maioria da população boliviana nem sequer falava espanhol e somente 31% das pessoas maiores de 15 anos era alfabetizada (KLEIN, 2003).

Aparentemente, nos 50 anos que se seguiram após a efetivação do código de 1955, o qual foi seguido do recrudescimento da violência no período ditatorial militar e do neoliberalismo que irrompeu como sua sequência de feições democráticas; somente se foi capaz de proceder com uma aproximação dos índices educativos bolivianos aos média regional latino-americana, restando a universalização como um desafio ao Estado Plurinacional.

Essa afirmação encontra lastro na observação da variação das taxas de inscrição de estudantes para cursar os diferentes níveis (inicial, primária e secundária) na idade certa, denominada de inscripción oportuna. Nas tabelas abaixo as apresento divididas por nível e por área geográfica, partindo do ano de implementação do novo modelo educativo, até 2018, último ano letivo finalizado completamente antes do golpe de estado de 2019.

Quadro 5: Taxa de inscrição oportuna - nível inicial, por área geográfica

Área geográfica	2011	2013	2015	2018
RURAL	47,35%	66,97%	75,45%	82,69%
URBANA	71,14%	82,69%	88,12%	92,60%
TOTAL	62,75%	77,29%	84,02%	89,48%

Fonte: Ministério de Educación de Bolivia

Quadro 6: Taxa de inscrição oportuna - nível primária, por área geográfica

Área geográfica	2011	2013	2015	2018
RURAL	73,65%	84,74%	90,40%	95,53%
URBANA	80,21%	89,01%	93,78%	97,60%
TOTAL	77,90%	87,55%	92,69%	96,95%

Fonte: Ministério de Educación de Bolivia

Quadro 7: Taxa de inscrição oportuna - nível secundária, por área geográfica

Área geográfica	2011	2013	2015	2018
RURAL	39,07%	42,26%	47,03%	66,57%
URBANA	51,17%	56,72%	60,87%	77,82%
TOTAL	47,26%	52,06%	56,48%	74,40%

Fonte: Ministério de Educación de Bolivia

Como se observa, em apenas sete anos de implementação do modelo, é possível constatar um incremento de estudantes ingressando nos diversos níveis de escolarização, na idade certa, com destaque para a educação primária, que tende aos 100%, e para a variação positiva, sempre superior aos vinte pontos percentuais, nos outros dois níveis.

4.1.3. Uma Educação Produtiva, Comunitária e Integral

No que diz respeito à construção de uma educação produtiva e integral, três elementos são significativos para a nossa compreensão. O primeiro é a

importante referência de Warisata em diálogo com o momento produtivo boliviano; o segundo diz da repercussão disso na organização do trabalho pedagógico e no processo de avaliação educativa como um todo; e, finalmente, o terceiro elemento aponta para a incorporação da formação técnica a partir da educação secundária. Neste momento trataremos sobre os dois primeiros aspectos, deixando a questão do bachillerato técnico humanístico para quando abordarmos os níveis educativos do subsistema de educação regular.

Como apresentamos anteriormente, Warisata constitui a maior referência educativa do modelo plurinacional, sobretudo em razão de haver sido uma experiência concreta, gestionada pelos povos originários e camponeses. Não é à toa que M2 aponta que é Warisata a própria origem do novo modelo:

[...] y ahí nace pues esta ley 070, donde si dan a entender que como era una escuela Ayllu, una escuela del pueblo donde era autosustentable ¿no? O sea, no necesitaban comprar, no necesitaban... que todo se conseguía bajo el trabajo cooperativo, que por la tarde trabajaba y por las mañanas estudiaban y que todo ese conocimiento se integraba con el trabajo... [...] . Avelino Sinãni era un profesor que sí... mientras producía, aprendía.

Nesse sentido, Warisata, que reafirmava o sentido de organização das forças produtivas em uma rede macrofamiliar, própria do Ayllu, congregava o processo educativo com a produção da vida material dos estudantes, observando os conteúdos a partir de uma perspectiva teórico-prática-produtiva (BOLIVIA, 2008).

Entretanto, alguns professores apontam que a dúvida anteriormente apresentada, acerca da transposição de Warisata para o hoje, se materializa na compreensão do processo produtivo escolar no ambiente urbano, conforme se evidencia na continuidade da fala de M2 e na fala de M8, respectivamente:

M2: [...] En la parte citadina va a tener un poco de problemáticas a principios ¿no? cómo podríamos trabajar nosotros por ejemplo si nosotros solamente venimos (a la escuela) 4h diarias ¿no? ¿cómo trabajaríamos? pues vaya surgiendo a veces problemas... no sé cómo podríamos hablar, no lo entendíamos bien [...]

M8: [...] (la ley) es buena, muy buena, en el sentido de digamos, de su origen... de ligar la escuela a la comunidad, de ligar la escuela a las necesidades de la vida, pero necesita ser más bien

entendida... queremos a veces repetir lo que se ha hecho en la chacra pero eso no es nuestra necesidad, eso puede estar mejor en un contexto donde hay esa posibilidad de trabajar con la naturaleza, por eso que mejor le tiene al modelo los maestros del área rural, o del área dispersa que se llama [...]

Interessante é perceber que M2 e M8, apontam, logo em sequência às falas acima, os caminhos de superação a esse entrave,

M2: [...] pero no es el tema de [...] cómo podemos trabajar el campo, sino cómo podíamos trabajar nuestras problemáticas de nuestra sociedad. Se trataba de trabajar las problemáticas que existían ahí, cómo podríamos mejorar y superar esas problemáticas que tenemos en nuestro medio. Entonces nuestro medio no es pues en como los pueblos pasan y el tema del colegio no es sobrevivir diariamente no es el tema... es de superarse, o diré, de producir... si nosotros tenemos esa tendencia a producir, pero más en conocimientos. No tanto en producción agrícola, porque es el tema de la ley 070, de la de la ley Avelino. [...] Entonces ahora tenemos que nosotros, en nuestro medio, podemos conocer problemáticas y con las mismas aprender.

M8: [...] pero también se puede adaptar, adecuar a nuestra realidad, lo positivo es que puede servir para que nosotros... esta educación nos sirva para enfrentar a la vida como adultos, eso me parece algo muy interesante, algo bueno ligarlo a la vida, que la escuela te haya dado la posibilidad de entender, incluso al otro que es diferente y eso siempre trato de hablar con los estudiantes, o yo mismo a entender a los estudiantes porque de alguna manera yo tengo cierta distancia, tal vez generacional pero trato de entender, a pesar de esa distancia, que pueda tener de comprender que todos en determinada época tenemos nuestras propias características, pero la parte débil, yo diría que es que también cada uno quería hacer lo que quiere, a nivel de, digamos, agentes educativos y tal vez eso puede ser no muy bien, pero de todas maneras yo creo que es importante, es interesante, por lo menos se le da importancia a la educación hoy día.

Se no entendimento destas docentes a aplicabilidade da questão produtiva aponta para a produção de conhecimento em diálogo com os problemas sociais; para o Estado Plurinacional, o debate toma outra dimensão. O que não significa que as duas perspectivas não sejam complementares.

Em 2006, após a vitória eleitoral do MAS-IPSP, o governo em ascensão construiu um documento denominado "Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para vivir bien". Este documento,

focado em lançar as diretrizes para o que ficou conhecido como “proceso de cambio”, apontava, entre outros elementos, para um reposicionamento e transformação da matriz produtiva boliviana, apontando como pilares do desenvolvimento os hidrocarbonetos e a mineração e demandando ao Estado o papel de protagonista, “mediante la creación o refundación de empresas estatales que promuevan el desarrollo de estos sectores, maximice el excedente económico, su apropiación, uso y distribución” (BOLIVIA, 2007, p. 98).

A ideia era que dos excedentes produzidos pelos setores apontados, se destinasse recursos para outros setores geradores de emprego e renda, tais como o turismo, a agropecuária e as manufaturas; com vistas à diversificação e modernização econômica, bem como ao desenvolvimento da área social (Idem, ibidem).

Expressão rápida deste plano foi a estatização de empresas de telecomunicações e recuperação do controle nacional da exploração dos hidrocarbonetos, em ações que repercutiram na mídia brasileira pelo seu impacto em refinarias da Petrobras situadas em solo boliviano. Vale recordar dos conflitos entorno do gás e da água na recente história boliviana, tratados no capítulo 2 desta tese.

O fato é que no referido documento há uma seção específica sobre a educação, na qual consta que a proposta de transformação da educação boliviana perpassaria por três políticas e estratégias que dialogam com esse reposicionamento da matriz produtiva. A primeira dizia respeito à transformação do sistema educativo, através da construção de um novo marco, que veio a materializar-se na ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez. A segunda apontava para educação de qualidade que priorizasse a igualdade de oportunidades, focando nas políticas de permanência e cobertura educativa, sobre o que trataremos em momento posterior; e, finalmente, a educação que gera, adapta e aplica ciência e tecnologia, apontando como primeira ação a Educación para la Producción con Identidad Cultural, a qual “tiene el propósito de promover la investigación para identificar las vocaciones productivas de los municipios en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (Idem, ibidem, p. 54).

É nesse sentido que os documentos que dão base ao currículo (BOLIVIA, 2008) apontam não somente para a escola, mas também para o seu entorno como espaços produtivos; integrando a comunidade na qual a escola está

territorialmente localizada, as possibilidades produtivas situadas neste território e o trabalho pedagógico propriamente dito em sala de aula, nas oficinas, nos laboratórios, nos espaços esportivos e nos campos de produção em sentido estrito.

Essa perspectiva do espaço escolar ampliado e integrado ao entorno aparece bem demarcada, por exemplo, na fala de M14:

[...] Bueno, actualmente, con la ley Avelino Siñani, estamos queriendo que la educación sea una educación vivencial, o sea, en la que se rescaten valores y costumbres de nuestros ancestros, porque esas prácticas ancestrales han traído buenos resultados, podríamos decir ¿no? entonces, yo pienso que es eso, ¿no? una educación vivencial, donde se quiere que el estudiante aprenda de una forma integral y hablamos de integral, o sea, no sólo desde la escuela, sino desde la familia, desde la casa, desde el entorno, desde todo lo que pueda aportar a la educación, que son los museos, parques, el mercado, la tienda de enfrente... es una educación vivencial qué está faltando un poco sí. Sí, se puede decir que si, no es totalmente 100 por ciento que se está desarrollando, ¿no? pero... eso principalmente, una educación que quiere partir de la vivencia, que quiere partir de los saberes propios, rescatar saberes ancestrales de nuestros abuelos, de nuestras abuelas, y aprender en comunidad con la escuela, con el mercado, es eso.

pesquisador: ¿qué te parece ese tipo de educación?

me parece que está bien, me parece que está bien porque... porque antes con la educación tradicional, por lo menos en la época que he estudiado yo, estábamos en las cuatro paredes ¿no? viendo solo el pizarrón⁵⁵ y lo que nos decía el maestro, la maestra, para nosotros era ley, pero ahora no... ahora los chicos están con el internet, están tan abiertos a todo... entonces como maestro yo creo que tenemos que prepararnos, prepararnos y tenemos un reto bien grande, un docente a mí me decía que somos... somos maestros de la generación de los 80, 90 enseñando una generación 20, 21, o sea... o sea, hay cuántos años de abismo, entonces... tenemos que... esa brecha que existe de edad, entonces, hacer con no sea tan notoria, tendríamos que estar actualizados, de alguna forma.

Como visto, M14 passa a observar diferentes elementos do cotidiano como espaços educativos possíveis, de modo diverso ao que recorda de sua vivência como estudante, em que estava “en las cuatro paredes [...] viendo solo el pizarrón”; ao mesmo tempo que reforça o valor comunitário da experiência dos

⁵⁵ Quadro negro.

povos originários, a quem nomina de “nuestros abuelos e nuestras abuelas”, avôs e avós.

Nesse mesmo camino de análise, M15 retoma a temática da unidade entre teoría e práctica no processo educativo pós ley 070:

M15: la educación boliviana pues es un sistema para aprender los conocimientos básicos y cada estudiante, niño, adolescente, pues necesita aprender, conocer, indagar, investigar ¿no? porque el estudiante tiene que conocer de todo un poquito, es cultura general ¿no? se tiene que aprender sobre la vida, y hoy en día, lo que se ha preponderado más que todo, en la educación boliviana, es el hecho de conocer lo nuestro, se partir por la práctica desde los hechos más simples, lo más sencillo, conocer todo ese proceso de lo sencillo, para entrarnos al proceso de lo complicado y ver que no solamente si, por ejemplo, en el hecho de... de... es fácil decir a los chicos ¿no? ir al supermercado y compramos la papa, alimentos que necesitamos en nuestra cotidianidad, es fácil, te cuesta, te costará unos 5 pesos, 6 pesos, de acuerdo a la economía de cada uno, va y hay para todos, pero ¿dónde está el hecho de la elaboración? Pero no sabemos cuál qué es, lo que ha pasado, él todo ese proceso para que llegue hasta supermercados, entonces vamos a la parte de la práctica, las practicaremos, a ver: cuesta y no cueste, y ven que lo practican, y ahora con imágenes, con data, inclusive con salidas ¿no? observar desde la práctica, entonces ves que el estudiante empieza a caer en la parte de la realidad, y que había costado, que había costado esperar a que no pase nada, que la lluvia no arruine, que salga un producto bueno, que costa sacar el producto de la tierra, cuesta que lo embarcan... y llega a el mercado. Entonces aprendemos eso para la vida, entonces es la educación boliviana lo que intentan hacer es una educación de aprender para la vida, eso estamos trabajando. Con ese último modelo que se ha dado, más antes no es que no se aplicaba, sino que no... no... entrabamos un poquito más a la parte de adentro de todo ese proceso, no, simplemente veíamos ya lo que ya está, y a partir de lo que estaba... en la ley anterior, no entrabamos un poquito a tocar mucho esa parte y quizás lo de la práctica no empezábamos por la práctica, quizás hacíamos la práctica para el ultima, y al hacer el ultimo, algunos lo podrían hacer y otros, pues, como ya terminaba la gestión y había que empezar una nueva gestión, entonces ya no terminaban de aplicar esto de la práctica, ¿no? hacía todo lo demás pero ya en la práctica no, y como quien dice: es distinto ver a un oso⁵⁶ por fotografía que ver uno hacía a unos pasitos, es distinto hasta sentir la parte del olor como a verlo solamente, todos simpáticos por la fotografía, ¿no? entonces antes, quizás, empezamos viendo eso, conociendo todos los aspectos, pero jamás llegaron saber así, en la práctica.

⁵⁶ Urso.

Pesquisador: ¿qué te parece ese tipo de educación?

es interesante eso, es muy interesante, ayuda a comprender un poquito mejor la realidad, a conocer realmente, a palpar, en base a eso ya, pues, te va a entrar un poquito mejor las cosas. En la parte de música, por ejemplo, cuando yo les hablo de instrumentos, antes, cuando yo estaba de estudiante, me hablaban de los instrumentos y, a veces, nos mostraban fotografías del charango, la guitarra, y nosotros: -guau!⁵⁷... bien, pero ahora, por ejemplo, yo traigo el charango, yo traigo la guitarra y el estudiante escucha, toca, agarra, palpa y siente la diferencia entre un charango y la guitarra, la sonoridad de la guitarra un sonido más grave, charango un sonido más agudito, más chillón, entonces esa es la práctica, tocaremos música ¿no? se bulla, bulla, vamos a hacer música ¿no? Se ha cambiado ¿no? Se ha invertido esta lógica ¿no? que es positivo.

A rica contribuição de M15 indica o movimento de aproximação aos elementos do cotidiano para a partir da problematização desses elementos construir os conceitos. A mediação com o conhecimento se dá no contato direto com a realidade e a escola se configura como o espaço para a sistematização. Outra questão que M15 evidencia é que há uma intencionalidade de começar a partir do concreto. Nesse sentido, retoma a perspectiva prático-teórica de Warisata, restando delimitar o lugar do componente produtivo.

Os documentos do novo modelo educativo avançam na caracterização de sua perspectiva de produção. Não se trata de uma proposta simplesmente produtiva, mas de um Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP). Isso quer dizer que a escola deve buscar restituir ao trabalho a sua dimensão social e comunitária (BOLIVIA, 2008), tal e qual acontece no Ayllu, integrando produção e usufruto dos bens produzidos, ao entorno. É nesse sentido que surge a figura do Proyecto Sociocomunitario Productivo⁵⁸, o PSP.

Trata-se de uma das etapas obrigatórias para a escola em seu processo anual de planejamento e organização da gestão, de modo que ou se apresenta um novo projeto ou se afirma a continuidade do anterior. A Resolução Ministerial Nº 001/2019 (BOLIVIA, 2019a), aponta que o PSP se configura como uma estratégia metodológica que vincula “la escuela con la Comunidad y a la Comunidad con la escuela; a la práctica con la teoría y a la teoría con la práctica”

⁵⁷ Interjeição correspondente ao uau, em português.

⁵⁸ Recorrentemente também aparece sob a forma Proyecto Socioprodutivo.

(P. 15), sendo de responsabilidade da direção da escola a organização para a sua elaboração, necessariamente com a participação de “autoridades de la comunidad o barrio, maestras y maestros, estudiantes y representantes de organizaciones sociales, instituciones, junta escolar y/o consejos educativos social comunitarios” (p. 16).

A duração mínima de vigência de um PSP corresponde a um ano letivo e em sua estrutura o projeto deve conter: o título do projeto; fundamentação teórica; diagnóstico do entorno, onde será efetivado o projeto; os objetivos do PSP; seu plano de ação e o modo de avaliação.

Na prática, o PSP corresponde ao liame de todo o ano letivo de uma unidade educativa. Após um diagnóstico inicial construído pela escola e comunidade, observando, sobretudo, aquilo que o modelo chama de vocação produtiva do entorno, em atenção aos problemas dessa mesma comunidade, se elege um tema específico para o projeto.

A partir daí decorrem duas situações. A primeira, caso a unidade educativa possua o nível de educação Secundaria Comunitaria Productiva, a área de conhecimento a qual se vincula o Bachillerato Técnico Humanístico, caso haja na escola; estará diretamente vinculada ao diagnóstico inicial e às potencialidades produtivas desse entorno. Sobre ese tema, trataremos mais adiante. A segunda questão diz da organização curricular de todas as áreas, que passarão a dialogar com o tema escolhido para o PSP. Aguilar Gómez (informação verbal - 2019) ratifica esta informação:

[...] La unidad decide hacer un proyecto. A el principio todos hicieron huertos, porque no se entendía muy bien. Ahora tu tienes de todo, recuperación de áreas verdes, comunidad educativa en convivencia pacífica, tienes PSP para erradicar la violencia de la unidad educativa, PSP para erradicar temas de alcoholismo y drogadicción en el entorno de la unidad educativa, tienes PSP de los privados de emprendedorismo. están aún desarrollando la capacidad de creación de PSP que son el referente. **Entonces, el PSP es la base sobre la cual la unidad educativa desarrolla una actividad comunitaria para resolver una determinada problemática, incorporando el desarrollo curricular como la base.** El maestro de educación física agarra y dice, nuestro PSP es recuperar áreas verdes en nuestro barrio. Perfecto. Muchachos, vamos a ir recoger la basura haciendo ejercicios. Muchachos vamos todos en sus trajes deportivos a recoger la basura. Otro día pueden agarrar y hacer... cavar donde van a plantar los arboles. O cualquiera otra

actividad, de tal manera que todos los maestros tienen que generar su currícula sobre la base de un PSP. **El PSP es el factor unificador de las áreas del conocimiento.** Física con química antes no se articulaban, nosotros lo hemos unido, nos van a criticar farto, pero lo hemos unido. No puede comprenderse la realidad si no trabajas la física y la química interconectadas. Son áreas de conocimiento diferentes, pero tiene que estar unidas. De ahí es donde también se ha trabajado, por ejemplo, matemáticas con educación física... ¿Qué tienes que ver? O matemáticas con artes. O matemáticas con lenguaje. Originalmente en el concepto disgregado, no tiene nada que ver, cada uno lo enseña lo que tiene que enseñar. Aquí, la maestra de primaria, que sabe que es mejor articular las áreas, en un ejercicio: “a ver, niño, ¿qué hay aprendido de matemáticas en nuestro huerto escolar? Y tú, ¿qué has hecho en el ámbito del lenguaje?” Y son prácticas integradoras del contexto curricular, de tal manera que comprenden que la matemática con la lenguaje se articula. (grifos nossos)

É interessante observar que o ex-ministro aponta que ao início todos fizeram hortas, por não haver compreendido muito bem o que era o PSP. Entretanto, da experiência de aplicação do modelo, próximo a completar uma década desde sua implantação, o que se percebe é que o PSP se converteu no elemento organizativo da perspectiva educacional prático-teórica produtiva. Nesse sentido, M13, M4 e M2 nos apresentam suas experiências:

M13: [...] Hay otro aspecto, digamos, más... que ahorita me recuerde... se habla, por ejemplo, del PSP... proyecto sociocomunitario productivo. Ese PSP, digamos, toda la unidad educativa lleva adelante... antes no nos preocupábamos del PSP, no había PSP... PSP es una respuesta, digamos, a una necesidad de este contexto. El contexto en este colegio, por ejemplo, es de mucha comida chatarra⁵⁹, digamos, muchos dulces... como todo niño normal quiere... ¿no? ¿y qué en el PSP nos hemos propuesto? buscar una salud alimentaria... nos buscaremos una salud alimentaria, en cada curso, a veces, con la acción misma de los papás, trabajan ya para preparar cada mañana una merienda, de frutas, verduras... a tratar de darles costumbre, en eso trabajan, en los dos últimos años se trabaja... entonces cómo le digo los cambios no puedes verlos al año ¿no? y este año todos se han vuelto ya buenos alimentos, no se puede verlo... hay que verlo en 5 años, 6 años, pero si, vemos cuando nos llegamos a la conclusión del año, analizamos los avances o dificultades que hemos tenido, vemos que sí, se está avanzando, vemos gente que ha transformado su alimentación en su casa, hay mamás que a veces decían: “mire director yo en mi casa no cocinábamos así, yo era el que compraba la en la pensión y

⁵⁹ Na linguagem coloquial potiguar: bagana. Também traduzível como Junkie Food, Fast Food.

comía mi hijo, pero ahora voy a cocinar, se reflexiona mucho en esta escuela y he aprendido es que realmente necesita una buena alimentación... si, yo preparo ensaladas, yo preparo y así comemos en mi casa..." entonces un aspecto positivo.

M4: [...] bueno, ahora con el nuevo sistema se puede decir que se le da más prioridad a los estudiantes, o sea, la educación ya no es solo de la maestra, sino ahora es comunitaria. ¿Qué significa eso? estamos los profesores, la dirección, los padres de familia, estudiantes... estamos a hablar ahora, con instituciones que están alrededor de la unidad, o sea, así es lo que este modelo pretende es que la educación sea comunitaria, que todos trabajemos. ¿Pero como vamos a trabajar ese modelo? se busca un proyecto o un problema... que dificultad, digamos, tenemos en la unidad, entonces se reúnen, cómo le dije, papás, estudiantes, personas, policía, o sea, todas las instituciones que tenemos alrededor... se convoca la reunión, entonces ahí sale, digamos, las necesidades, salen varias necesidades y, digamos, problemas, por ejemplo, alcoholismo, drogadicción desintegración familiar, o sea n problemas. De esos problemas hay que priorizar uno, solamente uno se prioriza y se hace un proyecto para trabajar y ese proyecto se utiliza como una estrategia para ir desarrollando en los contenidos. Por ejemplo, en esa unidad, el proyecto es comunicación asertiva en la familia, ¿porque hemos visto eso? porque vemos que los papás, muchos dejan a los chicos, se van a trabajar y los chicos quedan solos y no hay comunicación, entonces es por eso por lo que a veces los chicos no son responsables, entonces este año eso hemos priorizado.

pesquisador: ¿El proyecto es por año?

¡Por año! digamos, puede ser por año, puede ser por dos años. ¿Ya? depende, digamos, tenemos que ver... si nos ha ido bien ya... no se puede dar solución al 100% pero se puede ayudar, digamos, a mejorar y se ha mejorado, entonces al año, se vuelve a buscarlo, sí no, terminamos al año y buscamos otro problema. Así es y entonces lo que pretende esta ley es eso, es como una estrategia, y eso en todas las áreas llevan, no solamente mi área... en todas... de matemática, lenguaje... todas las 11 materias, todas están así, como una rede.

M2: [...] el tema de la educación socio comunitaria como hoy día lo hablamos, es que todos nos integramos, todos trabajamos de manera con un solo objetivo, eso es lo que le podría decir. Estamos todos como obreros a elaborar algo, a querer hacer algo bien. Cada colegio, cada unidad educativa tiene un propósito, no todos los colegios son lo mismo, hay por ejemplo problemáticas que se manejan desde el llamado PSP, que es un proyecto socioproductivo entonces cada colegio tiende a trabajar un propósito. El propósito en sí es diferente, cada colegio tiene un propósito dependiendo la dificultad del problema que tiene. Por ejemplo, en el colegio es el tema de la familia, los valores, la

seguridad que hay. Es que muchas veces esa zona es muy insegura, otras veces los estudiantes tienden a caer en otros antivalores, así podríamos decir, que pueden tropezar con cualquiera... entonces, el acompañamiento familiar ha sido muy importante para superar, tal vez algunas otras cosas... resulta mejorar un poco los valores dentro de la familia. Hay otros colegios que trabajan el tema de la contaminación ambiental, por ejemplo ¿no? Entonces ese es su propósito, entonces a veces el propuesto puede ser la basura y trabajar en todo el año, todos los conocimientos se engloban, se van variando de tema, se van integrando el conocimiento de cómo podrían por ejemplo mejorar el tema de reciclaje y todo eso, [...] siempre teniendo ese propósito de trabajar en comunidad, trabajar unión.

M13 aponta que diante do diagnóstico de elevado consumo de comida altamente processada, a unidade educativa optou por um PSP cujo tema fosse Saúde Alimentar. A professora aponta que as mudanças demoram, mas que depois de alguns anos de trabalho se começa a observar os avanços, construindo uma consciência acerca do tema com os estudantes, mas que também vai impactando as ações de mães e pais: “mire director yo en mi casa no cocinábamos así”.

M4 em sua fala, ressalta o caráter comunitário de construção e execução do PSP, envolvendo “papás, estudiantes, personas, policía, o sea, todas las instituciones que tenemos alrededor”, e que uma vez escolhido o tema de atuação, as 11 matérias se envolvem, como uma rede.

O tema da unidade educativa de M2, por sua vez, é o da formação de valores, família e segurança, haja vista, na perspectiva da professora, a zona onde se encontra a escola ser “muy insegura”. M2 aproveita para apontar outras possibilidades temáticas de desenvolvimento do PSP.

Algo que para mim restou evidenciado foram as peculiaridades de implementação do PSP no ambiente urbano e no ambiente rural. Não obstante os dados provenientes de entrevista haverem sido, nesta pesquisa, coletados em uma realidade urbana; ao longo do processo de investigação tive acesso à temáticas de PSP produzidos em unidades educativas situadas no ambiente rural. O que me parece é que nas escolas rurais, os projetos socioprodutivos construídos, guardam maior proximidade à atividade econômica de produção material da vida ajustada ao entorno escolar; enquanto no contexto urbano, a

perspectiva produtiva avança rumo à produção de conhecimento e aquisição de valores.

À essa afirmação corrobora o caderno temático do Ministério da Educação acerca da Educação Produtiva (BOLIVIA, 2010b), que aponta o duplo caráter do aspecto produtivo: de um lado a produção de bens e serviços ajustados às necessidades comunitárias, e do outro, a produção de conhecimentos que “implica la recuperación, uso, sistematización y difusión de los saberes ancestrales a nivel local e internacional (p.13).

Esse conjunto de modificações do modelo educativo, com o entrelaçamento do PSP aos componentes curriculares, necessariamente derivou em uma reformulação do fazer pedagógico, seu percurso metodológico e seu processo avaliativo. Construiu-se então, uma organização pedagógica em quatro dimensões curriculares e avaliativas: Saber, Fazer, Decidir e Ser, e uma perspectiva de aprendizagem em 4 momentos metodológico: la Práctica, la Teoría, la Valoración y la Producción.

Ao longo das entrevistas, essa foi a temática mais recorrente, encontrando lugar na fala da maioria dos professores e professoras, ainda que com diferentes nuances, motivo pelo qual apresentarei diferentes falas na sequência. Em minha percepção, isso se deve a ser este o elemento que mais diretamente afetou os referidos profissionais, uma vez que reorganizou o planejamento e execução do conjunto do seu trabalho, conforme apresenta M18, quando questionada acerca de sua compreensão sobre o que é a educação boliviana:

M18: [...] la educación boliviana... bueno, educación para mí es la base fundamental de cualquier persona, en la boliviana y es nuestra... es nuestro cimiento ¿no? en el nivel somos los docentes que estamos iniciando los niños en todo sentido ¿no? en todo sentido, desde lo académico, desde el conocimiento, hasta lo que ahora manejamos, ¿no? por ejemplo, el ser, el saber, en hacer y el decidir... eso es lo que hacemos nosotros ¿no? que un niño sea una persona con valores ¿no? entonces hay que formarlo en eso ¿no? saber... que adquiera conocimientos ¿no? que adquiera conocimientos, pero no de una manera... algo también que antes nos enseñaban... memoria, memoria, memoria, ¿no? ahora no. Tiene que ser un conocimiento productivo, que es un conocimiento reflexivo y que sea propositivo, que el niño pueda también incorporar lo que él conoce ¿no? en el hacer, por ejemplo, es lo que todo lo que el niño produce, todo lo que el niño hace: carpetas, cuadernos,

escribe, compone, en fin tantas cosas ¿no? conmigo construyen trabajos, etc. y el decidir... o sea, cómo utilizar eso que él ha aprendido, ha realizado, ¿cómo lo utiliza en su vida cotidiana para resolver sus problemas? Entonces, nuestra educación boliviana está basado en eso, en esas 4 dimensiones ahora [...].

Pesquisador: ¿y qué te parece?

Esa parte me parece que está bien [...] antes nuestra educación era, yo me acuerdo, en colegio me daban lecciones, profesor escribía, yo copiaba y tenía que memorizar ¿no? la planta, sus partes, sus hojas. En cambio, ahora no. El niño aprende, digamos, sale a una experiencia, sea, por decirle, a un Jardín Botánico, entonces ahí toca, palpa, ve qué es, qué será esto, entonces ahí aprovechan, aprovechan los profesores para ir explicando las cosas, entonces el niño ya tiene un conocimiento más... más vívido ¿no? es cierto ¿no? la imaginación... bueno, se imagina cómo era antes ¿no? pero ahora ya parte de eso, y eso me parece una parte positiva ¿no? ¿qué es la planta para él? ¿qué hace? ¿qué partes tiene? ¿cómo notas? ¿qué color? entonces así van aprendiendo los niños... es una parte muy positiva de lo de ahora.

M18 busca sistematizar as mudanças que observa com o novo modelo educativo, recordando da sua experiência com uma educação memorística, e exemplificando o processo atual de construção do conhecimento, a partir do contato direto com a realidade. A este processo de mudança operado pelo trabalho com as dimensões, M2 configura como uma perspectiva de educação integral, em que, para a produção do conhecimento, todas as matérias se articulam entre si:

M2: han cambiado mucho, hoy día trabajamos en dimensiones... así el conocimiento se ha dividido en 4 (dimensiones). No hace mucho, cuando yo estaba en colegio solamente se evaluaba el saber y el hacer, cuanto más trabajo se ha hecho, más se valora la cantidad, la calidad y en el saber se evaluaba por seguimiento en el examen, se acierta los ejercicios, se media el conocimiento... en cambio en ésta ley se van aplicando los conocimientos de manera integral ¿no? qué todas las materias se integren entre todas, se relacionan unas con otras y la evaluación ha cambiado ¿no? hoy en día se evalúan el dimensión del ser, por ejemplo, en el ser hablamos un poco, ya evaluamos de manera, cómo le digo, subjetiva, sin tener en sí documentos, a veces puede ser visual ¿no? a veces también como le digo puede ser se puede manejar también otros mecanismos para evaluar pero muchas veces se maneja el subjetivo ¿no? para evaluar por ejemplo los valores que un estudiante tiene, eso es lo que ha cambiado.

Nesse ponto, surge na fala de M2 um aspecto que também é recorrente em outras entrevistas: uma perspectiva de formação integral que agrega aos conceitos adquiridos pela experiência aqueles outros advindos de valores pessoais e comunitários, aparentemente dotados de elementos ético morais. M2 inclusive aponta que esse componente ético-moral, que não é possível de ser avaliado senão através da subjetividade, compõe, em sua perspectiva a dimensão do Ser. A essa perspectiva corrobora M5:

M5: [...] la educación está tratando de formar a la persona ahora de manera integral, no solamente a partir de los conocimientos científicos sino que estos conocimientos científicos se los está pretendiendo articular con la experiencia de la persona, su experiencia de vida ¿no? esto se suma a lo que son los valores como persona, valores personales y valores comunitarios, y también lo está dirigiendo hacia lo que es la toma de decisiones, a partir del conocimiento que pueda tener en la escuela, el conocimiento que pueda adquirir.. y pues se lo está intentando formar de esa forma, de manera integral a partir de 4 dimensiones que es el ser, el saber que viene del conocimiento, el hacer que es el trabajo y todo eso y el decidir qué es una toma de decisiones.

M9, por sua vez, se debruça, de forma mais específica, sobre o caráter avaliativo contido nas quatro dimensões, destacando os elementos que devem ser considerados no acompanhamento do desenvolvimento do estudante:

M9: La educación boliviana ha entrado a una, digamos, plano especial, porque antes se evaluaba el alumno en una forma... en una sola forma. Ahora se evalúa, por ejemplo, su ser, su personalidad, su ser, por ejemplo, se hay cumplimiento, responsabilidad, eso es el Ser. Después se evalúa el saber... ¿qué sabe de conocimientos?, ¿qué conceptos tiene de las lecciones que estamos hablando? Luego evaluamos el hacer, o sea, ¿lo que hace dentro del curso? ¿Como lo implementa? ¿cómo hace las exposiciones? ¿hace los trabajos prácticos? Eso es el hacer... luego con esa enseñanza el alumno al recibir esa enseñanza se va afuera, en la comunidad, y en esa comunidad puede, digamos, dar el conocimiento a su familia, puede dar el conocimiento mejorado... la forma... entonces, son esos cuatro aspectos que se toma en la Reforma educativa 070, eso es lo que se está implementando en todos los colegios en el estado boliviano.

Colaborando ao nosso entendimento, M3 explica como acontece a avaliação dos estudantes:

M3: [...] la nota final de los estudiantes, hoy en día es sobre 100 puntos, la dimensión del Ser son a ver... Saber y Hacer son $35/35 = 70$ puntos, la dimensión del Ser y del Decidir son 10/10 ¿no? serían 20, está en 90, ahí se agrega una nota de autoevaluación que el estudiante lo realiza, 5 en el ser y 5 en el decidir, es así una sumatoria de 100 puntos, la nota final de 100 puntos y en el anterior sistema eran de 70 puntos, ¿no? 60 puntos si calificaba en lo que es la dimensión... no era dimensión, simplemente, le digamos, conocimientos y presentación de tareas, en eso se distribuyen los 60 puntos y 10 puntos era el desarrollo personal y social. El profesor era quien calificaba de acuerdo con la conducta, de acuerdo con lo que veía los valores, etc.... del estudiante los 10 puntos mientras hacían un total de 70.

Como visto, há um peso maior nas dimensões do Saber e do Fazer, que afirmam, de um lado a apropriação pelo estudante dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, adequados a cada etapa do desenvolvimento na escola; e sua correspondência no exercício prático produtivo, conforme propõe o modelo educativo. Ao mesmo tempo, nas dimensões do Decidir e do Ser se agrega, para além da avaliação do docente, pontos de uma autoavaliação, fomentando a responsabilidade do estudante sobre o seu próprio processo educativo.

Diante desse conjunto de contribuições até aqui apresentadas em suas respectivas nuances, acerca das dimensões pedagógico-avaliativas e dos momentos metodológicos, três falas em específico se complementam, promovendo síntese do que aponta o modelo. A primeira diz respeito à contribuição do ex-ministro da educação, Roberto Aguilar Gómez (informação verbal - 2019):

[...] Nuestro sistema de evaluación califica las cuatro cosas. Es complejo y estamos en ajustes, pero ¿cuál es la idea?. Antes te calificaban, te ponían nota solamente por el Saber, ¿Cuánto sabes?; ahora es ¿Cuánto sabes y cuánto haces? Pero además de eso, ¿Qué capacidad de decidir tienes? Y a ese componente se articula el tema de valorización de la ética, que debe se incorporar como parte del desarrollo. Esto es nuestro enfoque metodológico básico, y esto está articulado al tema de partir de la práctica, articulase al tema de la valoración. Tienes que

friccionar y procesar esa práctica, articularlo al tema de la teoría, conocimiento y generar producción. Esta producción es la realidad transformada. Que nos permite reproducir ese... ponernos como punto de partida en una realidad, que obviamente valoramos, la analizamos, la problematizamos, y sobre la base de esto incorporamos el conocimiento y este conocimiento nos permite generar procesos de transformación de la realidad. Producir y este es la base sobre la cual trabajamos. Y en esto hemos incorporado el PSP, Proyecto Sociocomunitario Productivo. Esto es referente para el desarrollo curricular de todo maestro en las unidades educativas e en sus aulas. [...] Y así entonces todo lo que hacen... van aprendiendo todos los temas de física, química, a través del proceso productivo, a través de articularlos a la realidad, a través del Hacer, el charlado de todo lo que es el tema teórico a la práctica. Pero es **fundamentalmente el trabajo manual con el trabajo intelectual, que les permite juntar el Saber con el Hacer. Pero obviamente viene los otros componentes – el Ser y el Decidir, como elementos centrales. El Ser es el componente ético y el Decidir es componente político organizativo.** Tiene que tener capacidad de tomar decisiones. Eso es el contexto de la base curricular. (grifo nosso)

A fala de Aguilar é profundamente significativa, tanto por ser voz da oficialidade que sustentava o modelo, quanto por essa mesma oficialidade apontar para a dimensão do Decidir como “elemento político organizativo”. Esse elemento é, certamente, um dos grandes saltos qualitativos do processo educativo de um povo, cuja parcela majoritária da população foi historicamente subjugada pelas diversas nuances do colonialismo e mantida, por séculos, em uma condição de sub raça.

Essa dimensão do decidir, por exemplo, se evidencia em relatos como o de M13, correspondente à segunda fala, a qual indica modificações e avanços no trabalho pedagógico, superando o enfoque avaliativo das 4 dimensões, ao mesmo tempo que apresenta seus impactos no processo de ensino e aprendizagem:

M13: [...] hay cambios... antes los niños leían por leer y las preguntas siempre han estado cerca... a ver, si te han contado un cuento, la 1ª pregunta siempre va a decir “¿cuál es el título del cuento?” era muy muy estático, digamos, era muy estructurado, digamos, muy robotizado, digamos, - vos preguntas, yo respondo, vos preguntas, yo respondo... pero ahora ya no... ahora hay 3 tipos de preguntas que hay que hacer, dicen. Una son las inductivas, otra las textuales... las textuales siempre hemos sabido... y hay una que son las

reflexivas ¿no? - te pregunta, ¿y qué hubiera pasado si esto no sucedía así? Te hace trabajar más, o sea, y eso es bueno. A esa mejora me refiero, porque yo cuando estaba en la escuela, a mí me preguntaban “¿cuánto es?, ¿cuál es el título?, ¿qué ha el personaje hecho? ¿y cómo, cómo terminó?” ¡así no más! ahora me voy y me preguntan “¿qué opinas? que hubiera hecho... si tú hubieras sido el que ha escrito esto, ¿cómo lo hubieras cambiado?” ya te meten un problema ¿no? qué haces reflexionar, trabajar un poco más.

No que diz respeito à terceira fala síntese, M3 apresenta a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem no novo modelo:

M3: [...] se ha hecho bastantes cambios en la educación porque anteriormente se decía que al estudiante se le daba más memorístico la enseñanza. En la actualidad, en la educación boliviana, se trata de partir de la realidad del estudiante, de sus propias experiencias ¿no? y también valorando su propia identidad, es a partir de ello que se construye la educación en los estudiantes y basados en 4 dimensiones: el Ser, el Saber, el Hacer y el Decidir. En el Ser están básicamente lo que es la formación en valores, valores socio comunitarios, de reciprocidad, complementariedad, todo esto es la parte del Ser. Cuanto al Saber, es referente a los conocimientos, desarrollo de teorías e investigación etc. Y en el Hacer, es el aspecto de elaboración de materiales, toma de apuntes, realizar trabajos prácticos etc. La dimensión del Decidir es algo constante que el estudiante va desarrollando como capacidad, es la capacidad de la toma de decisiones por sí mismo y de manera que vaya contribuyendo a la sociedad, aportando a la sociedad de alguna manera, con los conocimientos que va logrando, con la formación que va obteniendo en su ámbito educativo, en ese caso. [...] precisamente en la planificación se tiene las actividades que están en función de estas dimensiones, se dice “los momentos metodológicos” es decir, el desarrollo de tu clase en momentos metodológicos que son también 4: la Práctica, la Teoría, la Valoración y la Producción... en ese sentido está enmarcada lo que sean los momentos metodológicos en la práctica, como dice, es partir de la realidad del estudiante, de la práctica diaria del estudiante y después entrar en una... en la parte de teoría, en parte del conocimiento, investigación, textos y etc. La valoración... es, bueno... valorar el aprendizaje que tiene para una aplicación en la vida misma; y la producción puede ser, como se dice... alguna concreción de ese conocimiento como algo tangible al finalizarlo. Estos mismos momentos metodológicos están evaluados... ahí tiene la evaluación, por mediante los criterios de evaluación, los criterios de evaluación que son de las mismas dimensiones, ¿no? Ser, Saber, Hacer y Decidir.

O que se compreende é que, com atenção ao PSP da Unidad Educativa, o professor busca os pontos de convergência com sua matéria, para, a partir do contato com a realidade proceder com as sistematizações dos conhecimentos que daquela experiência derivam, avançando no momento metodológico da Teoría e da Valoración. O que poderá surgir daí, como síntese, será a Producción.

Ao mesmo tempo, se fomenta no estudante a construção de saberes e sua capacidade de aplicação para resolução de outros problemas, suas atitudes frente a esse processo, as articulações que ele estabelece com sua própria cultura, em um movimento educativo e avaliativo processual, nas 4 dimensões Ser, Saber, Hacer y Decidir.

A novidade do modelo e sua pouca idade, entretanto, implica em diversidade de interpretações e eventualmente erros, para além das críticas e posições contrárias. M10, por exemplo aponta falta de clareza nos elementos avaliativos referentes às dimensões:

M10: [...] Se tiene que mejorar bastante, es buena en el sentido de que, bueno, hay 4 dimensiones que un estudiante, se lo tiene que evaluar... lo que hacen, lo que sabe, también las decisiones que está tomando ¿no? Pero no está muy claro todavía con nosotros, que puntos tenemos que tomar en evaluación de Decidir. Apuntas a futuro... ¿cómo yo puedo saber que estén tomando buenas decisiones? Tengo que ver en unos 5 años, si es bueno profesional...

Compreendendo a dimensão do decidir de forma enviesada, não pelo seu exercício no cotidiano da disciplina, conforme apontou M3: “ahora me voy y me preguntan “¿qué opinas? que hubiera hecho... si tú hubieras sido el que ha escrito esto, ¿cómo lo hubieras cambiado?”; mas por um suposto resultado final, impossível de ser avaliado, uma vez que os objetivos e planejamentos individuais podem ser os mais diversos, M10 se questiona sobre como avaliar o Decidir.

De modo semelhante, M7 fala de sua dificuldade de avaliar a dimensão do Ser, ao mesmo tempo em que aponta elementos positivos e negativos do modelo:

M7: [...] En el aspecto de enseñanza, aprendizaje... también ha cambiado. Antes eran magistrales las clases, en cambio ahora hay que ser demostrativa con más explicaciones, dales más posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. En esos

aspectos ha cambiado, pero hay algo negativo en esta nueva ley que nosotros estamos implementando, la 070, hay algo negativo. Que los estudiantes no se le califican por los logros, sino por las actividades que hace. bueno sería que cambie, que por logros, por la capacidad de logros empiece el estudiante a aprender, a poner más voluntad para el aprendizaje. En cambio, que ahora es... es muy rebajada. El estudiante espera la bonificación, bonificación. Un ejemplo: estoy en una banda, por favor, hay que darme nota. Pero matemática con música... ¿dónde vamos a estar? La ley dice: se tiene que colaborar. Estoy en deporte, bueno... hay que darle nota. Entonces ahora se ha rebajado ese aspecto dentro del aprendizaje del estudiante. Sería mucho mejor por los logros. No por aspectos de una actividad. Sería más correcto. [...] Pienso que la calificación deba ser por tus logros... La ley avelino Siñani habla más de la colaboración, mal fundamentada... cuatro aspectos holísticos que enfoca la ley... Ser, Saber, Hacer, Decidir... pero al Ser... no se lo conoce completamente... somos diferentes, a veces ocultamos nuestra conducta. Podría ser alguna persona a decirte: ¿qué tal? Eres bueno, te da la mano, es respetuoso... pero, fuera del entorno, ¿Cómo es su conducta? No lo conocemos integralmente. Ese es el aspecto que falla la ley, que quieren que califiquemos el Ser, pero el Ser, en su integridad, no se puede calificar.

As falas de M7 e M10 se complementam, na medida em que buscam a forma final, o resultado completo, o “logro”, ao passo que no novo modelo, são demandados a avaliar o processo. Esse descompasso, a meu ver, diz da dificuldade em educar de uma forma que não corresponde aquela pela qual se foi educado. Tarefa certamente possível, mas não sem formação, esforço e resistências. Essa questão aparece, por exemplo, nas contribuições de M18, M4 e M5 sobre o tema:

M18: [...] Sí... hay cosas que, personalmente, me gustaría reformular, a veces en el aula, sí, tenemos que hacer... utilizar cosas de antes, que nos sirven también ¿no? para integrarlas al nuevo modelo que estamos aquí. Por ejemplo, el modelo ahora lo nos dice que no hay dictados, o sea, no hay copias... por ahí plantea que el niño debe producir... pero yo rescato algunas veces copias, o dictados por qué solo les sirve algo así... aprenden a escribir, hacerlo más rápido, incluso hasta la ortografía... todo aquello ¿no?

M4: [...] y además de eso el estudiante tiene muchas oportunidades para pasar de curso, porque se le, digamos, por lo que tiene su cuaderno, aunque sea mal hecho, hay que calificarlo. Por lo que está presente, hay que calificarlo. O sea, se dice que la educación, la evaluación debe ser holística, dice,

o sea, hay que calificar en 4 dimensiones: lo que es como persona, lo que si tiene conocimientos, se sabe Hacer y Decidir, ¿no? ese está bien, la propuesta está bien, pero el problema es que no estamos conscientes, no estamos llevando así al 100%.

M5: [...] La práctica educativa, o sea, ya es un aspecto más personal del maestro ¿no? podemos decir que si, en algunos casos, que algunos maestros si, hemos, estamos intentado aparcas esas 4 dimensiones del ser humano en cualquier actividad que nosotros planifiquemos, cualquier contenido que tenemos, en evaluarlo y trabajarlos las 4 dimensiones, pero de manera integral. Pero más allá de eso, no se lo está entendiendo así. O sea, la educación integral solamente queda en el papel y muchos de los maestros siguen evaluando de manera fragmentaria y el gran problema... soy honesta: soy maestra, pero, hay que decirle, es nosotros, no tanto la ley.

M4 retoma a questão da avaliação ao longo do processo educativo, trazendo na oralidade uma conotação negativa frente a determinadas ações que o modelo à demanda. Traz como exemplo a avaliação de um caderno que ainda não está com a atividade completa e que, em sua observação, encontra-se malfeito, mas que em razão do modelo, necessita avaliá-lo: “aunque sea mal hecho, hay que calificarlo”. Atribui então ao estudante o problema: “la propuesta está bien, pero el problema es que no estamos conscientes, no estamos llevando así al 100%”. Em sua visão, para que tudo funcionasse como deveria, o estudante deveria estar consciente do seu papel. Deveria levar com seriedade o seu processo educativo e o caderno estaria bem feito para ser avaliado.

Por sua vez, M5 compreende que a dificuldade de concreção do modelo reside na ação dos professores, que não obstante falem de uma educação integral, ainda seguem fracionando o processo educativo: “o sea, la educación integral solamente queda en el papel y muchos de los maestros siguen evaluando de manera fragmentaria”.

Ante a essas perspectivas, que apontam para questões decorrentes das ações de estudantes e de professores, M14 colabora com nossa compreensão dos limites de impacto do modelo:

M14: [...] Es Decir... es un cambio de actitud, o sea, que se relaciona con valores. Entonces, había una discusión, yo estaba muy involucrada con esto de la ley, porque he participado incluso en mi anterior colegio en charlas, seminarios, entonces,

decíamos que habíamos llegado a la conclusión de que es un proceso... o sea, cuantitativamente con números no se podría describir, ¿por qué? porque es un cambio de actitud que se va a ver en el proceso, o sea, nosotros, por ejemplo, estamos trabajando con alimentación saludable y por más que un estudiante nuestro quiera alimentarse sanamente, ahora es pequeño, o sea, los frutos tal vez se van a ver más adelante ¿Por qué? porque las mamás no hay... no tienen condiciones, ni conciencia. Ellos... ellos saben que tienen que alimentarse bien, qué tienen que comer fruta, que tienen que comer mejor, pero ayer uno me decía justamente, “¿has comido ya por lo menos una frutita?” “-es que en mi casa no hay”. ¿Ya no hay conciencia de quién? no del niño, ¡de los papás! entonces esto se va a ver en el proceso, entonces, más adelante. Un poco difícil de evaluar en cuanto a notas, el Decidir, porque es un proceso... tendríamos que ver los valores que está desarrollando el estudiante. Otra vez ese cambio de actitud, esa reflexión, hay que tener. “Yo sé que tengo que alimentarme, pero ¿qué hago si mi mamá no puede comprar?” entonces, tal vez ver esa parte, valorar esa parte de que él tiene conocimiento, de que ha asimilado de que consumir frutas, verduras, es lo más sano para él, ¿no? y para su salud.

Longe da isenção das responsabilidades individuais, qualquer análise que foque nas limitações dos sujeitos envolvidos no processo educativo ou no próprio modelo, mas que não dialogue com as determinantes do modo de produção de vida em seu caminho histórico, não prospera.

Dialogando com a fala de M4, é importante recordar que diante de uma perspectiva realmente integral de formação humana, não há espaço para abstrair a realidade social e o processo histórico que se dá fora dos muros da escola. Oras, um estudante que deu início ao seu processo de escolarização no mesmo ano da implementação do modelo, ainda não teve tempo de concluir seus 12 anos de formação. Tampouco, nesse tempo, houve na Bolívia um grau tal de transformação social, capaz de engendrar, se isso for possível em alguma realidade, salas de aula recheadas por estudantes mais ávidos a aprender que os professores de ensinar. Na realidade, diante do patamar civilizatório em que nos encontramos, sobretudo nas condições que se puseram a esta porção de mundo, após séculos de saque, juridicamente validados ou não, o comum é observamos as limitações que se apresentam ao completo desenvolvimento dos estudantes, do modelo educativo e de sua perspectiva produtiva e integral.

4.1.4. Uma Educação Inter e Intracultural, Plurilingüe e Descolonizadora

Como afirmei em seção anterior, o conteúdo do art. 1, item 1, da ley Avelino Siñani condensa de modo direto ou indireto grande número de temáticas encontradas ao longo da referida lei. O caso da educação intercultural, trazida naquele item, é exemplo concreto disso, constando como temática umbilicalmente vinculada à perspectiva intracultural e plurilíngue do modelo educativo, de modo que sempre aparecem em conexão, conforme art. 1, item 6; art. 3, item 8; art. 4, item 4; art. 5, item 17; além dos dispositivos específicos sobre a temática: os art. 6 e art. 7.

De acordo com o artigo 6 da ASEP, a interculturalidade, trata da interrelação e interação dos conhecimentos e saberes das diversas culturas, em igualdade de condições, na promoção de práticas e atitudes de valorização, convivência e diálogo entre as diversas cosmovisões (BOLIVIA, 2010a).

A intraculturalidade, por sua vez, deve promover a recuperação, o fortalecimento e o desenvolvimento das culturas indígenas originárias e das comunidades interculturais, com coesão cultural dentro de cada povo e nação, para consolidação do estado plurinacional. Concretamente, a intraculturalidade significa a inclusão, no currículo, de valores, saberes e conhecimentos próprios das nações e povos indígenas originários e campesinos, comunidades interculturais e afrobolivianas, afirmando sua própria existência na forma de educar seus pares (BOLIVIA, 2010a). Ante a esse movimento de trazer a diversidade de culturas para o currículo, Aguilar (informação verbal - 2019) aponta que:

[...] Ahí es donde se incorpora el tema de la intraculturalidad, que es un nuevo concepto en Bolivia, y creo que en la América Latina, y rompemos la tradición en el manejo de lo intercultural. En lo tradicional, la interculturalidad es respetar la lengua originaria, pero trabajarla junto con el castellano, portugués, etc... Nosotros no, la lengua originaria está en lo intracultural, la relación de lo indígena con lo no indígena está en lo intercultural. Y ahí es donde viene el plurilingüismo como la base central.

O tema da educação intercultural bilingue já se fazia presente no marco normativo anterior, a lei 1565/1994, contudo, o conjunto das tentativas de

aplicação de um currículo plurilíngue a partir de uma educação intercultural sobre uma base neoliberal, decorreu em fracasso, sobretudo pelo papel real, encharcado de racismo, pensado para o indígena e suas culturas. Estava dada a impossibilidade de operacionalização de uma gestão comunitária respaldada pelo Estado, uma vez que este, de modo oposto, atuava limitando qualquer mecanismo operativo real de participação popular e aplicação da intra e interculturalidade nas práticas escolares (PATTY, 2012).

Somente em razão da ascensão do bloco identificado com essa maioria étnica que se construiu as condições materiais para alteração dessa configuração de apartheid. Especificamente, pela presença no modelo educativo de um elemento derivado da fundação do Estado Plurinacional e que indica a direção de construção dessa intraculturalidad, interculturalidade e plurilinguismo: a Descolonização.

Transpassando qualquer malabarismo pós-moderno e multiculturalista, ao se falar de Plurinacionalismo e “descolonización” na Bolívia apontamos para os sujeitos concretos que, em razão de uma correlação de forças historicamente construída, alçaram direção Estatal e estão enredados na superação das condições de vida sub-humana engendradas nas relações de produção estabelecidas desde a invasão europeia, conforme apresentamos ao longo do capítulo 1 e 2 desta tese. Condições as quais, através do golpe de 2019, insistem em retornar.

Aguilar (informação verbal - 2019) tece o elo entre a ASEP, a descolonização, a cultura e a língua:

[...] Y ahí es donde viene el contexto de la ley 070, nuestra actual ley, que mantiene como principios esenciales, la descolonización de educación. ¿Qué significa? Recuperar esto para lograr destruir esta herencia colonial. Lo que paso es que se ha mantenido la exclusión del campesino, del indígena, la exclusión de las personas de los lugares más alejados, la exclusión de los discapacitados, la exclusión de la mujer, hasta en la propia familia, por temas de “el varón tiene que ir a estudiar para volver después y ser el que sostenga el enfoque de lo patriarcado”. Entonces, es recuperar lo originario para lograr destruir la herencia colonial, y establecer la lengua y cultura como componentes fundamentales de la educación de los pueblos indígenas. La base es la lengua y cultura, respeto al tema de lengua y cultura y a incorporación del proceso educativo.

Sob a perspectiva da descolonização, a pluralidade de línguas e culturas e a integração entre saberes tradicionais e os cientificamente sistematizados, se tornam fundamentais para a organização educacional proposta pela lei ASEP, conformando uma “necesidad pedagógica en todos los aspectos” (BOLIVIA, 2010a, p. 10).

Nesse sentido, Condori (2018, p. 176-177) com um rasgo multiculturalista sintetiza:

El fortalecimiento de la intraculturalidad, en relación dialógica, recíproca y complementaria con la diversidad cultural del mundo, promueve una educación intercultural que se define como una multiplicidad de procesos históricos que derivan en un encuentro entre culturas para superar las inequidades derivadas de las estructuras coloniales y de la colonialidad. Los currículos de los sistemas educativos anteriores no superaron las imposiciones civilizatorias de unas culturas sobre otras, por ello la educación intercultural planteada en este modelo, promueve la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas para el bien común.

La educación plurilingüe es un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas con énfasis en las originarias, que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización, y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política.

O “encontro entre culturas”, que de fato não se demonstrou capaz de superar sozinho o estado de coisas vivenciado historicamente pelos povos indígenas, passa a ser valorizado e fomentado, em contraposição à lógica colonial e à prevalência da cultura ocidental sobre os conhecimentos tradicionais. Configura-se, pois, parte da disputa pela consolidação de hegemonia no processo de construção do estado plurinacional, instrumentalizando-o por meio de políticas educativas que adotem, necessariamente, a intra e a interculturalidade, sendo a educação plurilíngue uma dessas ferramentas.

Em um país com ao menos 37 línguas oficiais diferentes, vide o art. 5 da CPE; o art. 7 da ASEP (2010, p.13) aponta suas relações e princípios no processo educativo:

Artículo 7. (Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera). La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.

3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

A incorporação dos fundamentos ético-morais, princípios e conhecimentos das nações e povos indígenas originários, à nova lei da educação, conforme exposto, comparece como uma possibilidade de efetiva mudança no sistema educativo, com aproximação a modelos pedagógicos inspirados em escolas indígenas e de sua relação com a Cosmovisão Andina e o sistema de organização social daí resultante. Sobre isso, nos ensina Elizardo Perez, tecendo comentários acerca da experiência de Warisata (PEREZ, 2015, p. 460):

Hemos procedido biológicamente como procede la energía vital en el organismo, y aún creo poder decir a ustedes que en tal manera nuestra organización afecta las condiciones del organismo biológico, que es muy posible que cuando los núcleos hayan muerto asesinados por un reaccionarismo descabellado, quedarán vivas algunas escuelitas prendidas en los riscos o perdidas en la floresta, como cuando el individuo muere y pierde el control de sus centros sensoriales pero los electrones y protones que formaron su personalidad siguen viviendo y hasta es posible que sigan pensando.

Nuestra organización ha querido también imitar en esto a la naturaleza, antes que a los libros de la Europa intelectualizada. Por eso es que hombres como Tannembaum, profesor de toda pedagogía, pueden cuando ven nuestra obra decirnos: esto es original; esto no se ha hecho en ninguna parte del mundo. Es decir, esto es Boliviano. (grifo nosso)

Um modelo educativo que floresça do acúmulo da experiência indígena, para os indígenas e a partir dos indígenas, maioria da população boliviana, necessariamente passa por tê-los a frente do processo, algo que, ao longo da história pós invasão europeia, somente agora se concretizou.

Tal perspectiva, até o golpe de 2019, se refletia nos programas e políticas estratégicas engendradas para que a organização estrutural do novo Estado Plurinacional se distanciasse cada vez mais do modelo de gestão anterior e dos moldes institucionais que historicamente o compuseram (SILVA JR., 2014). Exemplo disso é a criação do Vice-Ministério de Educação Intercultural, do Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas, IPELC, e do Vice-Ministério da Descolonização.

Este último, vale citar, após o golpe passou a ser uma pasta do Ministério da Justiça, havendo sido, no último dia 29 de junho de 2020, empossado um jovem de 30 anos, o qual em seu primeiro discurso⁶⁰ como viceministro da descolonización, pasteurizou todo o conjunto de contradições que davam sentido à existência de seu cargo.

4.1.5. Uma Educação de Qualidade como Direito

Finalmente, concluindo a análise do Título I da ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, alcançamos o item que aponta para a questão da educação como um direito. Entretanto, em razão do art. 78, § I da CPE Plurinacional e, seu correspondente na ASEP – o art. 1, inciso 5 –, observamos que há outro componente que caracteriza essa educação, afirmada como direito do povo boliviano. Trata-se da qualidade.

Afirmar esse destaque ganha sentido ao observamos que as falas dos entrevistados nos levam por dois caminhos diferentes de análise, quando buscamos a questão da qualidade no cotidiano do sistema educativo e sua

⁶⁰ “Durante muchos años hemos luchado por la reivindicación de nuestros pueblos indígenas y ahora queremos construir un verdadero Estado plurinacional sin discriminación y sin confrontación entre campo y ciudad, entre oriente y occidente, entre cristianos y católicos porque todos somos hermanos. Nuestra tarea es la descolonización y constituir una Bolivia unida”. Discurso de posse de Leonardo Montaña Flores como viceministro de Descolonización, em: www.justicia.gob.bo/portal/noticia_modal.php?new=n4Gs

diversa realidade escolar. De um lado, a temática da qualidade é apresentada conforme é sentida na fala de professores: vinculada a um componente ético-moral usualmente atrelado, por esses sujeitos, às questões da disciplina, mas que revelam nuances autoritárias e se mede pelas condições do estabelecimento de uma ordem pela via do medo e do controle. Do outro, encontramos a efetivação do direito à educação de qualidade como caminho pavimentado por políticas públicas. Enveredemos.

4.1.5.1. Qualidade como Poder de Controle

Na parte inicial do capítulo 1 desta tese, apresentei um diálogo com M10, o qual, interpelado acerca da intensa movimentação no horário de entrada dos estudantes e das averiguações sobre uniforme, unhas, etc, respondeu que aquela unidade educativa já havia sido referência de qualidade e que agora tornava a sê-lo. Para isso, “Hay que tener disciplina”, me informou.

Na seção referente à Educação Produtiva, Comunitária e Integral, M4, por sua vez, tratando sobre o tema da avaliação e qualificação, atribui ao estudante e seu comportamento, a responsabilidade por a educação não estar com a qualidade com a qual M4 julga que deveria estar, de modo que “la propuesta está bien, pero el problema es que no estamos conscientes, no estamos llevando así al 100%”.

Ao longo das entrevistas, com diferentes professores, nas três unidades educativas, havia um discurso que se repetia acerca da questão do comportamento e valores dos estudantes. As vezes de modo velado, outras vezes expresso de forma mais direta, as falas evidenciavam o sentimento de um ponto de inflexão, ruptura no padrão de comportamento dos estudantes e do controle possibilitado pelo modelo educativo, geralmente abordando o tema como motivo o qual impacta negativamente a qualidade da educação do Estado Plurinacional. M4, por exemplo, retoma sua fala de demanda de consciência dos estudantes e adiciona novos elementos:

M4: [...] por ejemplo cómo le dije ya, hace más de 30 años trabajando en magisterio, este modelo no favorece tanto ideales ¿no? si los chicos tuvieran conscientes puede ser un éxito, pero nos falta... nos falta porque no asumen lo que es, digamos, ellos

tienen que ser, digamos, conscientes de lo que tienen que estudiar porque ahora no se les puede, digamos, llamar la atención a los chicos, no se les puede exigir mucho porque hay la ley de discriminación, la ley de los adolescentes todo eso guarda... nos guarda a nosotros y hasta los papás, los papás ya no tienen derecho, por decir, a levantar la voz, por decir, a sus hijos ¿no? porque ya es digamos es atentado contra los derechos de la niña de adolescente, entonces de esa parte un poquito dificulta el aprendizaje de los chicos... ¿no? se les da, digamos, trabajos, no cumple no están conscientes, no es tan consciente, entonces eso les falta. En cambio, en con el anterior sistema, bueno se exigía más, o se hacía repetir más el trabajo, se les decía que estaba mal, que podía hacer... era más... tenía... el maestro o la maestra tenía más autoridad... y ahora no.

Além de afirmar a “falta de consciência” do estudante acerca de sua necessidade de estudar, M4 aponta para um sentimento de impotência do professor, cuja autoridade, em sua perspectiva, está diminuída em razão da lei de combate à discriminação, por exemplo. Nesse sentido, se vê dividida, observando a potência do novo modelo: “si los chicos tuvieran conscientes puede ser un éxito”, mas, como em sua concepção eles não estão, se necessita mais “autoridade”, elemento que ela encontrava no modelo educativo anterior.

Nesse mesmo caminho de análise, M18 afirma que o novo modelo educativo, “atou as mãos” dos professores:

M18: [...] personalmente lo veo con tristeza, porque si bien el nuevo modelo que estamos trabajando ahora, que es el socio comunitario productivo tiene sus cosas positivas, tiene cosas muy buenas, pero he dejado de lado otras que también son... que también antes eran muy muy buenas. Ejemplos: a los profesores se han atados de manos ahora, ¿no? no tenemos la potestad, digamos, como antes... yo me recuerdo, el profesor era una autoridad en el aula, que bien podía, digamos, ..., llamarnos la atención, podía el tomar... qué, qué le digo, aconsejarnos, a veces, tenía más autoridad, más potestad, en cambio ahora nosotros, con esta ley, con las leyes, todo aquello nos vemos imposibilitados de aquello, ¿no? nosotros en cuanto llamamos la atención a un niño, por ejemplo, o un poco fuerte, porque a veces los niños necesitan que se les hable fuerte... entonces “Ah, no!” dicen los papás “que le gritó, a mi hijo, lo trató mal, lo discriminó”... en fin, tantas cosas ¿no? entonces, por ese lado pues, lo veo con mucha pena, porque antes, yo recuerdo bueno, hasta para mis padres lo que decía el profesor era ley... ¿no? y me decían... “tienes que tú ver lo que el profesor era pues” no digamos autoridad, bueno, era la autoridad sí, pero es un modelo a seguir, dijo, pero los mismos papás nos quitan aquello ¿no? no me refiero al maltrato que es otro aspecto, pero

sí, digamos, cuando uno pretende corregir eso algo, el niño dice: “ay no! me ha gritado, me ha tratado mal” dice...

Com tristeza, M18 afirma que havia algo demasiadamente bom no modelo anterior e que foi deixado de lado: “pero he dejado de lado otras que también son... que también antes eran muy muy buenas”; e explica o que ficou para trás: “no tenemos la potestad, digamos, como antes... yo me recuerdo, el profesor era una autoridad en el aula, que bien podía, digamos, ..., llamarnos la atención, podía el tomar...”.

De forma mais explícita acerca daquilo que mudou, e que tem provocado o sentimento de esvaziamento da autoridade do professor e derrocada da qualidade educativa, observamos as falas de M8, M11, M13, M14:

M8: [...] sí hay un cambio muy profundo, porque ... cuando yo era estudiante, aunque también salí muy joven profesional, más o menos a mis 20 años ya ejercía docencia, ..., la diferencia es que este, digamos, este modelo es muy flexible, pero también hay muchos cambios en los derechos humanos, en una serie de aspectos antes la escuela era muy rígida y muy drástica. En cambio, hoy día en la escuela es más inclusiva, más abierta además... yo diría, más liberal, porque en la época que yo fui estudiante, digamos, la consigna... el principio era que la letra entra con sangre, hoy día no se puede a los estudiantes, manejar de esa manera. Hoy día son, incluso, yo diría, demasiado libres y el exceso de libertad, también trae libertinaje y eso es perjudicial para ellos mismo, por lo menos hace años había ciertas normas de conducta, de comportamiento, que de alguna manera regulaban el accionar de la juventud hoy día no es así, a veces se exagera. Ahora los mismos maestros no podemos estar al margen de esos cambios trascendentales en el mundo, hoy día un profesor no puede actuar con ese principio de las letras entra con sangre, tiene que ser lo suficientemente tolerante para entender, pero yo pienso que a veces es pernicioso, eso pienso.

M11: [...] he habido un cambio ¿no? un cambio en el sentido... cualitativo podríamos llamarle, en el sentido de que los estudiantes ya conocen de mejor forma sus derechos ¿no? hay normas que los protegen como la ley 548, el código de niño, niña y adolescente... pero de alguna forma también se ha distorsionado ¿no? yo recuerdo cuando era estudiante había bastante disciplina ¿no? si podemos llamarla vertical, pero eso nos ayuda bastante en esa formación ¿no? porque actualmente hay bastante permisividad, nosotros mismos tenemos ciertos límites ¿no? que el Estado nos establece... la normativa, pero

eso también hace que, no solamente aquí en esa institución, en el colegio ¿no? los estudiantes siempre están reclamando sus derechos y olvidándose de las obligaciones. Lo mismo ocurre en las casas. ¿no? De pronto en ciertos casos donde han venido aquí a... cómo a denunciarlos, tal vez contrariamente a sus hijos, ¡los papás dicen... no! han salido a nuestro control... no los podemos controlar... nos faltan a respeto... está hablando de ciertos casos ¿no? no generalizado...

M13: [...] Lo curioso, justamente por coincidencia, yo estudiaba en este colegio, fuera estudiante también de aquí, ¿no? ahora... comparar con educación de mí y el actual punto de vista como maestro digo, es un poco ya con menos responsabilidades, digamos, en el maestro antes era pues muy muy disciplinado, muy ordenado digamos... si el Papá venía aquí y decía... “por favor, mire mi niño en esa situación”. Y el maestro le decía: “es necesario un castigo...” ¡ya! “tómelo, que aprenda...” o sea esa es la educación tradicional que ahora se dice ¿no? yo pregunto, de esa educación tradicional han salido los actuales profesionales ¿no? están hasta incluso llevando el país adelante ¿no? entonces yo estoy muy preocupado porque la actualidad la educación de nuestros... es prohibido tocarles, prohibido gritarles... prohibido... claro, en el marco del respeto de los derechos humanos, todo eso... está bien, está bien... pero nosotros, los bolivianos teníamos pues esa costumbre, digamos, hacer... nuestro contexto es así pues, si no hacemos algunas cosas con responsabilidad, con rigidez, digamos... no lo haces, entonces un poco yo lo veo así ¿no? que la parte disciplinaria se ha debilitado, digamos, porque al maestro se le ha cortado a todas esas... ahora a el maestro parece que le entregarán 30 estudiantes... “aquí está tus 30 estudiantes, muy bien, tienes que le enseñar esta currícula, pero... no lo vas a pegar, no lo vas a tocar, no lo vas a sancionar, no lo vas hacer nada...” la gente mismo a veces reclama, dice: no, la anterior escuela era mejor, dicen, mire yo soy ahora ingeniero, soy médico, dicen, ¿por qué? porque mi maestro me ha educado ¿no? yo he recibido un reglazo, (bate na mão imitando o som da régua ao golpear o estudante), ¡pero he aprendido! Le dicen. Hoy en día ya no, papás que ya reaccionan ¿no? ya dicen: pues ya me voy a enseñar mi niño... ¡ya! código del niño. Veremos... no pueden tocarla... lo voy a denunciar... lo voy...

M14: [...] lamentablemente ha cambiado mucho algunas cosas, cuanto a valores ¿no? tal vez la educación tradicional que nosotros teníamos antes era más estricta, ¿no? más rigurosa, pero, por lo menos, los estudiantes teníamos buenos valores, respetábamos a los maestros, ahora con las nuevas políticas, bueno, se da más libertad a los estudiantes ¿no? pero se está confundiendo esta libertad con un libertinaje, incluso los papás... porque había antes ese respeto al maestro, por la condición misma de maestro, pero ahora, como... bueno, podemos decir que estamos iguales... poco y más ellos vienen y entren al curso,

y ven qué cosas hacemos, qué no hacemos, si está bien o está mal, eso estamos viendo esa dificultad, yo veo yo, veo eso dificultades en cuanto a valores, cuanto a valores...

Todos os entrevistados concordam que houve uma mudança profunda no modelo educativo, entretanto, nem sempre a mudança é entendida como para melhor. M8 e M11, inclusive, apontam que as alterações se relacionam à valorização dos Direitos Humanos e ao Código de niña, niño y adolescente, promulgado em 2014, contudo, esses documentos são percebidos como sendo manuseados de modo distorcido pelos estudantes: “pero de alguna forma también se ha distorsionado”.

M8 cita a concepção sob a qual foi educada, em que “la letra entra con sangre”, referindo-se aos castigos empregados àqueles que demonstravam dificuldades em assimilar o que era transmitido. A esse modo de educar M13 diz que chamam de educação tradicional e, insinuando benefícios contidos nessa forma, afirma que foi com ela se que produziu os profissionais que hoje atuam na Bolívia, “hasta incluso llevando el país adelante”. M14, em seu turno, pondera que a educação era rigorosa, mas os estudantes aprendiam bons valores.

Diante desses “bons valores”, os quais M14 afirma que se aprendia quando da época de formação dos atuais professores, ela lamenta o que percebe como dissolução de certas relações de poder postas entre professores e estudantes: “bueno, podemos decir que estamos iguales”; M8, no mesmo caminho, atenta para a libertinagem, em sua concepção, advinda do excesso de liberdade. M13, por sua vez, lamenta que no atual modelo não se pode mais tocar, leia-se bater, e nem gritar com os estudantes, em sua fala: “al maestro se le ha cortado a todas esas...”, frase a qual o professor não termina, posto que dar nome ao que foi cortado implica dizer o que realmente é. E finalmente, M11, arremata, com pesar: “nosotros mismos tenemos ciertos límites ¿no?”.

É interessante observar que esses professores, são os mesmos que em outras falas demonstram propriedade acerca dos elementos do modelo educativo, mas que se veem em dilema ante seus avanços, em razão de suas experiências e cultura, como apresenta M17:

M17: [...] hay muchos cambios, muchísimos realmente, pero algunos cambios son muy positivos, pero algunos cambios

también son muy negativos. En lo positivo, yo veo que los niños son más abiertos, se desenvuelven mucho mejor, hasta se expresan mejor, no son cohibidos, no son callados, son más sinceros y francos. Y lo negativo es que se ha perdido mucho, no sé si estoy utilizando bien el término de valores... antes lo que el profesor decía para nosotros era ley. El profesor ha dicho... pero ahora no, ellos, a veces, nos discuten, nos refutan por decirle. [...] Yo comparo con nuestro tiempo antes, personalmente le digo, yo le tenía mucho miedo a mí regenta, porque mi regenta agarraba palo... llegaba tarde... nos usaba del palo... nos castigaba físicamente, nos agarrábamos, pegaba, esas cosas han cambiado y me parece perfecto ¿no? pero ahora también se ha perdido un poco de respeto.

Para M17, os estudantes se expressam melhor, não são calados, são mais sinceros e francos, mas discutem com os professores e os refutam. Em direção à não interdição do diálogo, M1 e M3, também apontam suas percepções sobre o que se modificou de fato:

M1: [...] Un aspecto muy relevante y que me parece muy bueno es que tiene que haber siempre el diálogo entre el profesor y el estudiante y el padre de familia, cosa que en 20 años no era tanto así, lo que requiere la ley, ¿no? y no había ese diálogo, digamos, vamos a decir para conversar con el estudiante de hacer vieren en que está fallando ¿no? conversar con los padres familia dialogar con los padre familia, decir: si su hijo está fallando en esto, ayúdale, no? qué instrumento se realiza, pero hace veinte años era todo muy rígido. Demasiado rígido, todo era pues levantando la voz gritando con golpes, ¿no? eso pues debe cambiar y ha cambiado bastante en Bolivia y supongo que también es una política a nivel de Latinoamérica o del mundo de que, pues, ya pasó el tiempo del palo, ya pasó el tiempo del grito, que deben seguir un tiempo de diálogo, el estudiante, jóvenes, la señorita pues hablándole bien, entiende cuando se habla bien a el estudiante... ese joven entiende, y eso es el cambio, digamos, aunque más importante que se ha dado en los últimos años porque antes era pues... sí no lo entendías, pá! Te daban un golpe o te daban con un palo, o te hacían sentir mal ... decían este trabajo no sirve... lo botaban... eso dolía también. Y cómo el profesor es ley, no podía hacer nada. Pero ahora se ha abierto mucho ¿no? y si un estudiante nota, siente, que el profesor le está acossando, lo están bajoneando ¿no? entonces él también tiene su derecho de interponer los recursos. Lo que me parece que es el punto central de este nuevo tiempo, es el dialogo que debe mantener el profesor con los estudiantes y padres familia.

M3: [...] otro también de los logros es que el estudiante tiene bastante libertad de opinión, bastante libertad de elegir lo que mejor, digamos, le parece y siempre siempre respetando obviamente las reglas, las normas de las instituciones, de la

institución. Y otro de los logros que puedo decir de repente es la parte social, por ejemplo, del conocimiento de las leyes... antes, por ejemplo, los estudiantes desconocían lo que es los derechos, las leyes que los respaldan... ahora qué los estudiantes están más informados acerca de las leyes, de sus derechos etc. Entonces, se quedan siempre, digamos, cuestionando, diciendo el que sus derechos de estos y se van enmarcando en esos logros las leyes ¿no?

As falas de M1 e M3 evidenciam o ponto de ruptura, quando recordamos das falas anteriores. Como uma grande síntese daquilo que se passa hoje na Bolívia e em sua educação, há que se parafrasear Gramsci: o novo está nascendo, mas o velho insiste em não morrer.

Os sujeitos que hoje constroem o modelo educativo, carregam consigo os elementos culturais de reprodução da subalternização, do adultocentrismo e concepções de disciplina que pouco tem a ver com diálogo, conforme se observa na fala em que M13 valida a violência física e psicológica: “nosotros, los bolivianos teníamos pues esa costumbre, digamos, hacer... nuestro contexto es así pues, si no hacemos algunas cosas con responsabilidad, con rigidez, digamos... no lo haces”.

Entretanto, pelo trabalho desses mesmos sujeitos e apesar deles, se instaura um modelo educativo que incorpora o enfrentamento ao processo histórico de subalternização e racismo, descritos ao longo desta tese; se incorpora também a construção e os fundamentos de um Estado Plurinacional nascente, em suas múltiplas disputas de hegemonia; e, de forma mais pontual em relação à educação, afirma-se nos currículos as implicações da Dimensão político-organizativa do Decidir no novo modelo, sob uma perspectiva que observa e fomenta a criança como um sujeito ativo e de direitos.

Aparentemente, o que está contido nas concepções reiteradamente afirmadas ao longo das entrevistas, é que, para alguns docentes, aquilo que impede a sociedade boliviana de alcançar uma educação de qualidade, concebida no Estado Plurinacional como direito, é, paradoxalmente, a vivência de direitos pelos estudantes. Contudo, o novo sempre vem⁶¹.

⁶¹ Como nossos pais. Belchior, 1976. Polygram

4.1.5.2. Qualidade como Política Pública

Outra via de compreensão acerca da efetivação de uma educação de qualidade, se entrelaça à forma do Estado lidar com o tema. Nesse sentido o ex-ministro Roberto Aguilar (informação verbal - 2019) apresenta o enfoque do modelo plurinacional:

[...] Y ahí tiene el otro tema que es el enfoque del modelo sociocomunitario productivo. Ese es la base. Obviamente el concepto es social, de la educación, es social e histórica. ¿lo ves? La educación, y ese es el debate que ahora tenemos con muchos sectores, no es un servicio, no debe ser entendido como un servicio, no debe ser manejado como un servicio, sino, es un derecho. El enfoque del derecho es lo que nos caracteriza, hasta el más profundo, el derecho de la educación. Poco hace, hemos iniciado procesos penales a meter a la cárcel autoridades que por una formalidad administrativa limitaran el derecho a la educación de un niño, o sea, el derecho a la educación es un principio inalienable, imprescriptible, no puede ser eliminado o retirado bajo ningún concepto, bajo ninguna forma. Entonces, ese es uno de los elementos centrales... Recoger el sentido social de la educación, considerada como un derecho fundamental de todas y todos, sin exclusión, entonces, de ahí que recogemos el concepto de educación de calidad. Porque es fundamental que esa educación sea pertinente a cada sector, a cada ámbito, con un cambio en las condiciones materiales de la educación... pertinencia, cobertura, inversión, maestros... el nivel de inversión ha sido fuerte, muy fuerte en el tema educativo, y el pueblo, gracias a que se ha fortalecido el acceso a educación... primaria ya es casi universal. Pero ¿qué te quiero comentar? Que el tema de la educación de calidad, lo entendemos como una articulación de muchos componentes, pero además vinculados a las condiciones de maestro y además a las condiciones de lo estudiante.

A fala contundente de Aguilar, que aponta a responsabilização criminal de autoridades em razão do cerceamento à matrícula escolar de uma criança, afirma a educação em categoria contraposta à sua compreensão como serviço ou mercadoria, materializando-a como o elemento que define a atuação do Ministério: “El enfoque del derecho es lo que nos caracteriza, hasta el más profundo, el derecho de la educación”.

Diante disso, o ex-ministro amarra a perspectiva de uma educação “sin discriminación” a uma educação de qualidade, que derive em uma mudança das condições materiais, necessariamente envolvendo temáticas como pertinência,

cobertura, investimento e professores. Em suma: “el tema de la educación de calidad, lo entendemos como una articulación de muchos componentes, pero además vinculados a las condiciones de maestro y además a las condiciones de lo estudiante”.

No que diz respeito ao tema da pertinência, o ex-ministro Roberto Aguilar (informação verbal - 2019) aponta para a questão da educação intracultural e intercultural, operacionalizada no Estado Plurinacional:

[...] El primero elemento que trabajamos como parte de ese concepto de educación de calidad, es el tema de la pertinencia... mira, lo que pasaba... Nos hacían leer Quijote de la Mancha en literatura, resultaba hasta el ridículo. En un contexto donde ellos tenían que fortalecer lecturas que están vinculadas a su realidad [...] y podrán desarrollar capacidades de lectoescritura en función de su realidad. Y ahí es donde viene el tema de el niño. Yo he visitado un pueblo, y tenía dos niños que estaban jugando entre ellos, y jugaban caniquitas⁶²... y hablaban en quechua.... Tatatatata, y discutían... un rato ellos dos se acercan a mí, y les digo: ¿que están jugando? Se dan la vuelta y miran: “-¿Quién eres?” Soy el ministro... “- ahhh...”. Soy como el director de tu colegio. “- ahhh, director... ah sí, el director esta para allá”. Si, lo estoy esperando. ¿Que están jugando? Pregunté nuevamente. Me miran y dicen “es-ta-mos ju-gan-do ca-ni-cas”. ¿Por qué cuando iba con su amigo era una fluidez en su dialogo? Estaban hablando en quechua. Es eso lo que pasa, y por eso es que nosotros somos de un concepto diferente de lo que es el tema de la lectoescritura y que tiene que desarrollarse sobre la base de su lengua y cultura, lengua materna, y el tema de incorporar en el currículo.

Observando a relação entre cultura, língua e aprendizagem a partir de uma experiência com duas crianças de origem quechua, o ex-ministro recorda de seu tempo como estudante, quando às crianças obrigavam-nas a ler Cervantes, em razão de sua condição de clássico da literatura espanhola. Aguilar problematiza, então, o descolamento entre aquele material utilizado e o significado de uma educação que se constitui a partir de uma perspectiva intra e intercultural, desenvolvendo o tema do ensino e aprendizagem sobre a base cultural e lingüística de seu povo de origem.

É nesse sentido que em 2012 foi criado o Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, voltado, entre outras atribuições, ao desenvolvimento

⁶² Potiguarmente chamadas de Biloca. Também: Bola de gude.

de processos de investigação lingüística e cultural, suporte à criação e funcionamento dos Institutos de Lengua y Culturas (ILCs) específicos de cada Nação e Pueblo Indígena Originario Campesinos (PIOCs), e para a proposição de parâmetros para normatização, investigação e desenvolvimento das diversas línguas e culturas (Bolivia, 2012c).

Até o ano de 2018, como resultado dessa política, já haviam sido criados os Institutos de Lengua y Cultura Aymara, Quechua, do Pueblo Afroboliviano, Guaraní, Tsiman, do Pueblo Movima, Mojeño Ignaciano, Chiquitano, Itonama, Tacana, Machineri, do Pueblo Yaminawa, Moré, Cavineño, do Pueblo Mojeño Trinitário, Guarayo, Tapiete, da Nación Uru, do Pueblo Ese Ejja, Mometén, Yuracaré, do Pueblo Sirionó, do Pueblo Auoreo, do Pueblo Baure, Leco, Chácobo, do Pueblo Canichana, do Pueblo Weenhayek, do Pueblo Maropa, e, finalmente, da Nación Bia Yuqui. Como fruto do trabalho dos diversos ILCs, neste mesmo período foram sistematizados e publicados os alfabetos de diversos povos e nações, organizado material escolar específico nessas línguas e desenvolvidos 18 currículos regionalizados a partir do Currículo Base, tema da próxima seção.

Em relação ao tema da cobertura educativa, o que se observa é um acentuado incremento após a implementação do novo modelo Plurinacional. O quadro a seguir retrata bem este cenário:

Quadro 8: Taxa de Cobertura, por nível e por ano

Nível	2011	2013	2016
Inicial	45,38%	59,75%	73,54%
Primaria	82,24%	85,47%	95,70%
Secundaria	67,42%	73,86%	84,14%
TOTAL	70,57%	76,84%	87,55%

Fonte: Ministério de Educación de Bolivia. Adaptação do autor

Já nos cinco primeiros anos de implementação do modelo, se observa um elevado crescimento percentual da relação entre o número de pessoas em idade escolar que deveriam estar matriculadas e aqueles que efetivamente se encontram matriculados em alguma instituição de ensino. Inclusive, com o nível primário bastante próximo da cobertura plena. Vale citar que a ausência de

dados mais atuais, conforme apontamos anteriormente, se deve à supressão de dados após o golpe de 2019.

Não obstante esses percentuais sejam expressivos, há um dado interessante acerca da cobertura educativa boliviana que necessita de um olhar mais cuidadoso, sobretudo ao observarmos os números totais de matrículas nos diversos níveis, com um recorte temporal um pouco mais amplo, conforme segue:

Quadro 9: Número de Matrículas, por nível e por ano

Nível	2001	2011	2016	Δ%
Inicial	218.237	258.121	348.432	59,65%
Primaria	1.461.816	1.389.709	1.344.818	-8,00%
Secundaria	846.804	1.059.980	1.159.898	36,97%
TOTAL	2.534.599	2.797.908	2.853.148	12,56%

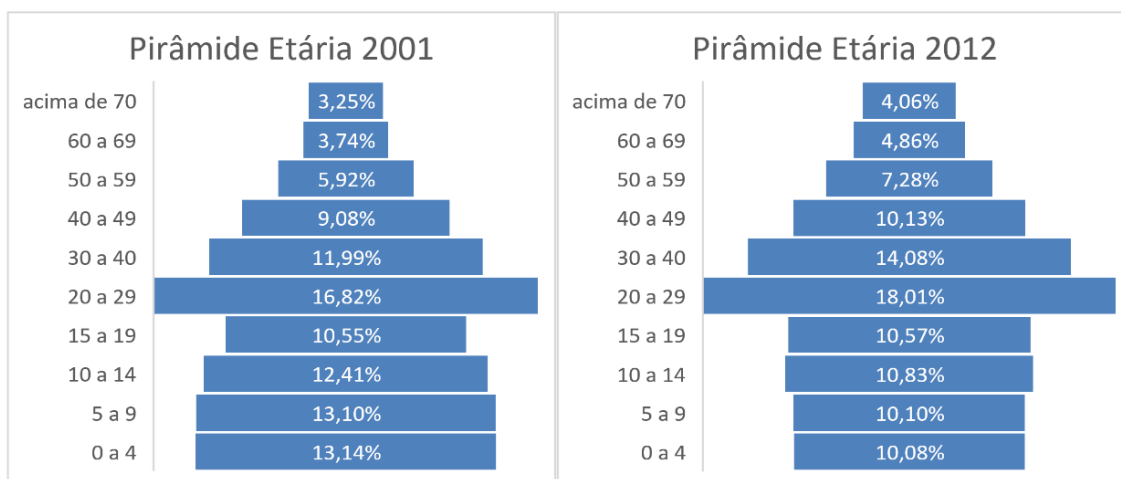
Fonte: Ministério de Educación de Bolívia. Elaboração do autor

Observando o número total de matrículas em 2001, ano de pleno funcionamento do modelo educativo anterior, de caráter neoliberal; em 2011, já sob a lógica do Estado Plurinacional e seu novo modelo; e 2016, recorte temporal mais próximo e com dados disponíveis; se observa um incremento na educação inicial de 59,65% e na secundária de 36,97%. Entretanto, no que diz respeito à educação primária, o que se observa é uma retração de 8% no número de matrículas, não obstante a taxa de cobertura haver aumentado, como observamos anteriormente, quase ao limite da cobertura plena. Por outro lado, os volumosos incrementos da inicial e da secundária não foram capazes de aproximar os percentuais de cobertura desses, a aquele da primária.

Três elementos colaboram com esse cenário. Primeiramente, em relação ao nível inicial, é importante pontuar que se engendrou pela primeira vez uma política específica de introdução ao processo de escolarização, para garantir a entrada na idade certa e combater, de modo preventivo, o analfabetismo. Como veremos na seção seguinte, o nível inicial de educação é composto de duas etapas distintas, sendo a primeira no ambiente familiar e comunitário, e somente a segunda em um ambiente escolar. Tal medida, implantada junto ao modelo, no ano de 2011, dá início a uma curva ascendente, tanto na taxa de cobertura, quanto nos números absolutos de matrícula.

O segundo elemento, diz da contradição entre o aumento da taxa de cobertura paralelamente ao decréscimo do número de matrículas no nível primário. Compreender esse fenômeno demanda observarmos as alterações na pirâmide etária boliviana dos últimos censos.

Gráfico 1: Pirâmide Etária Boliviana. Censo 2001 e 2012



Fonte: Instituto Nacional de Estadísticas, INE. Elaboração do autor.

Como se observa, há uma queda da prevalência das idades 5 a 9 e 10 a 14 anos, com aproximação ao percentual de jovens entre 15 e 19 anos. Tal fenômeno incide alterando a proporcionalidade para cálculo de cobertura, havendo a possibilidade de elevações percentuais mesmo com diminuição de matrículas, caso do nível primário. Ao passo que, tendencialmente, em relação ao período anterior, jogaria para baixo o percentual de cobertura do nível secundário, em razão deslocamento entre faixas, o que nos leva para o terceiro elemento de análise.

O caso do nível secundário é bastante peculiar, nos permitindo observar o esforço do sistema educativo plurinacional. Como visto, a aproximação das faixas etárias de 0 a 4 e de 5 a 9 anos, à faixa de 10 a 14 significa, na prática, um incremento populacional nessa última categoria. Não fosse suficiente, há um componente jurídico estorrecedor: somente a partir da lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez a educação em nível secundário tornou-se obrigatória na Bolívia. O art. 1, inciso 2 da reforma educativa neoliberal, lei 1565/1994, apontava expressamente que a educação

2. Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y **obligatoria en el nivel primario**, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades. (grifo nosso)

Ou seja, para além do crescimento populacional do referido extrato etário, o advento da nova legislação tornou a educação em nível secundário obrigatória. Não obstante, a taxa de cobertura continua a se elevar. Sobre esse conjunto de flutuações e com dados mais próximo à realidade que aqueles atualmente disponibilizados pelo governo de fato, Aguilar (informação verbal - 2019) explica:

[...] para hacer una serie historica punteada y para que se pueda ver cómo ha evolucionado la educación en Bolivia, hagamos un ejercicio... primaria: 2005 era 1.512.000. Y el 2018 es 1.370.000, abajamos la población estudiantil en primaria. Entonces lo primero que viene de un investigador que no... que no tiene la información completa, o los mal intencionados, que tendremos aquí un grupo de la fundación Millenium, financiada por la USAID, le va a decir: aquí está la demostración, pues la tasa esta peor, está bajando. El “problema” está en que nuestra tasa de crecimiento poblacional, nuestra tasa demográfica ha bajado. Antes el promedio era 5 hijos, ahora son 3 o 2. Por lo tanto el nivel primario, que tenía la cobertura muy alta, ahoritita esta con tendencia a disminución, pero por efecto demográfico, no por efecto de cobertura. ¿Y dónde viene la diferencia? Inicial y secundaria. Educación inicial, que antes no era obligatorio, con la ley se volvió obligatorio, antes en 2005, tenía 241 mil, ahora tiene 353 mil. Más de cien mil. Estamos llegando case a la totalidad, estamos en 90% de cobertura de inicial. Con 400 mil niños vamos a cubrir el 99%. Y esto es lo que va a ir pasarlo aquí a primaria... pero ¿dónde está la revolución? Aquí. Secundaria tenía 1.038.000 y ahora tiene 1.146.000. Se tu te fijas entre 1.146.000 de secundaria y 1.370.00 de primaria... la brecha entre primaria y secundaria se está cortando. Ahoritita estamos en 150 mil, para este año concluimos con 100 mil de diferencia y en dos o tres años esa diferencia se va a ser de 50 mil. Es decir, el tránsito de primaria a secundaria va a seguir su curso normal. Lo que antes no sucedía así, porque no lo había maestros.

Apontar para a normalização do fluxo de passagem de estudantes do primário para o secundário, implica em cada estudante que conclua um nível corresponda à uma matrícula no nível seguinte. Em outras palavras, implica na permanência estudantil. Acerca do tema, em modelo que rememora condicionantes do Programa Bolsa Família, o Decreto Supremo nº 28.899/2006 instituiu uma política específica de incentivo à permanência escolar, denominada

de “Bono Juancito Pinto”, que consiste na entrega de Bs. 200 Bolivianos, por cada estudante de primária ou secundária, em situação de pobreza, que se mantenha matriculado em uma unidade educativa fiscal, atingindo em 2018, o montante de Bs. 4.694.823.000 entregues.

Além disso, ao se atribuir a possibilidade da normalização do fluxo acontecer somente agora em razão da existencia de professores, não há como se esquivar de um conjunto de temas correlatos que daí advém, tais como a formação docente, a questão salarial e o conjunto dos recursos públicos destinados à ampliação da oferta educativa, sobretudo quando consideramos que o número de matrículas em unidades sob gestão do Estado Plurinacional correspondem à 88,54% do número total de matrículas no país, conforme se observa no quadro que segue:

Quadro 10: Matrículas em 2018, por tipo de Instituição

Nível	2018	%
Fiscales	2.541.698	88,54%
Privadas	329.096	11,46%
TOTAL	2.870.794	100%

Fonte: Ministério de Educación de Bolivia. Adaptação do autor

Nesse sentido, ao voltarmos o nosso olhar para a questão docente como indicador do direito à educação de qualidade, o primeiro fator que chama a nossa atenção é interrelação entre as flutuações que observamos em nossa análise das taxas de cobertura e número total de matrículas, e o quantitativo de pessoal docente, respaldando a fala de Aguilar, conforme o quadro que segue:

Quadro 11: Pessoal Docente, por Ano e por Nível

Nível	2006	2011	2018	Δ%
Inicial	4.875	6.240	9.247	89,68%
Primária	80.468	86.403	69.166	-14,04%
Secundária	26.203	34.497	57.576	119,73%
TOTAL	111.546	127.140	135.989	21,91%

Fonte: Ministério de Educación de Bolivia. Adaptação do autor.

Ao longo dos 14 do governo Evo-Linera, o quantitativo médio de pessoal docente do subsistema de educação regular cresceu 21,91%, mas é quando passamos a análise das variações por nível, que se evidencia o impacto da

incorporação dos níveis inicial e secundário como obrigatórios e do decréscimo do nível primário. O conjunto da obra chama a atenção, mas o caso do nível secundário é emblemático, como aponta Aguilar Gómez (informação verbal - 2019):

[...] Mira... el total de la planilla eran 134 mil en 2005, ahora 175 mil maestros. En la educación regular eran 109, ahora son 136. En inicial era 4 mil, ahora son 9 mil. Primaria ha bajado, de 79 a 69. Pero mira la secundaria... 25 a 57. Hemos más que duplicado la educación secundaria. O sea, antes había derecho a la educación primaria, pero no había a la secundaria. Entonces, imagínate la población, 1.038.000 con 25 mil maestros, ahora es 1.146.000 con 57 mil. Y lo que sigue es: hemos aumentado maestros, hay que tener mejor infraestructura, se ha dotado de procesos formativos a maestros, mucho más exigentes.

Ainda em relação aos professores, é necessário observar que ao longo da história recente boliviana, em razão dos baixos níveis de escolarização e a questão do difícil acesso à determinadas áreas, foi necessário realizar alguns tipos de arranjo para suprir a escassez de professores.

Especificamente sobre a escolarização, o Instituto Nacional de Estadística dá conta que em 1992 a média de anos de estudo de adultos maiores de 19 anos era de 3,4 anos no ambiente rural e 7,9 anos em área urbana. Em ambos, o recorte de gênero era ainda mais impactante: 2,4 anos para as mulheres do campo e 7,1 anos para as da cidade.

Assim, para além dos professores formados como técnicos superiores nas Escuelas Normales e os licenciados nas Escuelas Superiores de Formación de Maestros, existiram as figuras dos maestros titulados por antigüedad e maestros interinos, ambas categorías compostas por sujeitos com algum nível de formação nas temáticas em que lecionavam, em geral, equivalente ao atual Bachillerato, ou seja, secundaria completa. Os titulados por antigüedad, diga-se, correspondem aos interinos com mais de 10 anos de atuação e que foram aprovados em um exame aplicado pelo sistema educativo.

Diante desse cenário e em sintonia à concepção da educação como um direito, uma das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação do Estado Plurinacional, apontava para a impossibilidade de continuação com professores sem a devida formação e seu respectivo título. Assim, duas políticas específicas

foram tecidas, a partir do novo modelo educativo: o Programa de Profesionalización de Maestros Interinos, PPMI, e o Programa de Formación Complementaria, PROFOCOM.

Pensado como um processo de descolonização nas políticas públicas do setor educativo, na medida em que se apresentou para sujeitos historicamente impossibilitados de alcançar formação regular, e que em geral encontravam-se trabalhando em contextos historicamente vulneráveis (BOLIVIA, 2019b) o PPMI foi um programa de formação voltado especificamente para os Maestros Interinos. Considerando que em 2004 o sistema educativo contava com 17.993 professores nessa condição, o programa desenvolvido nas Escuelas Superiores de Formación de Maestras e Maestros, ESFM, além da formação e titulação, pôde colaborar na aproximação desses professores ao novo modelo educativo, ação indispensável para que sua implementação tivesse êxito. O que se observa é que no ano de 2018, a Bolívia zerou o número de interinos, dotando-os do título de licenciados, fato repercutido na imprensa daquele país⁶³.

O PROFOCOM, por sua vez, aberto a todo o conjunto de professores em exercício, tornou-se o principal processo de formação continuada do novo modelo educativo, havendo outorgado, entre os anos de 2008 e 2018, 95.177 títulos de licenciatura e 31.315 títulos de pós-graduação, entre especializações e mestrados. O reflexo dessas políticas aparece, por exemplo, nas falas de M8 e M11:

M8 [...] Fue una experiencia muy bonita, muy linda, porque yo me preparé en el PROFOCOM, más que todo por mi cuenta, porque es una capacitación... yo lo tengo en el nivel de maestría en el modelo. Por eso lo entiendo. Los otros maestros de mi generación, por no querer entender al modelo han preferido jubilarse, en cambio, no, ¡a mí me gustó! Y entonces yo entré en el PROFOCOM, no simplemente por... bueno... entré porque era parte de personal, de planta de mi carrera. En el comienzo no lo quería. Pero después me gustó mucho porque pude ver las capacidades de los diferentes maestros... entiendo, por ejemplo, como es el maestro de inicial, como es el maestro de primaria, como es el maestro de la secundaria... para mí, el PROFOCOM ha sido una experiencia muy interesante para poder entender las características de mis colegas. Ver desde el otro lado, ¿no? Yo

⁶³ Em, por exemplo, https://eldeber.com.bo/bolivia/bolivia-es-ahora-libre-de-maestros-interinos-dice-ministro-de-educacion_95437; ou <https://www.opinion.com.bo/content/print/ministro-anuncia-bolivia-tendr-aacute-cero-maestros-interinos-fin-ntilde/20170717183500584401>; entre outros.

hice todo lo mejor que pude en el PROFOCOM para que se capacite mis colegas, pero... no ha sido muy fácil. Una de las dificultades es el nivel, ¿no? Ni todos pueden entender... y los materiales, todo lo que había era dirigido casi para todos por lo mismo. Lo igual... digamos no había... una había cierta diferencia, pero la exigencia es igualita para todos, la evaluación de ciertos parámetros fundamentales y un poco de los que mejor respondían y si entusiasmaban, los maestros del nivel inicial y primaria. Pero no tanto los de secundaria porque, no es por... digamos... también por ignorancia, sino porque las características de los maestros de secundaria siempre son muy sesgadas, por las características mismas de la formación academicista y disciplinaria.

M11 [...] La ley se ha promulgado 2010, estamos 2019, entonces son 9 años que ha tenido este trayecto y la mayoría de los docentes también se han formado para eso en el PROFOCOM. En las normales, antes solamente tenían, tal vez, un título como técnico superior ¿no? entonces ahora, complementando esa formación, ¿no? la mayoría son licenciados en el área que regentan, entonces de alguna forma también en la autoformación, que a veces buscó un docente ¿no? Entonces el Estado también ha visto por conveniente y está en la ley 070 de que ellos puedan actualizarse ¿no? puedan tener cursos de posgrados ¿no? entonces eso, de alguna forma, les ha ayudado bastante a ellos para poder optimizar el trabajo que están realizando en aula y, como le digo, es en el bien, digamos, y es el beneficio, sobre todo, de los estudiantes.

M8, que através do PROFOCOM alcançou seu mestrado em Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, MESCP, aponta que nem todos os colegas, da sua geração de professores, enfrentaram a mudança de modelo da mesma forma que ela, havendo eles optado pela aposentadoria. Ela, entretanto, afirma ter sido uma boa experiência, uma vez que teve a oportunidade de conhecer os detalhes do sistema educativo, em suas palavras: “ver las capacidades de los diferentes maestros... entiendo, por ejemplo, como es el maestro de inicial, como es el maestro de primaria, como es el maestro de la secundaria”. Outro elemento interessante, presente na fala da professora, diz respeito à sua observação acerca da falta de motivação de alguns professores da secundaria com o modelo, apontando por um lado para a ignorancia e por outro para as características da formação anterior desses professores: “sesgadas”, ou seja, enviezada, centrado somente em sua disciplina e não em grandes áreas, como propõe o modelo.

Em sintonia, M11, aponta as possibilidades de formação em nível de licenciatura ou pós graduação como elementos capazes de otimizar o trabalho que se está realizando em sala de aula, tudo como um benefício para os estudantes.

O ex-ministro Roberto Aguilar (informação verbal - 2019) condensa, em sua fala, o conjunto das experiências mais expressivas de formação de professores no Estado Plurinacional da Bolívia. Primeiramente, apresentando o contexto docente e retomando a questão dos seus distintos tipos de vínculo:

[...] Nuestros problemas más fuertes en el tema educativo era el tema de la docencia. Mira, los docentes en Bolivia teníamos: interinos, titulados por antigüedad, teníamos normales egresados y teníamos titulados. Ese es el núcleo, más o menos de estructura para el 2005. En la actualidad, para el 2018, hay cero interinos. Titulados por antigüedad debe haber unos 2 mil pero que están haciendo cursos. Y en la actualidad, esos son como 164 mil los maestros titulados con licenciatura. ¿Dónde viene la transformación estructural en términos de la formación de maestros? Los Interinos a esta época era unos 16 mil. No lo hemos retirado. Lo hemos dicho: ¿quieres quedarte como maestro? ¿Sí? Estudie. Aquí te damos las condiciones. Y hemos creado un programa, el PPMI. A los maestros titulados por antigüedad, después les hemos incorporado a otro programa, el PROFOCOM.

Em seguida, pontua as mudanças essenciais na formação inicial docente, contrapondo o modelo atual ao neoliberal, derogado por Evo:

[...] y aquí te quiero mostrar lo siguiente, toda esa estructura la hemos convertido en actualidad, de 2009 a 2018 en lo siguiente: las normales las hemos convertido en escuelas superiores de formación de maestros. Ya basado en esta nueva propuesta educativa. Las normales estudiaban 3 años, ahora estudian 5 años. La reforma neoliberal quiso hacer este cambio por la vía universitaria. ¿Tú sabes que licitaran las normales a las universidades? Licitaran. Agarraron y hicieron publicación: “toda universidad que quiera ubicar una normal para desarrollar etc etc, presente su propuesta”. Este nivel (referindo-se às normais), equivalente a un técnico superior, ya este nivel, ya sale con una licenciatura y licenciatura en su área correspondiente. En esta época tenían dos años de formación general y un año de especialidad. Ahora tú tienes dos años de formación general, tres años de especialidad. Antes las prácticas eran... la práctica docente era en el sexto semestre. Aquí la práctica del estudiante es desde el primer año. O sea, es una práctica constante, desde el primero año encuentra a el estudiante, sus últimos meses en

las escuelas apoyando maestros. Entonces salen con una base formativa, pero además con una experiencia que les permite incorporarse a el método de la educación de manera directa.

E, finalmente, retoma a questão dos professores formados pelas antigas escuelas normales, detentores do título de técnico superior, apontando para o PROFOCOM como política capaz de formar o conjunto dos professores já em exercício e que em seus processos educativos diversos não foram capacitados para atuar de acordo com o novo modelo.

Y mira, lo último. Aquí este técnico superior, con tres años, con este proceso los dejamos en desnivel, con el tema de la licenciatura ¿no? entonces, ¿que hemos hecho? hemos creado el PROFOCOM. Programa de Formación Complementaria. Dos años y han sacado su licenciatura. Esto lo hemos hecho en acuerdo. [...] Y nosotros agarramos y decimos: vamos a convocar de manera voluntaria a los maestros que quieran hacer el curso. ¿Cuánto costaba el curso? 100 bolivianos por semestre. 400 bolivianos en dos años. 400. O sea, formalmente era gratuito. ¿Qué nos ayudó para darle sustentabilidad? Porque arrancamos con una inversión grande... lo que nos dio sostenibilidad fue el número de los maestros. Cuando sacamos la convocatoria en conferencia de prensa, convocamos a los maestros que de manera voluntaria quieran hacer el curso de PROFOCOM para complementar su formación de maestro normalista a licenciado, que presente una carta con su nombre, apellido, unidad educativa y su carnet de identidad. E que diga expresamente su deseo de participar en el curso de formación complementaria en el Marco de la ley Avelino Siñani. La ley 070. 65 mil cartas nos han llegado. 65 mil. [...] Y empezamos. ¿Primera versión? un desastre. Un desastre. Segunda versión y ya lo comenzamos a arreglar, se comenzó a trabajar, se comenzó a trabajar con unidades formativas, formamos docentes, fue muchísimo mejor. El primer semestre fue un desastre. A nosotros culpaban de improvisación. Sí. Porque fue una masa de gente a la que llegó, que sobrepaso cualquier dimensión que podríamos calcular nosotros. El segundo lo hemos ajustado, para en el tercero se ha perfeccionado, y para ahora ahí en el documento está el modelo de formación complementaria de forma masificada, que puede ser utilizada de cualquier lado y para cualquier enfoque. Quieres enseñar lenguas, puedes utilizar el modelo, tiene un sistema de organización muy bonito. Los maestros pasaron clases, en las noches, los sábados domingos, sus feriados y vacaciones. Dos años de sacrificio continuo, pero tienes sus licenciaturas. ¿Y dónde fue el tema? unido a este tema del maestro en ejercicio como el nuevo licenciado, hemos creado nuestra universidad pedagógica. ¿Y qué significa eso? Posgrado para el maestro. La meta histórica a lograr el tema de calidad educativa sobre la

base del modelo participativo del maestro, consensual con el maestro, que vaya a impactar de manera positiva en el tema formativo de maestro, pero además en la aplicación a contextos de la realidad es este. [...] Entonces el proyecto histórico es llegar a este punto. Los maestros lo han asimilado, por eso tú los ve a los maestros con esfuerzos continuos, respecto a lo que es formación complementaria, y formación continua. En formación continua, por ahí tienes el dato... ¿sabes cuántos tenemos en este momento y en los últimos 5 años? Más de 600 mil maestros que han cursado. Es decir, un maestro, en general ha pasado entre 5 a 6 cursos de formación continua. Además, de la formación complementaria. Además de los que están en maestría. Ya hemos llegado a 11 mil maestros con nivel de maestría. Entonces todo este contexto se está apuntando a esto, para que este sea el que transforme a el maestro en nivel formativo y con los estudiantes puedan generar una adecuación de su conocimiento a lo que pueden ser las necesidades del contexto social en general.

Resolvido o tema da formação, com consequente crescimento do número de profissionais de nível superior e, inclusive, pós-graduados, naturalmente disposta o tema das condições objetivas e materiais de produção da vida desses trabalhadores e trabalhadoras. Nesse sentido, implementou-se uma organização salarial base, chamado de “haber básico” que leva em conta a localização, o nível de instrução e o cargo que ocupa, e que é anualmente reajustado em cima do PIB e inflação.

Assim, um professor que se encontra no cargo de direção, recebe salário maior que aquele que exerce somente a função de professor. De igual modo, um professor lotado em zona rural, tem salário maior que ele mesmo teria, caso estivesse lotado nas capitais dos departamentos. E, finalmente, terá maior salário o docente com maior nível de instrução. Além disso, mediante tempo de experiência ou exames próprios, o docente poderá, ao longo da carreira, alcançar 8 níveis de incremento, com elevações salariais de 10%, 30%, 45%, 60%, 75%, 100%, 125% e 150%, respectivamente.

Compreendendo as dificuldades de acesso a determinados territórios, e visando incentivar os docentes em suas atividades, sobre o conjunto salarial anteriormente descrito, ainda se aplicam os chamados “bonos”, em cima do Haber Básico. Nesse sentido encontramos o Bono Frontera, com um incremento mensal de 20%, para os professores que trabalham em até 50km da zona de fronteira; e o Bono Zona, com um incremento de 20% mensal aos docentes que

trabajan en zonas de difícil acceso. Vale resaltar que estos bonos son acumulativos, entonces, un docente ejerça sus actividades en una zona de frontera de difícil acceso, acumulan 40% mensuales sobre el haber básico.

Además de estos, otros bonos de carácter anual, reajustados también anualmente, son aplicados, como por ejemplo el Bono Fusionado, que substituye a los antiguos Bono Pro Libro y Bono Al Cumplimiento, voltado a la adquisición de material bibliográfico y por el cumplimiento de los 200 días lectivos; el Bono Económico, pagado en función de la tasa de inflación del período anterior; y el Bono Incentivo a la Permanencia, para los docentes que trabajan en zona urbana. Estos bonos, en 2018, correspondieron al valor de Bs. 2.870, Bs. 1.624 y Bs. 1.249 bolivianos, respectivamente. Sobre la temática salarial, Aguilar (información verbal - 2019) apunta:

[...] Hay un dato que muestra que la tasa de crecimiento del salario de 2005 hasta esta fecha está por encima de 100%, y eso es porque se ha sostenido el incremento salarial del maestro en condiciones óptimas. Si usted va a nivelación, las deudas para el 2005, era 50%, 60% de lo que el maestro trabajaba... en actualidad salen unos 15%, 20%. Pero hay una trampita. El maestro dice: "no están pagando todas las horas que trabajo". Y ahí con los dirigentes nos sentamos a trabajar y construir como deberíamos hacer con el tema. El maestro, por decir, es de matemáticas. Un profesor de matemáticas trabaja, por decir, 100 horas. Esas horas son las que tiene disponible con los cuidados de su materia. Pero además les da artes plásticas... 20h. Y entonces el maestro viene y dice: "estas horas no las está pagando". Y es cierto, no le estamos pagando. Y ¿Por qué? Porque no le podemos pagar como nivelación. Y aquí en la ciudad no le podemos pagar porque eso es quitarle el trabajo a un maestro de artes plásticas, o al de música... entonces, esto es lo que estamos nosotros hemos llamado de reordenamiento... estamos reordenando. Ah... un ratito: pero estoy en frontera con el Brasil, son días para entrar en esa comunidad, y este maestro ahí, ese maestro de secundaria de matemáticas, música, artes plásticas, de religión... (risos) ya no hay religión en Bolivia, pero llamamos Espiritualidad, Valores y Religiones. Entonces todo eso da, porque no hay otro que dé. Entonces ¿qué hacemos? A ese maestro de matemáticas, le damos un curso de artes plásticas o otra materia. Se llama PROACED, Programa de Adecuación y Complementación Para el Ejercicio Docente. Aumenta tus horas, das artes plásticas... pero tienes que pasar en un curso. Y yo te entrego un certificado. Entonces el maestro tiene una guía docente, tiene una orientación y vamos a trabajar el tema de las áreas temáticas, para que de lo que tiene que dar. Profesor de matemáticas. Eso se suma su sueldo, y a este maestro le aumentamos su bono rural, y si es frontera o lugar alejado, se llama bono de frontera.

El maestro mejor pagado ahoritita en planillas esta por 11 mil bolivianos... 11 mil y fracción.

O ex-ministro recupera a evolução histórica do salário docente, apontando crescimento superior a 100% nos últimos 10 anos. Vale ressaltar que o crescimento econômico boliviano alçou patamares cambiais de valorização monetária que aprofundam esse aumento. Em relação ao real, por exemplo, houve de 2009 para 2019, uma valorização de mais de 33% na moeda boliviana. No que diz respeito aos desafios de acesso a determinados territórios e escassez docente nessas áreas específicas, o ex-ministro apresenta outra política educativa, complementar, ao PPMI, ao PROFOCOM e ao incremento no quantitativo docente. Finalmente, confirma a possibilidade de cumulação dos bonos e apresenta o valor aproximado que percebe o professor que hoje, no sistema, é melhor pago.

Uma forma possível de observar o impacto dessas políticas, é acompanhar a evolução histórica da relação entre quantitativo de pessoal docente e faixa salarial, começando do ano anterior à eleição que conduziu o MAS-IPSP à presidência e se estendendo até o ano de 2018. Vale citar que na composição das faixas, não entrou nenhum tipo de Bono no cálculo, de modo que na realidade, o valor médio recebido é maior que o apresentado no quadro que segue:

Quadro 12: Pessoal Docente e Faixa Salarial - 2004, 2006, 2010, 2016 e 2018

Faixa Salarial em Bs.	2004	2006	2010	2016	2018
Menor a 500	681	469	160	22	9
500 a 1.000	24.411	10.380	1.348	101	65
1.000 a 2.000	59.249	68.812	34.851	685	351
2.000 a 3.000	13.462	18.916	53.776	12.994	1.551
3.000 a 4.000	907	4.366	15.592	44.495	20.546
4.000 a 5.000	129	409	9.461	30.591	38.283
5.000 a 6.000	-	-	236	16.677	27.139
6.000 a 7.000	-	-	52	11.515	19.089
7.000 a 8.000	-	-	-	9.251	10.581
8.000 a 9.000	-	-	-	619	11.345
9.000 a 10.000	-	-	-	9	2.814
Maior que 10.000	-	-	-	-	319
Total de docentes	98.839	103.352	115.476	126.959	132.092

Fonte: Bolívia (2018). Adaptação do autor.

Percentualmente, o que se observa no ano de 2004 é que 85,33% dos professores recebiam vencimentos até Bs. 2.000 bolivianos, enquanto em 2018, 82,95% recebiam acima dos Bs. 4.000 e, dentre eles, 53,97% acima dos Bs. 5.000, sendo a maior faixa, isoladamente, aquela situada entre Bs. 4.000 e 5.000, com 28,98% dos professores.

Junto a essa questão salarial, outro elemento importante quando tratamos de políticas voltadas ao adimplemento do direito à educação de qualidade, diz respeito às condições de trabalho do professor. Nesse sentido, uma política estabelecida em 2009, mediante o Decreto Supremo 0357/2009, buscou aproximar os docentes das tecnologias de informação e comunicação e seu uso na educação. Através do projeto “Una Computadora por Docente” o Ministério da Educação entregou, até meados de 2019, 133.547 notebooks às professoras e professores do sistema educativo plurinacional, procedendo em seguida, com a capacitação para o seu uso.

É evidente que todo esse conjunto de modificações no sistema educativo implicou uma crescente ampliação do investimento público em educação. Tomando em conta somente o Subsistema de Educação Regular, objeto desta tese, no período compreendido entre o primeiro ano do governo Evo-Linera e o ano de 2018, o que se observa é um crescimento de mais de 300% nos aportes. Acompanhando os fluxos de matrículas e investimento em pessoal docente, resta nítido que as maiores elevações se concentram nos níveis Inicial e Secundário, seguidos, de forma menos acelerada, do nível Primário, o que não significa um incremento pequeno, conforme apresentam os quadros 13 e 14.

Quadro 13 – Gasto Público em Educação por nível – 2006 e 2018

Nível	2006	2018	Δ%
Inicial	Bs. 169.616.013	Bs. 1.224.275.658	621,79%
Primaria	Bs. 3.203.263.161	Bs. 9.296.490.100	190,22%
Secundaria	Bs. 851.274.273	Bs. 6.523.923.751	666,37%
Total em bolivianos	Bs. 4.224.153.447	Bs. 17.044.689.509	303,51%

Fonte: Ministério de la Educación. Elaboração do autor.

Quadro 14 – Gasto Público em Educação por estudante – 2006, 2012 e 2017

2006	2010	2014	2017
Bs. 1684,38	Bs. 2951,90	Bs. 5153,01	Bs. 8863,72

Fonte: Bolívia (2019b). Adaptação do autor.

Conforme apontamos no início desta seção, tratar do direito à educação de qualidade implicava enveredar pelas temáticas da pertinência, da cobertura, da permanência e dos docentes em seus múltiplos aspectos. Para dar conta dessa amplitude de políticas em seus diferentes tempos de execução, acompanhando seus resultados e mudanças concretas na vida da população boliviana, a lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez criou o Observatório Plurinacional de la Calidad Educativa, OPCE, conforme seu artigo 83 (BOLIVIA, 2010a, p. 48):

- Artículo 83. (Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa).
1. Se crea el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, institución pública descentralizada, técnica, especializada, independiente en cuanto al proceso y resultados de sus evaluaciones. Su funcionamiento será reglamentado mediante Decreto Supremo.
 2. El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa estará encargado de realizar el seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa del sistema educativo en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial.

Antecipando a análise desse elemento, constitutivo do Título III da ASEP, seção última deste capítulo, o que se pode dizer acerca do referido observatório é do seu desmonte neste ano de 2020, demonstrado na imagem que segue:

Figura 2: Mensagem do governo de fato



Fonte: <https://www.opce.gob.bo/>

Em seu sítio web, atualmente somente se encontram publicações acerca dos métodos de avaliação das políticas, livros sobre boas práticas e sobre racismo, entretanto sem nenhum resultado ou indicador das políticas desenvolvidas até aqui. Ademais, de forma destacada, se observa uma imagem emblemática como rastro de intervenção, onde se lê: “Gobierno de Transición: ¡Busquemos la paz entre todos!”.

4.2. Sistema Educativo Plurinacional

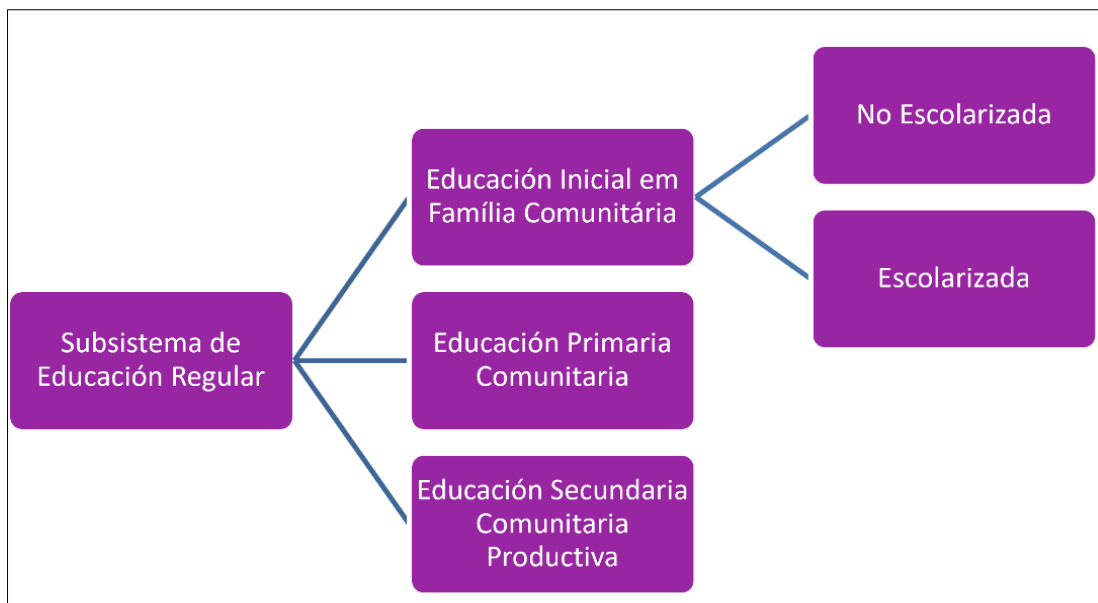
Passando ao título II da Lei Avelino Sinãni – Elizardo Pérez, adentramos nas questões referentes ao Sistema Educativo Plurinacional em si. O art. 8 da Ley ASEP organiza esse sistema em três subsistemas, conformando sua estrutura: o subsistema de educação regular, ao qual se volta esta tese; o subsistema de educação alternativa e especial; e o subsistema de educação superior de formação profissional (BOLIVIA, 2009; 2010a). Para uma compreensão mais ampla do modelo, apresento a seguir um conjunto de figuras com a diversidade dos elementos que compõem o Sistema Educativo Plurinacional:

Figura 3: Sistema Educativo Plurinacional



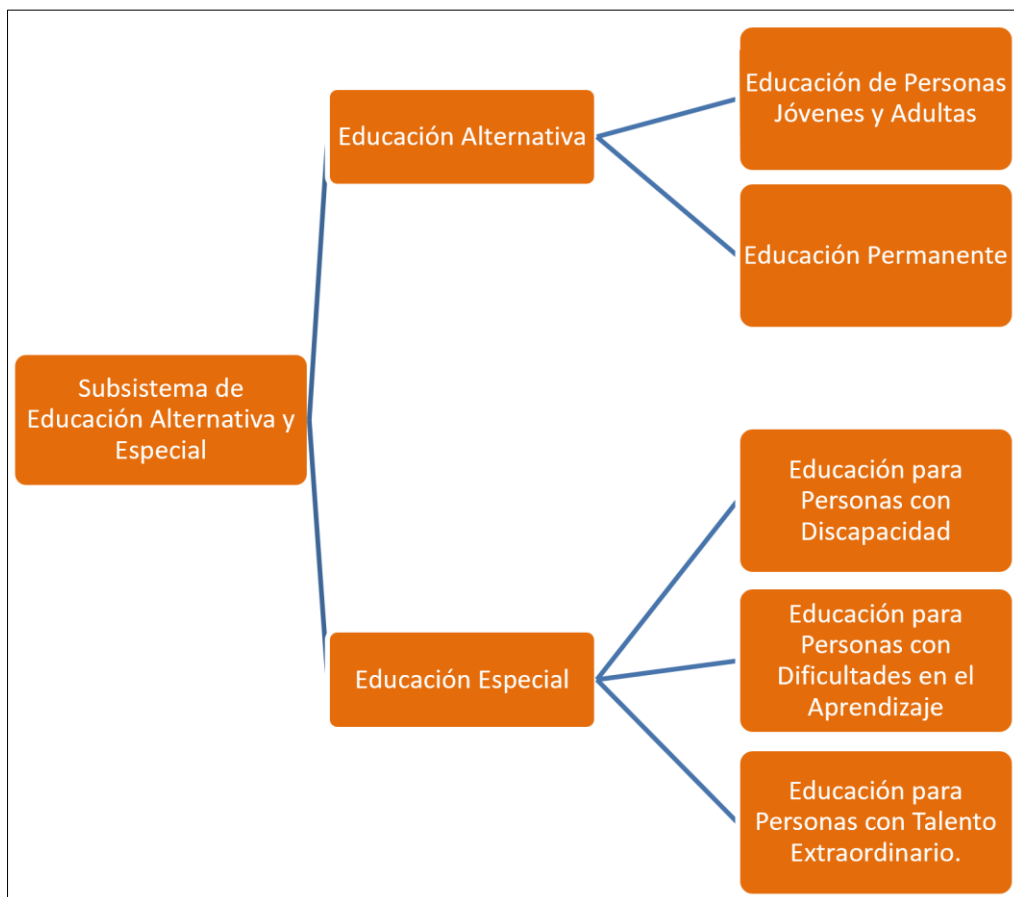
Fonte: Bolívia (2010). Elaboração do Autor

Figura 4: Subsistema de Educación Regular



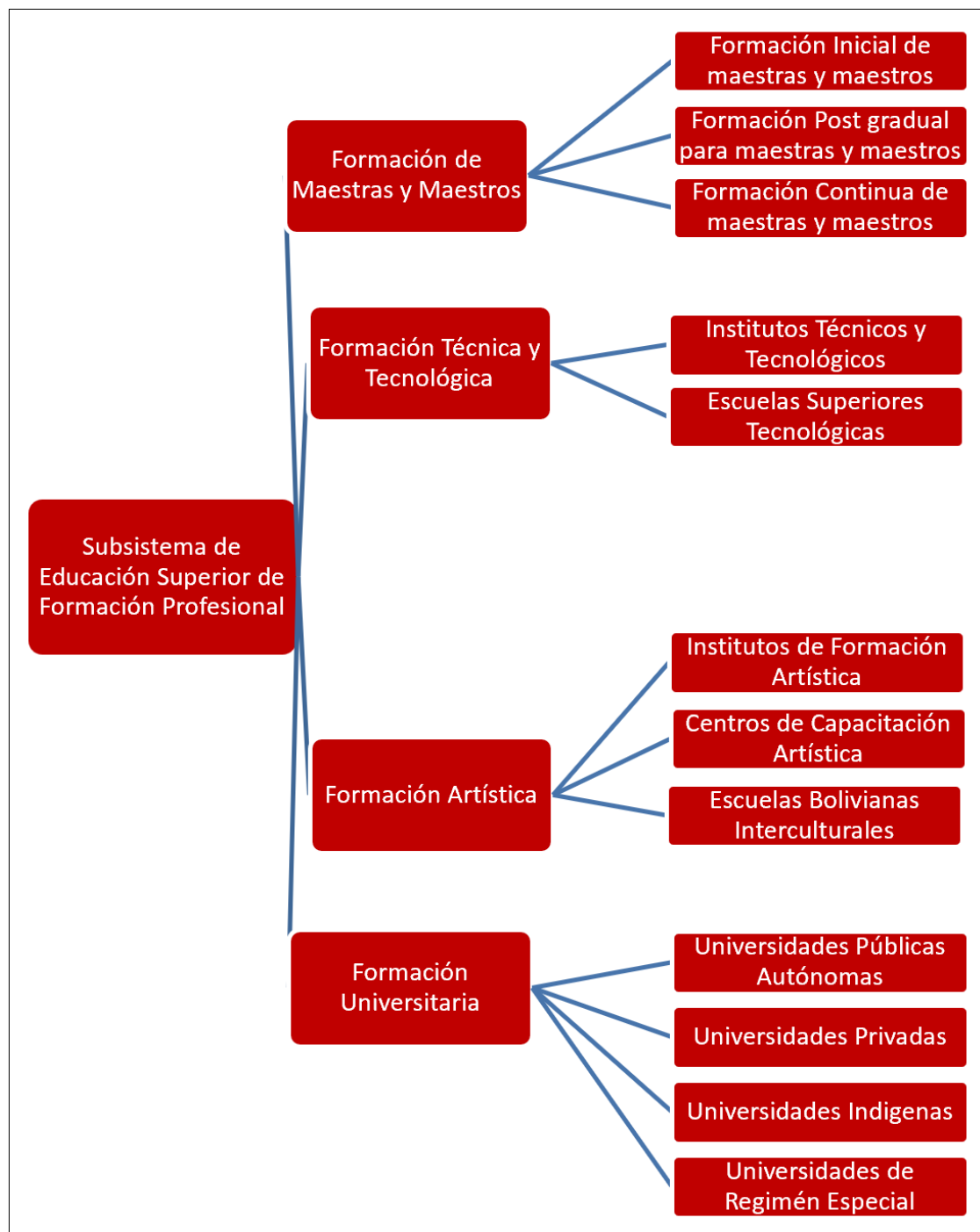
Fonte: Bolivia (2010). Adaptado pelo autor

Figura 5: Subsistema de Educación Alternativa y Especial



Fonte: Bolivia (2010). Adaptado pelo autor.

Figura 6: Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional



Fonte: Bolivia (2019b). Adaptado pelo autor.

Como se observa, é amplo o espectro de elementos constitutivos do Sistema Educativo Plurinacional, entretanto, conforme afirmamos anteriormente, nosso foco de estudo é o Subsistema de Educação Regular, onde se concentra o maior número de estudantes e professores de todo o modelo. Nesse sentido, a fim de proceder com a aproximação aos elementos que compõem o referido

subsistema, encontramos a sua conceituação no art. 9 da mesma lei educativa, disposto da seguinte maneira (BOLIVIA, 2010a, p. 10):

Artículo 9. (Educación Regular). Es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el subsistema educativo.

O conceito retoma, portanto, os elementos da interculturalidade, intraculturalidade, plurilinguismo, e a perspectiva da Educação Integral e Produtiva, todos tratados anteriormente, quando enfrentamos o Título I da ASEP.

Aliás, o art. 10 da lei educativa, o qual aponta os seis objetivos da Educação Regular, sustenta a análise de que o art. 1 do título I condensava o arcabouço sobre o qual se assenta todo o sistema.

Nesse sentido, quando observamos os referidos objetivos educativos dispostos no art. 10 da ASEP, reencontramos a questão da educação integral, da associação de uma formação científica humanística com a técnica-tecnológica, atenta à vocação produtiva do entorno; reencontramos também a vinculação dos conhecimentos e saberes produzidos nas diversas culturas bolivianas com o conhecimento científico historicamente validado; o desenvolvimento de idiomas indígenas originários, castelhano e um terceiro idioma estrangeiro na afirmação do plurilinguismo; a articulação de uma educação humanista com a formação histórica e cívica, que abarque os direitos humanos e da mãe terra, e com desenvolvimento de conhecimentos éticos, morais, artísticos, entre outros.

Para operacionalização desses objetivos, a educação regular se estrutura em três níveis diferentes: Educación Inicial Comunitaria Familiar; Educación Primaria Comunitaria Vocacional; y la Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Importa previamente advertir que, em razão de a Organização Curricular ser tema do título III da ASEP, faço a opção de apresentar o desenho curricular somente na seção respectiva ao referido título.

Quando analisamos os nomes de cada um dos níveis encontramos pistas acerca do direcionamento das etapas educativas: junto à “Educação”, tema

central dos níveis, a perspectiva comunitária é a única que perpassa toda a estrutura, sobretudo em razão da afirmação do caráter social da produção e usufruto do conhecimento, enxergando a escola como espaço privilegiado à sua sistematização. Os demais elementos são aqueles que demarcam o entrelaçamento entre especificidade do momento educativo e o seu “leitmotiv”: Inicial en Família, Primaria Vocacional e Secundaria Productiva.

Assim, o momento Inicial Familiar toma como liame a experiência do Ayllu, espaço originário de cuidado, aprendizado e socialização. Entretanto, ao incorporar essa experiência como etapa da Educação Estatal, o Sistema Educativo Plurinacional dota o momento e o espaço de novas características, incorporando intencionalidade à observância de características biopsicopedagógicas do desenvolvimento da criança (BOLIVIA, 2014b). A etapa Primaria Vocacional, por sua vez, fomenta o aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento com vistas à descoberta dos interesses e habilidades do estudante, para que, na sequência, quando da etapa Secundaria Productiva, o estudante sucessivamente se aproxime do trabalho, como atividade criadora, com vistas ao seu sustento, à sustentabilidade de sua comunidade e à alteração da matriz produtiva boliviana (BOLIVIA, 2012a).

O nível de Educación Inicial en Família Comunitária divide-se em duas etapas: “não escolarizada” e “escolarizada”. A etapa “não escolarizada”, que atende as crianças de 0 a 4 anos, está direcionada à promoção da identidade cultural da criança, sendo a responsabilidade compartilhada entre a família, a comunidade e o Estado para o seu desenvolvimento integral, em seu aspecto psicomotor, sócio afetivo, espiritual, cognitivo, inclusive com apoio à família para promoção da saúde e da boa nutrição (BOLIVIA, 2010^a; 2014b).

Já a educação inicial em família comunitária escolarizada tem duração de dois anos, voltando-se para o desenvolvimento de capacidades e habilidades que favoreçam a autonomia, cooperação e tomada de decisões pela criança, para que se possa dar início aos processos de aprendizagem sistemáticos no nível seguinte.

A partir da concepção de educação inicial em família comunitária exposta na lei, podemos ressaltar a ênfase, de fato, nos processos sociais e comunitários para a formação dos seres humanos. Reconhece-se, nessa lei, tanto o processo educativo que se dá nos ambientes de socialização anteriores à escola –

especialmente o ambiente familiar e seu entorno, espaço em que a criança terá seus primeiros contatos com sua cultura, com sua língua originária e com os costumes e valores de sua gente – quanto a importância de um primeiro momento de socialização da criança com o modo de organização de uma escola, para poder prepará-la para as etapas de maior exigência intelectual, em um processo gradual de apropriação e sistematização dos elementos culturais.

O que se observa é a aproximação da perspectiva de desenvolvimento até aqui apresentada com a concepção histórico-cultural acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. A interrelação entre os aspectos afetivos, cognitivos, psicomotores, de saúde e nutrição (BOLIVIA, 2014b), bem como a consideração do entorno e das relações sociais na formação humana, em um processo dialético entre a formação de personalidade da criança e os elementos presentes no meio, são elementos que foram discutidos por Vigotski (2010) e outros estudiosos da área.

O segundo nível do sistema de educação regular é referente à educação primária comunitária vocacional, considerada o “cimiento de todo el proceso de formación posterior” (BOLIVIA, 2010a, p. 12). Nesse nível educativo, que tem duração de seis anos, conformam-se duas etapas, divididas em períodos de três anos cada (ROMER, 2015). A primeira etapa tem foco no desenvolvimento da leitura e da escrita com produção gradativamente mais complexa de textos, em língua originária, castelhana e estrangeira (BOLIVIA, 2012a). Por sua vez, a segunda etapa dá ênfase ao processo de orientação vocacional, com especial interesse no pensamento lógico-matemático, além da leitura e escrita. Nesse sentido, o trabalho se volta para formação qualitativa dos estudantes na relação com saberes, culturas, natureza e trabalho criador, que orientem sua vocação produtiva.

Segue-se o nível de educação secundária comunitária produtiva, que se caracteriza pela articulação entre a educação humanística e a educação técnica-tecnológica com a produção. A mediação do trabalho como categoria ontológica e a produção material, intelectual, científica e tecnológica, para desenvolvimento e formação dos educandos, se torna a base da ação educativa, semelhante ao que acontecia com a organização social das comunidades originárias (OYARZO, 2017), concretizado na experiência de Warisata.

Essa etapa da educação, para a qual também se ressalta seu caráter intracultural, intercultural e plurilíngue, é destinada ao fortalecimento da formação recebida na educação primária, incorporando a formação histórica, cívica e comunitária ao desenvolvimento de conhecimentos das diversas culturas, em um diálogo intercultural com o conhecimento universalizado (BOLIVIA, 2010a).

Durante a educação secundária, também se busca “identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas” (BOLIVIA, 2010a, p. 12), o que indica uma perspectiva mais concreta da produção material que fundamenta a lei da educação.

Assim, articulada à perspectiva comunitária e produtiva do modelo educativo Boliviano, quando o estudante ingressa ao nível de educação secundária, passa a experienciar a Área de Saberes e Conocimientos Técnica e Tecnológica, em dois momentos. O primeiro, referente à Formación Técnica Tecnológica General, se estende do 1º ao 4º ano do referido nível, e foca nos conteúdos básicos necessários para que, posteriormente, no segundo momento, denominado de Formación Técnica Tecnológica Especializada e correspondente ao 5º e 6º ano do nível secundário, o estudante possa escolher uma determinada especialidade, dentre as potencialidades produtivas da região presentes no currículo (PACO, 2013) e disponíveis na sua unidade educativa, e ao término obtenha o diploma de “Bachiller Técnico Humanístico, o qual se vincula ao grau de “Técnico Medio”.

Como exemplos das temáticas relativas à etapa de Formación General, podemos citar a questão do planejamento e gestão de projetos, desenho técnico, desenho industrial, segurança industrial, liderança, contabilidade básica, direito do trabalho, cálculo de custos, entre outros que de modo mais amplo, servem de base para a própria vida do estudante (BOLIVIA, 2015).

Em relação às opções da etapa especializada, em razão de sua derivação no título de “Técnico Medio” e em razão de sua articulação às especificidades produtivas, tem-se um hall de áreas e especialidades mais ampla, e ao mesmo tempo, mas estabelecida. Apresento, a seguir, um quadro que compila a diversidade de opções presentes nas unidades educativas.

Quadro 15 – Áreas e Especialidades do Bachillerato Técnico Humanístico

AREA	ESPECIALIDADES
Gestión Institucional Participativa	Gestión comunitaria institucional.
	Gestión en crédito y caja
	Gestión social y cultural
	Gestión de emprendimientos socioproductivos
	Gestión en comunicación popular
	Gestión en turismo comunitario
	Gestión en reducción de riesgo y adaptación al cambio climático (ambiental)
Preservación de la vida	Salud comunitaria y medicina tradicional
	Manejo y cuidado de la tierra y territorio
	Deportes y recreaciones
Seguridad y soberanía alimentaria	Crianza y cuidado de animales
	Agroecología y forestal
	Transformación de alimentos
	Gastronomía.
Construcciones civiles	Diseño de obras civiles
	Construcciones y mantenimiento de obras civiles
	Topografía y geodesia
Energía hidrocarburos y minería	Minería y metalurgia sustentable
	Hidrocarburos: petróleo y gas
	Energías alternativas
Arte y artesanía	Cerámica y alfarería
	Tejido, telar, cestería y macramé
	Joyería, platería y orfebrería
	Talabartería, coreoplastia y marroquinería
	Manufactura, textiles y confecciones
	Floristería
	Música y construcción de instrumentos
Transformación tecnológica	Química y procesos industriales.
	Mecatrónica y robótica
	Sistemas automáticos
	Mecánica industrial
	Mueblería en madera y metal
Mantenimiento de equipos y sistemas.	Mecánica automotriz.
	Electrónica y telecomunicaciones
	Electromecánica.
	Electricidad
Sistemas informáticos	Sistemas informáticos
	Mantenimiento de equipos informáticos

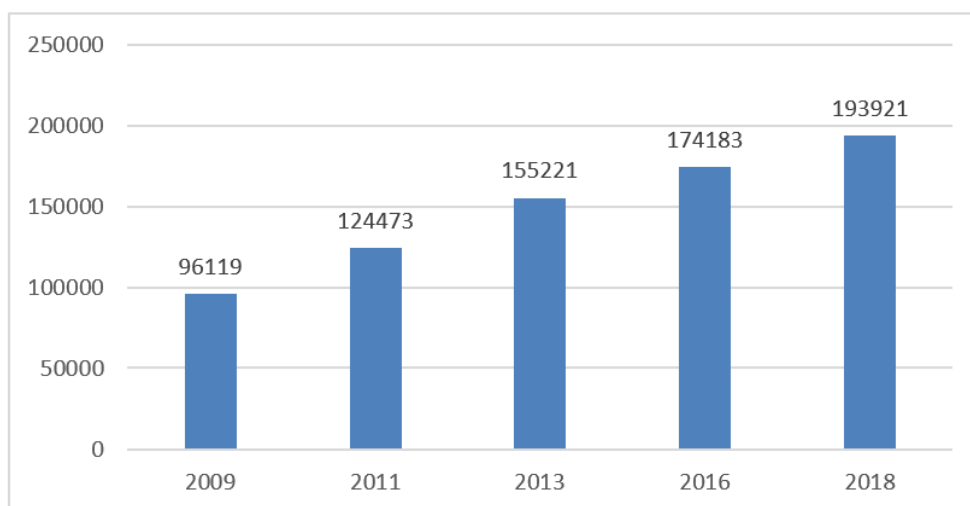
Fonte: Bolivia (2015, p. 95 e 96)

É importante assinalar que a diversidade de especializações não necessariamente implica na possibilidade de o estudante escolher qualquer uma

delas e cursá-la em sua unidade educativa de origem. Essa possibilidade depende da oferta pela respectiva unidade, que por sua vez depende da vocação produtiva do entorno e da infraestrutura escolar.

Diante disso, Ledezma (2018) afirma que há uma ampliação, ano após ano, do número de estudantes que se formam bachilleres técnicos, incremento observável no gráfico que segue; além de haver um aumento no número de municípios nos quais o sistema educativo tem se adequado aos processos de formação técnica, com vistas à potencialização da capacidade produtiva da pluralidade de povos, às especificidades de seus territórios e aos setores estratégicos para seu desenvolvimento.

Gráfico 2: Quantitativo de diplomados por ano no BTH



Fonte: Bolívia (2019b). Adaptado pelo autor.

Como síntese dos elementos centrais desta seção para essa tese, apresento no quadro que segue a diversidade de níveis educativos do Sistema Educativo Plurinacional em seu Subsistema de Educação Regular, destacando a idade e os anos de escolarização correspondentes:

Quadro 16 - Níveis do Subsistema de Educação Regular em relação às idades e anos de escolaridade.

SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO REGULAR		
Nível	Idade	Anos de Escolaridade
Educação Inicial em Família Comunitária - Etapa Não Escolarizada	0	-
	1	-
	2	-
	3	-
Educação Inicial em Família Comunitária - Etapa Escolarizada	4	1 ^o
	5	2 ^o
Educação Primária Comunitária Vocacional	6	3 ^o
	7	4 ^o
	8	5 ^o
	9	6 ^o
	10	7 ^o
Educação Secundária Comunitária Produtiva	11	8 ^o
	12	9 ^o
	13	10 ^o
	14	11 ^o
	15	12 ^o
	16	13 ^o
	17	14 ^o

Fonte: Bolívia (2018). Adaptado pelo autor.

Finalmente, além do subsistema de educação regular, os demais artigos do Título II da lei ASEP, apresentam as características e estrutura dos outros dois subsistemas, quais sejam educação alternativa e especial, e educação superior de formação profissional.

A educação alternativa e especial prioriza a população em situação de exclusão, marginalização ou discriminação, propiciando condições para continuidade dos estudos ou formação permanente àqueles que necessitem, democratizando o acesso e garantindo sua permanência (BOLÍVIA, 2010a).

A educação alternativa corresponde às áreas de educação de jovens e adultos, compreendendo a educação primária, com alfabetização e pós alfabetização, e a educação secundária; bem como a educação permanente não escolarizada. Já a educação especial compreende a educação para pessoas

com deficiência, para pessoas com dificuldades de aprendizagem e para pessoas com altas habilidades.

A educação superior, por sua vez, abarca a formação de educadores, a formação técnica e tecnológica, a formação artística e a formação universitária, estando voltada para a formação profissional de “recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes” (BOLIVIA, 2010a, p. 10). Cada área possui suas especificidades e processos pedagógicos, em articulação às demandas sociais, econômicas, produtivas e culturais da sociedade em construção no Estado Plurinacional da Bolívia.

Como o foco desta tese se encontra no âmbito do subsistema de Educação Regular, não me deterei na exposição desses dois subsistemas e suas estruturas específicas, seguindo a discussão para o próximo ponto da lei ASEP.

4.3. Organización Curricular, Administración y Gestión del Sistema Educativo Plurinacional

O terceiro Título da lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez está organizado em três capítulos bem demarcados em relação às suas diferenças temáticas, mas que, por tratar-se de uma só lei educativa, acabam por estabelecer relações entre si. Desse modo, o primeiro tema do referido título engloba as questões referentes ao currículo; o segundo aponta para a administração e gestão educativa; e, finalmente, o terceiro capítulo trata das instâncias de apoio técnico do Sistema Educativo Plurinacional.

4.3.1. Currículo no Subsistema de Educação Regular

No que diz respeito ao currículo, a lei 070, em seu artigo 69, §4, aponta que os princípios e objetivos da organização curricular emergem das necessidades da vida e de aprendizagem das pessoas e da comunidade. Nesse sentido, o Sistema Educativo Plurinacional abarca três níveis distintos e complementares de concretização curricular, organizando-se em Currículo Base, Currículo Regionalizado e Currículo Diversificado.

O Currículo Base corresponde ao conjunto de saberes, conhecimentos e práticas comuns e obrigatórios a todo o modelo, portanto, como o seu nome já informa, constitui-se no elemento base da organização curricular de todas as escolas do Sistema Educativo Plurinacional, quer sejam públicas ou privadas, quer sejam rurais ou urbanas. Derivado da mediação entre conhecimentos regionais, advindos dos povos originários, nacionais e universais (BOLIVIA, 2018), possibilita aquilo que o modelo denomina de Transitabilidad (BOLIVIA, 2013b) dos estudantes, ou seja, em razão de sua condição de comum e obrigatória, os estudantes podem mudar de instituição educativa livremente, incluso para escolas de diferentes regiões do país.

Nesse sentido, para dar cumprimento à lei ASEP e em sintonia à configuração sociopolítica boliviana no momento de construção do modelo educativo, quatro aspectos, entre aqueles apresentados na seção 4.1 desta tese, foram tomados como organizadores do enfoque curricular.

Desse modo, o Currículo Base possui enfoque Descolonizador acerca dos elementos que o constituem, contrapondo-se às diversas formas de dominação historicamente perpetradas contra os povos e as culturas bolivianas, bem como afirmando as práticas e os conhecimentos dessas culturas na construção de um modelo educativo capaz de dar suporte às mudanças estruturais da Bolívia Plurinacional. Além disso, possui enfoque Integral e Holístico acerca das dimensões pedagógicas e metodológicas, enfatizando uma formação que parta de um conceito de totalidade, interrelacionando o Ser, o Saber, o Fazer e o Decidir. Também detém um enfoque Comunitário em seu modo de aprendizagem, ciente de que a existência material do estudante é localizada em um dado lugar e momento e que seu conhecimento do mundo parte dessa relação, se entrelaça ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e retorna para a comunidade, afirmando na escola a relação do Ayllu e do Ayni. Finalmente, conta com um enfoque Produtivo como princípio educativo e objetivo da formação, conduzindo o processo educativo em um movimento que deriva da prática para uma prática superior, fornecendo as ferramentas para o trabalho e a necessária alteração da matriz produtiva boliviana, tendo Warisata como referência.

Afirmar esse conjunto de elementos em suas relações com o currículo, implica mudanças na organização de um processo anteriormente ajustado à

disciplinas fragmentadas, à escola como espaço único da aprendizagem, à exclusão do indígena, seus conhecimentos e cosmovisões, e ao reforço da cisão entre trabalho manual e intelectual. Em razão disso, a estrutura curricular base do Estado Plurinacional da Bolívia foi reconfigurada, passando a ser composta por Campos de Saberes y Conhecimentos, Áreas de Saberes e Conhecimentos e Eixos Articuladores.

Os Campos de Saberes e Conhecimentos se constituem como categorias organizativas, voltadas à articulação das Áreas de Saberes e Conhecimentos e seus respectivos conteúdos, de modo não fragmentado, entretanto, sem se configurar como simples recortes da realidade objetiva (BOLIVIA, 2012b; 2014a). De outro modo, tomando a realidade como ponto de partida, o modelo afirma que os Campos surgem como exigência do caso concreto, numa tentativa de organizar os conhecimentos, aglutinando neles as Áreas para se obter uma perspectiva mais ampla e integral (BOLIVIA, 2014a).

Ante a essa perspectiva, quatro são os Campos de Saberes e Conhecimentos adotados no currículo. O primeiro, Vida Tierra y Territorio, retoma os elementos de interdependência entre os seres vivos, sem prevalência da vida humana sobre os demais, derivados das cosmovisões andinas, e articula um conjunto de conhecimentos que se debruçam sobre o mundo natural e seus fenômenos, com especial enfoque na diversidade de vida dos territórios e comunidades. Desse modo, compreende os estudos de Biología, Física, Química e Geografía.

O segundo Campo, Ciencia Tecnología y Producción, aponta para a superação da configuração produtiva boliviana, mantida sob os marcos da colonização até a fundação do Estado Plurinacional, com sua perspectiva de transformação da matriz. Essa mudança, voltada em última instância para a segurança e soberania alimentar (BOLIVIA, 2014a), implica o desenvolvimento de sujeitos capazes de criar novas técnicas e tecnologias, em sintonia às potencialidades produtivas de cada região, e às experiências ancestrais. Nesse sentido, a escola,

[...] – al ser parte indivisible de la comunidade – contribuye com la investigación desde la práctica y experimentación en las diversas actividades productivas que realizan los pobladores, como la agricultura, crianza de animales, caza, pesca,

actividades artesanales, industriales, deshidratación de alimentos, construcción de viviendas y otros, para el sostenimiento de la vida, así como también estudiando tecnologías de otras procedências (IDEM, IBIDEM, p. 16).

Assim, o referido Campo, aglutina as Áreas de Matemática e Técnica Tecnológica.

O Campo Comunidad y Sociedad, terceiro dos quatro Campos de Saberes y Conocimientos, se articula à relevância do Ayllu como célula organizativa social e às relações de reciprocidade e interdependência internas e entre comunidades, trazendo consigo os elementos da interculturalidade e intraculturalidade. É, dentro de uma Bolívia Plurinacional, a valorização do conjunto cultural da diversidade de povos e nações e o contato com as culturas externas, em uma perspectiva histórica e crítica, com vistas à uma ação dialógica transformadora da realidade boliviana embasada na perspectiva da descolonização e consolidação do Estado Plurinacional. Aglutina, portanto, Ciências Sociais, Educação Musical, Artes Plásticas e Visuais, Comunicação e Linguagens e, finalmente, Educação Física, Esportes e Recreação.

O quarto e último Campo, Cosmos e Pensamiento, se volta sobre o conjunto das tradições filosóficas da humanidade, na busca pela compreensão e interpretação da pluralidade de cosmovisões, fortalecimento do pensamento dialógico e ato de filosofar (BOLIVIA, 2012b), bem como se debruça sobre a espiritualidade como manifestação humana de sua interligação com a natureza e o todo. Nesse sentido, congrega as Áreas Cosmovisões e Filosofia, e Espiritualidade e Religiões.

No que toca os Eixos Articuladores, terceiro componente da estrutura curricular, pode se dizer que, longe de se configurarem como conteúdos das diferentes Áreas, eles são dotados de uma natureza eminentemente político-ideológica (IDEM, IBIDEM), ou seja, vinculam-se ao momento sócio-histórico concreto e presente, dinamizando o processo educativo entorno da tarefa enfrentada, naquele mesmo momento, pelo Estado Plurinacional, podendo ser alterados conforme se altera a conjuntura e estrutura boliviana.

Assim, da data de implantação do modelo até o ano de 2020 os Eixos Articuladores têm correspondido à Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; Educación para la producción; Educación en valores

sociocomunitarios e Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.

Dessa forma, podemos sintetizar, na sequência, o conjunto de elementos até aqui apresentados, apontando a estrutura do Currículo Base para os níveis de Educación Inicial en Familia Comunitaria – em suas duas etapas –, Educación Primaria Comunitaria Vocacional e Educación Secundaria Comunitaria Productiva:

Quadro 17 – Currículo Base da Educación Inicial em Familia Comunitaria

Educación Inicial em Familia Comunitaria			
EJES ARTICULADORES	CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	
		No escolarizada	escolarizada
Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; Educación para la producción; Educación en valores sociocomunitarios; Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.	COSMOS Y PENSAMIENTO	Identidad Cultural de la Familia	Desarrollo Sociocultural Afectivo y Espiritual
	COMUNIDAD Y SOCIEDAD	Desarrollo Integral de la niña y niño en la Familia	Desarrollo de la Comunicación, Lenguaje y Artes
	VIDA, TIERRA Y TERRITORIO	Nutrición y Salud	Desarrollo bio-psicosocial
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	Actividades Lúdicas y productivas en la Familia	Desarrollo del Conocimiento y de la Producción

Fonte: Bolivia (2018). Adaptado pelo autor.

Quadro 18 – Currículo Base da Educación Primaria Comunitaria Vocacional

Educación Primaria Comunitaria Vocacional		
EJES ARTICULADORES	CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS
<p>Educación intracultural, intercultural y plurilingüe;</p> <p>Educación para la producción;</p> <p>Educación en valores sociocomunitarios;</p> <p>Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.</p>	COSMOS Y PENSAMIENTO	Valores, Espiritualidades y Religiones
	COMUNIDAD Y SOCIEDAD	Comunicación y Lenguajes (Lengua Originaria y Extranjera)
		Ciencias Sociales
		Artes Plásticas y Visuales
		Educación Física y Deportes
		Educación Musical
	VIDA, TIERRA Y TERRITORIO	Ciencias Naturales
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	Matemática
		Técnica Tecnológica

Fonte: Bolivia (2018). Adaptado pelo autor.

Quadro 19 – Currículo Base da Educación Secundaria Comunitaria Productiva

Educación Secundaria Comunitaria Productiva		
EJES ARTICULADORES	CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	ÁREAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS
Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; Educación para la producción; Educación en valores sociocomunitarios; Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.	COSMOS Y PENSAMIENTO	Cosmovisiones, Filosofía y Psicología
		Valores, Espiritualidades y Religiones
	COMUNIDAD Y SOCIEDAD	Comunicación y Lenguajes (Originaria, Extranjera y Castellana)
		Ciencias Sociales (Historia, Antropología, Sociología, Economía Política y Educación Ciudadana)
		Artes Plásticas y Visuales
		Educación Física y deportes
		Educación Musical
	VIDA, TIERRA Y TERRITORIO	Biología, Geografía, Física y Química
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	Matemática
		Técnica Tecnológica

Fonte: Bolivia (2018). Adaptado pelo autor.

Algo a se observar é que os Eixos não se vinculam especificamente a um dos Campos ou Áreas de Saberes e Conhecimentos apresentados anteriormente. De outro modo, se inter-relacionam com todos, ao mesmo tempo, assumindo o papel de articuladores, buscando organizar um senso de orientação e direcionalidade política aos conteúdos trabalhados, de forma não fragmentada nas diferentes Áreas de Conhecimento (Idem, ibidem). Sobre esse movimento de articulação nas Áreas, M2 e M3 apontam:

M2: [...] Yo cuando llegué... el único que tuve... es que relacionar las áreas y ver cómo articular un área con otro. Articular es como unir, trabajar juntos. Trabajamos, por ejemplo, Construcción civil con matemática, o con física.

Pesquisador: ¿Al mismo tiempo?

No, de manera separada, pero en un plan bimestral trabajamos pensando que conocimientos podrían ayudar a otro, pensando en complementariedad.

Pesquisador: Pero, ¿hay actividades conjuntas?

Las actividades no son conjuntas, no son conjuntas... solo que, de alguna manera, común en el plan general, y el plan bimestral, que de alguna manera ayuden los estudiantes a complementar.

M3: [...] creo que es necesario la articulación, ¿no? uno que, digamos, es necesario, es porque la matemática tiene que ser aplicada en otras ciencias o en otras en otras áreas... es decir de la matemática no puede estar sola, es aplicada y tiene que estar en otras áreas y lo mismo en las otras áreas, igual hacen uso de la matemática, en cierto sentido, entonces tiene que haber una relación ¿no? una relación... lo que sí, sean las dificultades que se tienen en este caso es el de coordinar entre docentes de las diferentes áreas para decir: “en esto vamos a articular, esto vamos...” Entonces, para esta situación, lo que hacemos es la planificación de inicio de gestión. Nos reunimos por Campos de Saberes y Conocimientos, en mi caso, en el campo de Ciencia, Tecnología y Producción, que implica a matemática, área técnica tecnológica, entonces nos reunimos y ahí te trazamos nuestros contenidos por bimestres por todo el año, ¿no? Anual. Entonces ahí donde se decide, se coordinan lo que se va articular en base de el PSP, e ya para resto de la gestión cada docente ya sabe de qué manera vá a ir articulando, qué temáticas voy tocando durante el año, se haya referido a la planificación general.

Algo que se evidencia nas falas de M2 e M3 é a necessidade de planejamento que advém das alterações propostas pelo modelo, encontrando no Proyecto Sociocomunitario y Productivo o ponto base para a organização do ano por Bimestres.

Como exemplo dessas relações, o Sistema Educativo Plurinacional (BOLIVIA, 2018) apresenta a realidade da Unidad Educativa “Faustino Suarez Arnés”, situada no Departamento de Tarija, região fronteira com a Argentina e com o Paraguai, a qual estabeleceu como Proyecto Sociocomunitario y Productivo a temática referente à “El uso del gas como energético menos contaminante”. No quadro que segue, correspondente ao exemplo ofertado pelo Sistema, apresento a organização de um dado bimestre da referida unidade

educativa, voltada para o 5º ano de escolarização do nível de Educación Secundaria Comunitaria Productiva:

Quadro 20 - Exemplo de articulação e concretização curricular

PSP	Ejes Articul.	Campos de Saberes y Conocimientos	Áreas de Saberes y Conocimientos	Contenidos
El uso del gas como energético menos contaminante	Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; Educación para la producción; Educación en valores sociocomunitarios; Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.	COSMOS Y PENSAMIENTO	Cosmovisiones, Filosofía y Psicología	La filosofía política em la Guerra del Chaco
			Valores, Espiritualidades y Religiones	Prácticas espirituales y religiosas em las guerras: 1. Guerra del Chaco; 2. Guerra Santa.
		COMUNIDAD Y SOCIEDAD	Comunicación y Lenguajes	Literatura de la Guerra del Chaco
			Ciencias Sociales	La Guerra del Chaco y su significado histórico, social, cultural, económico y político em Bolivia
			Artes Plásticas y Visuales	-
			Educación física y Deportes	-
		VIDA, TIERRA Y TERRITORIO	Biología	-Regiones de mayor productividad gasífera;
			Geografía	-Incidencia em la Contaminación Ambiental;
			Física	-Energía: Tipos, características y aplicaciones.
		CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN	Matemática	- Medición de distancias y cálculo de áreas; - Representación gráfica e interpretación de datos.
			Técnica Tecnológica	- Del uso de la gasolina al gas; -Sistema de combustibles; -Conversión de motores de gasolina a GNV.

Fonte: Bolivia (2018). Adaptado pelo autor.

A partir do PSP, os diversos Ejes Articuladores dão a tônica para que os professores das Áreas de Saberes y Conocimientos, articulados nos Campos de Saberes y Conocimientos, façam a opção por trabalhar esses conteúdos, especificamente. Essa articulação, apresentada no quadro acima, se reveste de sentido quando tomamos em conta que a região onde se encontra a Unidad Educativa é abastecida com Gás Natural proveniente da região do Chaco Boliviano, local histórico da chamada Guerra do Chaco, decisiva para os eventos que desencadearam, vinte anos depois, a Revolução Nacional de 1952.

Partindo para um nível mais próximo da operacionalização do modelo, a fim de compreender a implicação do conjunto dos elementos curriculares apresentados, dou sequência ao exemplo anterior e passo a apresentar uma proposta de Plan de Clase da Área de Saberes y Conocimientos de Ciencias Sociales:

Figura 7 – Exemplo de Plano de Classe

CIENCIAS SOCIALES PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR (PLAN DE CLASE)		
OBJETIVO HOLÍSTICO Fortalecemos actitudes de respeto intra e intercultural, estudiando la Guerra del Chaco: su significado histórico, social, cultural y político, elaborando ensayos sobre fuentes orales y bibliográficas, reconstruyendo la historia crítica.		
CONTENIDOS Y EJES ARTICULADORES La Guerra del Chaco y su significado histórico, social, cultural, económico y político en Bolivia.		
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	MATERIALES/RECURSOS	EVALUACIÓN
<p>(Tiempo estimado 2 periodos): Visitamos el “Museo Histórico Militar Héroes del Chaco” (Villamontes-Bolivia) en coordinación con otras áreas.</p> <p>Las y los estudiantes registran las apreciaciones más impactantes de los murales, fotografías, armamentos utilizados, los relatos, la música u otros de acuerdo al tema, previstos para este fin.</p> <p>(Tiempo estimado 4 periodos): Organizados en grupos comunitarios, clasificamos los documentos registrados en la visita.</p> <p>Reflexionamos sobre la información registrada. Complementamos la información con otros datos (entrevistas, testimonios de sobrevivientes) para contrastar con la bibliografía seleccionada o información recogida, en base a las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Los participantes de la Guerra del Chaco, sabían por qué estuvieron en el conflicto y, qué es lo que estaban defendiendo?, ¿Cómo describimos la intromisión extranjera o interés de países vecinos?, desde la actualidad, describiendo y comparando analizamos los efectos económicos, políticos y socioculturales (el uso del gas, la nacionalización de los hidrocarburos y el aporte económico al país).</p> <p>Sobre las reflexiones de las sesiones anteriores, se escriben ensayos breves (una página como mínimo) sobre los contenidos relacionados al conflicto bélico.</p> <p>(Tiempo estimado 2 periodos): Puesta en plenaria las conclusiones grupales y aclaraciones del maestro.</p>	<p>“Museo Guerra del Chaco (Villamontes – Bolivia).</p>	<p>DEL SER: (Manifestación de respeto a las prácticas culturales diversas) Durante los 8 periodos se observa las manifestaciones de respeto a las prácticas culturales de nuestro país. Por Ej. Interiorizando el <i>ayni</i>, el <i>jopoi</i> (manos abiertas unos para otros) o el <i>yandereko</i> (así somos).</p> <p>DEL SABER: (Análisis y comprensión crítica sobre el significado histórico, social, cultural y político de la Guerra del Chaco). En base a pruebas escritas u orales, se valora el análisis y comprensión crítica del significado de los contenidos a partir de las investigaciones desarrolladas.</p> <p>DEL HACER: (Participación activa en la construcción del ensayo relacionado al tema) Valoración sobre el proceso de elaboración del ensayo (aplicación de los conocimientos desarrollados).</p> <p>DEL DECIDIR: (Cambio de actitud sobre el análisis crítico de la historia de la Guerra). Durante los 8 periodos de la clase se observa si el estudiante asume una posición crítica sobre el conflicto bélico y esto cómo se refleja en el ensayo.</p>
PRODUCTO: Compendio de los ensayos presentados por las y los estudiantes, esta actividad se puede coordinar con otras áreas. Se precisa lugar y fecha de exposición.		

Fonte: Bolivia (2017).

A partir do PSP, é estabelecido um Objetivo Holístico vinculado aos Ejes Articuladores, e ao conteúdo específico da Área de Saberes y Conocimientos. Em seguida, os professores constroem as Orientaciones Metodológicas, apontam os Recursos e Materiales necessários e afirmam o Producto final, derivado desta sequência didática. Finalmente, restam delineados os critérios avaliativos pertinentes a cada uma das 4 dimensões: Ser, Saber, Hacer y Decidir.

Passando ao segundo nível de concretização curricular, adentramos na temática do Currículo Regionalizado. Fruto de construção conjunta do Ministério da Educação, dos Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, pais e mães, confederações de professores, juntas escolares e governos locais; trata-se, efetivamente, da articulação de um conjunto de elementos vinculados às culturas das diferentes nações e povos indígenas originários do Estado Plurinacional ao Currículo Base.

Assim, contextualizado naquilo que o modelo afirma como processo de descolonização, é através do Currículo Regionalizado que, pela primeira vez, o processo educativo e seus conteúdos tomam como ponto de partida a realidade e cultura dos estudantes identificados com os povos indígenas campesinos originários, trazendo para a escola a língua, os costumes, a religião, a arte, as técnicas e tecnologias, entre outros elementos, como fonte de conhecimento. Dessa forma, o Currículo Regionalizado abarca, para determinado subsistema ou nível educativo, um conjunto de planos, programas, objetivos, conteúdos, critérios metodológicos e de avaliação que expressem sua particularidade cultural e complementaridade com o Currículo Base do sistema educativo plurinacional (BOLIVIA, 2010a). Dessa forma, para compor com esse Currículo, o Currículo Regionalizado se estrutura em Principios Ordenadores, Ejes Ordenadores, Áreas Curriculares e Temáticas Curriculares.

Os Principios Ordenadores expressam a perspectiva de complementariedade e dualidade andina, buscando no arcabouço cultural da nação ou povo e especificamente em sua Cosmovisión, os elementos que afirmam a identidade coletiva daquele agrupamento humano, assumindo formas diferentes em cada um dos currículos. Na estrutura curricular corresponde ao elemento Cosmovisión y Identidad.

Em seguida, ainda como expressão dessa relação de complementariedade, organiza-se o currículo através de dois Ejes Ordenadores

específicos: o Mundo Espiritual e o Mundo Natural. Vale ressaltar a riqueza presente na dinâmica das relações dos povos andinos com os elementos do Mundo Espiritual não estão apartados do mundo material, mas com ele conformam uma unidade dialética. Por isso, temáticas como a da justiça ou governo são parte do Eje referente ao Mundo Espiritual, como veremos.

Assim, cada Eje Ordenador também se divide em duas Áreas Curriculares específicas. Para o Mundo Espiritual, encontramos as Áreas de Educación para la Formación de la Persona e a Educación para la Vida en Comunidad. Em relação ao Mundo Natural, temos a Educación para la Transformación del Medio e a Educación para la Comprensión del Mundo.

A Área de Educación para la Formación de la Persona, tem como propósito fornecer ao estudante o suporte ao desenvolvimento de sua identidade cultural, valores, princípios éticos e morais (BOLIVIA, 2013a) e deriva nas Temáticas Curriculares referentes à Simbología, Músicas, Danzas y Juegos, Principios y Valores e Religiosidad.

Por sua vez, a Área de Educación para la Vida en Comunidad objetiva promover uma aproximação do estudante à forma de organização social operada no interior das nações e povos indígenas originários bolivianos, em suas variadas dimensões (Idem, ibidem). Para tanto se debruça sobre a temática dos Mitos e História, Gobierno y Organización Social, Comunicación, e Justicia.

Tomando o Eje Ordenador do Mundo Natural, a partir da Área de Educación para la Comprensión del Mundo, se busca desenvolver o repertório do estudante, articulando os conhecimentos tradicionais locais aos conhecimentos universalizados. Abrange as temáticas da Salud, Naturaleza, Espacio e Territorio.

A quarta e última Área, qual seja a Educación para la Transformación del Medio, objetiva o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes relacionadas à atividade produtiva, aproximando o trabalho intelectual do trabalho manual, em sintonia às necessidades do Estado Plurinacional. Nesse sentido, desdobra-se nas temáticas curriculares de Artes y Artesanías, Producción, Cálculo y Estimación y Tecnología.

De modo sintético, apresento os elementos do Currículo Regionalizado no quadro a seguir.

Quadro 21 – Desenho do Currículo Regionalizado

Princípios Ordenadores	Ejes Ordenadores	Áreas Curriculares	Temáticas Curriculares
COSMOVISIÓN Y IDENTIDADE	MUNDO ESPIRITUAL	Educación para la Formación de la Persona	Simbología
			Música, Danzas y Juegos
			Principios y Valores
			Religiosidad
		Educación para la Vida en Comunidad	Mitos e Historia
			Gobierno y Organización Social
			Comunicación
			Justicia
	MUNDO NATURAL	Educación para la comprensión del mundo	Salud
			Naturaleza
			Espacio
			Territorio
		Educación para la transformación del medio	Artes y Artesanía
			Producción
	Cálculo y Estimación		
	Tecnología		

Fonte: Bolivia (2008). Adaptado pelo autor.

Cada uma das Temáticas Curriculares encerram em si um vasto acúmulo cultural com profundas especificidades, o que se evidencia quando observamos cada um dos povos e nações que construíram seu próprio Currículo Regionalizado.

É interessante observar que na experiência prática de construção curricular, os povos indígenas originários e as demais entidades envolvidas têm optado por utilizar a terminologia “Harmonização”, para designar a relação do Currículo Regionalizado com o Currículo Base.

Como veremos a seguir, tal opção se mostra como verdadeiramente mais bem ajustada à realidade, uma vez que o conjunto de elementos obrigatórios derivam do Currículo Base. Assim, para compreender o processo de harmonização curricular, a leitura do quadro que segue deve ser feita das extremidades direta e esquerda para o centro, o qual condensa os elementos com os quais os estudantes têm contato no dia a dia da sala de aula.

Quadro 22 - Harmonização Curricular – Base e Regionalizado

Ejes Articuladores	Campos de Saberes y Conocimientos	Áreas de Saberes y Conocimientos/ Temáticas Curriculares	Áreas Curriculares	Ejes Ordenadores
Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; Educación para la producción; Educación en valores sociocomunitarios; Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.	Cosmos y Pensamiento	Cosmovisiones, Filosofía y Psicología	Educación para la Formación de la Persona	Mundo Espiritual
		Simbología		
		Música, Danzas y Juegos		
		Principios y Valores		
		Religiosidad		
	Comunidad y Sociedad	Valores, Espiritualidades y Religiones	Educación para la Vida en Comunidad	
		Comunicación y Lenguajes		
		Mitos e Historia		
		Ciencias Sociales		
		Gobierno y Organización Social		
		Justicia		
		Artes Plásticas y Visuales		
	Vida, Tierra y Territorio	Educación Física y Deportes	Educación para la comprensión del mundo	
		Educación Musical		
		Biología, Geografía		
Física y Química				
Territorio				
Ciencia, Tecnología y Producción	Espacio	Educación para la transformación del medio		
	Naturaleza			
	Salud			
	matemática			
	Artes y Artesanía			
	Cálculo y Estimación			
	Tecnología			
	Técnica Tecnológica			

Fonte: Bolivia (2008; 2018). Adaptado pelo autor.

Essa harmonização, utilizada para organização curricular e operacionalização do Sistema Educativo Plurinacional em cada localidade, condizem, portanto, com a lógica de desenvolvimento integral e de complementariedade entre os campos do conhecimento, sobre as quais afirma a lei de educação.

Por último, o Currículo Diversificado congrega simultaneamente elementos trazidos dos Currículos Regionalizados e do Base, entretanto, sem corresponder de forma idêntica a nenhum dos dois. Nesse sentido,

[...] el Currículo Diversificado recoge aspectos particulares y específicos del contexto donde se ubica la unidad educativa; se concreta en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta el idioma local como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el Proyecto Socioproductivo definido en el municipio o la unidad educativa y otros elementos curriculares complementarios al Currículo Regionalizado y Currículo Base. (BOLIVIA, 2018. P. 42)

Como visto, aproxima-se, pois, à singularidade da unidade educativa que organiza o currículo em suas especificidades. Desse modo, o Currículo Diversificado não se encontra escrito, como é o caso dos outros dois níveis de concretização, mas é elaborado ajustado ao contexto ao qual se vincula à escola (BOLIVIA, 2018).

4.3.2. Gestão, Apoio Técnico e Participação Social

Adentrando nesta seção, a qual condensa os Capítulos II, III e IV, do Título III, da lei ASEP, observamos que a administração e a gestão da educação se pautam pelo acompanhamento e tutoria (“tuición plena”) do Estado Plurinacional sobre o sistema educativo, por intermédio do Ministério da Educação.

Dentre os princípios da gestão educativa, encontramos a participação, a democracia e o comunitarismo, a horizontalidade, a complementaridade e a transparência, os quais devem orientar a administração do modelo, para alcance dos seguintes objetivos (BOLIVIA, 2010a, p. 31):

Artículo 74. (Objetivos de la administración y gestión del sistema educativo).

1. Lograr una adecuada y transparente gestión y administración del Sistema Educativo Plurinacional.
2. Planificar, organizar, ejecutar, dirigir y evaluar la administración y gestión en todos los subsistemas, niveles y modalidades, con participación social.

3. Generar condiciones favorables de relación intercultural para que todos los actores de la educación cumplan y desempeñen adecuadamente su rol.
4. Garantizar la provisión de recursos financieros, personal cualificado, infraestructura y materiales de acuerdo a las necesidades de cada región y de acuerdo a las competencias concurrentes de las entidades territoriales autónomas.

Para dar conta do que se objetiva para a gestão, a estrutura administrativa do sistema educativo se organiza em três níveis distintos: o Central, o Departamental e o nível Autônomico. O nível Central da gestão está composto pelo Ministério da Educação, seus Viceministerios e por Entidades “Desconcentradas”, as quais são diretamente dependentes do Ministério, posto representar a autoridade máxima da educação boliviana. Dessa forma, o nível Central fica responsável pelas políticas e estratégias educativas do Estado, bem como pelas políticas de administração e gestão educativa e curricular (BOLIVIA, 2010a).

Em nível Departamental, temos as Direções Departamentales de Educación, responsabilizando-se pela implementação das políticas educativas e de administração curricular em seu território, como também pela gestão dos recursos destinados à educação no âmbito de sua jurisdição (IDEM, IBIDEM).

Compostas pelas subdireções de educação regular, subdireções de educação superior de formação profissional, e subdireções de educação alternativa e especial; essas Direções Departamentales são responsáveis pelas Direcciones Distritales Educativas, que, por sua vez, são responsáveis pelas Direcciones de Núcleo, as quais, finalmente, são responsáveis pelas Direcciones de Unidad Educativa. Para um melhor dimensionamento, em 2018, nos 9 Departamentos, a Bolívia contava com 286 Distritos Educativos e 15.951 Unidades Educativas (BOLIVIA, 2019b).

A designação de diretores para cada uma dessas instâncias deverá seguir regulamentação expedida pelo Ministério da Educação, a partir da qual se realizará um concurso de méritos e exame de competências, de caráter periódico. Tal concurso será realizado pela instância superior a qual responde, que se responsabiliza pela designação do diretor ou diretora da instância sob sua jurisdição. Por exemplo, os diretores de núcleo e de unidades educativas são designados pelos diretores distritais de educação (BOLIVIA, 2010a).

A lei ASEP, em seu art. 80 define, então, as competências e responsabilidades dos governos departamentais, dos governos municipais e das autonomias indígenas originárias campesinas, conformando o que a CPE plurinacional denomina de Entidades Territoriales Autónomas, naquilo que diz respeito à gestão da educação.

Assim, em Nível Autonómico, aos governos Departamentais ficou a responsabilidade de “dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento a los Institutos Técnicos y Tecnológicos en su jurisdicción” (BOLIVIA, 2010a).

Aos governos Municipais, por sua vez, restou a reponsabilidade de “dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento de las Unidades Educativas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, así como de las Direcciones Distritales y de Núcleo, en su jurisdicción.

Quanto às Autonomías Indígena Originario Campesinas, o hall de atribuições é mais amplo:

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

Nessa configuração, o subsistema de educação regular fica ao encargo partilhado da esfera Central, a qual arca, por exemplo, com o conjunto salarial

dos professores e técnicos; da esfera Municipal e das Autonomías Indígena Originario Campesinas, ambos com atribuições acima descritas.

Para se ter uma dimensão, em termos de gasto público, no ano de 2017, os governos Departamentais executaram cerca de Bs. 100 milhões de bolivianos, os governos Municipais Bs. 3.197 bilhões de bolivianos e o Governo Plurinacional, aproximadamente Bs. 19.137 bilhões (BOLIVIA, 2019b).

Outro elemento voltado à administração e gestão do Sistema Educativo Plurinacional, diz respeito à criação de uma instituição pública destinada à realização do monitoramento, medição, avaliação e acreditação da qualidade educativa do sistema educativo, em seus subsistemas regular, alternativo e especial (BOLIVIA, 2010a).

Essa instituição, sobre a qual já tratamos anteriormente apontando o seu recente desmonte, é denominada Observatório Plurinacional de Qualidade Educativa. De natureza descentralizada, técnica, especializada e independente quanto aos processos e resultados de suas avaliações, foi concebida para funcionar com uma equipe técnica multidisciplinar especializada e uma direção executiva.

Passando ao Capítulo III, observamos a criação de instâncias de apoio técnico pedagógico, compostas por equipes multidisciplinares de fortalecimento dos espaços educativos, com o objetivo de prover assessoria às autoridades administrativas e ao corpo docente das instituições; potencializar a capacidade técnica do sistema educativo por meio de conhecimentos profissionais e comprometidos com a realidade sociocultural do estado plurinacional; e administrar e implementar tecnicamente os recursos curriculares e didáticos de modo coordenado com as autoridades correspondentes, conforme explicitado anteriormente (BOLIVIA, 2010a).

Seguindo essa lógica, foram criados dois institutos específicos: o Instituto de Investigaciones Educativas Plurinacional, voltado para o desenvolvimento de estratégias de apoio às políticas de transformação do sistema educativo; e o Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, já explicitado anteriormente na seção 4.1.4, o qual é responsável por desenvolver processos de investigação linguística e cultural, implicando a criação de institutos de línguas e culturas para cada povo indígena originário campesino, com fins de

normalização, investigação e desenvolvimento de suas línguas e culturas específicas (BOLIVIA, 2010a).

De acordo com Ledezma (2018), existem atualmente trinta Institutos de Lengua y Cultura compondo o Instituto Plurinacional, cada um representando uma nação e povo indígena. Essa representatividade e instância participativa possibilitou, para esses grupos, a formulação dos vinte e sete currículos regionalizados⁶⁴, concretizando as ações do Instituto e a plurinacionalidade que o caracteriza.

Nesse processo de organização e gestão do sistema escolar, a participação social comunitária, disposta no Capítulo IV do presente Título, se torna um elemento central, tendo em vista ser um dos princípios que regem todo o Sistema Plurinacional, haja vista a forma através da qual foi construída a lei 070 e também o processo de referendo ao qual foi submetida a CPE. Acerca dos objetivos elencados em lei acerca da participação social comunitária (BOLIVIA, 2010a, p. 36), temos que:

Artículo 91. (Objetivos de la Participación Social Comunitaria).

1. Participar en la formulación y lineamientos de políticas educativas en todo el Sistema Educativo Plurinacional, para contribuir a la calidad de la educación, en el marco de la corresponsabilidad de todas y todos los actores educativos.
2. Garantizar el respeto a las atribuciones, roles y responsabilidades educativas específicas, establecidas en las normas y reglamentaciones del Sistema Educativo Plurinacional, en lo concerniente a los aspectos administrativo jerárquico, técnico-docente, educativo-estudiantil y de la participación social comunitaria.
3. Consolidar el carácter comunitario y democrático de la Participación Social Comunitaria, respetando la diversidad de los actores educativos y sus formas de organización para la participación social comunitaria, con legitimidad y representatividad.
4. Promover consensos entre los diferentes actores de la educación para la definición de políticas educativas,

⁶⁴ Ledezma (2018) aponta que, no momento de escrita e publicação de seu artigo, vinte e um currículos regionalizados já haviam sido aprovados e outros seis estavam em processo de aprovação.

comprendiendo que la educación es un bien común y corresponsabilidad de todas y todos.

5. Lograr una Participación Social Comunitaria con vocación de servicio, compromiso, solidaridad, reciprocidad y complementariedad entre todos los actores educativos.

6. Participar en la planificación, control, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las atribuciones específicas de los actores educativos y la delimitación territorial y geográfica de la Participación Social Comunitaria.

7. Contribuir al logro de la transparencia administrativa a través de un control social para optimizar el funcionamiento del Sistema Educativo Plurinacional.

Assim, o processo envolve os atores sociais, comunitários e educativos, as mães e pais de família em toda a estrutura de apoio ao desenvolvimento da educação, havendo instâncias e conselhos específicos de representatividade e participação em todos os níveis.

Dentre as instâncias de participação, tem-se desde o Conselho Educativo Plurinacional – responsável pela elaboração de projetos para políticas educativas e pela avaliação do cumprimento das conclusões do Congresso Plurinacional de Educação, instância máxima de participação social na delimitação da política educacional –, a conselhos educativos nacionais, de povos indígenas, e em todos os níveis de organização estrutural, bem como conselhos consultivos para coordenação do Ministério da Educação com os diversos atores envolvidos (BOLÍVIA, 2010a). Todas elas se constituem como instrumentos para concretização da participação popular no Sistema Educacional Plurinacional, sem a qual, todos os fundamentos anteriormente elencados quedariam esvaziados de sentido.

Resta garantida, inclusive, a participação dos educandos na estrutura organizativa educacional, o que é coerente com a perspectiva de infância e juventude adotada, e ao mesmo tempo, com as implicações da dimensão do Decidir, incorporada à formação dos estudantes. Nesse sentido, encontramos o direito à sindicalização e à participação das organizações estudantis na defesa de seus direitos, tendo em vista serem consideradas formas ativas de melhoramento da educação (BOLÍVIA, 2010a).

O respeito a esse direito fica visível quando, diariamente, ao caminhar pelas ruas de La Paz, por exemplo, é comum observar manifestações, marchas ou greves de diferentes grupos, inclusive de estudantes dos diversos níveis educativos, de forma associada à apropriação dos textos legais e do conhecimento dos seus próprios direitos.

Recordo, por exemplo, que em 2009, na cidade de Sucre, em meio à uma marcha dos indígenas, por curiosidade questionamos a um dos partícipes qual o objeto de reivindicação. Não somente nos explicou com detalhes, como também questionou se já possuíamos a nova Constituição Política do Estado, e em posse dela nos explicou todos os artigos que fundamentavam aquela reivindicação, atuando com intencionalidade derivada da compreensão de que para que “la sociedad pueda exigir jurídicamente el derecho a la educación es necesario conocer los marcos legales que rigen el sistema educativo este es un aporte desde la sociedad civil para el proceso de cambio educativo” (LEDEZMA 2011, p. 8-9).

Nesse sentido, penso que a perspectiva da disputa pelo estabelecimento de uma sociabilidade superior e um consenso enraizado nos anseios dos estratos anteriormente subalternizados, somente será possível por meio da participação popular nas tomadas de decisões, enredando-se na garantia e desenvolvimento das diversas práticas educativas. Em relação dialética, é no exercício do direito à participação que se educa e gera-se consciência acerca das responsabilidades da organização da vida comunitária, temática central, conforme afirmamos anteriormente, nos diversos níveis do percurso formativo do subsistema de educação regular.

CONCLUSÃO

Canción con Todos

Armando Tejada Gómez y César Isella

Salgo a caminar
 Por la cintura cósmica del sur
 Piso en la región
 Más vegetal del viento y de la luz
 Siento al caminar
 Toda la piel de América en mi piel
 Y anda en mi sangre un río
 Que libera en mi voz
 Su caudal

Sol de alto Perú
 Rostro Bolivia, estaño y soledad
 Un verde Brasil besa a mi Chile
 Cobre y mineral
 Subo desde el sur
 Hacia la entraña América y total
 Pura raíz de un grito
 Destinado a crecer
 Y a estallar

Todas las voces, todas
 Todas las manos, todas
 Toda la sangre puede
 Ser canción en el viento

¡Canta conmigo, canta
 Hermano americano
 Libera tu esperanza
 Con un grito en la voz!

Todas las voces todas
 Todas las manos todas
 Toda la sangre puede,
 ser canción en el viento

¡Canta conmigo, canta
 Hermano americano
 Libera tu esperanza
 Con un grito en la voz!

No primeiro capítulo desta tese partimos de períodos anteriores ao Império dos Incas, observando aspectos das complexas culturas que se estabeleceram ao largo do tempo, nas extensas faixas de terra de nosso continente. Datam desse período significativos avanços culturais e tecnológicos, os quais, para uma compreensão mais exata de sua dimensão e riqueza, a nós nos demanda um contato direto, de corpo inteiro e com os pulmões em expansão para receber os ares rarefeitos da altitude andina.

Foi neste período também que se constituíram as bases ancestrais daquilo que hoje se consubstancia como fundamentos do Estado Plurinacional da Bolívia e, por conseguinte, do novo paradigma educativo do país. É certo que a realidade não é estática e, portanto, a compreensão e a vivência de institutos andinos como o Ayllu, o Ayni e a diversidade de cosmovisões, foram se desorganizando e reorganizando ao longo de séculos, a partir dos sujeitos que em cada tempo histórico mantiveram vivo o legado cultural dos povos indígenas originários.

Após isso, avançamos até a invasão europeia, observando o sistemático e violento processo de extermínio físico, espoliação de riquezas e esfacelamento cultural, perpetrado pelos espanhóis em seu processo de acumulação capitalista em fase mercantil. Diga-se: riqueza sobre a qual está assentado todo e qualquer nível de desenvolvimento da Europa.

Em seguida, no segundo capítulo, observamos a possibilidade – não convertida em realidade – da concretização dos anseios iluministas dos Libertadores da América, tais como Bolívar e Sucre, cujo sonho de construção e unificação da Pátria Grande foi barrado pelos interesses oligárquicos em uma Bolívia em formação.

Visitamos, então, as relações entre o modo produtivo em expansão, sua necessidade de capitalização de meios de produção como a terra, o imperativo que representava o fim das terras comunais, a implementação do parcelamento individual das terras indígenas e, finalmente, a reafirmação da narrativa racista e higienista, derivada da colônia, para este fim.

Sob a forma república, vimos a sucessiva alternância de poder entre frações de uma mesma classe, em convenientemente curtas alianças com os estratos subalternizados, em geral resultando ou em superação da crise via pacto neocolonial e assassinato de lideranças das massas subelevadas, ou em

novo golpe de Estado. Assim o foi na Guerra Federal da virada do século XIX, na Revolução Nacional de 1952 e ao longo do período ditatorial militar das décadas de 1960, 1970 e 1980.

Chegamos, em seguida, ao retorno dos governos civis, sob o marco do neoliberalismo latino-americano, impulsionado, na Bolívia, pela ditadura chilena e novo pacto neocolonial com os Estados Unidos. Observamos, no movimento da história, as políticas de austeridade e privatizações provocando migrações massivas, expatriação de recursos naturais e óbice ao acesso da população às condições básicas de vida, como a água e trabalho.

Dialeticamente, a deterioração das condições de vida de populações já miserabilizadas pelas derivações do Estado Aparente (ZVALETA-MERCADO, 2013), do racismo (LINERA, 2009) e, finalmente, do Apartheid Estatal (LINERA, 2010; GISBERT et al., 2016; CAMARGO, 2006), engendraram organização social bifurcada em ação política e ação direta, gerando as condições para superação dessa configuração e criação do Estado Plurinacional da Bolívia.

Adentrando ao terceiro capítulo, conhecemos o processo de construção do Sistema Educativo Plurinacional, consignado a partir da promulgação da lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Em seguida fomos em busca dos elementos que fundamentam o modelo e encontramos o arcabouço cultural correspondente às Cosmovisões, a experiência da Escuela Ayllu de Warisata e os saberes e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mediados por uma abordagem histórico cultural e freireana.

Em seguida, no quarto de último capítulo, aproximamo-nos da ley 070, para compreender as características do modelo, o funcionamento do subsistema de educação regular, objeto central desta tese, o currículo desse subsistema em seus níveis diversos de concretização, as especificidades da administração e gestão do modelo e encerramos nosso trânsito com o tema da participação social comunitária, elemento que configura o último capítulo da lei ASEP, não obstante seja de sua efetivação que tenham sido criadas a CPE Plurinacional e a própria lei educativa.

Nossa problemática de pesquisa nos levou a questionar se no processo de transformação estrutural na forma Estatal, com vistas à superação das condições de produção de riqueza e reprodução de vida estabelecidas desde o período colonial, engendrou-se um modelo educativo sustentado pelos

fundamentos, práticas e lutas dos estratos historicamente subalternizados – correspondente à maioria populacional daquele país. Imaginou-se que esse movimento seria capaz de, nos limites da ação educativa, impulsionar o estabelecimento de um novo consenso, ajustado ao bloco campesino indígena e originário, na construção de uma sociabilidade superior.

Recordando o cenário histórico de volubilidade governamental e assalto ao poder na Bolívia, bem como as pautas que engendraram a guerra do gás e da água e as tentativas de deslegitimação, desestabilização e separatismo quando da promulgação da CPE Plurinacional, o que observei é que três elementos específicos detinham papel fundante para o processo de cambio: primeiramente modificar as condições de vida da população, com alteração na matriz produtiva, estatização dos recursos naturais e segurança alimentar; em seguida, a organização e mobilização social e política de sujeitos que desde a colônia foram apartados de qualquer nível decisório do Estado sobre as suas próprias vidas; e, em terceiro lugar, compreender a correlação de forças em disputa, sabendo-se em um lado.

Ajustada a esses elementos, a educação regular do Sistema Educativo Plurinacional ganha potência. Primeiramente, quando afirma a obrigatoriedade da educação em nível inicial e secundária e a incorporação da temática produtiva em seu currículo, elegendo os setores estratégicos nos diferentes territórios para a formação em nível técnico médio do estudante; em segundo lugar, quando afirma a dimensão político-organizativa do Decidir, permeando todo o processo formativo, e “denunciada” nas queixas dos professores acerca da liberdade e conhecimento dos estudantes sobre os próprios direitos; e, finalmente, quando, em razão da luta concreta e histórica das classes subalternas e por constituir-se parte da síntese destas lutas, oficializa a diversidade de línguas e culturas, incorpora uma concepção de superação daquilo identificado com o projeto colonial e neocolonial, busca fundamento na própria cultura, antes negada, nos elementos da cosmovisão e na experiência de Warisata, aponta a forma comunitária como espaço de convivência e produção de vida, e produz os currículos regionalizados como reconhecimento das especificidades de povos indígenas e campesinos não-idealizados, não-abstratizados, em um movimento de aproximação da educação à cultura dos estudantes.

O impacto dessas alterações no processo educativo podemos perceber nas falas de M12, M13:

M12 [...] Bueno, cuando yo era estudiante teníamos básicamente una disciplina muy rígida [...] ¿no? en mis tiempos, cuando yo era estudiante, había verticalismo, inclusive había un autoritarismo ¿no? de parte de los docentes. Nosotros no podíamos opinar tan fácilmente, teníamos que obedecer cómo indicaba el docente ¿no? En cambio, ahora los chicos tienen más libertades, tienen derechos establecidos en leyes ¿no? entonces ha cambiado aquello ¿no? también la práctica pedagógica... la práctica pedagógica era memorística ¿no? repetitiva. No había ese enlace que ahora pide la ley Avelino Siñani, con la realidad ¿no? Tenemos que trabajar entrelazando nuestro... nuestro contenido, nuestra práctica pedagógica, pero con la realidad, con una aplicación en la realidad. Entonces eso sería por ejemplo una de las diferencias ¿no? Antes teníamos una situación así... muy muy drástica. Yo, por ejemplo, he sido estudiante en época de las dictaduras, entonces nosotros no podíamos tener ninguna... ninguna expresión en contra de, digamos, del presidente, de las autoridades... éramos, por ejemplo..., teníamos un regente que había sido paramilitar ¿no? ¿Quién nos iba a escuchar un reclamo? ¿Quién nos iba a escuchar una queja de parte de él? ¡No! Nos pegaban, nos golpeaban, no podíamos decir... ¿cómo voy a ir reclamar sobre ese señor? ¿a quién reclamar? Yo recuerdo, por ejemplo, que había unos compañeros de otro colegio [...] Escribieron en las paredes: "las ideas no se matan con las armas" y por eso fueron detenidos. [...] ¡Todo eso pasaba! Ahora en cambio, la Ley 070 permite libertad de las participaciones e inclusive ahí discuten con el profesor, participan activamente, tienen más oportunidades en las evaluaciones ¿no? Entonces hay esa diferencia ¿no? la aplicación de la lengua originaria, lo más notorio es ciencias sociales en el currículum base ¿no? está más ajustado al conocimiento de nuestra realidad, en cambio antes era más historia universal, entonces, ahora, está más aproximado al conocimiento de nuestra historia ¿no? ahí es donde aprenden ¿no? un poco más de nuestra historia.

M13: [...] la educación boliviana es pues una situación a veces compleja, [...] esta nueva ley, por ejemplo, para mí... para mí sí, está acorde a nuestra realidad ¿no? Nuestras necesidades, que queremos hacer... usted sabe que las anteriores leyes eran hechas por otros países, por asesores pedagógicos de otros países, eran copia de otros países ¿no? A mí me satisface que es una ley que hemos hecho a nuestra realidad ¿no? con nuestras propias lenguas, incluso. hay un momento incluso, en los planes de clases, que comenzamos desde nuestra propia realidad, digamos, ¿no? O si nos respuesta, digamos, para satisfacer las necesidades que tenemos... entonces para mí, estamos cambiando, estamos cambiando... pero en ese campo

(da educação) creo que hay que trabajar, pero a veces la situación no se ve de inmediato... se tiene que pasar siempre 12, 15 años, recién vamos a ver los resultados... sí bueno puedo decir ahorita: “ah, ¡estas leyes no!” Hay profesores que dicen eso, que dicen: “no, estamos yendo atrás”, cuestionan: “cómo vamos a hablar pues Aymara. ¿de qué sirve? Deberían estar aprendiendo inglés, francés, portugués, chino debían estar aprendiendo, no Aymara. Pero entiendo que es una manera de buscar identidad... identidad, se mire, yo quiero a mi país, quiero trabajar por mi país, entonces a eso yo lo noto que la ley nos quiere decir. Entonces, en conclusión, le digo que sí, estamos encaminados bien, la educación boliviana está bien ¿Por qué? porque tiene identidad, es lo más importante.

Assim, quando objetivamos responder se as alterações político-sociais ocorridas naquele país foram capazes de provocar mudanças nas práticas educativas do sistema regular, nossa resposta é que sim, mudanças significativas, ressalte-se, conforme exemplificam M12 e M13 e como demonstramos ao longo da tese.

Entretanto, na tentativa de afirmar se, dialeticamente, essas mudanças tiveram potência para impulsionar a consolidação e enraizamento de um novo arcabouço cultural e valorativo social, esbarramos em duas questões.

Reconhecendo a educação como parcela limitada na configuração desse novo consenso, o primeiro entrave diz do tempo de existência da experiência. Conforme apontamos ao longo da tese, um estudante que haja ingressado no primeiro nível educativo quando do primeiro ano da implementação do modelo, ou seja, em 2011, neste ano de 2020 ainda estará próximo à metade do nível de Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Assim, constatar o câmbio social pela via educativa, demanda tempo, como bem afirmou M13: “a veces la situación no se ve de inmediato... se tiene que pasar siempre 12, 15 años, recién vamos a ver los resultados”.

A mesma lógica se pode dizer dos profissionais da educação, que se educaram e aprenderam a ser professores sob fundamentos e práticas enraizados em relações produtivas e sociais diferentes e opostas aquelas a que pleiteia o Estado Plurinacional. Desse modo, a perspectiva comunitária do modelo que afirma a escola como parte inseparável do entorno, se aplica também à percepção que as contradições da sociedade boliviana, no tensionamento pelo estabelecimento de hegemonia, se reproduzem no cotidiano

educativo. Professores que reconhecem e apontam os avanços do modelo educativo são os mesmos que lamentam a perda de um padrão de relações que atua contra aquilo que os fundamentos do sistema Plurinacional constroem.

O segundo entrave diz da concretude da realidade, que por vezes atropela a gente. A opção pelo recorte temporal final desta pesquisa, o ano de 2019, que de início dizia respeito à coincidência com o fim do mandato do binômio Evo-Linera, após o golpe brasileiro de 2016 começou a tomar novos contornos.

O cenário regional observou descenso das forças progressistas e instabilidade. Os outros dois países que vivenciaram experiências similares de refundação constitucional e perspectiva de mudanças nas relações de produção, Equador e Venezuela, enfrentaram e ainda enfrentam seus próprios conflitos.

O caso do Equador guarda suas similitudes com o caso brasileiro, bastando apontar que Rafael Correa, ex-presidente e maior referência do campo progressista só não está preso porque exilou-se na Bélgica. Já na Venezuela, após intensa guerra econômica e sistemático desabastecimento à exemplo do que ocorrera no Chile de Allende, observou-se mais de uma tentativa de golpe, com direito a autoproclamação de Juan Guaidó, tentativa de assassinato do presidente por mercenários estadunidenses, enfim, todo tipo de arдил na busca pelo domínio do petróleo venezuelano, fato que somente não encontrou êxito em razão da posição anti-imperialista do exército e de uma base social progressista e, sobretudo, armada.

No que diz respeito à Bolívia, durante a última etapa da pesquisa de campo, entre setembro e outubro de 2019, experienciei um país em clima de preparação para as eleições do dia 20 de outubro, com tudo transcorrendo na mais absoluta aparente normalidade. As tradicionais marchas, respaldadas pelas pesquisas, davam conta de nova vitória de Evo, possivelmente em primeiro turno.

Uma semana após minha partida, havendo concluído os objetivos daquele tempo de pesquisa, a vitória do binômio Evo-Linera se confirmou. A norma eleitoral boliviana aponta que caso o primeiro colocado atinja percentual maior que 51%; ou 40%, com mais de 10% de vantagem para o segundo colocado, o pleito se resolve ainda em primeiro turno. Após a contagem dos votos, Evo alcançou 47,1% contra 36,5% de Carlos Mesa. No processo de acirramento ante a nova derrota, os setores reacionários arguíram fraude eleitoral, cenário que se

agravou quando o endereço web do Tribunal Eleitoral que transmitia a contagem teve problemas, paralisando o processo.

O clima de instabilidade foi oportuno para que lideranças de ultradireita, com discursos fervorosamente religiosos, de influência no reduto separatista de Santa Cruz, viessem aos holofotes da imprensa comercial.

Em atos nitidamente fascistas e racistas, lideranças do MAS-IPSP foram abertamente perseguidas, com episódios de violência e tortura, sendo emblemáticos os casos de incêndio criminoso à casa da irmã de Evo e o da agressão à prefeita da cidade de Vinto, no Departamento de Cochabamba, a qual foi amarrada e arrastada por uma multidão, teve seus cabelos cortados e o corpo coberto por uma tinta vermelha.

Quando em 10 de novembro de 2019, à serviço da política imperialista estadunidense, a Organização dos Estados Americanos lançou um relatório preliminar⁶⁵ atestando irregularidades na eleição, o país convulsionou. As forças armadas fizeram uma coletiva tomando posição golpista, e após a prisão da presidente e vice do Tribunal Superior Eleitoral, Evo é forçado a renunciar e, junto à Linera partir para o exílio.

Vale afirmar que estudos posteriores do Massachusetts Institute of Technology e da International Human Rights Clinic, da Law School - Universidade de Havard⁶⁶, amplamente noticiados em veículos jornalísticos como o New York Times⁶⁷, Washington Post⁶⁸, El País⁶⁹; dão conta que a fraude foi forjada pela OEA.

Com a vacância, a sucessão recairia para a presidente do Senado, a senadora Adriana Salvatierra Arriaza, do MAS-IPSP. Entretanto, ela também foi forçada a renunciar, sob risco de morte.

Ante o contexto, surge a figura da vice presidente do Senado, Jeanine Añez, a qual se autoproclamou presidente interina da Bolívia. Respalhada por decisão proferida por um tribunal, em 12 de novembro Añez assume de bíblia na

⁶⁵ <http://www.oas.org/documents/eng/press/Electoral-Integrity-Analysis-Bolivia2019.pdf>.

⁶⁶ http://hrp.law.harvard.edu/wp-content/uploads/2020/07/Black-November-English-Final_Accessible.pdf

⁶⁷ <https://www.nytimes.com/2020/02/28/world/americas/bolivia-election-fraud.html>

⁶⁸ <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/02/26/bolivia-dismissed-its-october-elections-fraudulent-our-research-found-no-reason-suspect-fraud/>

⁶⁹ <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-02-28/estudo-do-mit-nao-encontra-evidencia-estatistica-de-fraude-nas-eleicoes-da-bolivia.html>

mão, com a obrigação de convocar novas eleições em até 90 dias, prazo há muito expirado.

Nos dez dias seguintes à posse de Añez, na tentativa de mitigar a resistência ao golpe, o mundo observou as forças repressivas do Estado abrindo fogo contra indígenas e demais civis desarmados, assassinando cerca de 23 pessoas e ferindo outras 350, nos episódios que ficaram conhecidos como massacres de Senkata e de Sacaba. A ação governamental seguinte foi a promulgação do Decreto Supremo 4078, isentando de responsabilização penal os agentes que perpetraram os referidos massacres e demais atos que ainda viessem a acontecer no “reestabelecimento da ordem”.

No campo educativo, enfim, em dezembro de 2019, a Ministra da Educação do governo de fato assinalou⁷⁰ o início dos estudos para posterior revogação da lei Avelino Sinãni – Elizardo Pérez, apontando, ainda sem data, para o fim da experiência.

Ante a essa configuração, o golpe de 2019 afirmou, dialeticamente, a necessidade de tudo aquilo que, desde 2006, estava sendo construído. Na classe e cor de pele daqueles que assaltaram o poder, nas queimas de wiphalas, na proibição dos trajes típicos entre oficiais do governo, na autorização Estatal para perseguir e matar, nas prisões das lideranças indígenas, na participação dos Estados Unidos, enfim, todos os elementos denunciam a dura materialidade da luta dos setores novamente subjugados. A descolonização e a plurinacionalidade são síntese de duzentos anos de embate pela sobrevivência contra essas mesmas práticas que ascenderam novamente ao poder em novembro de 2019.

Como se vê, o novo nascia, mas o velho insiste em não morrer. O modelo educativo plurinacional, uma das diversas expressões do acúmulo da classe trabalhadora boliviana em seus enredos com a etnia, finda 2019 e adentra em 2020 como um dado incerto.

Após nova jornada de lutas, as eleições foram agendadas para 18 de outubro de 2020 e o binômio do MAS-IPSP, composto por Luis Alberto Arce, el Lucho, e David Choquehuanca, lidera as pesquisas, com possibilidades de vencer ainda em primeiro turno.

⁷⁰ https://www1.abi.bo/abi_/?i=441293

Em breve, conheceremos, todos, o próximo capítulo dessa história.
¡Jallalla Bolivia!, ¡Siempre de pie, nunca de rodillas!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA SILVA, Marília de. **Por uma Cultura Latino-Americana da Produção Livre e Associada**. O Povo Chiquitano e a Experiência Indígena no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.
- AQUINO, Rubim S. L.; LOPES, Oscar G. P. C.; LEMOS, Nivaldo J. **História das Sociedades Americanas**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BAENINGER, Rosana (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2012.
- BITTENCOURT, Jaqueline M. V. A influência social da divisão histórica do rural e do urbano na organização da educação boliviana. **História da Educação**, v.15, n. 35, p. 32-49, 2011.
- BITTENCOURT, Jaqueline M. V., PEREZ, María L. I. M. A Revolução Cultural baseada na Educação no Estado Plurinacional da Bolívia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 71-102, 2018.
- BOLIVIA. **Compilado de Documentos Curriculares**. 1er encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: juntos en la construcción de un nuevo currículo. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas, 2008.
- BOLIVIA. **Concreción Curricular desde la Visión de los Campos y el Enfoque de las Áreas**. Cuadernos de Formación Continua. Unidad de Formación Nº. 11. La Paz: Ministerio de Educación/PROFOCOM, 2015.
- BOLIVIA. **Constitución Política de 1826**, 19 de noviembre de 1826. Congreso General Constituyente, 1826.
- BOLIVIA. **Cuaderno de Formación Continua G-01/EP**. Educación Productiva (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2010b.
- BOLIVIA. **Curriculo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Serie Currículo (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2012b.
- BOLIVIA. **Decreto Supremo**, 11 de diciembre de 1825.
- BOLIVIA. **Decreto Supremo Nº 1313**, 02 de agosto de 2012: Estado Plurinacional de Bolivia, 2012c.
- BOLIVIA. **Decreto Supremo Nº. 28.725**, 24 de mayo de 2006.
- BOLIVIA. **Educación Secundaria Comunitaria Productiva**. Programa de Estudio Primer Año. Serie Currículo (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2012a

- BOLIVIA. **Educación, cosmovisión e identidad:** Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios (Documento de trabajo). Tercera reimpresión. Bloque Educativo Indígena Originario/CNC-CEPOs, 2013a
- BOLIVIA. **Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo:** Comprendiendo la Estructura Curricular. Cuadernos de Formación Complementaria. Unidad de Formación N°. 3. La Paz: Ministerio de Educación/PROFOCOM, 2014a.
- BOLIVIA. **Gestión Curricular del Proceso Educativo.** Cuadernos de Formación Continua. Unidad de Formación N°. 14. La Paz: Ministerio de Educación/PROFOCOM, 2017.
- BOLIVIA. **Gran acuerdo por la Educación.** 2do encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: para consolidar el nuevo Currículo en comunidad. La Paz: Ministerio de Educación, 2012d.
- BOLIVIA. **Ley de la Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”**, n° 070, 20 de diciembre del 2010. La Paz: Ministerio de Educación, 2010a.
- BOLIVIA. **Licenciatura en el MESP:** Formación Complementaria para Maestras y Maestros. Compendio Formativo 1er. y 2do. Semestres. La Paz: Ministerio de Educación, 2018.
- BOLIVIA. **Lineamientos y Orientaciones Metodológicas:** Educación Inicial en Familia Comunitaria No Escolarizada. La Paz: Ministerio de Educación, 2014b.
- BOLIVIA. Ministerio de Educación y Culturas. **Ley de la Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”**. La Paz, 2010.
- BOLIVIA. **Nueva Constitución Política del Estado**, 2009.
- BOLIVIA. **Plan Nacional de Desarrollo:** Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien. La Paz: Ministerio de Planificación del Desarrollo 2007.
- BOLIVIA. **Primer Manifiesto de Tiawanaku.** Centro de Coordinación y Promoción Campesina MINK'A y Centro Campesino Tupaj Katari, La Paz, 1973.
- BOLIVIA. **Reglamento de Gestión del Currículo del Subsistema de Educación Regular.** Gestión 2013. La Paz: Ministerio de Educación, 2013b.
- BOLIVIA. **Resolução Ministerial N° 001/2019.** Subsistema de Educación Regular. Normas Generales para la Gestión Educativa y Escolar. La Paz: Ministerio de Educación, 2019a.

- BOLIVIA. **Revolución Educativa en Bolivia**: la Democratización del Sistema Educativo Plurinacional y sus posibles efectos sociales. La Paz: Ministerio de Educación, 2019b.
- CAMARGO, Alfredo J. C. J. **Bolívia - A Criação de um Novo País**: a Ascensão do Poder Político Autóctone das Civilizações pré-Colombianas a Evo Morales. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2006.
- CONCEIÇÃO VENTURA, G. Educação para a cidadania via rádios comunitárias. **Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies**, v. 32, n. 63, p. 167-183, 2007.
- CONDORI, Flavio G. **Análisis comparativo de las Leyes 1565 y 070 sobre la evaluación de aprendizajes en la Educación Superior**: Caso Escuela Superior de Formación de Maestros Warisata. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolívia, 2018.
- CUSICANQUI, Silvia R. **Oprimidos pero no vencidos**: luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980. 4ª ed. La Paz: WA-GUI, 2010. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/294.pdf>
- DE LA VEGA, Inca Garcilaso. **Comentarios reales de los Incas (1609)**. Edição digital: SCG, 2009.
- DUARTE, Adriana N. A. **O Chiquitano de Cáceres-MT**: contribuições para a constituição da escola como fronteira interétnica e intercultural. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.
- FERNANDES, Florestan. Padrões de dominação externa na América Latina. In: BARSOTTI, Paulo; PERICÁS, Luiz Bernardo (Orgs.). **América Latina**: história, ideias e revolução. São Paulo: Xamã, 1998.
- FINOT, Enrique. **Nueva Historia de Bolivia**. Buenos Aires, 1946.
- FREITAS, Marcos C.; SILVA, Ana P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 45, n. 157, p. 680-702, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143246>.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução: Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- GISBERT, Carlos D. M.; MESA, José; GISBERT Teresa. **Historia de Bolivia**. La Paz: Gisbert y Cia S.A., 2016.
- GOMES, Luis *et al.* La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal. **Temas de Nuestra América**, p. 117-136, enero-junio, 2010.

- GÓMEZ, Tania A. Posibilidades de producción de conocimiento desde la epistemología pluricultural en Bolivia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 415-431, jul./dez. 2015. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa.
- GONÇALVES, Laurence W. **Políticas educacionais da Bolívia no contexto da ALBA (2006-2009)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Puebla: Ediciones Era, 1984. t. 3.
- GUEVARA, Ernesto Che. **Diarios de Motocicleta**. Notas de un viaje por América Latina. 3ª ed. Buenos Aires: Planeta, 2005.
- GUTIERREZ, Ivan C. M. **Análisis Jurídico del Proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez**. 2008. Monografía de Conclusão de Curso (Carreira de Direito) - Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor De San Andres, La Paz, Bolívia, 2008.
- HUANACUNI, Fernando. **Buen Vivir/ Vivir Bien**: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: CAOI, 2010.
- INO DAZA, Weimar G. El aporte pedagógico del Movimiento Katarista: El horizonte histórico de una educación propia y comunitaria (1970-1980). **Rev. de Inv. Educ.**, La paz, v. 8, n. 1, p. 79-101, abr., 2015.
- INO DAZA, Weimar G. Pedagogía de las Emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en bolivia (1900-1930). **Temas Sociales**, n. 39, pp. 191-218, 2016.
- JILAMITA MURILLO, Luis J. **Los Ayllus en el actual departamento de Potosí: una aproximación a la comprensión de su historia contemporánea**. La Paz: ITDG AL, 2005.
- JORDÁN PRUDENCIO, Nicole. **El resorte de la conflictividad en Bolivia: dinámicas, riesgos y transformaciones, 2000-2008**. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2016.
- KLEIN, Herbert S. Cambios Sociales en Bolivia desde 1952. **Temas Sociales**, La Paz, n. 24, p. 32-57, 2003.
- KLEIN, Herbert S. **História de Bolívia**. Tradução: Tania Quintaneiro. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.
- LEDEZMA, Noel A. Revolución educativa: Educación em tempos de cambio. **La Migraña**, n. 28, 2018.
- LEDEZMA, Ramiro P. **Legislación educativa del Estado Plurinacional de Bolivia**. CEBIAE: La Paz, 2011.

- LINERA, Alvaro G. **A Potência Plebeia: ação coletiva e identidades indígenas, operárias e populares na Bolívia.** São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUNA, Pieter V. D. Análisis de un documento de extirpación de idolatrías procedente del complejo arqueológico Lumbra, valle medio del río Chancay - Huaral. **Investigaciones sociales**, v.14, n. 24, p.89-112, 2010. Disponível em:
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/7286>.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOLDIZ, Hugo. **Bolivia en los tiempos de Evo: claves para entender el proceso boliviano.** Bolívia: Ocean Sur, 2009.
- MORAES, Eulene V. **Narrativas de Cotidianos: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na fronteira Brasil/Bolívia.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.
- MOSTAJO, Carlos. **Warisata Mia.** La Paz: Ed. Juventud, 2006.
- NASCIMENTO, Sílvio M. **A escola de Dom Xavier Rey: história da formação de professoras no Vale do Guaporé.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.
- OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010, **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 11, n. 2, p. 35-49, 2017.
- PACO, Félix P. Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. **Revista Ciencia y Cultura, La Paz**, v. 17, n. 30, p. 57-85, 2013.
- PATTY, Teresa S. **Estudio Jurídico Pedagógico de la Ley 1565 y la Ley Avelino Siñani.** 2012. Monografía de Conclusão de Curso (Carreira de Direito) - Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor De San Andres, La Paz, Bolívia.
- PÉREZ, Elizardo. **Warisata: La Escuela-Ayllu.** 3ª ed. La Paz: Ministerio de Educación, 2015.

- QUEIROZ, Letícia A. **Educação da criança Chiquitano**: o Curussé como expressão das práticas corporais educativas. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.
- RAMOS, Jorge A. **Historia de la Nación Latinoamericana**. Buenos Aires: Continente, 2012.
- RIOS, Viviana B. **Orientación ideológica de las políticas públicas educativas en Bolivia**. Un estudio comparado de la Ley de Reforma Educativa 1994 y la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010. 2014. Monografía de Conclusão de Curso (Carreira de Ciência Política e Gestão Pública) - Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor De San Andres, La Paz, Bolívia, 2014.
- ROMER, Alcon A. N. **La Doctrina del Plurinacionalismo-Nacionalismo Indígena del MAS en el Nuevo Modelo Pedagógico**. 2015. Monografía de Conclusão de Curso (Carreira de Ciência Política e Gestão Pública) - Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor De San Andres, La Paz, Bolívia, 2015.
- ROSA, João G. **Grande Sertão**: veredas. 22^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SAÁ, Eduardo G. Presentación. In: LEDEZMA, Ram. iro P. **Legislación educativa del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz: CEBIAE, 2011.
- SANTIVÁÑEZ, Jose A. R. La evolución político-institucional en Bolivia entre 1975 a 2005. **Revista Estudios Constitucionales**, año 6, n. 8, p. 173-210, 2008.
- SÃO PAULO. **Informes Urbanos**. Prefeitura de São Paulo, n. 15, dez. 2012. Disponível em: http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/informes_urbanos/pdf/27.pdf. Acesso em: 12 out. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.
- SEVERINO, Antonio J. Teoria e prática científica. In _____. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a Ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA Jr., Gladstone L. S. **A Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia como um instrumento de hegemonia de um projeto popular na América Latina**. 2014. Tese (Doutorado em Direito). Faculdade de Direito – Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2014.
- SORUCO, Jorge L. S. **Filosofía Marxista y Educación**: Fundamentos epistemológicos y ontológicos de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez. La Paz: El Viejo Topo, 2013.
- SOTO, Cesar. **Historia del Pacto Militar Campesino**. Cochabamba/Bolivia: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, 1994.

STOLF, Franciele. **Assistência Estudantil na Universidade Federal De Santa Catarina**: uma análise inicial do programa bolsa estudantil. 2014. Dissertação (mestrado em educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VALENÇA, Daniel A. **De costas para o Império**: o estado plurinacional da Bolívia e a luta pelo socialismo comunitário. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

VALENÇA, Daniel A. **Disjuntivas do *proceso de cambio***: o avanço das classes subalternas, as contradições do estado plurinacional da Bolívia e o horizonte do socialismo comunitário. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Marcia P. Vinha. **Psicol. USP**, São Paulo, v 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

ZAVALETA-MERCADO, René. **Obra completa**: Tomo II, Ensayos 1975-1984. La Paz: Plural Editores, 2013.