

La “transformación” de la educación en el Estado “Plurinacional” de Bolivia:

Una perspectiva descolonial

Víctor Hugo Quintanilla Coro¹

0. El 10 de septiembre del 2013, se realizó el foro sobre la aplicación de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, en la ciudad de La Paz, Bolivia. Este espacio de debate fue organizado y realizado por el Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Entre varias de las exposiciones que se presentaron –la mayor parte muy críticas de la política educativa del gobierno del MAS– estuvo la presentación del Viceministro de Educación Superior, Giovanni Samanamud Ávila. En esta oportunidad, interesa referirnos a algunos de los contenidos de su rápida aparición en el indicado evento académico-intelectual.

1. Como lo suelen hacer los dignatarios del gobierno boliviano, lo primero que el viceministro decidió dejar claro es que el anterior expositor, estaba completamente equivocado o, al menos, completamente desinformado sobre todos los avances del Ministerio de Educación, en la aplicación de la Ley de Educación 070; pero que como no tenía tiempo para ilustrar ni a los expositores del foro ni al público asistente, sobre dichos avances, decidió referirse tan sólo a algunos aspectos, que serían suficientes para aceptar que la revolución educativa sí está avanzando.

1.1. El viceministro Samanamud se refirió a los institutos de lengua y cultura para cada pueblo indígena, con la misión de que los mismos indígenas nor-

¹ Docente universitario, activista de los movimientos indígenas.

malicen su propia lengua. Sin hacer ya la precisión de que al parecer “cada pueblo indígena” debe ser comprendido, en verdad, como “cada CEPO (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia)”, en el imaginario del señor viceministro, una de las implicaciones del criterio viceministerial es que las anteriores normalizaciones lingüísticas no serían indígenas o descoloniales, porque sus autores no pertenecerían a ningún pueblo indígena o, en este caso, a ningún CEPO. La nueva, pero febril, posición del viceministro ignora que todas las normalizaciones lingüísticas realizadas hasta el momento –y no en los gobiernos de Evo Morales– fueron realizadas con la participación protagónica de los pueblos indígenas y el apoyo técnico de una serie de lingüistas. Los mismos CEPOS –ahora políticamente cooptados– por el Ministerio de Educación, son testigos de que ninguno de los 23 abecedarios indígenas existentes hasta el momento, hubieran sido posibles sin la participación de los pueblos indígenas de base². Entonces no es la primera vez que los propios pueblos indígenas normalizarán sus propias lenguas, con la ayuda de profesionales y técnicas lingüistas, exactamente de la misma manera que lo harán, sin duda alguna, los institutos de lenguas y cultura, so pena de reiterar los errores “coloniales” del pasado.³

1.2. Un detalle subsidiario del primer punto: en estricto sentido, los CEPOS, en los que el viceministro piensa como las “propias” organizaciones de los “propios” pueblos indígenas, pues simplemente no son organizaciones indígenas, (aunque sí hay que aceptar que sus miembros viven en uno y otro pueblo indígena). Los CEPOS son los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia, pero ninguno de los directivos y técnicos de los consejos ni los contenidos de su desarrollo institucional es decidido ni por CIDOB (Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia) ni por CONAMAQ (Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu), así como tampoco ninguna de las actividades pro-gubernamentales, que si realizan en coordinación con instituciones como el Ministerio de Educación, Ministerio de Culturas, Ministerio de la Presidencia, Escuelas Superiores de Formación de Maestros, Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del ME y Universidades Indígenas (no autónomas):

2 <http://web.cepos.bo/linguistica/participantes.html>

3 “En nuestro medio al parecer, los imaginarios normalizadores de las lenguas nativas han obviado la pregunta de quién o quiénes deben normalizar una lengua. Tampoco han considerado la competencia lingüística y otros requisitos necesarios para la normalización de una lengua de tradición oral. Los pretendidos “técnicos” y algunos entusiastas dirigentes de turno de los llamados CEPOS se atribuyeron y asumieron esta enmarañada y espinosa labor de normalización, con la sola condición de hablantes de la lengua. De hecho, la condición de hablante de una lengua no faculta ni garantiza una empresa de tan delicada y magnitud. Los resultados son el desastroso denominado “el aymara de la Reforma”. Zacarías Alavi Mamani: “La estandarización y la normalización de las lenguas originarias: la lengua aymara.” XXIV Reunión Anual de Etnología-RAE-Lingüística Educación Intercultural Bilingüe y Oralidad. La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folklore, 2010.

Quechua, Aymara, Guaraní. En este particular caso, lo “indígena” no aparece como complemento histórico social de lo “originario”, pero al mismo tiempo lo “originario” aquí no pasa de ser algo meramente nominal, una identidad o serie de identidades despolitizadas por el gobierno del hermano Evo.

1.3. Otra precisión que es necesario referir: si la finalidad de una política lingüística es llegar a normalizar las lenguas indígenas, el hecho de que dicha normalización la hagan o no los mismos indígenas, no tiene mayor relevancia. La normalización de las lenguas es un trabajo básica y fundamentalmente técnico. “La normalización lingüística se refiere a los aspectos estrictamente lingüísticos o idiomáticos. Su propósito es básicamente el proceso de dotar a la forma de la lengua indígena los recursos propios para funcionar en el mundo de lo escrito. Esto es dotar una ortografía unificada, una buena gramática referencial, el léxico y un buen diccionario. Un diccionario que no solamente sea un catálogo de entradas, sino algo que ilustre y enseñe sobre la lengua y cultura del pueblo. Un diccionario que enseñe para aprender la cultura de un pueblo.”⁴

Los diccionarios que tenemos a la mano no están jugando ese rol; precisamente falla la codificación léxica de nuestras lenguas señala Cerrón Palomino (2010:26). Estos tienen tres aspectos fundamentales: el aspecto gramatical, el aspecto léxico y, finalmente, el aspecto pragmático estilístico. Idealmente requieren un abordaje simultáneo y de manera íntegra. ¿Qué quiere decir esto? Lo siguiente: la normalización del quechua o del yurakare, realizada por alguno de los indígenas del Ministerio de Educación o por el mismo Viceministro de Educación Superior, no se diferenciaría de la normalización de las mismas lenguas, realizada por algunos de los indígenas del CONAMAQ o por lingüistas tan respetables como Pedro Plaza, Zacarías Alavi o Ignacio Apaza. Entonces ¿cuál sería la relevancia efectivamente descolonial, intra-intercultural, comunitaria y productiva de que la normalización de las lenguas indígenas sea realizada por los “indígenas” de los CEPOS, afines al gobierno, por los “indígenas” de organizaciones como CIDOB o por cualquiera de los lingüistas aymaras y quechuas, que se han formado en las universidades todavía autónomas del país? Ninguna. El argumento central y ya definitivo es el siguiente: ya sea que un indígena del MAS, un indígena librepensante del CONAMAQ o un académico universitario, quien realice la normalización de una lengua indígena, el resultado siempre será el mismo, una lengua normalizada en base a una metodología de normalización que cumpla con requisitos y presupuestos técnicos universales. Salvo, claro está, que los CEPOS, en coordinación con el Ministerio de Educación hayan descubierto una metodología de normalización lingüística, cuyo uso dé lugar a normalizaciones lingüísticas indígenas y descoloniales, diferentes a las normalizaciones lingüísticas coloniales que se lograrían usando las técnicas latinoamericanas.

4 Zacarías Alavi op.cit.

2. El Viceministro también se ha referido a que el diseño curricular base no es el único referente para pensar en la “aplicación” de la ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez; que se encuentra también el currículo regionalizado, realizado por los “propios” pueblos indígenas y por sus “propias” organizaciones, y que hasta ahora se han decidido como siete regiones curriculares. Al respecto, nuestro criterio es el siguiente: recordamos que el Estado es *Plurinacional* y no “pluri-regional”. Entonces es evidente que el viceministro y el Ministerio de Educación, pero particularmente los CEPOS, tienen una comprensión “regionalizada” de lo plurinacional, pero no una comprensión indígena, descolonial, de lo plurinacional. Una de las razones por las cuales el Estado es plurinacional, se debe a que se funda en la pluralidad de las naciones indígena-originarias, lo cual también quiere decir que se funda –o debería ser así– en la territorialidad que corresponde a cada nación indígena. No existen naciones indígenas sin territorio-territorialidad. Desde este punto de vista, el currículo regionalizado, encarado por los CEPOS, es un referente curricular *equivoco* o, cuando menos, impertinente para comprender la aplicación de la Ley de Educación 070 (asumiendo que esta ley debe subordinarse a la plurinacionalidad constitucional y no al revés). Lo que sí hubiera sido un referente curricular realmente descolonial, es que el Ministerio de Educación y el gobierno del hermano Evo Morales le permitiera, tanto a la CIDOB como al CONAMAQ, ejercer su derecho –“propio de ellos mismos y de nadie más”– de estructurar el diseño curricular plurinacional, plurinacional por tener el correlato de los contenidos de las territorialidades sobre las que se fundan todas y cada una de las naciones indígena-originarias. Fuera de esto, incluso más allá de lo que establece la ley 070, lo cierto y real es que la educación de la que permanentemente se habla desde instancias oficialistas, es todavía una concepción de “educación” deterritorializada, con naciones indígena-originarias reducidas a una juntucha de contenidos, saberes y prácticas despolitizados o, lo que es lo mismo, ideologizados para pensar en el Vivir bien, pero según el gobierno del MAS y ya no de acuerdo al imaginario de los pueblos indígenas.⁵ Vale la pena decirlo, la distancia existente entre educación

5 La bibliografía que argumenta y demuestra esta misma predisposición al diálogo o al debate ya es abundante. Para tener alguna idea al respecto, sugiero revisar contribuciones como Javier Medina: Ch’ulla y Yanantin. Las dos matrices de civilización que constituyen a Bolivia. La Paz: GarzAzul, 2008. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo: Más Allá del Desarrollo. Quito: Abya Yala, 2011. Raúl Prada Alcoveza: Crítica a la economía política del extractivismo. S.d. Eduardo Gudynas: “Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual.” Marco Gandarillas: “Extractivismo y derechos laborales: el dilema del caso boliviano.” CEDIB. Eduardo Gudynas: “III. El nuevo extractivismo progresista en América del Sur. Tesis sobre un viejo problema bajo nuevas expresiones”. Colonialismo del siglo XXI. Negocios extractivos y defensa del territorio en América Latina. Barcelona: Icaria, 2011, pp. 75-92. Roxana Azeñas Alcoba: “¿Hacia dónde nos dirigimos en Bolivia? Un análisis crítico de los hidrocarburos y

y territorialidad es una de las consecuencias de la decisión vicepresidencial – estamos seguros que el Ministro R. Aguilar también sabe mucho al respecto– de no haberse incorporado la educación en la Ley Marco de Autonomías. De haber ocurrido lo contrario, la educación también hubiera sido objeto de distribución de competencias y descentralización, y en lo que respecta a los pueblos indígenas, el inicio para empezar a pensar en la educación con fundamento territorial.

3. Del proceso de las anteriores políticas educativas, aprendimos –pero está claro que no todos– que existen dos tipos de currículos, en relación a las lenguas indígena-originarias. Primero, cuando una lengua –cualquier lengua– es el objeto de un determinado currículo. Y, segundo, cuando las lenguas son empleadas para enseñar-aprender contenidos, lo cual supera la concepción instrumental del lenguaje. El primero, es el caso de la educación monolingüe-monocultural y bancaria, en lo pedagógico. El segundo, el ejemplo de la educación intercultural-bilingüe y constructivista, en lo pedagógico y didáctico. La diferencia entre ambos modelos es que al primero subyace una concepción positiva e instrumental de lenguaje y, al segundo modelo, el enfoque comunicativo-textual. A riesgo de ser excesivo, todas las más valiosas experiencias de educación intercultural-bilingüe latinoamericanas, promovieron y realizaron, desde hace más de veinte cinco años, precisamente lo que Samanamud indicó que haría el Ministerio de Educación,⁶ con el respectivo tono de superioridad: “No se trata de hacer un cursito de lenguas en primaria o secundaria. Los mismos contenidos del currículum van a ser dados en lenguas indígenas.” Según el viceministro, la crítica a la ausencia de las lenguas en el desarrollo curricular boliviano está bien “identificada”. Sin embargo, identificar no es lo mismo que comprender, ya que tanto para realizar cursos sobre lenguas indígenas como para usar las mismas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos, es imprescindible determinado tipo de diseño curricular. Dicho currículo debe tener, desde el principio, una idea absolutamente clara del lugar y función que cumplirán las lenguas indígenas en la enseñanza-aprendizaje de cualquiera de los contenidos de los ahora campos de saberes y conocimientos. Pero ni el currículo base del Ministerio de Educación ni los currículos regionalizados prescriben mayores ni menores lineamientos pedagógicos, didácticos, curriculares o lingüísticos sobre las lenguas indígena-originarias. Entre tanto, el año 2013 ya fue declarado año de la revolución educativa, sin ninguna lengua indígena-originaria articulada a ninguno de los actuales desarrollos curriculares del sistema educativo “plurinacional”. Pero como el justificativo de siempre es que la revolución educativa y cultural debe entenderse como un “proceso”, qui-

la necesidad de un viraje en su gestión.” Alejandra Alayza y Eduardo Gudynas (editores): *Transiciones y alternativas al extractivismo en la región andina. Una mirada desde Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CEPES-redGE, 2012, pp. 16-45. Etc., etc., etc., etc., etc. . .

6 Luis Enrique López (editor): *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural-Funproceib Andes, 2009.

zás para el cuarto o quinto mandato del hermano Evo, la educación primaria y secundaria ya se encuentre enseñando contenidos en las lenguas estipuladas por la Ley de Educación Avelino Siñani.

4. El otro punto “importante” al que se refirió el viceministro es al hecho de que cierta crítica y ciertas posiciones (intelectuales y/o universitarias) despreciaron la experiencia de aula de los maestros, que debido a eso ellos habrían decidido renunciar a tener cualquier relación con los académicos e intelectuales de nuestra sociedad. Que, en cambio, el Ministerio de Educación se encuentra aprovechando la experiencia de los profesores al máximo, porque ellos sufrieron, sufren y seguirán sufriendo en carne propia las debilidades de la educación. El PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros), sería uno de los programas, a través de los cuales se está recuperando los saberes, conocimientos y experiencias tanto de los maestros y maestras, como de los pueblos indígenas. Que la revolución educativa no se puede basar sólo en la experiencia de intelectuales, quienes simplemente se alejan y comienza a criticar “todo”, por no ser tomados en cuenta. Que todo esto significa que son los profesores quienes están diagnosticando la educación (en lugar de los académicos e intelectuales cuyas críticas están bien identificadas), ya que nadie más que ellos, que los maestr@s, tendría experiencia para hacerlo, experiencia de aula claro está (no experiencia en investigación). Deseamos terminar este breve recorrido por el febril discurso del viceministro Samanamud, refiriéndonos a tres aspectos.⁷

4.1. Primero, a nivel mundial, los diagnósticos o evaluaciones de la educación deben ser comprendidos como diagnósticos o evaluación de las políticas educativas, para comenzar, en especial si se desea proyectar, planificar y realizar revoluciones educativas. Este tipo de trabajo presupone cierta experiencia académica e intelectual en investigación, y no existen casos de que hayan sido los mismos profesores quienes hayan realizado dichos diagnósticos y evaluaciones de la educación, con finalidades revolucionarias. El motivo es muy simple: el mismo desempeño de los mismos maestr@s es objeto (debe ser así) de diagnóstico y evaluación, con miras a configurar nuevas políticas educativas.⁸ Actualmente no podría ser de otra manera, porque todos los desempeños pedagógicos del Sistema Educativo “Plurinacional” se encuentran estelarizados por los profesores del magisterio, incluyendo su “formación”. (Quizás a ello se deba la renuncia, no del magisterio sino del gobierno, a los académicos universitarios e intelectuales de nuestra sociedad). Un diagnóstico y evaluación de la educación realizada por los mismos maestr@s, por lo tanto, no daría lugar a resultados ni referenciales, ni relevantes, ni significativos. Por este motivo, la evaluación de políticas edu-

7 Salvo que esto sea considerado colonial, antipatriótico o anti-gremial tanto por el magisterio como por el Viceministro de Educación Superior.

8 Inés Aguerrondo: “La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.” Calidad y Equidad en educación. OEI. <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

cativas (léase diagnósticos) son realizados por instancias independientes, tanto a los gobiernos como a los gremios sindicales de los profesores. En Europa, PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) es el mejor ejemplo y prueba de esta forma de comprender los diagnósticos y evaluación de las políticas educativas, con el objetivo de mejorar la educación. En América Latina, la UNESCO cumple esa función.⁹ ¿Por qué en Bolivia no puede ser del mismo modo?

Hipótesis 1: porque el gobierno pondría en riesgo su relación política con el magisterio.

Hipótesis 2: porque el magisterio también se enojaría con los académicos e intelectuales internacionales que lo evaluó y evidenció su ineficiente desempeño.

Hipótesis 3: porque los resultados echarían por tierra la aplicación de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

Pero en el caso de que los maestr@s hayan realizado el diagnóstico de la educación boliviana, a la que se refirió el viceministro como parte de los avances de la revolución educativa, no cabe duda de que para todos los académicos, intelectuales o investigadores, nacionales e internacionales, sería muy interesante leer los resultados de ese diagnóstico.¹⁰ Nosotros los “libre-pensantes” también necesitamos aprender. Anotamos nuestro nombre para adquirir un ejemplar de esos diagnósticos.

4.2. Segundo: uno de los indicadores de que la educación va por buen camino es que llega a formar académicos, intelectuales o científicos. Pero está también el otro hecho, el de educación en población. Que la práctica docente es posible únicamente porque existen conocimientos producidos por ese tipo de “profesionales”, en las diferentes disciplinas y/o campos de conocimientos. Hasta la fecha, no se sabe que haya un sistema educativo que no haya formado —aunque por accidente— intelectuales y científicos,¹¹ pero tampoco que algún magisterio de profesores produzca los mismos contenidos que primero pedago-

9 UNESCO: Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Santiago: UNESCO, 2008. V. Arancibia: Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. UNESCO: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. OREALC/1997/PI/H/3

10 Alejandro Tiana Ferrer: “Indicadores de evaluación en educación.” www.redes-cepalcala.org. FNUAP-Fondo de Población de las Naciones Unidas: Estructura de indicadores seleccionados para evaluar el impacto de los programas. En http://www.unfpa.org/upload/lib_pub_file/168_filename_techpaper33_spa.pdf

11 “La escuela es el instrumento de preparación de intelectuales de diversas categorías. El conjunto de la labor intelectual en los distintos Estados se puede apreciar, objetivamente, por la calidad de escuelas especializadas y la jerarquización de que gozan. Cuanto más extensa es el “área” escolar y abundantes los “grados superiores” de enseñanza de un Estado determinado, más vigorosa es su esfera cultural y su sociabilidad” Antonio Gramsci: La formación de los intelectuales. México D.F.: Grijalbo, 1967, p. 28. 11 Para profundizar en el tema de la experiencia, sugiero revisar Ronald D. Laing: La voz de la experiencia. Barcelona: Crítica, 1983.

giza (así debería ser) y luego enseña. Entonces, ¿qué sentido tiene decir que el sindicato de maestros, según el viceministro Samanamud, ha renunciado (o debe ser así, a la brevedad posible además) a los intelectuales, académicos o científicos? Desde el siglo XIX la relación entre académicos, intelectuales y científicos y los docentes de educación primaria y secundaria se ha caracterizado por tener altos e intensos momentos de articulación, al extremo de que ningún currículo hubiera sido posible al margen del protagonismo que los académicos e intelectuales, que sus conocimientos, tienen en la educación. Tan es así aún hasta ahora, que más del 90% de los contenidos caprichosa y forzosamente “antologados” en los libros de textos del PROFOCOM, provienen de la conciencia o razón de académicos e intelectuales latinoamericanos, sin experiencia de aula. ¿Qué es lo problemático de esto? Que existen dos tipos de experiencias: una de aula y la otra no. La diferencia entre ellas es que la experiencia de aula se encuentra, por así decirlo, subvencionada por el Estado y la otra no. Sin embargo, una de esas experiencias -la del magisterio- no tuvo ni tiene productos relevantes en términos de investigación o producción de conocimientos o “saberes” pedagógicos o didácticos, muchos menos disciplinares. La relación con un hecho cotidiano no provoca ninguna voluntad de conocimiento o de investigación en alguien, a menos que se percate de que está ocurriendo algo susceptible de ser sistematizado y consecutivamente referido. El percatarse de que algo nos afecta es decisivo para mejorar nuestro propio devenir. Es más fácil percatarse de algo que uno mismo experimenta personalmente que de algo que uno no puede percibir. Pero, definitivamente, resulta imposible percatarnos de la propia experiencia, en especial cuando no deseamos reconocerla, primero, como tal y, segundo, como condición de posibilidad de conocimiento, saberes o prácticas que otros deberían aprender para mejorar su práctica docente. A nuestro juicio, esto es lo que no ocurre con el Magisterio boliviano: no hay un reconocimiento de su experiencia como fuente de conocimiento. Es precisamente debido a este tipo de realidad que el magisterio, pero mucho más el Ministerio de Educación, requiere de la labor de los académicos e intelectuales para avanzar hacia su horizonte.

Lamentamos desilusionar al señor viceministro, pero los profesores y profesoras requieren de los intelectuales y académicos de este país y de otros, incluso para fracasar en la aplicación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Está claro que mucho más para tener algunas certidumbres acerca de ese tortuoso camino llamado PROFOCOM, que el Ministerio de Educación está obligando a recorrer a los profesores.

4.3. Tercero: la mayor y mejor tradición en recuperación de saberes y prácticas indígenas, no sólo en Bolivia sino en América Latina y en el mundo, pertenece a antropólogos, historiadores y arqueólogos **formados** en las diferentes universidades para tal efecto. Ello ha sido posible porque se ha planificado, desarrollado y realizado curricularmente cierta formación, que ha supuesto aprender

ciertas teorías y metodología de trabajo de campo, en varios años de estudio, con académicos e intelectuales de amplia experiencia en ese tipo de investigación. El viceministro ha declarado que ahora son los maestros quienes recuperan saberes y conocimientos de los pueblos indígenas a través del PROFOCOM. Imaginamos que para que ello fuera posible ha sido necesario que primero ese programa exista, porque no se sabe de ninguna experiencia anterior que haya supuesto la recuperación de saberes indígenas por parte del Magisterio por iniciativa propia. Es importante hacer notar esta particularidad, porque el PROFOCOM tiene carácter obligatorio para todos los maestr@s del país, a diferencia de quienes por voluntad propia deciden formarse en las universidades para recuperar saberes indígenas. La pregunta que deberíamos hacernos aquí es la siguiente: ¿a quién atribuir el gran logro de que ahora, como nunca antes en la historia de Bolivia, los maestros y maestras del magisterio deban recuperar por obligación jurídica, política o laboral los saberes y prácticas de los pueblos indígenas de Bolivia?

Sea cual sea la respuesta, el otro aspecto que interesa recordar es que el PROFOCOM ya finalizó su primera versión de licenciatura y maestría “conjuntas”, el mismo desarrollo curricular para la obtención de dos títulos muy diferentes. Lo que sería muy bueno conocer es cuáles fueron y dónde se puede leer, revisar y adquirir los resultados de la recuperación de saberes indígenas, realizada por el primer contingente de maestros y maestras que concluyeron la primera versión del PROFOCOM. ¿Por qué el Ministerio de Educación no publica esos resultados en su página web, así como el uso que tuvieron para descolonizar o intra-interculturalizar la educación?

Pero el meollo del asunto puede no ser aún éste, sino la “capacitación” o, de acuerdo con el Viceministro de Educación Superior, la “formación” que reciben los maestros y maestras para “recuperar” los saberes de los pueblos indígenas. Nuestra sospecha es la siguiente: los facilitadores del PROFOCOM reciben tan sólo unas cuantas horas de capacitación para luego capacitar a los maestr@s del PROFOCOM en los contenidos del libro de texto de ese programa. Y en el libro de texto del PROFOCOM, que es la *Unidad de formación No. 8: Producción de conocimientos en el modelo educativo sociocomunitario productivo* (documento de trabajo), los lineamientos, además enciclopédicos, para la recuperación, producción de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios campesinos, no pasa de la media hora de lectura, aproximadamente de una docena de páginas (p. 32 a 46). Y las “clases” o “formación” dirigida a los maestros sobre cada uno de los libros de texto del PROFOCOM no excede jamás las diez y seis horas, considerando que los cursos del PROFOCOM empiecen puntualmente en los horarios establecidos, pero no es así. Y de todas estas horas no todas están exclusivamente destinadas a desarrollar competencias en la recuperación de saberes indígenas. Es cierto que luego los maestros y maestras realizan trabajos “prácticos” organizados en equipos de hasta más de veinte profesores.

Lo que hasta ahora no sabemos es cuál es la calidad, uso o destino de esos trabajos en recuperación de saberes indígenas. La única idea que tenemos es que la cantidad de saberes indígenas ya recuperados por los miles y miles de maestros y maestras del magisterio, bajo la coordinación del Ministerio de Educación, ya debió haber superado por mucho toda la recuperación de saberes indígenas realizada por todos los investigadores de todo el mundo, lo suficiente como para abrir una biblioteca y museo de saberes indígenas en cada una de las cuadras de todas las ciudades de Bolivia.

Esto puede explicar, aunque en parte, la excesiva convicción, con la que se presentó el Viceministro Samanamud en el Foro de Educación: Aplicación de la ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que se llevó a cabo el 10 de septiembre de 2013, en la Casa Marcelo Quiroga Santa Cruz, realizado y organizado por el Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Andrés, en la ciudad de La Paz, Bolivia, durante la segunda gestión del gobierno de Evo Morales Ayma.