



MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL EJÉRCITO DE BOLIVIA: 2006-2016

EL COLEGIO MILITAR

LORETA TELLERÍA ESCOBAR

Multiculturalismo y educación superior
en el Ejército de Bolivia: 2006-2016

El Colegio Militar

Multiculturalismo
y educación superior
en el Ejército de Bolivia (2006-2016)
El Colegio Militar

Loreta Tellería Escobar

Escuela Militar de Ingeniería
La Paz, Bolivia, 2016

Multiculturalismo y educación superior en el Ejército de Bolivia: 2006-2016
El Colegio Militar

@ Loreta Tellería Escobar

@ Escuela Militar de Ingeniería
“Mcal. Antonio José de Sucre”
Av. Arce N° 2642
Teléfonos: 2431641-2432266
Página Web: www.emi.edu.bo
La Paz-Bolivia

Primera edición: noviembre de 2016

Cuidado de edición: Mónica Navia

Diseño y diagramación: Rolando Costa Benavides

Fotografías de portada y contraportada: Mónica Navia

Depósito Legal: 4 - 1 - 4922 - 16

Impresión: Impresiones Gráficas Virgo

Impreso en Bolivia

Índice

Introducción	9
I. Marco conceptual: multiculturalidad e interculturalidad	13
II. Fuerzas Armadas y diversidad cultural	21
III. La Revolución Nacional y el Colegio Militar	25
IV. El “proceso de cambio” y el Colegio Militar	39
1. El Programa de Igualdad de Oportunidades del Ejército boliviano	40
2. El actual “rostro moreno” del Colegio Militar	75
Conclusiones	89
Bibliografía	97
Anexos	105

Introducción¹

El actual gobierno nacional a la cabeza del Presidente Evo Morales ha propiciado, mediante la promulgación de una nueva Constitución y de varias políticas gubernamentales, el inicio de un proceso de descolonización y despatriarcalización del Estado y la sociedad. A pesar de que esto significa desmontar una histórica estructura hegemónica racista y excluyente, con los años se ha podido apreciar avances importantes en materia de inclusión de género, étnica y cultural, en esferas antes negadas a las grandes mayorías.

En este escenario, con la presente investigación y mediante un enfoque descriptivo y explicativo, se buscó conocer y explicar el proceso de multiculturalismo en el Ejército de Bolivia en el marco de la educación superior, durante el gobierno de Evo Morales (2006-2016). Para esto, se tomó como objeto de estudio al Colegio Militar.

La metodología empleada fue cualitativa, estuvo basada en el análisis de documentos y entrevistas a actores clave. El análisis de documentos supuso una revisión de material bibliográfico, informes institucionales, marcos normativos y archivo hemerográfico. Las entrevistas se realizaron a autoridades institucionales, oficiales del Ejército y cadetes del Colegio Militar.

¹ Politóloga y economista. Magíster en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos. Investigadora en temas de seguridad y defensa.

El documento está dividido en cuatro partes. En la primera, se aborda el marco conceptual de lo que se entiende por multiculturalidad e interculturalidad, su tipología, aplicación en determinadas políticas, desviaciones e implicancias estructurales, poniendo énfasis en la “interculturalidad crítica”. En la segunda, se desarrolla brevemente el vínculo entre Fuerzas Armadas y diversidad cultural, focalizada de manera específica en las históricas relaciones que han mantenido los militares y los indígenas en Bolivia basadas en una relación paradójica de negación e inclusión subordinada.

El paso de las Fuerzas Armadas oligárquicas a las “Fuerzas Armadas de la Revolución Nacional” es abordado en la tercera parte del documento, en la que se describe y analiza los hitos más importantes de la refundación de la institución militar en el marco de la Revolución Nacional, sus objetivos, procesos y frustraciones.

En la cuarta parte, se desarrolla la relación entre el “proceso de cambio” y el Colegio Militar a través de dos acápite. En el primero, se realiza un análisis detallado de los objetivos, la evolución y los resultados de la implementación del Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO) en el Colegio Militar a partir del año 2005, en el marco de una institución que busca promover la interculturalidad. En el segundo acápite, se pretende explicar el proceso regular de ingreso de jóvenes de origen indígena y originario en esta institución educativa en los últimos años, lo que da lugar a una diversidad social y cultural sin precedentes.

En las conclusiones, se trata de mostrar un panorama general de lo desarrollado en cada capítulo y se pretende dilucidar la presencia o no de un proceso de multiculturalidad y/o interculturalidad al interior del Colegio Militar. A estas conclusiones se arriba tomando como bases de reflexión la documentación oficial, las entrevistas a los actores protagonistas del proceso y el marco conceptual abordado.

La presente investigación tuvo el objetivo central de iniciar una reflexión sobre la institución militar, sus avances y desafíos en materia de descolonización. La mayor dificultad estuvo en conseguir los datos, que lamentablemente no están fácilmente disponibles, mucho menos a investigadores del área civil que encuentran serias limitaciones para poder realizar su trabajo, entre ellas, desconfianza, recelo o simplemente ausencia de información. No obstante, se trabajó con empeño para sobreponerse a los obstáculos. Por lo tanto, queda agradecer a todos aquellos que la hicieron posible: al Comandante del Ejército, Gral. Luis Ariñez, por su apoyo incondicional; al Rector de la EMI, Cnel. Álvaro Ríos por su confianza; al Cnel. Huáscar Estrada, que colaboró ampliamente en conseguir documentación y en facilitar entrevistas; y al Gral. Roberto Ponce, por su disponibilidad a sistematizar y brindar información.

I. Marco conceptual: multiculturalidad e interculturalidad

Las políticas de multiculturalidad e interculturalidad surgen de la persistencia de graves problemas de discriminación y racismo. Esto está íntimamente ligado a temas de construcción de identidad y reconocimiento, lo que ha generado una disputa entre aquellas políticas que pregonan una “igualdad ciega a la diferencia” y las que postulan la “igualdad que respeta la diferencia”.

En el marco de los temas de reconocimiento e identidad, Taylor plantea la siguiente tesis:

...nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso conocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodea le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido (Taylor, 1993: 44).

Este razonamiento es factible de ser aplicado a las diversas facetas que toma la discriminación, ya sea étnica, de género o socioeconómica. Sea cual fuere, sólo el reconocimiento por igual del valor que tienen las diferencias creará una identidad no deformada ni amoldada por la identidad hegemónica. El mismo Taylor afirma que “... los

grupos dominantes tienden a afirmar su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los subyugados” (Taylor, 1993: 97). En este sentido, el tema central radica en saber cómo deconstruir aquella identidad creada por la falta de reconocimiento.

En la actualidad, las preguntas de ¿cómo me ven los demás? y ¿cómo me veo yo mismo? generan respuestas diversas dependiendo de dos variables: la ubicación socioeconómica que se ocupa de la estructura social donde se vive, y la cualidad étnico-cultural que una persona reproduce o refleja. La cultura hegemónica ha creado sus propias culturas subalternas a través de mecanismos de autodepreciación identitaria².

Bajo este escenario, los gobiernos han tratado de aplicar una serie de políticas que buscan el reconocimiento de las diferencias y la igualdad de oportunidades. Es de esta manera que las estrategias igualitarias, como las de acción afirmativa o de discriminación positiva, tienden a proclamar el respeto a la diferencia y entran en conflicto con aquellas posturas que pregonan la igualdad de todos los seres humanos, desconociendo el molde hegemónico que, como se dijo anteriormente, está encargado de configurar las identidades a partir de distintos niveles de reconocimiento.

El problema de las acciones gubernamentales de reconocimiento a la diversidad, radica en que al unísono de estas políticas se viene aplicando paralela o transversalmente un proceso arrasador de globalización cultural que, al mismo tiempo de atacar la identidad diversa, a través de mecanismos de homogeneización, la destruye, mediante lo que Zimmermann reconoce como la internalización de los valores ajenos que produce el deseo de asimilarse. Este deseo parece surgir del individuo mismo y no como una obligación de afuera (1999: 133).

2 La propia autodepreciación es un instrumento poderoso de la opresión. Por ello, la emancipación de la opresión debe empezar por la liberación de esa identidad automutiladora impuesta (Turbino, 2003: 56).

Eliminar la discriminación no es un tema sencillo. Las políticas implementadas por los gobiernos en este sentido, sean de acción afirmativa o discriminación positiva —que en definitiva son acciones aplicadas a grupos discriminados con el fin de garantizarles igualdad de oportunidades—, han tendido a desvirtuarse en el camino. Una de estas desviaciones ha sido el fenómeno de la estigmatización: “La discriminación positiva, en esta perspectiva, es a la vez una discriminación negativa que descalifica a aquellos que debe ayudar” (Wieviorka, 2003: 98). Otra desviación es el paternalismo que generan estas acciones, creando grupos humanos pasivos, dependientes y receptores de ayuda por excelencia. Tal situación reproduce una identidad menoscabada en el grupo objetivo. Por último, y no de manera exhaustiva, las políticas contra la discriminación muchas veces priorizan lo cuantitativo versus lo cualitativo, es decir, proyectan el éxito de sus acciones en la capacidad de abarcar al mayor número de actores posible, lo que es considerado un error, porque “...más importante que la cantidad de representantes es la calidad de los mismos, su capacidad para sustentar propuestas transformativas y generar consensos hacia adentro y hacia afuera de los grupos discriminados” (Turbino, 2003: 65).

Por otra parte, en el mundo en el que vivimos, la configuración de las sociedades y los gobiernos ha estado permeada por procesos estructurales e históricos de discriminación de amplios grupos humanos, lo que ha dado lugar a que se presente un paralelismo entre discriminación cultural e injusticia social. Es decir, de manera general, aquellos grupos culturalmente discriminados se hallan en la base empobrecida de la estructura social vigente.

Bajo esta compleja trama empírica y conceptual, la aplicación de políticas que promueven el multiculturalismo y la interculturalidad busca abordar los temas de discriminación desde diversas perspectivas. En el caso del multiculturalismo, el objetivo es la coexistencia de diversas culturas bajo el manto de la tolerancia y el respeto mutuo. De acuerdo con Wieviorka, se pueden distinguir dos tipos de

multiculturalismo: aquel que imbrica el tema de reconocimiento cultural con la desigualdad social y aquel que disocia estas características; al primero se lo denomina “multiculturalismo integrado”; al segundo, “multiculturalismo disociado” (Wieviorka, 2003: 87).

Muchas de las políticas implementadas abordan un “multiculturalismo integrado”, es decir, tienen como objetivo favorecer a grupos culturalmente discriminados que, al mismo tiempo, son víctimas de desigualdades socioeconómicas. Este tipo de acciones generalmente encuentra limitaciones en su desarrollo, porque tiende a favorecer en mayor medida a una igualdad de oportunidades en el acceso a determinados derechos, pero deja de lado el tema cultural. Por otro lado, el “multiculturalismo disociado” puede tender a convertirse en una especie de enquistamiento cultural que perturba el normal desarrollo y evolución de las identidades de los grupos afectados, al mismo tiempo que los separa de aquellos no integrados a la política.

En el caso de la interculturalidad, Turbino afirma que así como “...en el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia, en la interculturalidad la palabra clave es diálogo” (2003: 74). La “...interculturalidad describe relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a una mayor plenitud humana” (Estermann, 2010: 33). Es a partir de estos conceptos que surge una clasificación de los tipos de interculturalidad aplicados por los gobiernos en el afán de ser más o menos conservadores (Walsh, 2010: 77-78):

La primera perspectiva de interculturalidad es la que referimos como *relacional*, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas. (...) No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación.

A nuestra segunda perspectiva de interculturalidad la podemos denominar *funcional*, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Turbino (2005). Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida.

La tercera perspectiva es la de la interculturalidad *crítica*. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.

Es precisamente la interculturalidad crítica la que trata de deconstruir los moldes hegemónicos bajo los cuales se quiere proyectar el diálogo entre culturas. Este tipo de interculturalidad tiene sus raíces en el “sur discriminado”, es decir, en las regiones del mundo que han sido históricamente colonizadas y recolonizadas.

Su objetivo no es sólo lograr el diálogo entre las diversas culturas en un escenario de igualdad y tolerancia. Su verdadero fin es terminar con las estructuras de discriminación y racismo preexistentes, que se reproducen en todo el imaginario económico, político y social actual. Desde esta perspectiva, no es casual que la discriminación cultural coincida con la discriminación socioeconómica. Esto quiere decir que determinados grupos culturalmente discriminados sean también aquellos que se encuentran social y económicamente excluidos.

Una verdadera política de interculturalidad, bajo esta mirada, se convierte en un instrumento de transformación y no de reproducción. De acuerdo con Viaña:

...la interculturalidad requiere de un doble esfuerzo. Por un lado, la de-construcción, cuestionamiento y erosión de la matriz de cultura única y forma

civilizatoria capitalista, que articula y usa el orden colonial como una de sus formas más efectivas de dominación en la región. Por otra, de forma simultánea, la fundamentación de los elementos estructurales más básicos, desde los económicos, políticos y sociales, hasta los culturales y simbólicos, de una nueva matriz cultural y civilizatoria que será la cultura común, la cultura compartida, o el núcleo común “inventado” como elemento de transformación desde los subalternos (2010: 44).

Uno de los ámbitos en el que más se ha tratado de aplicar políticas de interculturalidad ha sido la educación. Sin embargo, estas políticas se han focalizado en trabajar temas de bilingüismo, reduciendo la problemática de la discriminación cultural al aprendizaje de un idioma originario. Los resultados de la aplicación de estas políticas fueron limitados. Por un lado, no se mejoró la calidad educativa de los niños, con lo que se reprodujo la discriminación social. Por otro, se dejó de lado el reconocimiento de aquellos ámbitos de la cultura que no están relacionados con el idioma. Tal es el caso de la cosmovisión.

No se debe olvidar que uno de los principales mecanismos de creación de hegemonía es precisamente la educación. Por lo tanto, es un contrasentido creer que dentro de la estructura hegemónica del capitalismo de mercado es posible generar una educación intercultural. Entonces, para ello será necesario crear nuevas estructuras educativas en las que el diálogo, el reconocimiento y la igualdad sean los pilares de la construcción del sistema educativo.

En el caso de Bolivia, al ser un país mayoritariamente indígena desde su fundación, la historia a través de los siglos XIX y XX muestra un proceso de negación-asimilación-aceptación de las culturas indígenas. Empezando por la negación de los indios y la conculcación de sus derechos políticos, económicos y sociales durante gran parte de la historia, es a partir de la Revolución Nacional en 1952 cuando se maneja un concepto de mestizaje que tenía el objetivo de homogenei-

zación cultural y lingüística. A pesar de que la asimilación de lo indígena constituyó un avance importante frente a los procesos de negación/explotación del pasado inmediato, de acuerdo con Mario Yapu, “...en la práctica, el ‘ser indio’ seguía estando definido por ciertos atributos negativos, por lo que persistió como estereotipo de distinción racial” (Yapu, 2011: 131).

Es en la década de los noventa cuando se plantea el multiculturalismo, lo que dio lugar a la aceptación de Bolivia como un país culturalmente diverso. La Constitución Política del Estado, modificada en 1994, hablaba de un país “...libre, independiente, soberano, multiétnico y pluricultural” (CPE: Art. 1). No obstante, la definición de principios constitucionales, el nexo entre estos principios y la aplicación de políticas multiculturales, se circunscribió principalmente al ámbito educativo, mediante la implementación de una educación bilingüe. Es decir, de un multiculturalismo acotado e intrascendente, que promovía lo que Silvia Rivera denomina el “...multiculturalismo neoliberal [que nos mostró] con particular claridad la función ventrilocua de la palabra en la maquinaria de la dominación estatal de nuestros países” (2008: 203). De manera coincidente, Pablo Stefanoni lo llama un multiculturalismo funcional:

Este vuelco en favor de la diversidad era, sin embargo, funcional a las metas neoliberales: el énfasis en lo étnico-cultural (de la mano de la privatización de la economía) resultaba muy útil al debilitamiento de los “pasados de moda” Estados nacionales. Adicionalmente, esta cara “pasados de moda” y *pluri-multi* del neoliberalismo lo volvía más digerible para los intelectuales progresistas e indigenistas que, en masa y entusiastamente, engrosaron las filas del *gonismo...*” (2010: 119).

Lo anterior demuestra que del “intento de homogeneización” realizado en 1952 con el Nacionalismo Revolucionario, se pasó al “intento de reconocimiento” de la década de los noventa. Ambos tenían el objetivo de terminar con la discri-

minación y el racismo en Bolivia; sin embargo, ninguno de ellos lo logró. Es más, se vieron exacerbados durante los primeros años del gobierno de Evo Morales, donde luego de varios conflictos, entre los cuales estuvo el desarrollo de la Asamblea Constituyente, se promulgó el año 2009 una nueva Constitución, que cambió el término de “pluricultural” por el de “interculturalidad”: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario. Libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías” (CPE: Art. 1).

El paso de lo pluricultural a lo intercultural es significativo, porque abre las puertas para entender las dinámicas complejas de las diversas culturas que coexisten en Bolivia. En esta perspectiva, en un gobierno indígena, antiimperial y anticolonial, como se autodefine el gobierno de Evo Morales, lo único factible es hablar de una interculturalidad crítica, es decir, de aquella que surge de los eternamente discriminados o no reconocidos.

En este sentido, lograr el diálogo entre las culturas bajo la deconstrucción de moldes hegemónicos no es tan simple, ya que implica repensar lo que Silvia Rivera denomina la “cosificación de lo indígena” y la “invisibilización de lo mestizo”. Esto supone entender las fronteras variables —o lo que Stefanoni llama fronteras móviles— en las que se mueve lo indígena y lo mestizo, su presencia tanto en las comunidades indígenas como en las ciudades y sus conductas, que fluctúan entre lógicas originarias y modernas. Son estos actores los que están llamados a construir la interculturalidad en Bolivia, ya que “...es en los espacios intersticiales de las ciudades y nuevos asentamientos rurales, donde se hace más evidente el racismo, la violencia y la comunicación intercultural fallida y abortada” (Rivera, 2008: 204-205). Considerar estas variables en la construcción de la interculturalidad es el desafío pendiente del actual Estado Plurinacional.

II. Fuerzas Armadas y diversidad cultural

En palabras de Huntington, la ética militar es realista y conservadora (1985: 207). Las Fuerzas Armadas como una institución fundadora de los Estados nacionales tienden a reproducir esquemas estructurales e históricos, en los cuales los procesos de discriminación o no reconocimiento de las diferencias son normalizados y muchas veces exaltados en bien de los intereses patrios.

De ahí que las nociones de multiculturalismo o interculturalidad poseen ribetes de rareza frente a la estructura institucional militar, más aún cuando se busca con estas políticas cambiar viejas estructuras doctrinarias y funcionales, por lo que se corre el riesgo de barnizar de multiculturalismo e interculturalidad procesos de discriminación institucionalizada.

De acuerdo con el antropólogo y ex militar norteamericano Brian Selmeski, hay diversas maneras de incluir a los nativos en las filas castrenses. Éstas son (2009: 94):

- Diferenciación: cuando las Fuerzas Armadas permiten y colaboran para que los indígenas mantengan sus diferencias como “otros en armas”, mientras están al servicio del Estado debido a supuestas ventajas militares.
- Asimilación: que tiene el objetivo de hacer a los originarios iguales que al grupo dominante, borrando sus tradiciones, culturas e identidades; el ejemplo más conocido en América Latina ha sido el mestizaje.

- Acomodación: que tolera las diferencias y crea políticas para integrar a los indígenas a las Fuerzas Armadas sin homogeneizarlas, facilitando más diversidad, pero sin promover un mejor entendimiento entre grupos, al que también denominan “muchacha multiculturalidad”.
- Finalmente, aceptación: que trata de un cambio de pensamiento que permite una verdadera multi o interculturalidad, que premia a la diversidad como concepto filosófico, no sólo como una práctica con fines utilitarios (que puede incluir el cumplimiento al pie de la letra de la ley).

Si bien, en el marco conceptual abordado, la tolerancia, el respeto mutuo y el reconocimiento de la coexistencia de varias culturas en la institución militar pueden dar lugar a la presencia de multiculturalismo, esto no supone hablar de una interculturalidad crítica. De acuerdo con esta última perspectiva, no basta con aceptar o reconocer los años de discriminación ejercidos sobre los grupos culturales no hegemónicos —mucho más cuando estas culturas subyugadas se corresponden con los niveles inferiores de la jerarquía castrense—, lo que se necesita es construir nuevas estructuras.

El principal cuestionamiento al tipo de multiculturalismo aplicado en las Fuerzas Armadas de varios países (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, etc.) es saber: ¿cuánto contribuye a un verdadero proceso de no discriminación institucional?, sobre todo cuando los mismos moldes hegemónicos siguen diagramando los principios bajo los cuales se aceptan a los diferentes. Al respecto, en el siguiente párrafo se muestra la realidad boliviana en esta problemática:

Los temas del racismo institucionalizado, las dramáticas expresiones de violencia intracuartelaria, los contenidos educativos elaborados unilateralmente y sin visiones omnicomprendivas de la realidad social y cultural del país, la filosofía militar decimonónica y europeizada-norteamericanizada, preñada de presuntas superioridades raciales e intelectuales, el continuo sentido de tutelaje polí-

tico sobre una sociedad aparentemente inmadura para manejarse a sí misma y una tendenciosa lectura interpretativa sobre la cuestión indígena, constituyen sin duda aspectos medulares que debían y deben ser reinterpretados por una política de defensa democrática de signo multicultural (Quintana y Selmeski, 2009: Introducción).

Las relaciones históricas entre el sector militar y el sector indígena en Bolivia han transcurrido entre el conflicto, la negación y la asimilación. De acuerdo con el investigador Mauricio Linares, la inclusión indígena en el país pasó por dos etapas muy marcadas: "...la primera que es de negación de lo indígena, periodo que comprende desde la fundación de la República (1825) hasta las postrimerías de la Guerra Federal (1907), y la segunda, de asimilación de los indígenas en el ejército, inicialmente al servicio militar obligatorio y posteriormente en los mandos inferiores (suboficiales) que se inicia en 1907" (Linares, 2010: 174). Por otra parte, otro estudio describe una relación paradójica entre Fuerzas Armadas e indígenas. Si bien en gran parte de los siglos XIX y XX los militares basaron su accionar en la represión de las rebeliones indígenas, también trabajaron en procesos institucionalizados de alfabetización y civilización, mediante el Servicio Militar Obligatorio, que era la única posibilidad que le brindaba el Estado a los sectores indígenas para acceder a una pequeña parte de ciudadanía (Tellería, 2012).

Bajo esta perspectiva histórica, en el caso boliviano, temas como tolerancia, respeto mutuo o diálogo entre diferentes culturas al interior de la institución militar pueden ser tomados desde dos perspectivas: a) desde aquella que aplica el razonamiento bajo el cual la presencia de "indios" al interior de la institución militar siempre se ha dado, y por lo tanto la multiculturalidad no es algo nuevo; y b) aquel razonamiento que cuestiona la estructura misma de la institución, y la coincidencia preocupante entre adscripción étnica-cultural-social y nivel de jerarquía institucional.

Por otro lado, es preciso mencionar que hay fenómenos de multiculturalismo —es decir, tolerancia y respeto a diferentes culturas, imbricados de justicia social— en las fuerzas armadas, sin que ello sea parte de políticas institucionales preestablecidas, sino de factores ajenos y externos a la institución. Tal el caso de lo que una investigadora ha denominado la “cholificación del ejército peruano”:

Lo que ocurrió durante las dos últimas décadas del siglo XX es que en términos económicos y sociales el Ejército dejó de ser una institución atractiva para las clases medias tradicionales. Sin embargo, si el Ejército dejó de atraer a las clases medias urbanas, entre los jóvenes provincianos y de sectores populares de las ciudades de la costa —muchos de ellos migrantes de primera generación—, esta institución sí representaba un medio de ascenso social, pues, a pesar de la mala escala salarial, para un joven proveniente de un sector económico bajo, la carrera militar —es decir ser parte del cuerpo de oficiales de ejército— representaba una alternativa ocupacional segura que le brindaba un mínimo de estabilidad económica y prestigio (Hurtado, 2006: 69-70).

Estudiar estas transformaciones al interior de las Fuerzas Armadas en Bolivia es el desafío que queda por delante...

III. La Revolución Nacional y el Colegio Militar

La Revolución Nacional de 1952 significó la condensación de varias deudas históricas. La Guerra del Chaco (1932-1935) mostró la diversidad y complejidad nacional que se debatía entre el colonialismo interno (Rivera) y el Estado aparente (Zabaleta). Esto dio como resultado la formación de una conciencia nacional que entre sus diversas facetas interpeló al sector militar y marcó un rumbo diferente al tradicional ejército oligárquico de los siglos XIX y XX.

Después del descalabro de la Guerra del Chaco, las Fuerzas Armadas no fueron las mismas, debían redefinir su horizonte estratégico. De ahí el surgimiento de figuras representativas como Busch y Villarroel, que mostraron una cara nueva de la institución militar y el surgimiento de una ideología nacionalista, versus la permanencia de unas Fuerzas Armadas con resabios coloniales, adictas al poder y a los privilegios que éste implicaba, como los casos de Barrientos y de Banzer, entre otros.

El ejército oligárquico, que en Bolivia tuvo a partir del siglo XX al Colegio Militar como *alma mater*, mantuvo los resabios del otrora ejército colonial:

Su reclutamiento se hizo primero en el seno de las familias llamadas “distinguidas” y “decentes”. Para ingresar al Colegio Militar era *conditio sine qua non* que el postulante fuera hijo legítimo, sin que importara en absoluto otras condiciones personales. Era suficiente título el ser “hijo de familia distinguida” (Bedregal, 1971: 39).

Unidades de soldaditos indios, al mando de un oficial o jefe blancoide, constituyeron el modelo de este ejército que se adaptó al mundo de la oligarquía boliviana (Bedregal, 1971: 41).

No obstante, el mismo Bedregal admite que no todos los oficiales pertenecían a la clase oligárquica, muchos de ellos eran de clase media empobrecida, que veían en la institución militar un mecanismo de ascenso social, lo que repercutía en la conciencia de clase que adoptaban una vez dentro de las Fuerzas Armadas (fotografías 1 a 4). De acuerdo con el autor, “esta evidente movilidad social dentro de las fuerzas armadas no pudo o no supo cambiar la ideología cerrada de una sociedad estratificada y congelada en el inmovilismo de la empresa minera imperialista y del latifundio semifeudal” (1971: 44).

Fotografías 1 y 2

Izquierda: Soldados de Regimiento de Infantería, Guerra del Acre
Derecha: Cadetes del Colegio Militar de principios del siglo XX



Fuente: Foto Cordero.

Fotografías 3 y 4

Izquierda: Coronel del Ejército con su esposa. Principios del siglo XX

Derecha: Soldado de la Guerra del Chaco con su familia



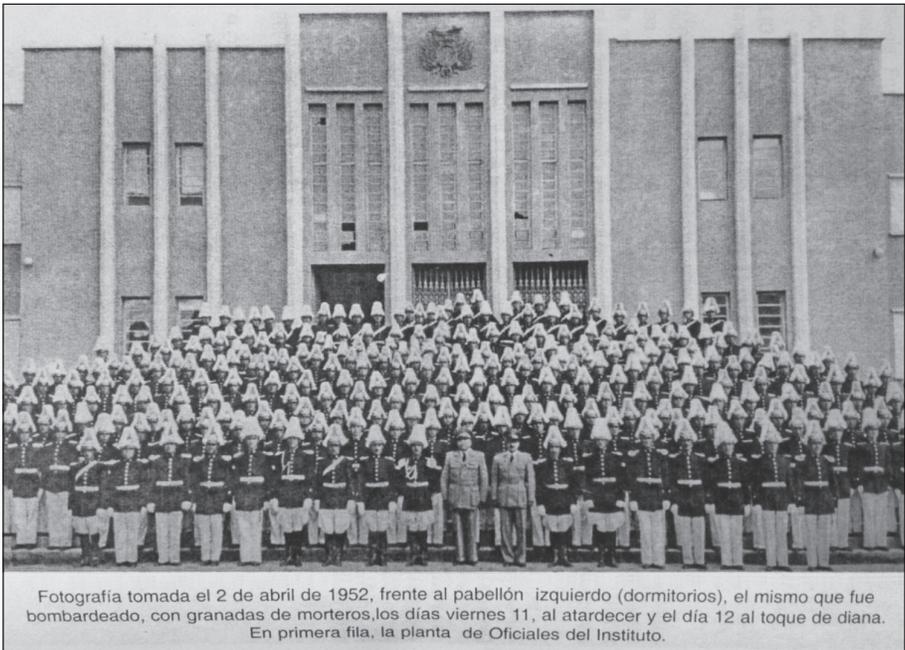
Fuente: Foto Cordero.

En este contexto, la Revolución Nacional vino a reconfigurar el aparato armado en Bolivia (fotografía 5). La derrota del Ejército en el campo del enfrentamiento popular, y luego la clausura de su *alma mater*, el Colegio Militar, sumado a la subsecuente depuración institucional y el debate sobre su reorganización, marcaron los hitos de un proceso complejo y a la vez crítico de las Fuerzas Armadas y su configuración ideológica.

De acuerdo con el investigador Raúl Barrios, quien analiza minuciosamente este proceso, luego de abril de 1952, las condiciones materiales del ejército derrotado eran las siguientes:

a) Se suprimen algunas unidades militares, tales como los regimientos “Pérez” 3º de infantería, “Ayacucho” 8º de infantería, y el regimiento “Challapata”; b) Se licencia a todos los conscriptos de la categoría 1952 y noviembre de 1953, se dan de baja a 530 jefes, oficiales, cadetes y oficiales subalternos. Es cierto que gran parte de estos oficiales estuvieron comprometidos con acciones represivas y contrarrevolucionarias, aunque es también cierto que en más de un caso la depuración tuvo en el fondo razones personales y de competencia profesional (1986: 25).

Fotografía 5
Personal oficial del Colegio Militar, 2 de abril de 1952



Fuente: Hernán García Prada (1999)

De esta manera, se redujo drásticamente el efectivo militar, así como su presupuesto, que disminuyó a 500 millones de pesos, habiendo sido 1.200 millones durante el gobierno de la Junta Militar (Navia, 1984: 141). Por su parte, los

militares adeptos al gobierno daban muestras diarias de su compromiso, lo que se expresaba en la formación de células militares, artículos en la Revista Militar del Ejército, boletines militares³ y discursos institucionales.

El gobierno de Víctor Paz, junto con el movimiento obrero y un conjunto de militares nacionalistas, fueron los encargados de debatir la destrucción del Ejército oligárquico y el nacimiento del nuevo Ejército. Esto implicaba una ardua negociación con aquellos dirigentes políticos reacios a esta idea y que veían en la formación de las milicias populares⁴ la alternativa para dar fin al histórico aparato represor del Estado:

...la oposición a que se reconstituyan las Fuerzas Armadas, era tenaz. Los dirigentes del MNR, Walter Guevara, Ñuflo Chávez y Juan Lechín, de enorme influencia en los primeros momentos de la revolución, sostenían la necesidad de liquidar definitivamente a la institución militar, como única forma de garantizar la viabilidad del proceso político que se iniciaba. Para ellos, el Ejército sería siempre la piedra angular de la “reacción”, el núcleo de la resistencia a la Revolución Nacional (Prado, 1984: 48).

3 “En el pasado habría constituido un verdadero absurdo el editar boletines que informaran a la opinión sobre las tareas del Ejército, porque éste no cumplía otra función que la de servir dócilmente a los amos del superestado minero, haciendo vomitar el fuego de sus cañones contra las justas aspiraciones populares. Hasta la misma instrucción militar carecía de sentido, pues se limitaba a la rutinaria enseñanza del manejo de las armas, que luego iban a servir para anegar de sangre el campo y las ciudades, cuando el campesino o el obrero clamaban justicia” (Boletín Oficial de las FFAA., 1955: 1).

4 “El poder armado de la sociedad —sobre todo los primeros tiempos de abril— estaba dicotomizado entre ejército y milicias populares. En la práctica, éstas surgieron como una “guardia revolucionaria” de innegable composición popular y estructura democrática. Se asentaba sobre todo en la organización sindical, que designaba un Secretario de Milicias o de Defensa Armada. La Constitución de 1961 legalizó la existencia de las Milicias Populares. Empero, para esta época culminó ya el proceso de su desnaturalización. Los sindicatos tenían poco que ver con ellas y, en los hechos, fueron asimiladas a los aparatos ‘regulares’ de represión del Estado burgués” (Domic, 1993: 46).

Luego de intensos debates, la posición del gobierno junto con la de los mandos militares radepistas que se comprometieron con los objetivos de la Revolución, lograron que la V Convención del partido gobernante, Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), realizada a inicios de 1953, definiera la reorganización del Ejército.

En este marco, el 24 de julio de 1953 se promulgó el decreto de reorganización del Ejército y la reapertura del Colegio Militar:

El Consejo de Ministros

Decreta:

Artículo 1º.- Las Fuerzas Armadas de la Nación serán organizadas con una nueva estructura jurídica y técnica, conformada a la Doctrina de la Revolución Nacional.

Artículo 2º.- La nueva estructura jurídica comprenderá el cuerpo de leyes fundamentales, disposiciones y reglamentos que reemplace a las actuales de inspiración foránea, e instituyen la organización y función de las Fuerzas Armadas en acuerdo con las características peculiares de la Nación y las posibilidades materiales del Estado. Su nueva estructura técnica capacitará a sus hombres tanto para el cumplimiento de sus funciones específicas, como para la defensa de la independencia económica de la Patria, la guarda de sus fronteras y el servicio de los intereses y anhelos de las mayorías nacionales, haciendo de las Fuerzas Armadas un instrumento que contribuya al desarrollo de la economía del país, para de ese modo lograr el bienestar del pueblo boliviano y un efectivo fortalecimiento de la Nación para la Defensa.

Artículo 3º. El Ministerio de Defensa Nacional organizará la comisión o comisiones que juzgue necesarias para el pronto cumplimiento de lo dispuesto en los artículos anteriores.

Artículo 4º. Organízase con el nombre del Coronel Gualberto Villarroel el Colegio Militar del Ejército en La Paz.

Artículo 5°. Confórmase la creación del Colegio Militar de Aviación con el nombre de Germán Busch.

Artículo 6°. Ambos institutos deberán ser constituidos fundamentalmente por elementos de la clase media, obreros y campesinos, los que, además de la capacitación técnica correspondiente al arte militar, deberán ser educados para respetar y proteger a la soberanía nacional y las aspiraciones populares, y la defensa de las riquezas del país frente a las ambiciones de la oligarquía (Pereyra, 2015: 104-107).

La creación de las “Fuerzas Armadas de la Revolución Nacional” tuvo su principal pilar en la reapertura del Colegio Militar, que estuvo cerrado entre mayo de 1952 y julio de 1953. El nuevo Colegio Militar, llamado “Coronel Gualberto Villarroel”, simbolizaba la esperanza de formación de una nueva generación de oficiales, representantes de la clase media y del movimiento obrero y campesino del país, fieles exponentes de los principios revolucionarios.

De acuerdo con el libro de Gary Prado, la convocatoria realizada en julio de 1953 tuvo una masiva respuesta de más de tres mil postulantes al Colegio Militar, que, luego de una depuración a cargo del Comité Político Nacional del MNR, se redujo a 180. Se reabrió el instituto militar el 22 de septiembre de ese año. Es así que el 7 de agosto de 1954 sale la primera promoción de oficiales formados en el nuevo Colegio Militar⁵ (1984: 63).

5 “No fue fácil el principio de la carrera militar para esta promoción. Su permanencia de apenas 10 meses en el Colegio Militar, hacía pensar que sus oficiales no tenían la suficiente preparación profesional y que sólo eran elementos politizados, formados apresuradamente para cumplir determinados propósitos en las unidades del Ejército. Por eso inicialmente sufrieron cierto rechazo de parte de los oficiales del antiguo Colegio Militar y hasta de los oficiales de complemento, que se consideraban más experimentados por sus antecedentes como Suboficiales” (Prado, 1984: 63).

La primera promoción estaba integrada por 18 oficiales. Por su importancia, se mencionan a continuación:

- Antonio Ovando Rojas
- Vicente Daza Flores
- René Torres Saavedra
- Wilfredo de la Barra Saavedra
- Ricardo Sánchez Alarcón
- Hugo Ledezma Guardia
- Jorge Echazú Aguirre
- Wálter Caussin Frontaura
- Néstor Tórrez López
- Aníbal Morales Guaráz
- Antonio Prado Prado
- Genaro Zegarra Sarmiento
- Sherman Serrate Paz
- Ricardo Gutiérrez Molina
- Luis Herrera Díaz
- Reynaldo Rivero Molina
- Alejandro Uzqueda Villavicencio
- Carlos Jiménez Thames

La refundación del Colegio Militar tuvo en ese periodo dos características importantes. Primero, estaba la adopción no sólo de un nuevo nombre sino también de un nuevo lema: “Por la Revolución Nacional”, en reemplazo del anterior: “Subordinación y constancia”. Y segundo, se llevó a cabo la organización de células

militares del MNR entre los cadetes⁶, que, a pesar de operar bajo la modalidad de una adscripción voluntaria, la no pertenencia a las mismas suponía en la práctica serias desventajas profesionales (Ejército de Bolivia: 2003: 191).

El esfuerzo del gobierno del MNR por dotar al Colegio Militar de un tinte nacionalista se reprodujo en acciones simbólicas y prácticas, como el cambio de nombre, la adopción de lemas y la adscripción de los cadetes a células políticas. Sin embargo, la concepción de un ejército revolucionario no logró cumplir sus expectativas. Al respecto Bedregal afirmaba lo siguiente:

El Colegio Militar, pese a las reformas de los gobiernos nacionalistas, no pudo cambiar la mente de los cadetes cargados de prejuicios religiosos, sociales y políticos propios de las capas medias atrasadas. (...) pese a todos los esfuerzos por dotar a los militares de una base cultural más amplia, la vida cuartelera sigue siendo letal, deshumanizadora al extremo de impedir todo esfuerzo sostenido y sistemático de formación política y cultural (1971: 107-108).

Tal como se pudo ver en la lista que muestra la primera promoción del Colegio Militar luego de su cierre, ninguno de los subtenientes tenía un apellido indígena. Esto a pesar de que el artículo 6º del Decreto de reorganización del Ejército y apertura del Colegio Militar, afirmaba que éste debería ser constituido fundamentalmente por elementos de la clase media, obreros y campesinos. De acuerdo con Raúl Barrios y Marcos Domic, esta primera promoción y las subsecuentes fueron objeto de una cuidadosa depuración previa:

6 Se ponía especial énfasis en hacer participar a los cadetes en el proceso político para lo que se organizó en el Instituto la Célula “Castillo” y “Laurel”, que pertenecía a la juventud del MNR. Esta célula, dirigida y orientada por los Tenientes Ismael Saavedra Sandoval y Wálter Daher Saavedra, realizaba reuniones de directiva y asambleas con el Batallón de Cadetes, aunque debe decirse que en general no había verdaderamente ningún interés por este tipo de actividades. Por esto, en pocos meses, cesaron por completo ante la absoluta indiferencia de los jóvenes estudiantes (Prado, 1984: 66).

Los cadetes de origen popular, hijos de obreros y campesinos, muchos de ellos enviados por decisión de sindicatos y sus propias comunidades, son sistemáticamente obligados a desertar y a solicitar sus bajas, por aquellos otros cadetes “bien”, mestizos y blancoides; que no permitían ni soportaban compartir su enseñanza militar con la “plebe”. (...) La depuración racista, señorial y de casta, va formando y moldeando, sin duda, el espíritu de cuerpo del nuevo ejército. Esto es algo que transcurre en el mayor de los silencios, sin embargo, es un mecanismo autorregulador de mucha importancia en la ideología del nuevo ejército que, como dijimos, declaraba taxativamente su pertenencia al proceso de la Revolución Nacional. Se detectan así, reminiscencias oligárquicas en la forma de percibirse a sí mismas. Era la urgencia de demarcar nítidamente la composición social de la tropa, la suboficialidad y la oficialidad y sobre todo, la distancia con la milicia (Barrios, 1986: 87-88).

Lo que es francamente dudoso es que se hubiera “popularizado” notoriamente la extracción clasista de los nuevos institutos; hubo sí alguna, pero no cambió las cosas radicalmente. Los detallados relatos de Prado demuestran que la autoidentidad de clase, de la aplastante mayoría de la tanda de la Revolución Nacional era, sustancialmente, la misma de los tiempos de los “caballeros cadetes” del anatemizado “ejército de la oligarquía” (Domic, 1997: 294).

Bajo esta realidad, el Ejército se constituía en la síntesis de la nación, pero de aquella nación estratificada y colonial, donde la tropa era indígena y la suboficialidad eminentemente mestiza, mientras el cuerpo de oficiales se autoidentificaba al mismo tiempo revolucionario y perteneciente a una clase privilegiada. Es una paradójica realidad que con los años mostraría su verdadera cara.

No obstante, más allá de la autoidentificación de clase de los oficiales, lo más contundente de su nueva reorganización institucional fue su extrema dependencia de la cooperación y doctrina militar del gobierno de los Estados Unidos. Si bien esta influencia había dado sus primeros pasos en el sexenio de la “Rosca” (1946-1952), fue en el periodo de la Revolución Nacional donde desplegó todas sus capacidades.

Carlos Navia, en su libro *Los Estados Unidos y la Revolución Nacional*, detalla esta relación y afirma que fue el propio Departamento de Estado quien propuso al gobierno del MNR, a fines de 1952, reorganizar el Ejército y reabrir el Colegio Militar. De acuerdo con este autor:

Con la reapertura del Colegio Militar y la reorganización formal de las Fuerzas Armadas bolivianas, la presencia de asesores militares norteamericanos, así como de ayuda en equipamiento bélico, fue incrementándose paulatinamente, reflejando con ello una tendencia seguida por los EE.UU. en toda América Latina durante los años de la década de los 50. En 1956, se renovaron y ampliaron los convenios entre los gobiernos de Bolivia y EE.UU. referidos a la presencia de misiones militares del Ejército y de la Fuerza Aérea norteamericana. Dos años más tarde, el gobierno boliviano firmaba también con los Estados Unidos el acuerdo correspondiente al Programa de Asistencia Militar (PAM), en el cual estaban incluidos gran parte de los países latinoamericanos (Navia, 1984: 145).

La tendencia militar seguida por los Estados Unidos de la que habla el párrafo anterior se reflejaba básicamente en un escenario externo de Guerra Fría y lucha contra el comunismo, la firma del Tratado de Asistencia Recíproca (TIAR) en 1947, la puesta en funcionamiento de la Junta Interamericana de Defensa (JID) y un vasto desplazamiento de misiones militares a lo largo de la región latinoamericana. En lo interno, esto se reprodujo en programas de formación militar, cooperación, venta de armamento y envío de misiones militares con el fin de inyectar en la oficialidad boliviana una doctrina foránea⁷. Por todo esto, Jorge

7 “Como puede suponerse, el proceso de americanización de las Fuerzas Armadas de Bolivia lo abarca todo. Hay instructores y profesores prácticamente en todos los organismos. Esta nueva influencia se hace notar aún en aspectos más sutiles que el abandono del uniforme tradicional o la manera de hacer el saludo. Hace poco, la prensa anunció que el último curso de alumnos del Colegio Militar viajaba a Panamá para concluir allí sus estudios en una permanencia de año y

Echazú llega a denominarlas “las Fuerzas Armadas de la Seguridad Nacional”⁸. El anticomunismo de los mandos significó en gran medida el eje de articulación de la injerencia norteamericana.

Un libro sobre la historia del Ejército publicado el año 2003, describe la ayuda norteamericana, y señala que ésta se multiplicó durante el proceso de la Revolución, especialmente en el ámbito militar:

Los viajes de personal profesional a la Zona del Canal de Panamá que se daban desde 1954, se ampliaron para los cadetes del Colegio Militar, que viajaban para hacer, entre otros cursos demasiado simples e irrelevantes, el de Operaciones en la Selva; volviendo con el codiciado distintivo de “Jungle Expert”. Dichos cursos y viajes se mantendrían durante las dos décadas subsiguientes. Todo estaba encuadrado en un Programa de apoyo del gobierno estadounidense denominado “Ayuda MAP”, sigla de *Military Assistance Program* (Ejército de Bolivia: 2003: 199).

Otro hecho paradigmático que marca la estrecha relación entre el Colegio Militar y la cooperación de Estados Unidos en la materia lo describe Raúl Barrios. Sucede cuando la promoción del año 1957 de subtenientes del Colegio Militar adopta el nombre del presidente norteamericano Gral. Dwight Eisenhower, y lo nombra

medio. Hay en este hecho algo muy claro. Si se trata de la instrucción militar propiamente dicha podría dársela en La Paz, aún a cargo de especialistas militares. Un año y medio en Panamá para muchachos de clase media sin otra formación que un vago sentido de casta y un patriotismo abstracto, es suficiente para hacer de ellos miembros aptos de una fuerza supranacional mercenaria, donde la frontera real haya sido substituida por la ideología y el mando propio por el del Pentágono” (Almaraz, 1988: 87).

- 8 “De este modo, en la primera gran traición al sacrificio de abril, el régimen Paz-estensorista pone en pie el tercer ejército ‘nacional’, el más peligroso de todos, el menos nacional y el más alienado que nosotros llamaremos, porque lo merece ampliamente: ‘Las Fuerzas Armadas de la Seguridad Nacional’ (Echazú, 1988: 266)

padrino de la promoción. Esto rompía una tradición de las promociones del Colegio Militar, que consistía en la adopción de nombres de los líderes revolucionarios. De acuerdo con este autor, "...este quiebre de la práctica institucional sería el primer acto sutil de desacato y desobediencia militar a la tutela movimientista sobre el Ejército reconstruido" (Barrios, 1986: 165).

Con los años, las Fuerzas Armadas de la Revolución Nacional tendieron a reproducir más los intereses norteamericanos que las premisas revolucionarias. La ayuda militar del gobierno de Estados Unidos logró recuperar la identidad colonial del Ejército y con esto representar mejor los intereses elitistas de sus mandos, en oposición a una Revolución Nacional que había logrado quebrar su estructura años antes. Sergio Almaraz es el que mejor expone este fracaso:

Contra una revolución débil surgieron los generales fuertes y el gobierno, abreviando su existencia, hubo de depender cada vez más de ellos. La derrota era doble: que la revolución hubiera de depender de los militares ya era el signo de la capitulación, pero que estos en doce años no hubieran cambiado de mentalidad, dice del fracaso ideológico de un proceso de influencias totalmente desparejas (1988: 27).

El gobierno de Barrientos en 1964 representó el fin de la Revolución Nacional. Las Fuerzas Armadas retomaron el poder y con ello imprimieron casi veinte años de dictaduras en Bolivia. El Ejército Revolucionario se disolvió y su estrecha relación con el gobierno de Estados Unidos redefinió su marco funcional hacia la consecución de la Doctrina de Seguridad Nacional.

IV. El “Proceso de Cambio” y el Colegio Militar

Evo Morales llegó al poder en enero de 2006 con un aplastante triunfo electoral de 54%, porcentaje nunca antes visto en las elecciones anteriores del periodo democrático. Su calidad de indígena, dirigente campesino-cocalero e histórico opositor a las políticas de lucha contra el narcotráfico, implementadas por los gobiernos neoliberales y dirigidas por intereses norteamericanos lo convirtió en un líder nacional e internacional.

Su relación con las Fuerzas Armadas siempre estuvo ligada a su paso por el Servicio Militar Obligatorio (SMO), recordado por el mandatario como una carta de ciudadanía y una escuela de disciplina y patriotismo, tal como históricamente es concebido por los miles de jóvenes indígenas que año tras año prestan el servicio militar en los cuarteles. Esta experiencia personal hizo que el vínculo del Presidente Evo con la institución militar sea reforzado a través del proceso de nacionalización de los recursos naturales, la entrega de bonos a niños y ancianos y el énfasis en tareas de apoyo al desarrollo así como el aumento de salarios, de presupuesto y con la entrega sistemática de infraestructura, vehículos e insumos.

El nuevo Presidente indígena vino a confrontar una estructura social racista en todo el sistema político e institucional boliviano. Su pertenencia étnica interpeló las bases sociales del país y logró reivindicar a una enorme población culturalmente excluida, que veía en Evo Morales el *sumum* de las históricas demandas de inclusión e igualdad social. La nueva Constitución del año 2009 reflejaba esta

situación, al igual que los porcentajes nunca antes vistos de participación de hombres y mujeres indígenas en espacios de decisión política e institucional.

El cómo influyó esta realidad en las Fuerzas Armadas, teniendo en cuenta su tradicional estructura jerárquica, monocultural y conservadora, es precisamente lo que se pretende describir y analizar en este capítulo.

1. El Programa de Igualdad de Oportunidades del Ejército boliviano

El PIO surge el año 2004, bajo la presidencia de Carlos Mesa. Es el resultado de un esfuerzo conjunto entre el Comando General del Ejército, el Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO), la cooperación canadiense y la Universidad Cordillera. Nace en un contexto político complejo, un año después de la Guerra del Gas (octubre de 2003), que produjo la huida del entonces Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada y su reemplazo por su vicepresidente, Carlos Mesa. En aquel escenario, las Fuerzas Armadas eran duramente cuestionadas por la sociedad a raíz de la cruel represión a los movimientos sociales ejercida en aquellos hechos, con el saldo de decenas de muertos y heridos.

Las bases del proyecto nacieron durante el seminario internacional “Democracia, multiculturalidad y Fuerzas Armadas: los desafíos de la seguridad humana”, realizado en marzo de 2004. En junio del mismo año, de acuerdo con un informe realizado por el Comandante del Colegio Militar del Ejército, Gral. Brig. Marco Antonio Vásquez, las bases principales de este proyecto (en sus partes más importantes) eran las siguientes:

Proyecto piloto sobre el ingreso de originarios al Colegio Militar del Ejército (25 de junio de 2004)

I. Antecedentes

En el seminario internacional “Democracia, multiculturalidad y Fuerzas Armadas: los desafíos de la seguridad humana”, auspiciado por el Comando

General del Ejército, la cooperación canadiense y la Universidad Cordillera, realizado el mes de marzo de 2004, surgió la idea de iniciar un proyecto piloto para el ingreso de originarios al Colegio Militar del Ejército.

II. Objetivo del proyecto piloto

Culminar un proceso de integración, que permita a todos los ciudadanos bolivianos, sin distinciones de ninguna índole, tener la posibilidad de participar en tareas de dirección de la Defensa y Seguridad del Estado boliviano, conformando los cuadros de mando del Ejército.

IV. Visión del proyecto

El proyecto piloto debe promover la INTERCULTURALIDAD, como su medio, su base y su fin, en el entendimiento que su logro permitirá establecer en la sociedad nacional la igualdad de oportunidades para ingresar al Sistema de Educación Superior inicialmente del Ejército y posteriormente del resto de los institutos militares de formación (pre-grado) de las FFAA., y de esta manera pertenecer a los cuadros de mando de la Institución Armada, quienes deberán ser preparados en los postulados de la INTERCULTURALIDAD, practicarlos y difundirlos a través de la educación e instrucción de su personal dependiente, como parte fundamental de las políticas del Estado.

VI. Proyección del proyecto piloto

Con la normativa correspondiente el Proyecto debe lograr que DD. y CC.CC. [damas y caballeros cadetes], no oculten sus orígenes y su cultura o cambien de apellidos, por una falsa idea de que esto les restará oportunidades en su formación futura, y se deberá eliminar la discriminación sobre la base de aceptación y valorización de las diferencias culturales.

VIII. Recomendaciones

- a. La finalidad principal del Proyecto debe coadyuvar a la integración del Estado, y sobreponerse a los conceptos de discriminación, mantenimiento de identidades y otros que desintegren la unidad nacional.

- b. Los niveles educativos alcanzados por los institutos del Ejército deben mantenerse, por encima de cualquier proyecto, por eso el proyecto debe adaptarse al Instituto y no el Instituto al proyecto.
- c. La necesidad de las comunidades de enviar postulantes al Colegio Militar del Ejército, debe basarse en la necesidad de crecimiento y desarrollo de la identidad nacional, por encima de sus propios intereses comunitarios.

El objetivo del PIO se traducía, tal como dice el informe, en “...culminar un proceso de integración que permita a todos los ciudadanos bolivianos, sin distinciones de ninguna índole, tener la posibilidad de participar en tareas de dirección de la Defensa y Seguridad del Estado boliviano, conformando los cuadros de mando del Ejército”. A pesar de que no queda claro el término “culminar”, se entiende que el fin del Proyecto es, como su nombre lo indica, dar igualdad de oportunidades a todos los bolivianos, para poder llegar a conformar una institución democrática. Esta necesidad surge de la histórica construcción de unas Fuerzas Armadas con una estructura étnica-social bien definida: una pirámide cuya base estaba conformada por soldados de extracción social indígena y pobre, seguidos de la suboficialidad mestiza de clase media baja y dirigidos por la oficialidad blanca y/o mestiza de clase alta o media alta.

El mismo informe, en la sección de “Antecedentes”, muestra datos interesantes sobre una encuesta realizada a los cadetes del Colegio Militar el año 2004 (Colegio Militar, septiembre de 2004: 9-11):

Actualmente en el Colegio Militar no existe discriminación en el ingreso de postulantes de todo el país, pudiendo afirmar con datos actualizados lo siguiente:

1. Del efectivo actual, 493 cadetes (74%) son nacidos en áreas urbanas y 175 (26%) en áreas rurales.
2. Los cadetes nacidos en áreas rurales hablan castellano el 85%, quechua el 10% y aymara el 5%.

3. De los cadetes nacidos en áreas rurales, salieron bachilleres el 14% en sus respectivos lugares y el 86% tuvieron que emigrar a áreas urbanas.
4. En las encuestas realizadas, se puede puntualizar lo siguiente:
 - a. Que los cadetes provenientes de áreas rurales, pese a que no existe discriminación, no comparten esto y de alguna manera ellos se sienten discriminados por el resto de los cadetes, principalmente en el trato cotidiano.
 - b. Muchos cadetes prefieren ocultar su lugar de origen y muchos se cambian de apellidos para evitar ser motivo de burla por parte de sus camaradas.
 - c. Existen oportunidades iguales para todos los jóvenes que postulan en todo el territorio nacional sin distinción de ninguna índole. El único problema existente es que el nivel de educación alcanzado en las áreas rurales es deficiente por diferentes motivos, restando oportunidades para que ingresen y satisfagan los requisitos académicos de la Educación Nacional Superior a los postulantes que viven y estudian en sus lugares de origen.

La descripción hecha muestra en sí misma una contradicción: por un lado, se afirma que en el Colegio Militar “...no existe discriminación en el ingreso” y que “... existen oportunidades iguales para todos los jóvenes”; mientras que, por otro, las mismas encuestas revelan que de acuerdo a los cadetes existía discriminación, hecho por el cual algunos negaban sus orígenes y cambiaban de apellido. Pese a esta constatación importante, el informe sigue afirmando que no hay discriminación y que el único problema existente es el nivel educativo de las áreas rurales, lo que resta oportunidad a muchos jóvenes. Sin embargo, en el punto VI del “Proyecto piloto sobre el ingreso de originarios al Colegio Militar del Ejército” relativo a la “Proyección” del Proyecto, se reafirma la intención de que damas y caballeros cadetes “...no oculten sus orígenes y cultura o cambien de apellidos”, terminando así con la discriminación.

Por otra parte, cuando se lee la “Visión” del Proyecto, se encuentra el término de “interculturalidad” como su eje axiomático, que en términos generales refleja

propósitos trascendentales para la institución. El texto vuelve a recalcar la búsqueda de igualdad de oportunidades para ingresar a los institutos militares y posteriormente pertenecer a los cuadros de mando de la institución, todo bajo una perspectiva intercultural.

No obstante, cuando se repara en las “Recomendaciones”, se aprecia que se da una amplia priorización de estructuras conceptuales preestablecidas, llámese “unidad nacional”, “niveles educativos alcanzados” e “identidad nacional”. Si bien la institución militar reproduce estructuras monoculturales, el término de interculturalidad que se menciona en la “Visión” del Proyecto representa necesariamente un cuestionamiento a este tipo de estructuras. Esto no condice necesariamente con las recomendaciones realizadas en el informe, que denotan una intención de mantener formas y visiones homogéneas en base a una composición heterogénea. Asimismo, la oración “...el proyecto debe adaptarse al Instituto y no el Instituto al proyecto”, refleja una perspectiva limitada, tanto de multiculturalidad como de interculturalidad.

Junto a este informe, se encontró otro realizado por el Gabinete Social y Psicológico del Colegio Militar, donde se muestran los resultados de una encuesta realizada a oficiales de la institución sobre la implementación del Proyecto. De acuerdo con ese informe, se realizaron 37 encuestas a oficiales del Colegio Militar en mayo de 2004, que brindaron los siguientes resultados (Encuesta de opinión, gabinete psicológico, mayo de 2004):

- El 60% de los entrevistados desconocía el Proyecto.
- El 62% no estaba de acuerdo con el Proyecto, argumentando diversas razones: peligro de formar dos ejércitos paralelos, o afectación a la “elite” que conforma la milicia.
- Entre el 38% que estaba de acuerdo, había quienes afirmaban que, en el Colegio Militar, hace años ya se habría dado este proceso de ingreso de indígenas.

- Entre los aspectos que deberían tomarse en cuenta para la realización del Proyecto, un 38% se refirió al nivel intelectual.
- En cuanto a los efectos positivos del Proyecto, un 46% lo relacionó con la imagen del Ejército ante la sociedad, y un 45% no encontró ningún efecto positivo.
- En cuanto a los efectos negativos, el 32% se refirió al rechazo que se generaría en la institución y los problemas que esto conllevaría en el desenvolvimiento de los propios indígenas. Un 30% opinó que había la posibilidad de que los originarios, una vez provistos de entrenamiento militar, vuelquen éste en contra de la propia milicia. Incluso se habló de un posible amotinamiento. Un 22% vio problemas de adaptación.
- Las recomendaciones que dieron para implementar mejor el Proyecto fueron variadas: 8% se refirió a mejorar la formación académica de los originarios, 19% aconseja que se analice muy bien el Proyecto y que no se improvise, 16% pidió talleres informativos y 16% no aconsejó nada porque no estaba de acuerdo.

Las recomendaciones realizadas por la licenciada Ibáñez, funcionaria del Gabinete Psicológico, al comandante del Colegio Militar respecto al estudio, fueron las siguientes:

- De acuerdo a las encuestas se ve la necesidad urgente de un taller informativo sobre el Proyecto, donde además el oficial y/o personal civil tenga la oportunidad de preguntar a los directos encargados.
- Por otro lado, una mayoría expresa que en el Colegio Militar ya existen originarios, hay quienes incluso se identifican con ellos.
- Al tratarse de preguntas abiertas, el oficial tuvo la oportunidad de responder más de una opción, de ahí que en cada pregunta los porcentajes no sumen el acostumbrado 100%.
- Reitera la importancia de este tipo de encuestas, porque sólo así se podrá tener las bases suficientes para llegar a feliz término en este Proyecto, es decir, volver al personal parte del proceso.

Si bien esta encuesta tuvo el objetivo de tener una evaluación previa del Proyecto de ingreso de originarios al Colegio Militar, no es un dato menor saber que el 62% de los oficiales entrevistados no estaba de acuerdo con éste, y que gran parte de los que estaban de acuerdo afirmaban que en el Colegio Militar ya se había dado hace varios años el ingreso de jóvenes originarios. Son datos que reflejan un alto grado de indiferencia y/o susceptibilidad a los objetivos de esta iniciativa, esto último manifestado en la preocupación que tenían algunos oficiales de la posible formación de dos ejércitos paralelos, la afectación a la milicia o la ocurrencia de un amotinamiento. Tales respuestas, en última instancia, muestran una percepción reducida de la multiculturalidad o interculturalidad impresa en la “Visión” del Proyecto. No obstante, no todos los entrevistados estuvieron en desacuerdo, ya que los que opinaron favorablemente argumentaron que los resultados obtenidos ayudarían a mejorar la imagen del Ejército. Finalmente, las recomendaciones son claras cuando subrayan la necesidad de informar al personal oficial y civil del Colegio Militar sobre el Proyecto planteado y hacerlos parte del proceso.

A pesar de que el ingreso de jóvenes originarios al Colegio Militar se dio el año 2006, con un proceso previo de nivelación durante el 2005, el Convenio que ratifica el Proyecto se firma recién en abril de 2006. A continuación, se muestran sus partes más importantes:

Convenio Interinstitucional “Programa de Igualdad de Oportunidades para postulantes indígenas y/o originarios a los institutos militares de formación del Ejército” 2006

Objeto.-

Del convenio

El Ministerio de Desarrollo Rural, Agropecuario y Medio Ambiente (MDRAMA) y el Ejército Nacional de Bolivia, suscriben el presente Convenio con el objeto de contar con un documento que permita dar continuidad en la presente gestión al denominado “Programa de Igualdad de Oportunidades para

postulantes indígenas y/o originarios a los institutos militares de formación del Ejército”, cuyo fin es el de convocar a jóvenes bachilleres del área rural de los pueblos indígenas y originarios del país a postularse para formar parte del mencionado Programa.

Del programa

Nivelar a jóvenes y señoritas del área rural, indígenas y originarios que no cuentan con recursos económicos y cuya capacitación a nivel bachiller en humanidades es deficiente.

Fases del programa

El Programa considera las siguientes fases generales y sub fases:

Primera fase: Preparación de postulantes.

Sub fase 1: Convocatoria y selección de postulantes.

Sub fase 2: Nivelación de conocimientos de los postulantes.

Sub fase 3: Selección y admisión de postulantes a los institutos de formación.

Segunda fase: Formación militar.

Vigencia

El presente Convenio Interinstitucional tendrá vigencia a partir de su suscripción, hasta el egreso de los jóvenes o señoritas indígenas y originarios en cualquiera de los institutos militares de formación del Ejército, fecha en que podrá renovarse en común acuerdo de las partes.

Firmado el 18 de abril de 2006.

Firman:

Dr. Hugo Salvatierra, Ministro de Desarrollo Rural, Agropecuario y Medio Ambiente (MDRAMA).

Gral. Div. Freddy Bersatti, Comandante General del Ejército.

Gral. Div. Wilfredo Vargas, Comandante en Jefe de las FFAA.

Lic. Walker San Miguel Rodríguez, Ministro de Defensa.

El objetivo del Convenio coincide con el objetivo del Proyecto elaborado por el Colegio Militar en el año 2004. Se concentra en dar igualdad de oportunidades a jóvenes indígenas y/o originarios para acceder a los institutos militares del Ejército a través de un curso de nivelación. El programa planteado incluye la fase de preparación de los postulantes y la fase de formación militar, es decir, desde la selección de los postulantes para el curso de nivelación hasta su egreso de los institutos de formación del Ejército.

Una revisión de los prospectos que el Colegio Militar elaboró para convocar a los jóvenes indígenas y originarios del área rural para acceder al PIO muestra datos interesantes (fotografía 6). El prospecto del año 2005 establecía en sus puntos más importantes lo siguiente:

El Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO) y el Ejército Nacional de Bolivia convocan a jóvenes de los pueblos indígenas y originarios (rurales) del país a postularse para el proyecto piloto “Programa de Igualdad de Oportunidades para postulantes indígenas y originarios rurales al Colegio Militar del Ejército”. La presente convocatoria constituye el primer paso del Proyecto Piloto, por lo cual se admitirán sólo 20 postulantes varones quienes cursarán un Programa académico de adecuación de la malla curricular de tercero y cuarto de secundaria durante ocho meses y medio (abril-diciembre de 2005)⁹, mientras prestan su Servicio Militar Obligatorio en el Batallón de Seguridad del Colegio Militar del Ejército en La Paz. Si cumplen con los requisitos y exigencias del Programa académico y militar, los postulantes tendrán la oportunidad de entrar al Colegio Militar del Ejército como cadetes becados.

9 Las materias del curso de nivelación eran: matemáticas, lenguaje y literatura castellana, física, química, historia, geografía, educación cívica, inglés, formación militar y educación física.

Objetivos

La interculturalidad en las FF.AA. es practicada ampliamente y sin discriminación alguna, y se manifiesta especialmente en las actividades de extensión cuando los caballeros cadetes demuestran las tradiciones típicas de cada lugar.

El proyecto piloto tiene por objeto nivelar la capacitación académica a nivel humanístico y bachillerato.

El proyecto piloto en su sentido más amplio ofrecerá a los 20 postulantes aceptados, no sólo la posibilidad del ingreso al Colegio Militar, sino también a la Escuela Militar de Sargentos (EMSE), Escuela Militar de Música (ESMIMUS), Escuela Militar de Topografía (ESMITOP) y Escuela Militar de Ingeniería (EMI).

La aceptación de los postulantes al curso de nivelación no implica ni asegura el ingreso como cadetes regulares del Colegio Militar y/o los otros institutos, así como tampoco garantiza que los aceptados como cadetes o alumnos alcancen el nivel profesional de oficial o sargento.

Los postulantes que logren ingresar como cadetes regulares y/o alumnos, deberán someterse a las normas y disposiciones establecidas en la reglamentación interna de cada instituto.

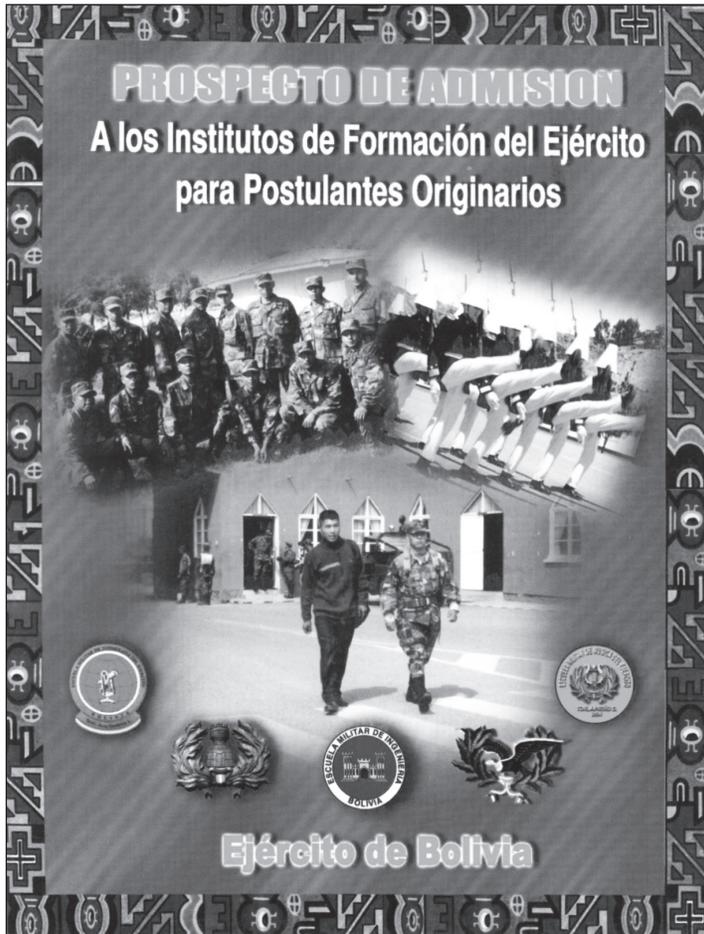
Requisitos para postulantes

- Ser boliviano de nacimiento.
- Estar comprendido hasta el 31 de diciembre del presente año entre 17 y 21 años de edad.
- Vencer el examen de admisión militar, referido a condiciones aceptables académicas, médicas, físicas, psicotécnicas y de vocación militar.
- Haber concluido el bachillerato (primero a cuarto año de secundaria) en colegios rurales.

- Ser avalado por las autoridades originarias del lugar de origen y ratificado por las autoridades mayores (organizaciones indígenas y originarias regionales).
- Tener un buen manejo de un idioma indígena (a excepción de afrodescendientes) (Colegio Militar del Ejército, 2005: 4).

Fotografía 6

Prospecto de admisión a los institutos de formación del Ejército para postulantes originarios 2006



Fuente: Ejército de Bolivia, 2006

En términos generales, el prospecto del año 2006 ratifica los mismos lineamientos expuestos por el prospecto de 2005. Es en los prospectos de los años 2007 y 2011 cuando en los requisitos se añade o cambia información (tabla 1).

Tabla 1
Programa Igualdad de Oportunidades. Colegio Militar
Prospectos 2007-2011

<i>Prospecto PIO 2007</i>	<i>Prospecto PIO 2011</i>
<i>En requisitos se añadió:</i>	<i>En requisitos se cambió:</i>
b. Ser soltero(a) y no estar embarazada en el caso de las mujeres, situación que deberá mantener mientras permanezca en cualquiera de los institutos.	Estar comprendido(a) al 31 de diciembre del presente año entre 18 y 21 años de edad.
c. Estar comprendidos al 31 de diciembre del presente año entre 17 y 19 años de edad.	Tener un promedio general mayor a 55 puntos durante los cuatro cursos de secundaria (libretas originales o certificados de notas expedida por SEDUCA).

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes oficiales.

Algo que varía en todos los prospectos es el tiempo establecido para el curso de nivelación de los jóvenes y señoritas postulantes al PIO. Para el año 2005, se estableció un periodo de nivelación de seis meses (junio a diciembre de 2005); para el 2006, de siete meses (julio de 2006 a enero de 2007); para el 2008, de 5 meses (agosto de 2007 a enero de 2008); y para el 2011, de nueve meses (marzo a noviembre de 2011). La variabilidad de este punto puede de alguna manera explicarse a partir de los informes que se realizan del desarrollo del Programa, que son examinados a continuación.

De acuerdo a un informe institucional del Ministerio de Defensa del año 2012, el PIO en el Colegio Militar sufrió el siguiente proceso evolutivo (Ministerio de Defensa, 2012: 87):

Se inició el año 2005 donde el Colegio Militar del Ejército abre sus puertas a 20 indígenas originarios campesinos: todos varones.

Desde el año 2006 hasta el año 2011, existieron ciudadanos y ciudadanas que realizaron el Programa Igualdad de Oportunidades (PIO), cumpliendo para ello con la instrucción militar correspondiente al periodo básico individual, que lo avala para tramitar la extensión de la libreta del Servicio Militar Obligatorio; ingresaron 101 varones y 26 mujeres.

El Programa Igualdad de Oportunidades (PIO) ha tenido un periodo de vigencia a partir de 2006 al 2011, habiendo concluido en virtud a la promulgación de la Ley N° 045 de fecha 8 de octubre de 2010, Ley Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación.

Sin embargo, información recogida del Colegio Militar en dos informes (Vásquez Oblitas, 12-12-2008; Alcázar Chávez, 31-10-2011) y del Gral. Roberto Ponce, Inspector General del Ejército (entrevista de 31 de marzo de 2016) muestran datos distintos en cuanto al número de estudiantes del PIO entre los años 2006 y 2011. La tabla 2 lo ilustra.

- El informe del Colegio Militar del año 2012 afirma que de los 7 egresados el 2010, Rodolfo Choque Mamani era el mejor ubicado en el orden de mérito, en el puesto 55 de 206.
- El informe del Gral. Ponce muestra que de los 74 que ingresaron al Programa en los años 2006, 2007 y 2008, 29 egresaron, es decir, el 39%. De las 45 bajas, 19 fueron por estudio, 17 por causas médicas, 5 por solicitud de estudiantes y 4 por disciplina. De los 29 egresados, dos fueron brigadieres y uno sub brigadier; 4 mujeres y 25 hombres; 5 hablaban aimara, 5 quechua, 5 inglés y los 29 castellano.

A pesar de que los datos en cuanto al número de postulantes varían en algunos años de acuerdo a las tres fuentes (por razones que no se pudo especificar), lo que resalta de la información recogida es que de acuerdo con el informe del Colegio Mi-

litar al Ministerio de Defensa del año 2011, el Programa duró cinco años (2006-2011), con un cierre entre los años 2009 y 2010. Empero, de acuerdo con el Gral. Roberto Ponce (que fue Jefe de Estudios del Colegio Militar el año 2009 y Comandante de la Institución el 2015), el PIO sólo duro tres años (2006-2008).

Tabla 2
Ingreso y egreso de postulantes al Colegio Militar
PIO: 2006-2012

<i>Año</i>	<i>Fuente Colegio Militar 2008</i>	<i>Fuente Colegio Militar 2011</i>	<i>Fuente Gral. Ponce</i>
<i>INGRESO</i>			
2006	10	12	9
2007	22	23	22
2008	46	44	43
2009	No hay plazas.	No hubo Programa.	No hubo Programa.
2010		Se reincorporó una alumna dada de baja en segundo año.	No hubo Programa.
2011		16	No hubo Programa.
<i>Total ingreso</i>		95	74
<i>EGRESADOS</i>			
2010		7	7
2011			10
2012			12
<i>Total egresados</i>			29

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y fuentes oficiales.

Las causas del cierre del Programa pueden deberse a varios motivos. El esgrimido por el Ministerio de Defensa en su informe anual del año 2012, afirma que concluyó en virtud a la promulgación de la Ley N° 045 de fecha 8 de octubre de 2010, Ley Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación. No obstante, revisando los informes institucionales al respecto, hubo muchas otras causas que provocaron la conclusión del PIO.

El informe mencionado anteriormente, enviado por el Comandante del Colegio Militar al Ministro de Defensa el año 2008 sobre el PIO, incluía la respuesta a cuestionarios por parte del Comandante, el Jefe de Estudios y oficiales del Colegio Militar. Entre las principales respuestas al mencionado cuestionario se tiene (Vásquez Oblitas, 12 de diciembre de 2008)¹⁰:

Respuestas al cuestionario del Comandante del COLEGIO MILITAR:

En términos generales ¿cuál es el desempeño académico y militar (disciplina, instrucción) de los cadetes que ingresaron al Colegio Militar por el Programa Igualdad de Oportunidades?

R. El desempeño en general es malo y regular académicamente y disciplinariamente, les falta base para cumplir con las exigencias de una licenciatura en el nivel de la Universidad Militar.

¿Cuáles han sido las principales virtudes y/o dificultades de la implementación del Programa de Igualdad de Oportunidades en el Colegio Militar del Ejército?

R. La virtud es acoger al instituto a un sinnúmero de postulantes de diversos lugares y orígenes. La dificultad es la baja formación académica con la que se incorporan, asimismo durante su permanencia en el Colegio Militar se da escasa capacidad económica para las exigencias académicas y personales (indivi-

10 Se reproducen sólo algunas preguntas del cuestionario. Las fallas de redacción son de origen.

duales). Igualmente existe la creencia de que el Programa garantiza el egreso, lo cual no corresponde, el Programa sólo coadyuva a ingresar al Colegio Militar; además se tropieza con la dificultad durante el primer periodo de nivelación de injerencia e influencia externa.

¿Cuál es el grado de integración de los cadetes de origen indígena con los restantes cadetes del Colegio Militar del Ejército?

R. La integración es elevada, no existe diferencia alguna.

¿Considera que en el Colegio Militar existen actos de discriminación entre los mismos cadetes? ¿Podría mencionar los principales motivos (si son raciales, económicos, regionales, otros)?

R. No existe.

¿Considera que el Programa de Igualdad de Oportunidades es un instrumento efectivo de inclusión social? (fundamentar la respuesta).

R. Sí, porque permite el ingreso a todos los jóvenes que desean abrazar la carrera de las armas sin importar raza, color, o lugar de procedencia.

Se tiene conocimiento que habrían existido solicitudes de cambio de nombre en actuales cadetes del Colegio Militar por el Programa de Igualdad de Oportunidades, ¿podría usted confirmar esta situación y mencionar cuántos y cuáles habrían sido estos casos?

R. Se tiene conocimiento que habrían tratado de cambiar nombres, pero de manera extraoficial, mi Comando no ha recibido solicitud formal alguna, se trataría de tres casos aislados.

¿Para la gestión 2009, cuántas plazas para el primer año de instrucción se tienen previstas aceptar?

De acuerdo al SEME (Sistema Educativo Militar), y resolución de la UMFA no existe primer año para la gestión 2009, consiguientemente no existen plazas.

Respuestas al cuestionario del Jefe de Estudios

El Programa de Igualdad de Oportunidades considera que el periodo de nivelación es de un año académico, ¿cuál es el motivo para que este periodo haya sido reducido a cuatro meses?

R. Se desconoce los motivos del porqué su reducción, pero se puede inferir que es por el incumplimiento del apoyo económico para el desarrollo del mismo, por parte de los responsables, toda vez que implica una erogación de dinero bastante alta su formación durante el periodo de formación académica.

¿Los postulantes del Programa de Igualdad de Oportunidades que logran ingresar como cadetes al Colegio Militar del Ejército, con qué dificultades académicas tropiezan en el Periodo Académico Militar?

R. Las dificultades académicas que tropiezan es el bajo rendimiento académico en las materias, especialmente de ciencias exactas y lenguaje, ya que no logran superar las exigencias para el nivel licenciatura y una adecuada nivelación.

¿En caso de ser reformulado el actual Programa, cuál o cuáles deberían ser los principales aspectos a ser modificados?

R. En caso de ser reformulado el Programa, uno de los principales aspectos a ser modificados es que el Programa debe iniciarse en el Liceo Militar por lo menos dos años y no en Colegio Militar, asimismo aclarar que el Programa concluye una vez que se ingresa al instituto militar de formación superior.

¿Cuáles han sido las principales virtudes y/o dificultades de la implementación del PIO en el Colegio Militar?

R. La virtud es acoger al instituto a un sinnúmero de postulantes de diversos lugares y orígenes.

La dificultad es el ingreso con un bajo nivel de conocimientos e inconveniente de nivelación en el tiempo previsto para ello, además la opinión de que su ingreso avala su permanencia a pesar de su rendimiento bajo.

¿Considera que el PIO es un instrumento efectivo de inclusión social?

R. Sí, porque se permite contar con jóvenes de distintos lugares y procedencia sin importar su origen, permitiendo la inclusión social para los que quieren ser militares.

¿Considera que en el Colegio Militar existen actos de discriminación entre los mismos cadetes?

R. No existe.

Respuestas al cuestionario de los oficiales del Colegio Militar (14 encuestas obtenidas)

¿Los postulantes del Programa de Igualdad de Oportunidades que logran ingresar como cadetes al Colegio Militar del Ejército, con qué dificultades tropiezan en el periodo académico militar?

R.

Dotación e infraestructura (1).

Nivel de estudio muy bajo en relación a la ciudad (12).

No hay obstáculos (1).

¿Cuál es su opinión sobre el Programa de Igualdad de Oportunidades? (fundamentar su elección).

R.

Es perjudicial para el Ejército (14).

Es beneficioso para el Ejército (0).

Entre las argumentaciones realizadas se tuvo:

- Porque el Ejército asume toda la responsabilidad y esta gente se vuelve privilegiada. No tendría que haber diferencia entre cadete Mamani PIO y no PIO.
- Porque es gente que entra con muchos privilegios y no ponen interés en superarse y sólo buscan sacar el mayor provecho del Ejército, no aportan nada a nuestra institución.

- Por la falta de formación, perjudica el normal desarrollo de las actividades del instituto y piensan que están en el cuartel, no toman conciencia que se están preparando para conductores.
- A muchos se les da de baja y lo primero que hacen es aprovechar la coyuntura política para influenciar sobre su estadia en desmedro de la preparación del futuro oficial.
- Porque casi todos los que ingresan por propios recursos son de clase media y media baja y de pocos recursos.
- Porque en el Ejército y en cualquier institución existe y siempre hubo indígenas.

Un año después, el 15 de julio de 2009, otro informe sobre el PIO, enviado al Comandante del Colegio Militar, Gral. Brig. Antonio Cueto, por el Jefe de la Dirección de Evaluación y Acreditación del Colegio Militar (DEAC), Tcnl. Roberto Ponce, afirmaba en sus partes sobresalientes lo siguiente:

Aspectos positivos:

1. Que el Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO) en una primera instancia permite al Ejército de Bolivia y particularmente al Colegio Militar ser precursor de iniciar un proceso intercultural, antes incluso de producirse la actual coyuntura en la que el Estado boliviano se caracterice por ser un Estado unitario y social de derecho plurinacional comunitario, libre, independiente, soberano, democrático e intercultural. Demostrando de esta manera una profunda reflexión sobre la verdadera identidad de nuestro país.
2. Actualmente se ha alcanzado en las diferentes fases y subfases del Programa piloto las metas, siendo así que hasta la fecha existen en el Colegio Militar un número de 36 becarios, de los cuales 32 son caballeros cadetes y 4 son damas cadetes. En la próxima gestión egresarán 8 beneficiarios.
3. El Programa ha permitido reflexionar sobre la realidad concreta de la estructura societal del Estado boliviano, permitiendo al Colegio Militar contar con un diseño curricular orientado en su dimensión cultural con un amplio reconocimiento a nuestros diversos grupos étnicos culturales.

4. El Programa ha permitido incrementar la imagen internacional del Colegio Militar del Ejército de Bolivia, constituyéndose en el referente sobre procesos de Interculturalidad y FF.AA.
5. En el ámbito nacional ha permitido consolidarse como el Instituto de mayor reflexión sobre la diversidad cultural, y la necesidad de construcción de la macro identidad boliviana desde la perspectiva militar.

Aspectos negativos:

1. El incumplimiento del convenio por los diferentes organismos e instituciones del Programa se materializa en los siguientes aspectos:
 - El MDRAMA no cumplió con las gestiones para construcción de pabellones para personal femenino.
 - El Ministerio de Defensa no cumplió con el monitoreo del Programa.
 - El Consejo de Pueblos Indígenas (representando a las diferentes organizaciones de pueblos originarios) no cumplió en el seguimiento del rendimiento académico de los cadetes originarios, así como en el apoyo continuo, respecto a las necesidades de los mismos.
2. Se produjeron sesgos en el proceso de preselección de postulantes, permitiendo el acceso de personal que no cumple con los requisitos convenidos como ser alumnos destacados, refrendando tal situación con promedio de notas, así como ser representante genuino de algún grupo originario reconocido como tal.
3. Se detectaron presiones de diferente índole, vulnerando términos contractuales del convenio, particularmente en el incremento del efectivo de postulantes preseleccionados, afectando de manera concreta la economía del Colegio Militar.
4. La falta de apoyo al Colegio Militar, constituyéndose en la práctica en el sostén moral y económico del Proyecto.

Reuniones interinstitucionales

En las reuniones de coordinación organizadas para definir y ratificar las responsabilidades del Directorio, conformado por representantes del MDRAMA y MINDEFENSA, COL.MIL. y del Consejo de Pueblos Indígenas, se optó por tomar a su cargo la preselección de los postulantes, el mismo que a la vez tendrá el objetivo de avalar y difundir la relación nominal de los postulantes aceptados.

1. En la anterior gestión se incluyó una cláusula por la cual se establece el porcentaje de postulantes que debe ser distribuido a los diferentes institutos del Ejército, una vez concluido el periodo de nivelación, estableciéndose lo siguiente:

– Colegio Militar	7 postulantes.
– Escuela de Sargentos	6 postulantes.
– Escuela de Música	6 postulantes.
– Escuela de Topografía	6 postulantes.
– TOTAL	25 postulantes.
	(5 damas y 20 varones)

2. Asimismo se incluyó una cláusula por la que el MDRAMA debe ser responsable de la impresión y confección de los prospectos.
3. Se definió y modificó la cláusula referida a la vigencia del Programa, reconociéndose que su vigencia fenece al momento que el postulante es aceptado y admitido como cadete regular y no hasta su egreso, por ser una carga económica y social, además de que esta situación provoca un rechazo colectivo en el Batallón de Damas y Caballeros Cadetes.
4. Se definió que el apoyo presupuestario y proyectos que recibirá la institución sea gestionario.

Todo lo señalado por el Tcnl. Ponce, en la cita precedente debería ser puesto a consideración de las máximas autoridades de los ministerios y de las instituciones participantes, a objeto de su aprobación.

La evaluación realizada por el Ministerio de Defensa el año 2008, a través de cuestionarios al comandante del Colegio Militar, jefe de estudios y oficiales de la institución, muestra un panorama no muy alentador respecto al efectivo desarrollo de un proceso de interculturalidad. Si en la encuesta previa que se hizo a los oficiales el año 2004, el 62% no estaba de acuerdo con el Proyecto, luego de su implementación, el 100% de los entrevistados afirmaban que el PIO era perjudicial para el Colegio Militar.

Las respuestas que mencionan aspectos como la baja calidad académica, el surgimiento de privilegios y la presencia normalizada de indígenas en sus filas se repiten como argumentos transversales en el tiempo. A esto se suma la opinión de que, una vez ingresados los postulantes al PIO, creen que esto garantiza su egreso, lo que a su vez empeora su desempeño académico, notoriamente desfavorecido por haber cursado sus estudios en colegios del área rural. Paradójicamente, de manera general, se plantea que el bajo nivel académico de los alumnos del PIO es el factor negativo del Programa, desconociendo que fue el mismo Colegio Militar quien planificó los cursos de nivelación previos (malla curricular y docentes), para que los postulantes ingresen a la institución.

Por su parte, el informe del año 2009 muestra que, de acuerdo con el Colegio Militar, los objetivos de inclusión social fueron cumplidos por el Programa, y es más, subraya el papel de la institución como "...referente de procesos de interculturalidad" a nivel nacional e internacional. No obstante, se identifica la presencia de varios problemas: a) falta de cumplimiento de compromisos institucionales; b) injerencia en la designación de postulantes por parte de autoridades indígenas; c) uso de influencias para no cumplir con lo dispuesto por el Convenio interinstitucional; d) necesidad de modificar el Convenio para que el apoyo económico al postulante termine una vez ingresado en los institutos de formación militar; y, e) establecimiento de porcentajes de postulantes del PIO, que deben ser distribuidos a los diferentes institutos del Ejército.

Si bien un análisis detallado de ambos informes podrá dar más datos significativos, es necesario comprender hacia dónde exactamente estaba dirigido el Proyecto en su concepción y desarrollo; por parte de aquellos que efectivamente lo implementaron, en este caso, los mandos, instructores y personal del Colegio Militar.

De la entrevista realizada el 16 de abril de 2016 al actual Comandante del Ejército, Gral. Div. Luis Ariñez Bazán, quien durante los años 2009 y 2014 cumplió funciones como Segundo Comandante y Comandante del Colegio Militar respectivamente, se pudo obtener información relevante del PIO. El Gral. Ariñez contó que, cuando tuvo como destino la Segunda Comandancia del Colegio Militar el año 2009, vio que los jóvenes que habían ingresado a través del PIO no querían identificarse: "...cuando les preguntaban quiénes eran del PIO no levantaban la mano. Se supo que ellos de alguna forma sufrían cierta presión de sus pares, les decían 'los inmortales' y 'los intocables'".

Asimismo, recuerda: "...muchos de los alumnos PIO sobrepasaban los parámetros de evaluación. Si un cadete normal era dado de baja con tres materias aplazadas, el alumno PIO no corría con la misma suerte, tenía más tolerancia. Es así que surge una mirada distorsionada de estos jóvenes como sujetos de privilegios. Por eso ellos querían mimetizarse con sus pares, para no ser objeto de rechazo". El problema radicaba, en palabras del Gral. Ariñez, en la falta de conocimiento sobre cómo debía gestionarse el Proyecto, mismo que funcionaba casi de manera inercial, "... el Programa estaba perdiendo el horizonte de su creación, la interculturalidad".

Por esta razón el año 2009 –rememoró Ariñez–, se organizó una jornada intercultural a la cabeza del entonces Cnel. Roberto Ponce, Jefe de la DEAC del Colegio Militar. El objetivo era reencauzar el Programa y consistió en enviar a todos los cadetes de cuarto año a diversos lugares del país con la finalidad de que conozcan la cultura de las 36 naciones indígenas, para luego reproducirlas a través de vestimenta, comida, etc., en una feria dentro del Colegio Militar. Al parecer esta

experiencia funcionó durante esa gestión, ya que, de acuerdo al entrevistado, posteriormente, cuando se preguntaba quiénes eran del Programa, “...los alumnos del PIO levantaban la mano con orgullo”.

En una evaluación de los aspectos positivos y negativos del PIO, el actual Comandante del Ejército afirmó que lo positivo fue que el Programa ayudó a “...la ruptura del conservadurismo institucional, el monoculturalismo y el monolenguaje”. Asimismo, alegó que representó “...la materialización de los discursos que siempre habían acompañado al Ejército, al autodefinirse como el crisol de la bolivianidad”.

Entre los aspectos negativos, remarcó la falta de capacidad institucional para no llevar a cabo eficientemente el Programa, la ausencia de capacitación de los instructores del Colegio Militar, el continuo proceso de cambio de personal en la institución que hace imposible comprometerse en procesos de largo aliento, la falta de apoyo de otras instituciones en la ejecución del Programa y el uso arbitrario de influencias de autoridades indígenas en la selección de los postulantes, lo que reflejó también su falta de comprensión de los objetivos del Proyecto.

En otra entrevista realizada el 11 de abril de 2016 a la Lic. Liliana Guzmán, Directora General de Derechos Humanos e Interculturalidad del Ministerio de Defensa, quien además trabajó en el seguimiento del PIO desde el año 2006, remarcó el trabajo de su ministerio en la ejecución del Programa juntamente con el Ejército, que se tradujo en el lanzamiento de las convocatorias, en el proceso selectivo, en los cursos de nivelación, en apoyo logístico y en evaluaciones permanentes de su desarrollo.

Uno de los problemas identificados por la Lic. Guzmán sobre el desarrollo del PIO fue la falta de cumplimiento de compromisos de los otros ministerios que participaron en la firma del Convenio de abril de 2006. Por otro lado, también subrayó el uso de influencias por parte de las organizaciones sociales indígenas

para incluir a sus propios postulantes, muchas veces no respetando el Convenio. Un caso paradigmático sucedió cuando “...una compañera diputada por Cobija, hizo las gestiones para unos jóvenes del Chapare con libretas falsificadas”.

Ante la pregunta de por qué se dio fin al Programa, se aseveró que fue una decisión del Ejército: “...ellos afirmaban que este Programa resultaba siendo discriminatorio, sólo eran tomados en cuenta los indígenas y no otro tipo de poblaciones. Además ya se había aprobado la ley contra la discriminación y cualquier persona, indígena o no, tenía el derecho a ingresar al Colegio Militar”. En palabras de la entrevistada, gran parte de esta justificación era verdad, ya que en la actualidad existen mecanismos transparentes de admisión al Colegio Militar, en relación al pasado.

Finalmente, en relación a la pregunta sobre los aspectos positivos y negativos del PIO, afirmó que dentro lo positivo hoy en día se tiene “...un número efectivo de jóvenes y señoritas provenientes de los pueblos indígenas que son oficiales o sargentos del Ejército. Este Programa ha sido una especie de llamada de atención institucional, para que de manera simbólica se acepte de una vez por todas a la mayoría de la población boliviana que tiene un origen indígena”. Sin embargo, destacó que “...todavía falta modificar o modernizar la institucionalidad de las Fuerzas Armadas en cuanto a la apertura de un verdadero proceso de igualdad de oportunidades, ya que existen resabios de racismo y discriminación. Esto necesita algo de tiempo, se ha avanzado bastante”.

Para saber un poco más de cómo fue el ingreso de los alumnos del PIO al Colegio Militar, se realizó entrevistas a la Lic. Carmen Oviedo, psicóloga, y a la Lic. Luna, trabajadora social, el 30 de marzo de 2016, ambas parte del personal civil-profesional de la institución y que estuvieron en el desarrollo del Programa.

La Lic. Oviedo afirmó haber trabajado con los alumnos del PIO desde el gabinete psicológico, para hacer más fácil su integración al Colegio Militar. Al respecto afirmó que para los cadetes del área occidental del país era mucho más difícil que para

los del oriente. Aseveró que al inicio del Programa hubo un choque, principalmente con los instructores, por falta de comprensión cabal de los objetivos del PIO. Varios de los alumnos PIO tendían a “autolimitarse”, ya que sus pares los veían con muchos privilegios, situación que en algunos casos era verdadera. Recordó que hubo un cadete PIO del Beni que, a pesar de tener seis hijos, no fue dado de baja.

Algo que se advirtió en las entrevistas fue el nivel de dificultad que hubo en el Colegio Militar para el ingreso de jóvenes originarios y de mujeres. Para ambas entrevistadas, las mujeres que ingresaron el año 2003 tuvieron muchos más conflictos en su ingreso que los alumnos del PIO.

Con la entrevista a la Lic. Luna, se pudo saber que no todos los alumnos del PIO eran originarios: “...muchos de ellos habían entrado bajo presión de sus dirigentes, de algunos sus papás vivían en las comunidades, ellos no”. Ya dentro del Colegio Militar, los alumnos del PIO se “...sentían discriminados, estaban a la defensiva, sus pares se sentían sin privilegio”.

Lo malo del Programa fue la falta de capacitación y seguimiento del mismo. De acuerdo con la trabajadora social, “...ya en el Colegio Militar, los alumnos PIO no tenían apoyo económico. En muchos casos sus compañeros tenían que ayudarles a cubrir sus necesidades de ropa, elementos de limpieza, etcétera”.

Tres aspectos se repiten en las entrevistas e informes analizados. Primero, que no existió un proceso planificado de capacitación a miembros del Colegio Militar sobre los objetivos del Programa, lo que produjo en cierta manera su cierre. Segundo, los alumnos provenientes del PIO eran considerados por sus pares como “privilegiados”, lo que repercutía en la necesidad de mimetización u ocultamiento de estos jóvenes, afectando seriamente su identidad indígena. Tercero, la manipulación o uso de influencias en el reclutamiento de los jóvenes por parte de algunos dirigentes sociales indígenas perjudicó el normal desenvolvimiento del proceso.

Entrevistas realizadas a dos instructores del PIO¹¹ confirman que no hubo capacitación previa, ni durante el desarrollo del Programa, sobre los objetivos fijados. También confirmaron la existencia de injerencia política en la selección de los alumnos PIO, lo que evitaba que el cadete sea retirado de la institución por motivos académicos u otros. Uno de los instructores mencionó que un factor negativo del Programa fue “...el bajo nivel educativo de algunos componentes del PIO que hacía necesario enseñarles casi todo, por ejemplo, usar cubiertos, inodoro, aseo, etcétera”.

En cuanto a la manipulación o uso de influencias de los dirigentes sociales, según las denuncias de algunos jefes militares, estos dirigentes de las organizaciones sociales postulaban a sus hijos, sin cumplir los requisitos exigidos por la convocatoria, entre ellos el dominio de un idioma nativo, y que sea oriundo o haya vivido en el área rural. Respecto al primer elemento, algunos medios de comunicación pusieron en entredicho su cumplimiento, pues cuando fueron consultados, los cadetes del PIO dijeron que no hablaban muy bien o que habían olvidado su idioma nativo¹².

Finalmente, para conocer un poco más sobre el Programa, en versión de los protagonistas, se entrevistó a cuatro oficiales que habían sido parte del PIO. A continuación, en la tabla 3 se detallan las preguntas realizadas y sus respuestas.

11 Tte. Cristian Sánchez, instructor del PIO en los años 2007 y 2008. Capitán Fernando Selzer, instructor del PIO los años 2009-2010.

12 Anecdóticamente, en un acto especial de ingreso de cadetes del Programa, en marzo de 2010, el Viceministro de Defensa, Gral. José Luis Prudencio se acercó a los alumnos, minutos antes que comience el acto, para conversar e intercambiar opiniones. Los alumnos permanecían correctamente formados, vestían un uniforme camuflado. Y les dijo: “Para eso se los quiere, para que ustedes puedan ir a instruir a los soldados que hablan el mismo idioma en los cuarteles; aymaristas cuántos son... ¡aymaras!... ¡firme mi general!... muy bien carajo, y los otros de dónde son pues... haber usted tiene cara de camba ¿de dónde es usted...? ¡De Tumupasa mi general! (contestó el alumno elevando el timbre de su voz); ¿qué dialecto hablan? ¡Tacana mi general! (respondió en un tono más suave). ¿Tú hablas bien? No muy bien mi general (dijo el alumno en voz baja). Tienes que hablar bien, te vamos a necesitar cuando seas subteniente... Pregunto a otro cadete ¿y vos? ¡Del Chapare mi general! Ahí se habla puro quechua, *parlanquicho manachu* (¿hablas o no hablas?). No muy bien (contestó en voz muy baja la alumna)”. Erbol, 02-03-2010.

Tabla 3 Cuestionario a oficiales que se formaron bajo el PIO (17-29 de junio de 2016)

Preguntas	<i>Tte. Inf.</i> <i>Gualberto Barra Cardón</i> <i>Chicaloma, Sud-Yungas</i> <i>PIO 2006-2010</i>	<i>Tte. Inf.</i> <i>Wilson Dos Santos López</i> <i>Comunidad Villa Cruz de</i> <i>San Miguel de Velasco</i> <i>PIO 2006-2010</i>	<i>Sbte. Inf.</i> <i>Vicente Laura Padilla</i> <i>Santiago de Callapa,</i> <i>provincia Pacajes</i> <i>PIO 2006-2011</i>	<i>Sbte. Inf.</i> <i>Reynaldo Tapia</i> <i>Comunidad Huajchilla, Río</i> <i>Abajo, provincia Murillo</i> <i>PIO 2008-2012</i>
¿Por qué optó por la carrera militar?	Siempre quería ser militar, luego fui al cuartel y me gustó más.	Cuando entré a la pre-militar nació el espíritu de querer ser militar.	Me gusta, siempre veía a mis hermanos que iban al cuartel.	Fui al cuartel y vi cómo se vivía en los cuarteles y me gustó la vida militar.
¿Sabe cuáles fueron los objetivos que tuvo el PIO para su implementación?	Era implementar a personas que venían de otras culturas, que sabían hablar el quechua, el aymara, para que una vez egresados puedan ir a lugares donde los soldados necesitan.	Dar oportunidades a los pueblos indígenas lejanos de nuestro país, para que tengan la misma oportunidad de los que viven en la ciudad, para poder ingresar al Colegio Militar.	Dar una oportunidad a jóvenes de áreas rurales.	Incluir ciudadanos al Colegio Militar o diferentes institutos de formación, que no tenían los mismos recursos y posibilidades de los que viven en las ciudades.
¿Cuál fue el apoyo que recibió de su comunidad y del Ejército para ingresar al Programa del PIO?	Un dirigente de mi pueblo me ayudó. Mis papás se sacrificaron para solventar algunos gastos que necesitaba. El Ejército me dio todo, sobre todo en el proceso de nivelación que duró seis meses.	De mi comunidad fue la documentación, el requisito que nos pedían en el Programa. Un certificado de que era oriundo de ese lugar dado por el cacique. El apoyo del Ejército fue con las clases de nivelación, la vestimenta, alimentación y hospedaje.	De mi comunidad tuvo la carta aval. Del Ejército, el proceso de nivelación.	De la comunidad fue el apoyo de los comunarios. Un apoyo moral e hicieron una carta. Del Ejército fue el curso de nivelación, acondicionamiento físico, natación y materias militares.
¿Fue difícil ingresar al PIO?	Sí, porque éramos hartos los postulantes.	No.	En un principio sí.	No.

<p>¿Cómo fue el proceso de nivelación? (infraestructura, docentes, exigencia académica, etc.)</p>	<p>Los docentes fueron buenos. En cuanto a la infraestructura, hemos vivido en el batallón de soldados, nos dieron todo lo que necesitábamos.</p> <p>La exigencia académica costó. Llegar del área rural a La Paz significaba no descansar, estudiar más, esforzarnos.</p>	<p>Teníamos aulas, mesas nuevas, sillas nuevas, había catedráticos de fuera y dentro del Colegio Militar.</p> <p>Dormíamos en una habitación que compartíamos con los soldados.</p> <p>Al próximo año ya se creó la infraestructura para los del Programa, tenían sus propios dormitorios y baños.</p>	<p>Estaba bien, pero había algunos docentes que eran del Colegio Militar y cuando había choque de horarios el docente no venía.</p>	<p>Se llevaba física, química, inglés, álgebra, geografía, historia.</p> <p>Los docentes eran buenos.</p>
<p>¿Hubo diferencia en el desempeño académico del PIO y sus pares en la formación militar?</p>	<p>La integración era normal. Éramos cadetes. Nunca hemos recibido discriminación por parte de camaradas o superiores.</p> <p>Yo hablo por mí. Había gente del Programa que ha entrado con nosotros, que a veces no le ponía mucho empeño en el estudio.</p> <p>Había muchos que se aplazaban en dos materias, iban a examen de segunda instancia, igual se aplazaban, pero porque eran del Programa no les daban de baja. Eso ha sido en el primer año.</p>	<p>No. Para los del Programa fue un poquito más difícil, en algunas materias como matemáticas. Nunca en Colegio yo había visto cálculo I y II.</p>	<p>La exigencia académica era fuerte. El Cnel. Paz Campero nos daba más tiempo para estudiar.</p> <p>Me aplacé en dos materias y también en desquite. Me castigaron con mandarme a Cuerpo de Línea y pérdida de año.</p> <p>Para mí era muy fuerte, económicamente estaba mal, no tenía para comer en la cantina. Yo sentía pesado el estudio.</p>	<p>Todo era igual. Algunos de mis camaradas del Programa eran incluso antiguos.</p>

<p>¿Cuál fue el grado de integración de los cadetes del PIO con sus pares?</p>	<p>No, el trato era por igual con cualquier cadete. Las sanciones disciplinarias, si las cometíamos eran igual, no discriminaban a nadie. Nosotros queríamos el trato por igual.</p> <p>Yo me esforzaba, pero no todos éramos iguales, con algunos camaradas se notaba la diferencia. Era por falta de esfuerzo.</p>	<p>No había diferencia.</p> <p>Al inicio algunos cadetes nos decían que nosotros ya éramos subterfientes, como estábamos en el Programa.</p> <p>Pero eso se acabó el primer semestre, cuando dos compañeros del PIO se aplazaron y les dieron de baja.</p> <p>Incluso algunos salíamos destacados en el curso.</p>	<p>Había el mismo trato.</p> <p>El trato diferenciado venía de los propios camaradas, como el <i>bullying</i>.</p> <p>Incluso había peleas. El brigadier decía: "no les hagas caso".</p> <p>Nos decían: "ustedes no tienen nada que hacer aquí, originarios, el Colegio Militar es puro de la raza aria".</p>	<p>Todo era por igual. Era normal.</p> <p>Nos separaron a los del Programa en tres compañías, todos eran iguales.</p>
<p>¿Cuál su evaluación del Programa? ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y negativos?</p>	<p>Mis camaradas gran parte hablaban aymara y quechua, y han ido donde los soldados y podían dar instrucción en los idiomas que ellos sabían. Ha ayudado con los soldados.</p> <p>Tal vez el tiempo de nivelación podría ser un poco más para estar a la par, considero un año, porque tratar de llevar lo que llevas en cuatro años en seis meses no da.</p>	<p>Fue un buen proyecto para poder ayudar a los de pocos recursos, a las personas que estamos alejadas, no es que no somos capaces sino que no tenemos la posibilidad económica para postular al Colegio Militar. Eso es lo positivo.</p> <p>Aspectos negativos. Una vez que lográbamos entrar al Col. Militar y estábamos en 2º y 3º año, nos abandonaron y se han dedicado al siguiente año.</p> <p>Ya no nos venían ni a ver, si teníamos alguna necesidad o si estábamos bien.</p>	<p>Lo positivo: la inserción social en el Colegio. Entrar era como un tabú, veía a mi brigadier Condori y Mamani. Los otros que eran Mamani o Condori se habían cambiado de apellido.</p> <p>Lo negativo en mi caso fue el factor económico, debía pagar libros y comida, y no tenía.</p>	<p>Lo positivo fue la nivelación, que nos sirvió de mucho.</p> <p>Lo negativo: tal vez se necesitaba un poco más de tiempo para nivelación, la nuestra duró tres meses, se necesita más para acondicionamiento físico y materias.</p>

<p>¿Considera que existen prácticas de racismo en el Colegio Militar? ¿Cuáles? (en caso de respuesta afirmativa).</p>	<p>No lo he vivido.</p>	<p>Antes sí. Cuando yo estaba en quinto año todo se fue cambiando. He notado el cambio del primer año cuando entré hasta cuando ya estaba por salir. Podían ingresar altos, chatos, bajos.</p>	<p>Sí. En lo físico, en el idioma mismo. Mi camarada no le hacía al castellano mucho y ya te miraban.</p>	<p>No. El trato era igual.</p>
<p>Hoy en día el Colegio Militar cuenta con una composición social diversa, diferente a lo que ocurría en el pasado. ¿Cuál cree que es la razón de que esto suceda?</p>	<p>La forma de pensar es más abierta de las personas. Incluso antes de que entremos los del PIO ya había, tenía brigadieres que apellidaban Condori, Mamani. Ahora el proceso es más fuerte.</p>	<p>Yo creo que las mismas personas que han ido entrando han ido aceptando a los otros. Por ejemplo, si un bajito ha logrado entrar, ayuda a los que vienen después. También han intervenido las organizaciones de derechos humanos.</p>	<p>Al gobierno que está. Se va el gobierno y desaparece la <i>whipala</i>.</p>	<p>Se debe a nuevas políticas. Ya ingresan más personas al Colegio Militar, creo que antes había exclusiones, creo que ahora es más transparente.</p>

Fuente: Elaboración propia.

De las entrevistas realizadas, se puede inferir:

- Los cuatro oficiales optaron por la carrera militar porque les gusta, teniendo su primer acercamiento vía el servicio militar o premilitar.
- Ante la pregunta sobre su conocimiento del objetivo del PIO, tres de los cuatro coincidieron en afirmar que el PIO buscaba dar oportunidades a jóvenes del área rural, de otras culturas y sin recursos económicos, para que puedan optar por la carrera militar al igual que los del área urbana. Uno de ellos afirmó que el objetivo era que los oficiales formados por el PIO de otras culturas y con otras lenguas ayuden a la institución a prestar mejor servicio en las áreas rurales, específicamente con soldados que hablan quechua y aymara.
- Respecto al apoyo que recibieron de su comunidad y del Ejército, los cuatro respondieron que de su comunidad recibieron el apoyo en cuanto a una recomendación o carta aval, un requisito exigido para ingresar al PIO. Mientras que del Ejército afirman haber recibido apoyo en el proceso de nivelación: docentes, ropa, comida, hospedaje, etc.
- Cuando se consultó sobre si fue difícil ingresar al PIO, dos afirmaron que sí y dos que no. De los que respondieron afirmativamente, uno explica que eran muchos postulantes y el otro que tenía serios problemas en su nivelación académica, lo que repercutió más tarde en su carrera militar.
- En cuanto al proceso de nivelación, todos afirmaron estar conformes con el mismo, en cuanto infraestructura, docentes y exigencia académica. Uno de ellos dijo que lo único negativo fue que al compartir algunos docentes con los cadetes del Colegio Militar, cuando había cruces de horario, esos docentes no iban a los cursos de nivelación.
- En relación al desempeño académico del alumno del PIO y sus pares, dos de ellos afirmaron que no había diferencia, todo dependía del esfuerzo, e incluso había cadetes del PIO que eran antiguos, es decir, con un alto desempeño académico. Los otros dos confirmaron que existía dificultad para algunos alumnos del PIO en materias como matemáticas. Incluso uno de ellos afirmó que la exigencia era tanta para él que se aplazó y como castigo fue enviado al cuerpo de línea y perdió un año.

- Frente a la consulta sobre el grado de integración entre los cadetes del PIO y sus pares, los cuatro aseveraron que la integración era normal, no había diferencia y se recibía el mismo trato por igual. Sin embargo, dos de ellos contaron que sobre todo en el primer semestre sus camaradas los molestaban afirmando que ellos tenían privilegios por ser del Programa y que automáticamente ya eran subtenientes. Esto produjo en algunos casos peleas, pero el acoso terminó, de acuerdo a uno de ellos, cuando se vio que dos alumnos del PIO fueron dados de baja por aplazarse. Contrariamente a esta opinión, uno de ellos afirmó que algunos de sus compañeros no se esforzaban y se aplazaban, y como eran del PIO no les daban de baja, pero que fueron casos que se presentaron sólo durante el primer año.
- Los aspectos positivos del PIO, en palabras de los entrevistados, fueron: la existencia de oficiales que hablan quechua y aymara sirve para dar mejor instrucción a los soldados; el proyecto ayudó a los jóvenes capaces que no tenían recursos económicos para entrar al Colegio Militar; se logró la inserción social a la institución de estudiantes con apellidos indígenas sin que tengan que cambiárselos, como en el pasado; y el curso de nivelación fue favorable.
- Los aspectos negativos identificados fueron dos: que el tiempo de nivelación podría ser más extenso para capacitar mejor a los postulantes, y el abandono que sufrieron los cadetes del PIO cuando estaban en segundo o tercer año, lo que perjudicó sobre todo a los que no tenían recursos económicos.
- Respecto a la presencia de prácticas de racismo al interior del Colegio Militar, dos aseveraron que no la habían percibido; uno de ellos notó un cambio favorable durante los años que estuvo como cadete, y el otro afirmó que sí había percibido prácticas de racismo, especialmente relacionadas con lo físico y el idioma, afirmando que los que hablaban mal el castellano eran mirados de manera extraña.
- Por último, ante la pregunta: “¿Cuál cree que es la razón de que el Colegio Militar cuente en la actualidad con una composición social diversa respecto al pasado?”, las respuestas fueron: forma de pensar más abierta, el actual gobierno y las políticas implementadas.

En la comparación de las respuestas dadas por los cadetes del PIO, las aseveraciones de sus instructores y los informes que dio el Colegio Militar al Ministerio de Defensa sobre los privilegios que gozaban los cadetes que ingresaron por el Programa (en cuanto a no regirse por las mismas reglas académicas de sus pares y estar avalados por apoyos políticos y de organizaciones sociales-indígenas), surgen algunas dudas. Si bien una gran parte de las fuentes consultadas afirmó que había estos privilegios, los datos obtenidos por los propios oficiales del PIO muestran que esto no se daba de manera taxativa. Cuando se revisa el número de bajas de los alumnos PIO, se constata que era muy alta. De hecho, de los 74 alumnos PIO registrados en los años 2006, 2007 y 2008, 45 fueron dados de baja, es decir, el 60,8%, repartidos de la siguiente manera:

- 19 por estudio (42%),
- 17 por causas médicas (38%),
- 5 por solicitud (11%),
- 4 por disciplina (9%).

La mayor parte fueron dados de baja por razones de estudio y por causas médicas. Lo anterior demuestra que no eran tan “intocables” como se mencionó. Además, de acuerdo con un cadete PIO entrevistado, por razones académicas, fue enviado al cuerpo de línea y perdió el año, lo que era otro mecanismo de castigo. Si se suma el porcentaje de cadetes dados de baja y los otros mecanismos de castigo, se tiene que hubo procesos de depuración institucional para los alumnos del PIO. Sólo el año 2005, se ve que hubo 20 postulantes; de ellos, 12 entraron al Colegio Militar y sólo 7 salieron subtenientes.

Más allá de todos los conflictos que tuvo el PIO en su implementación, queda claro que, como su nombre lo indica, el Programa de Igualdad de Oportunidades estuvo precisamente enfocado a dar posibilidades de acceso a jóvenes indígenas y originarios del área rural, que no contaban con recursos económicos necesarios para acceder al

Colegio Militar. No fue un Programa que quiso incorporar la interculturalidad en la institución, como lo afirman algunos documentos constitutivos del Proyecto.

En ninguna parte de la implementación del PIO se trabajó seriamente en los conceptos de multiculturalidad o interculturalidad, ya sea en capacitación de instructores, Programas de estudio, intercambio de conocimiento y experiencias entre alumnos PIO y no PIO, etc., salvo en la feria de interculturalidad del año 2009 mencionada en la entrevista sostenida con el actual comandante del Ejército. Sin embargo, esta feria al parecer no se reprodujo los años posteriores, más aún porque el Programa se cerró.

La realidad muestra que una de las recomendaciones que hacía un informe del Colegio Militar el año 2004, acerca de que "...el proyecto debe adaptarse al Instituto y no el Instituto al proyecto", se cumplió fielmente. El PIO se adaptó a la estructura preestablecida de la institución militar, lo que redujo drásticamente las posibilidades de generar una interculturalidad crítica en su interior. De ahí la necesidad de los cadetes PIO de mimetizarse con sus pares, tal como lo apreció el Gral. Ariñez cuando estuvo de Segundo Comandante de la institución educativa.

Esto se corresponde claramente con lo que afirma Mauricio Linares, en un estudio que realizó sobre el PIO:

...los resultados pueden ser más que decepcionantes, dado que en ningún momento se planteó la modificación de la doctrina ni los mecanismos de instrucción, lo que inevitablemente trae consigo el *blanqueamiento* de los indígenas al interior de las Fuerzas Armadas.

Es así que, en unos treinta años, será posible tener en la Fuerzas Armadas un general de apellido originario; pero totalmente desvinculado de su origen, de sus costumbres, y con una visión no muy distinta de la que actualmente tiene la cúpula castrense sobre los movimientos indígenas, sindicales, gremiales y demás (Linares, 2010: 189).

En este sentido, es posible que el PIO haya logrado que dentro del Colegio Militar desaparezca la tradicional discriminación étnica y social que había en el pasado. No obstante, temas estratégicos en materia de interculturalidad, como el diálogo entre culturas y su convivencia en estructuras no diseñadas bajo moldes hegemónicos no pudieron realizarse.

2. El actual “rostro moreno” del Colegio Militar

El Colegio Militar, durante el siglo XX, logra constituirse como el *alma mater* de la formación de oficiales en Bolivia. Su desarrollo histórico ha transitado, al igual que la historia del país, por trascendentales acontecimientos: la Guerra del Chaco, la Revolución Nacional, el periodo de dictaduras militares, el retorno a la democracia y el actual “proceso de cambio” (tabla 4).

Tabla 4
Fundaciones del Colegio Militar

<i>Nº</i>	<i>Decreto</i>	<i>Presidencia</i>
1	Decreto de 13 de diciembre de 1825	Simón Bolívar
2	Decreto de 19 de febrero de 1835	Andrés de Santa Cruz
3	Decreto de 22 de abril de 1842	José Ballivián
4	Decreto de 18 de diciembre de 1872	Tomás Frías
5	Decreto de 17 de abril de 1891	Aniceto Arce

Fuente: Elaboración propias en base a decretos militares.

Su raíz oligárquica ha permanecido invariable durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX. Ésta se ha manifestado principalmente por encarnar no sólo una ideología conservadora, elitista y excluyente, sino por pretender incluir en sus filas lo más destacado de la juventud boliviana, lo que implicaba una amplia depuración étnica y social. A pesar de que gran parte de los cadetes pertenecían a clases

medias rurales, el Colegio Militar cumplía eficientemente con una labor de desclasamiento social de estos jóvenes y los incorporaba hábilmente a sus principios rectores de liderazgo y jerarquía política y social.

Para nadie en la institución militar son ajenas las prácticas de cambio de apellido que tenían que hacer los jóvenes de origen indígena para ingresar a la institución. Al respecto, el investigador Eulogio Chávez afirma que, en 1975, el entonces Presidente de la República Hugo Banzer Suárez dictó un decreto supremo para agilizar el proceso de cambio de apellidos "...ante la presión campesina que reclamaba por la discriminación que sufrían al no ser aceptados en institutos superiores militares, policiales y la universidad". Esa norma permitió que miles de indígenas cambien sus apellidos originarios en poco tiempo (tres meses). Antes del decreto había una gran demanda; pero los trámites duraban años¹³. Basta revisar la lista de los comandantes que tuvo el Colegio Militar desde 1826 hasta 2016, para constatar que nunca hubo un apellido indígena-originario en los últimos 190 años (ver anexo 1).

En las entrevistas realizadas, se pudo constatar lo anterior. Por ejemplo, el Gral. Luis Ariñez que cursó el Colegio Militar entre los años 1980 y 1983, afirmó que, en esos años, la institución era "...un espacio de discriminación y racismo". Las expresiones de este racismo se encontraban en la jerga militar altamente discriminatoria: "...el peor insulto que se podía recibir era que te llamasen indio".

De acuerdo con lo mencionado por Ariñez, los postulantes con apellidos indígenas eran limitados desde el ingreso. La selección más severa era el reclutamiento. Afirmó que en sus épocas había una comisión que iba a los domicilios de los jóvenes que querían ingresar al Colegio Militar, lo cual significaba una depuración previa de aquellos que no daban con el perfil del cadete buscado.

13 Recuperado de: <http://abyayala-pachakuti.blogspot.com/p/linaje.html?view=magazine> (28 de julio de 2016).

Por otra parte, en relación a oficiales de promociones más recientes, se pudo tener las siguientes respuestas cuando se les preguntó si en los años que cursaron el Colegio Militar había prácticas de racismo y discriminación:

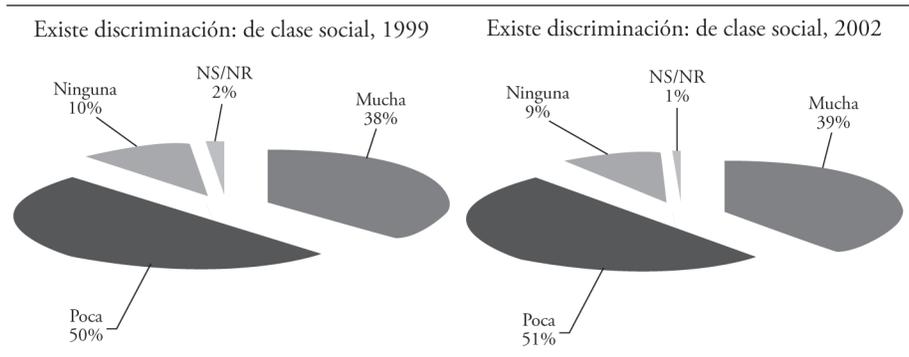
Entre los cadetes se molestaban, y decían quiénes no deberían estar en el Colegio Militar por sus apellidos. En mi generación, hicieron desertar a tres o cuatro cadetes por su apellido (oficial que estuvo en el Colegio Militar como cadete durante los años 1993-1997).

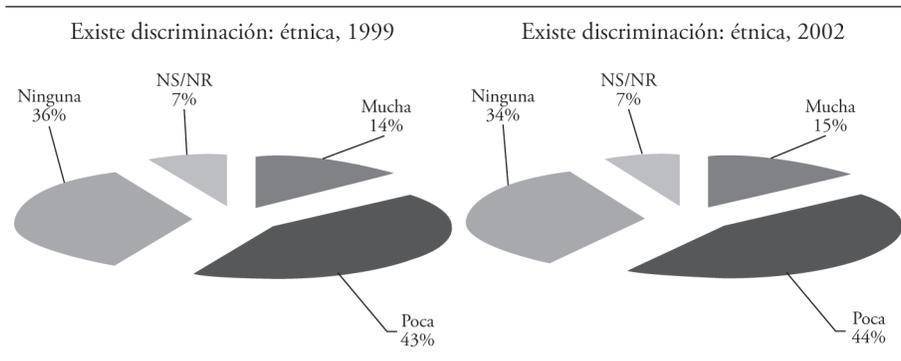
En los primeros dos años hubo discriminación por temas de apellido, el año 1999 llegó los Derechos Humanos al Colegio Militar con fuerza (oficial que estuvo en el Colegio Militar como cadete durante los años 1997-2001).

Antes de este gobierno ya empezaron a cambiar las prácticas de racismo, que más que todo se reflejaba en el apellido y procedencia, después ya los cambios fueron fuertes debido al cambio de gobierno (oficial que estuvo en el Colegio Militar como cadete durante los años 2004-2008).

Dos encuestas realizadas los años 1999 y 2002 al interior del Ejército muestran que durante este periodo aún existían prácticas de discriminación en la institución. Los siguientes gráficos 1 al 4 reflejan esta realidad.

Gráficos 1, 2, 3 y 4
Realidad y perspectiva institucional en el Ejército: 1999 y 2002





Fuente: Comando en Jefe del Ejército. Archivo Observatorio de Democracia y Seguridad.

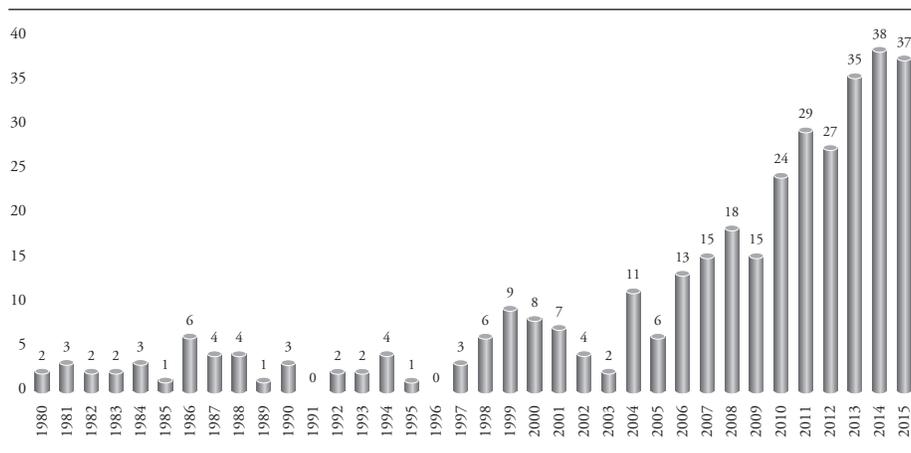
En ambos años, los datos no cambiaron sustancialmente. Ambas encuestas muestran que la discriminación de clase social era más acentuada que la étnica. En la primera pregunta que muestra la discriminación social, la suma de las opciones “much” y “poca” varían entre 88% (1999) y 90% (2002), mientras que la discriminación étnica entre “much” y “poca”, estaba en un rango de 57% (1999) y 59% (2002). Se trata de porcentajes elevados tomando en cuenta los años en los que se realizaron. Esto demuestra que, a finales de los noventa y principios de los dos mil, todavía el tema de discriminación y racismo era un problema latente en la institución.

Como se mencionó en el marco teórico, la discriminación y el racismo han logrado solapar aspectos étnicos y sociales que se expresan en el país tanto en las características físicas de las personas como en los apellidos. De ahí la necesidad de muchos jóvenes de cambiar su apellido para poder ingresar a los institutos de formación de las Fuerzas Armadas.

A través de una revisión de los apellidos de los subtenientes egresados del Colegio Militar en el periodo 1980-2015, se puede evidenciar una tendencia ascendente de presencia de apellidos nativos o indígenas en la institución. Si bien la presencia de

apellidos no revela de manera taxativa la apertura o no del Colegio Militar a grupos culturales diversos, sí demuestra una tendencia que puede ser examinada con otros elementos de estudio, por ejemplo, las entrevistas a profundidad (gráfico 5).

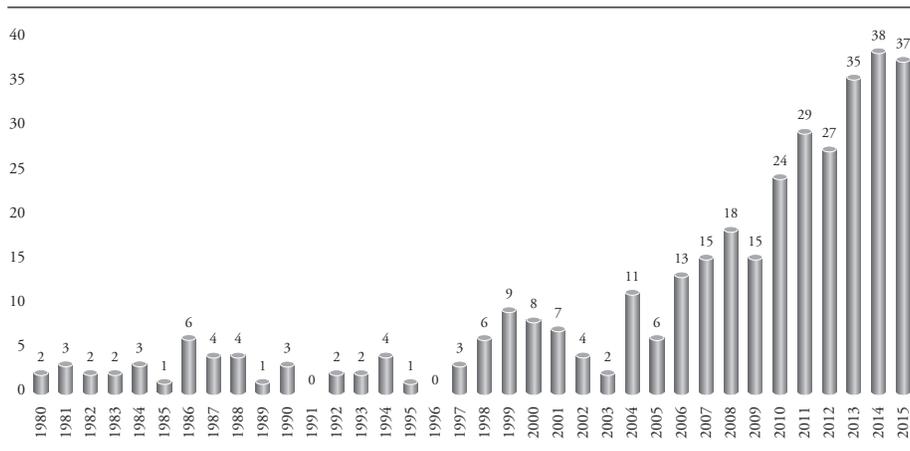
Gráfico 5
 Colegio Militar del Ejército: Subtenientes egresados del Colegio Militar con apellidos nativos (uno o ambos): 1980-2015 (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en fuentes oficiales.

Los datos revelan un claro incremento de jóvenes con apellidos nativos o indígenas en el Colegio Militar a partir de la década de los noventa. Tomando en cuenta que cada promoción supone el ingreso de los alumnos cinco o cuatro años antes, se evidencia que la presencia de jóvenes y señoritas (a partir del año 2003) con apellidos (ya sea materno o paterno) de origen indígena tiene una media de 2,8% en la década de los ochenta, de 3% en la década de los noventa, de 9,9% entre 2000 y 2009 y de 27,6% entre 2010 y 2015. Es una tendencia ascendente que muestra un proceso de inclusión elevado y de igualdad de oportunidades en relación al ingreso de jóvenes y señoritas que ya no tienen la necesidad de cambiar de apellido para ser parte de la institución militar en los niveles de oficialidad (gráfico 6).

Gráfico 6
 Colegio Militar del Ejército: Subtenientes egresados del Colegio Militar
 con ambos apellidos nativos: 1980-2015
 (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes oficiales.

En el gráfico 6, se muestra los porcentajes de subtenientes egresados del Colegio Militar que tienen los dos apellidos nativos o indígenas. Los datos empiezan a aparecer desde el año 2002 (alumnos que ingresaron al Colegio Militar en 1998) alcanzando el 1%. Al igual que en el anterior gráfico, se observa un crecimiento importante de estos oficiales con el paso del tiempo. De ahí que el año 2014 hubo un 21% de jóvenes y señoritas egresados con ambos apellidos indígenas, y el 2015 un 20%, con una tendencia ascendente.

En un análisis más detallado de los apellidos, se encuentra que entre los años 1952 y 1962 no hubo apellidos de origen nativo en la lista de promociones del Colegio Militar. Es a partir de los años setenta cuando se puede identificar algunos de origen indígena como, por ejemplo, Guachalla, Colque, Imaña, Copana, etc., casi todos como segundo apellido. El apellido aymara más común en Bolivia, que es Mamani, recién aparece en la promoción del año 2005

como segundo apellido, y el 2006 como primero. De esta manera, se consolida la visibilidad de los apellidos nativos o indígenas.

Como parte de la investigación y con el fin de profundizar el tema de inclusión social y multiculturalismo, se realizaron entrevistas a diez cadetes del Colegio Militar en la gestión 2016: ocho hombres y dos mujeres: tres de cuarto año, dos de tercero, uno de segundo y cuatro de primero.

De los entrevistados, cuatro son de La Paz, tres de Cochabamba, uno de Cobija, uno de Oruro y uno de Tarija. Uno de ellos terminó el colegio en la ciudad de La Paz, tres en la ciudad de El Alto, uno en Mecapaca (La Paz), tres en la ciudad de Cochabamba, uno en el Liceo Militar de Sucre y uno en Tarija.

Los papás de los cadetes tienen diferentes oficios: uno es comerciante, uno es contador, dos son profesores, uno es mecánico, otro es albañil, dos son suboficiales militares, un es carpintero y uno es agricultor. En relación con las mamás, cuatro son amas de casa, dos son comerciantes, dos son profesoras, una es bordadora artesanal y una es agricultora. La gran mayoría es representante de clase media y clase media baja, sectores populares insertados en la burocracia estatal y en el trabajo por cuenta propia.

En relación a la pregunta: “¿Por qué optó por la carrera militar?”, las respuestas fueron variadas: tres de ellos tenían algún familiar militar que les inspiró, cuatro hicieron el servicio premilitar y les atrajo la vida militar y el servicio a la patria, al igual que otros dos que realizaron el servicio militar obligatorio; el último afirmó sentirse atraído por el orden y la disciplina.

Sobre la pregunta: “¿Sí fue difícil ingresar al Colegio Militar?”, seis respondieron que no y cuatro que sí. De los cuatro que respondieron afirmativamente, todos intentaron ingresar en dos oportunidades previas.

A todos se les preguntó: “¿Considera que existen prácticas de machismo y/o racismo en el Colegio Militar? ¿Cuáles, en caso afirmativo?”.

Respecto a la presencia de machismo, tres de los diez cadetes respondieron que no se practicaba, incluida una dama cadete entrevistada. Mientras que siete respondieron que sí había machismo. Entre sus respuestas, se citan las siguientes:

Hay machismo dentro de cadetes y oficiales subalternos. Se expresa en el uso de palabras soeces (entrevista a cadete de cuarto año, 28/04/2016).

Puede ser que existe por parte de los camaradas (entrevista a cadete de cuarto año, 28/04/2016).

Hay machismo, se nota en el desempeño físico; unas camaradas pueden, otras no (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

Los oficiales llaman “chilindrinas” a las mujeres. Cuando no hay mujeres, los oficiales dicen que así es mejor el Colegio Militar. Hay acoso de los superiores a las mujeres (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

Hay machismo que hay que superar. Deberían tratarlas de acuerdo a sus capacidades y posibilidades como mujeres. El machismo es más fuerte que el racismo (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

Existe machismo, a las mujeres las excluyen en diversas cosas, pues piensan que perjudicarán (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

Existe machismo y discriminación a la mujer, piensan que las mujeres no deberían estar (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

En relación a la presencia de prácticas de racismo, cinco cadetes dijeron que no había. De ellos, algunas respuestas interesantes fueron las siguientes:

No hay racismo. Tal vez apodos. A mí me dicen negro, pero tranquilo (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

En cuanto a racismo no he notado. Más bien a veces ayudan a personas del campo que no pueden pronunciar bien. Las llevan aparte y les enseñan (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

Otros cinco cadetes afirmaron la presencia de cierto tipo de racismo. Sus respuestas fueron:

Existe entre cadetes en son de burla (entrevista a cadete de cuarto año, 28/04/2016).

Racismo puede ser entre los cadetes por el color de piel (entrevista a cadete de segundo año, 28/04/2016).

Racismo existe con los de piel oscura (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

El racismo viene de la vida civil (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

Un instructor dijo: por culpa del Presidente el Colegio Militar esta así. Antes eran más altos, ahora no saben ni hablar (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

Por último, se les hizo el siguiente cuestionamiento: “Hoy en día el Colegio Militar cuenta con una composición social diversa en relación a lo que ocurría en el pasado. ¿Cuál cree que es la razón de que esto suceda?”. Las respuestas fueron las siguientes:

Antes era complicado, ahora los brigadieres dan su lugar a todo el mundo (entrevista a cadete de primer año, 28/04/2016).

Antes para las damas era más exigente, ahora no. Cambió por las denuncias y quejas (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

El avance normal. Esas prácticas hacían daño al Ejército (entrevista a cadete de cuarto año, 28/04/2016).

Cambiaron las normas, el Colegio Militar cambió (entrevista a cadete de cuarto año, 28/04/2016).

Las normas legales que impiden: la ley de racismo y discriminación (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

Por lo que ha entrado el Presidente (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

Desde que ha entrado el Presidente actual, considero que ha cambiado (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

Desde esta gestión de gobierno y por la Ley contra toda forma de discriminación (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

De lo visto, no hay duda de que en la actualidad el Colegio Militar, respecto a su diversidad social y étnica, no se parece en nada a la institución de hace diez años o más aún, veinte años. Si bien siguen dándose prácticas de machismo y racismo en su interior, éstas son atenuadas por cambios institucionales y marcos normativos nacionales que las convierten en delito. A pesar de que siguen presentes aseveraciones como "...afirmar que el Colegio Militar está mejor sin mujeres o que antes los cadetes eran más altos y hablaban mejor", al parecer, son resabios nostálgicos de algunos oficiales, que tienden a hacerse más aislados, lo que de ninguna manera soslaya los problemas identificados.

La confirmación de que la nueva estructura social y étnica del Colegio Militar se debe a aspectos como el actual gobierno, el nuevo marco normativo y la evolución normal de la institución reafirma estos cambios. Esta nueva fisonomía se ve de manera singular reflejada en la fotografía 7, que data de abril de 2016, en la cual se observa a dos padres de origen aymara viendo desfilan a su hijo en el aniversario del Colegio Militar.

La suma de los cambios suscitados ha dado lugar al surgimiento de hechos históricos en el Colegio Militar. Uno de éstos es lo que aconteció con la cadete Gaby

Quispe, primera Brigadier Mayor de la institución. Es un caso emblemático, no sólo porque es la primera mujer Brigadier Mayor, sino además porque ostenta un apellido indígena. Esto demuestra que, si antes los militares de clase media empobrecida con deseos de ascenso social trataban de esconder sus antecedentes indígenas para lograr reconocimiento, ahora el reconocimiento no pasa necesariamente por esconder su identidad étnico-social.

Fotografía 7
Padres de familia viendo desfilarse a su hijo en el aniversario del Colegio Militar. 18 de abril de 2016



Fuente: Loreta Tellería

La fotografía 8 lo demuestra: en ésta, la primera generala de las Fuerzas Armadas, Gina Reque, entrega una condecoración a la cadete Gaby Quispe, primera Brigadier Mayor del Colegio Militar, en el aniversario de la Institución realizado el 18 de abril de 2016 (fotografía 8).

Fotografía 8
Entrega de condecoración de la Gral. Gina Reque a la
Brigadier Mayor Gaby Quispe. Colegio Militar (abril de 2016)



Tal como afirman varios de los entrevistados, el actual gobierno ha sido capaz de promover la diversidad cultural en el Colegio Militar. Sin embargo, es necesario analizar si este cambio es sólo fruto de factores externos o si también está a tono con cambios en la institución militar, en cuanto a planes curriculares y formación doctrinal.

En relación a la malla curricular del Colegio Militar, el año 2011 se logra introducir la materia de Descolonización en la currícula de la institución. Al respecto,

en una entrevista realizada el 03 de octubre de 2011, el entonces Comandante del Colegio Militar, Gral. Brig. Luis Fernando Alcázar, afirmaba que la materia tenía por objeto "...que el cadete sepa valorarse como boliviano, que sepa que tenemos una historia riquísima en eventos, acciones y que no egrese con ese típico complejo de inferioridad ante el militar extranjero". De acuerdo con la información obtenida, los contenidos de esta materia eran: identidad nacional, recursos naturales estratégicos, antropología boliviana, teoría del vivir bien, plurinacionalidad y pluriculturalidad, idiomas nativos, y pensamiento político boliviano. Por otra parte, también durante esta gestión y de acuerdo con la Ley de Educación Avelino Siñani (Bolivia. Ley 70, 2010), se incorporaron las materias de idiomas que incluían idiomas extranjeros (inglés o portugués) e idiomas nativos (aymara o quechua).

No obstante, es bueno precisar que el constante cambio de autoridades en el Colegio Militar, llámese comandante, segundo comandante o jefe de estudios, produce un permanente cambio de planes de estudio y mallas curriculares, lo que entorpece la continuidad de los objetivos propuestos en materia de formación y doctrina. Es más, de acuerdo con las entrevistas realizadas, cada comandante diseña su propio plan de estudios quinquenal, lo que produce que cada uno se implemente sólo durante una gestión.

Una de las políticas implementadas en los últimos años, que busca promover la igualdad de oportunidades, es la aplicación del Decreto Supremo N° 1875 de 23 de enero de 2014, que en su artículo 3° indica: "Los soldados y marineros que se destaquen durante el Servicio Militar Obligatorio podrán acceder a becas de estudio en Educación Superior, en las Instituciones Educativas dependientes del Ministerio de Educación, Escuelas e Institutos Militares de Formación Profesional y Escuela Militar de Ingeniería-EMI". Gracias a este decreto, el Ministerio de Defensa ha becado en el marco del Programa "Para Vivir Bien en los Cuarteles" a 30 soldados al Colegio Militar del Ejército (Ministerio de Defensa, 2015: 98-99). Esto también promueve, sin lugar a dudas, la multiculturalidad de la institución.

El mismo prospecto del Colegio Militar del año 2015, en su introducción, refleja ideas interesantes respecto al tema de inclusión y diversidad:

Basado en la filosofía del Estado Plurinacional, comunitario y plural, promueve el desarrollo de valores democráticos como: la ética constitucional y normativa, la descolonización y despatriarcalización del pensamiento y acción del oficial formado en sus aulas, la equidad de género, la eliminación de toda forma de discriminación y racismo, la interculturalidad, la libertad de culto, etc., busca también la pluralidad en el desarrollo de la ciencia y arte militar que nos permita fundamentar doctrinalmente los aprendizajes militares basados en los saberes ancestrales y comunitarios de todas nuestras nacionalidades.

El Colegio Militar del Ejército, primer instituto de formación profesional, es la expresión legítima de la diversidad multiétnica y plurinacional del Estado, cobijando e integrando en su seno al ciudadano humilde de las urbes, al originario de los Andes, al guarayo del llano, al mataco del Chaco, al tupiguaraní del oriente o al yuracaré del TIPNIS, al productor del trópico y los yungas, o al agricultor del valle, al pequeño o gran empresario, obrero o agremiado. En síntesis tiene como pretensión ser un crisol de una Bolivia pluricultural (Prospecto Colegio Militar, 2015: 6).

Como se extracta de estos textos, el Colegio Militar reafirma los principios constitucionales de descolonización, despatriarcalización, interculturalidad, etc.; se valida como la expresión de la Bolivia multiétnica y plurinacional, y expresa su “pretensión” de convertirse en el crisol de una Bolivia pluricultural. Estos aspectos discursivamente son valorables, pero todavía son parte de un objetivo no logrado, que se refleja en la presencia de prácticas machistas y racistas en su interior. A pesar del avance conseguido en materia de diversidad étnica y social, no se pudo vislumbrar, mediante las entrevistas logradas y las fuentes consultadas, un cambio estructural de la institución educativa, en materia de doctrina, formación y capacitación de recursos humanos en temas tan importantes como descolonización e interculturalidad.

Conclusiones

Si nuestra identidad se moldea por el reconocimiento, y el falso reconocimiento o no-reconocimiento que tengamos y tengan los demás de nosotros produce racismo y discriminación, es importante comprender cómo se ha creado esta identidad que jerarquiza aspectos sociales y culturales bajo determinados moldes hegemónicos. En esta perspectiva, los gobiernos tratan de atenuar las diferencias mediante políticas de acción afirmativa o de discriminación positiva, que, en última instancia, no sin inconvenientes, buscan promover la igualdad de oportunidades de sectores excluidos y desfavorecidos.

Problemas como la estigmatización, el paternalismo o privilegiar lo cuantitativo a lo cualitativo, transversalizan este tipo de medidas. No obstante, la búsqueda de dar fin con la discriminación, sea cual fuere ésta, ha dado lugar al desarrollo de políticas que buscan lo que a partir de la década de los noventa se ha denominado el multiculturalismo y la interculturalidad.

En este sentido, si el objetivo del multiculturalismo es la coexistencia de diversas culturas bajo el manto de la tolerancia y el respeto mutuo, la interculturalidad va más allá, y se refiere al diálogo entre las culturas. Si bien, de acuerdo a Walsh, existen varios tipos de interculturalidad (interculturalidad relacional, funcional y crítica), lo importante del concepto es reconocer su carácter constitutivo. Es decir, se debe tomar a la interculturalidad crítica como eje de cambio para repensar el diálogo entre las culturas, lo que supone derrumbar los moldes hegemónicos

bajo los cuales se ha construido su reconocimiento, y que a la vez generan la discriminación, para dar lugar a nuevas estructuras horizontales e interculturales.

En el caso de Bolivia, la discriminación y racismo hacia los sectores indígenas a través de los siglos XIX y XX ha supuesto el desarrollo de un proceso planificado de negación, asimilación y aceptación. La Revolución Nacional y su intento de homogeneización cultural a través del mestizaje, junto con las políticas de los años noventa de reconocimiento constitucional de una Bolivia multiétnica y pluricultural, han tenido el objetivo de solucionar un histórico problema de exclusión y discriminación étnica y social en el país.

Ya en la nueva Constitución del año 2009, el paso de lo multicultural a lo intercultural renueva las esperanzas de construcción de una verdadera estructura de equidad cultural y social. Aspecto respaldado por un presidente indígena que proclama principios anticoloniales y antiimperiales como ejes constitutivos de su gobierno. Todo esto en un contexto complejo, caracterizado por la presencia de fronteras móviles entre el mundo indígena y mestizo.

Bajo este escenario, la relación histórica entre Fuerzas Armadas e “indios” ha transcurrido por el mismo camino de conflicto, negación y asimilación. Las constantes represiones indígenas en manos de los militares y su asimilación mediante el servicio militar obligatorio a principios del siglo XX, que al mismo tiempo significaba por parte de los indígenas el acceso a un margen reducido de ciudadanía, representan una historia militar ligada a la construcción de un racismo institucionalizado, caracterizado por la violencia intracuartelaria y una doctrina militar conservadora y excluyente.

La Revolución Nacional marcó un hito en el desarrollo de las Fuerzas Armadas. El cierre del Colegio Militar en 1952 y su reapertura un año más tarde, bajo el nombre de “Coronel Gualberto Villarroel”, fue parte de un intento trascendental de

reestructuración doctrinaria de la Institución. El afán de que los nuevos oficiales formados en el Colegio Militar sean fieles representantes de la Revolución se quebró con los años, animado y reforzado por la intensa presencia norteamericana en ámbitos como la formación, el diseño de doctrina y la estructura militar.

Es a partir del gobierno de Evo Morales, desde 2006 hasta la fecha, cuando se inicia un proceso reivindicativo de la mayoría de la población boliviana auto-identificada como indígena y víctima de largos años de exclusión y racismo. La institución militar como parte constitutiva del Estado no estuvo ausente de este proceso, que se llevó a cabo por dos vías simultáneas: la implementación del Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO) en el Colegio Militar, entre los años 2006 y 2008 (2011), y el ingreso a sus aulas sin precedentes de un gran número de jóvenes de origen indígena.

El PIO tuvo sus primeros pasos el año 2004, en un esfuerzo interinstitucional entre el Comando General del Ejército, el Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO), la cooperación canadiense y la Universidad de la Cordillera. Tenía el objetivo de “...permitir que todos los ciudadanos bolivianos, sin distinciones de ninguna índole, tengan la posibilidad de participar, en tareas de dirección de la defensa y seguridad del Estado boliviano, conformando los cuadros de mando del Ejército” (Colegio Militar, 2004: 137). A pesar de que el Proyecto original establecía en su “Visión” promover la interculturalidad, en los hechos esto nunca se cumplió, por varios motivos:

- a. Tanto antes como después de la implementación del Programa, los oficiales del Colegio Militar en su mayoría estaban en desacuerdo con su realización y argumentaban varias causas, como, por ejemplo, que la institución siempre había albergado a originarios en sus filas, el peligro de formar dos ejércitos paralelos y que las desiguales condiciones académicas de los nuevos postulantes perjudicarían la calidad educativa de la institución.

- b. Durante el proceso de implementación del PIO, que se inició el año 2005, a pesar de que el Convenio entre los ministerios se firmó recién en abril de 2006, nunca hubo un proceso de capacitación al personal del Colegio Militar, a los instructores y a los propios cadetes, sobre temas de multiculturalidad o interculturalidad, lo que significaban y su alcance.
- c. No obstante la importancia del Programa, se tienen datos diferentes en cuanto a su duración; por un lado, un informe del Colegio Militar al Ministerio de Defensa del año 2011, señala que el Programa duró entre los años 2005-2011; mientras que otro informe elaborado por el Gral. Ponce, actual Inspector General del Ejército, afirma que el PIO se cerró el 2008.
- d. Los argumentos que se dan para el cierre del Programa básicamente se centran en la promulgación de la Ley “Contra el racismo y toda forma de discriminación” de octubre de 2010. Sin embargo, una revisión de los informes del Colegio Militar muestra otras varias razones: el no cumplimiento de los compromisos adquiridos en el Convenio por los otros ministerios; la baja calidad académica de los cadetes del PIO, quienes, al contar con influencias políticas, no podían ser dados de baja al igual que sus pares; la manipulación de algunos dirigentes sociales para armar las listas de postulantes al Programa; y, finalmente, el cumplimiento de los objetivos planteados por el proyecto en un inicio, al convertir al Colegio Militar, según un informe, en un “...referente sobre procesos de interculturalidad en las FFAA.”.
- e. La falta de capacitación a todos los actores involucrados en el PIO sobre temas de multiculturalidad e interculturalidad produjo que los cadetes que entraban a través del Programa sean víctimas de acoso por parte de sus compañeros, quienes los llamaban usualmente “los intocables”, porque, según ellos, eran sujetos de privilegios políticos. Esto, en palabras del Segundo Comandante del Colegio Militar durante la gestión 2009, provocaba que los cadetes del PIO traten de invisibilizarse para no ser objeto de rechazo, eliminando de esta manera todo resquicio de incorporar un proceso de diálogo cultural, tal como plantea el concepto básico de interculturalidad.

- f. Por otra parte, los datos demuestran que los argumentos expuestos en los informes del Colegio Militar y las entrevistas realizadas sobre la imposibilidad de retirar a los cadetes del PIO por temas académicos, a pesar del bajo nivel educativo de varios de ellos, son rebatibles. El número de bajas de los cadetes del PIO entre los años 2006 y 2008 representaba un 60,8%. De los 74 alumnos que ingresaron en esos tres años, 45 fueron dados de baja por diversos motivos; 23 de éstos, por notas y comportamiento; los demás, por temas de salud y decisión personal.
- g. Por último, la recomendación que hacía un informe del Colegio Militar el año 2004 acerca de que “...el proyecto debe adaptarse al Instituto y no el Instituto al proyecto”, se cumplió fielmente. En ninguna parte del desarrollo del PIO se trató de cuestionar las estructuras preestablecidas de la institución educativa militar, cargada históricamente de conservadurismo, machismo y discriminación, lo que afectó negativamente cualquier intento de incorporar prácticas de interculturalidad en sus filas. Lo anterior no niega la importancia de que el PIO inaugure un ciclo de inclusión de jóvenes indígenas-originarios en las filas del Colegio Militar, sin necesidad, como ocurría en el pasado, de cambiar de apellido o negar sus orígenes.

Históricamente, el Colegio Militar ha sido una institución con rasgos coloniales, caracterizada por la presencia de mecanismos de discriminación étnica y social. Lo anterior se corrobora con entrevistas a oficiales salidos de promociones anteriores, cuando afirman que era muy difícil ingresar a la institución si se era portador de apellido y facciones físicas de origen indígena. La depuración de este tipo de personas se iniciaba en el proceso mismo de selección de los postulantes y se agudizaba en sus propios espacios académicos y formativos.

Esta realidad cambió en los últimos años. Un análisis de los apellidos que conforman las promociones del Colegio Militar entre 1980 y 2015, muestra datos interesantes. Tomando en cuenta que cada promoción supone el ingreso de los alumnos

cinco o cuatro años antes, se evidencia que la presencia de jóvenes con apellidos (ya sea materno o paterno) de origen indígena tiene una media de 2,8% en la década de los ochenta, de 3% en la década de los noventa, de 9,9% entre 2000 y 2009, y de 27,6% entre 2010 y 2015. En cuanto a los cadetes con ambos apellidos de origen nativo o indígena, se observa que el primer caso se da en la promoción del año 2002, llegando al porcentaje más alto el 2014, con un 21% de los egresados.

Si bien los apellidos no explican de manera taxativa el origen indígena u originario de las personas, debido al histórico cambio de apellidos realizado durante gran parte del siglo XX por temas de racismo y discriminación, sí lleva a suponer que la apertura de las puertas del Colegio Militar a jóvenes de origen indígena ha supuesto que exista una revalorización de las diferentes culturas que coexisten en Bolivia, avalada por la Constitución promulgada el año 2009.

No es casual que en la actualidad el Colegio Militar tenga a la primer Brigadier Mayor mujer de la institución y que además apellide Quispe. Esto representa un avance sustancial en materia de igualdad de género y de diversidad cultural y étnica, lo que se corrobora en las entrevistas realizadas a los actuales cadetes del Colegio Militar, la mayoría provenientes de familias de extracción popular.

Sin embargo, todavía se dan algunas prácticas racistas y machistas en el interior de la institución, expresadas en las siguientes frases de algunos cadetes entrevistados:

Un instructor dijo: por culpa del Presidente el Colegio Militar está así. Antes eran más altos, ahora no saben ni hablar (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

No hay racismo. Tal vez apodos. A mí me dicen negro, pero tranquilo (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

Existe machismo y discriminación a la mujer, piensan que las mujeres no deberían estar (entrevista a cadete de primer año, 27/04/2016).

Los oficiales llaman “*chilindrinas*” a las mujeres. Cuando no hay mujeres, los oficiales dicen que así es mejor el Colegio Militar (entrevista a cadete de tercer año, 28/04/2016).

Por su parte, el Colegio Militar ha tratado, mediante medidas aisladas, de hacer coincidir el discurso nacional con las prácticas institucionales. Esto se manifiesta en la incorporación de materias como descolonización, indigenismo e idiomas nativos en sus respectivas mallas curriculares, en la dotación de becas a soldados sobresalientes del Servicio Militar Obligatorio, así como en la intención manifiesta de “...ser un crisol de una Bolivia pluricultural” (Prospecto Colegio Militar, 2015: 6).

En la actualidad, nadie puede negar que el Colegio Militar cuenta con una composición social diversa, diferente de lo que sucedía hace veinte o diez años. Esto puede deberse a varios factores, pero se coincide en aseverar que el gobierno de Evo Morales, con su impronta indígena y anticolonial, ha contribuido en mucho a que un gran número de cadetes de la institución no tenga la necesidad, como en el pasado, de cambiar de apellido o negar su ascendencia indígena. Esto significa un avance democrático sin precedentes, que no obstante, estaría incompleto sin un cambio integral de los moldes hegemónicos con los que fue construida la institución militar, situación que representa todo un desafío pendiente para el actual gobierno. Hoy en día se puede hablar de una institución multicultural por la coexistencia de diversas culturas en su interior, pero queda mucho por hacer para construir una verdadera institución intercultural, donde estas diversas culturas dialoguen en igualdad de condiciones y con estructuras renovadas.

Bibliografía

Almaraz, Sergio (1988). *Réquiem para una República*. La Paz-Cochabamba: Los Amigos del Libro.

Barrios, Raúl (1986). *Ejército y Revolución Nacional en Bolivia (1952-1960)*. La Paz: s.e.

Bedregal, Guillermo (1971). *Los militares en Bolivia*. México: Extemporáneos.

Colegio Militar del Ejército (2005). “Proyecto Piloto. Programa de Igualdad de Oportunidades para Postulantes Indígenas y Originarios Rurales al Colegio Militar del Ejército”. La Paz: Colegio Militar del Ejército.

Domic, Marcos (1993). *Militares en la Revolución y en la Contrarrevolución*. La Paz: IDIS-UMSA.

Domic, Marcos (1997). *La fascinación del poder*. La Paz: UMSA.

Echazú, Jorge (1988). *El militarismo boliviano*. La Paz. EDITORIAL

Ejército de Bolivia (2003). *Soldados de siempre... Historia del Ejército de Bolivia*. La Paz: Ejército de Bolivia.

Ejército de Bolivia (2004). Memoria Seminario 25 y 26 de marzo de 2004. *Democracia, multiculturalismo y Fuerzas Armadas: los desafíos de la seguridad humana*. La Paz: Ejército de Bolivia-ODyS.

Estermann, Josef (2010). *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz: ISEAT.

García Prada, Hernán (1999). *El Ejército y la Revolución de abril de 1952*. Cochabamba.

Huntington, Samuel (1985). “La mentalidad militar: El realismo conservador de la ética de los militares profesionales”. En: Baños, Rafael y Antonio Olmeda. *La institución militar en el Estado contemporáneo*. Madrid: Alianza Editorial.

Hurtado, Lourdes (2006). “Ejército cholificado: reflexiones sobre la apertura del ejército peruano hacia los sectores populares”. En: *Populismo militar y etnicidad en los Andes*. En: Revista Íconos N° 26, septiembre de 2006. Ecuador: FLACSO.

Kymlicka, Will (2009). “La difusión global del multiculturalismo: tendencias, causas y consecuencias”. En: *Liderazgo, educación y Fuerzas Armadas*. Bolivia: Ministerio de la Presidencia, Ejército de Bolivia, ILFC, ODyS.

Linares, Mauricio (2010). “¿Interculturalidad en las Fuerzas Armadas? En: Viaña, Jorge y Marcelo Sarzuri, *Interculturalidad y descolonización*. Revista *Integra Educativa* VII. Vol. III/N°1. Recuperado en: http://www.iiicab.amisis.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=30&Itemid=65&limitstart=4

Méndez, Cecilia (2006). “Las paradojas del autoritarismo: ejército, campesinado y etnicidad en el Perú, siglos XIX al XX”. En: *Populismo militar y etnicidad en los Andes*. En: Revista Íconos N° 26, septiembre de 2006. Ecuador: FLACSO.

Ministerio de Defensa (2012). *Mujer y Fuerzas Armadas en el Estado Plurinacional de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Defensa.

Ministerio de Defensa (2015). *Memoria Institucional Gestión 2015*. La Paz: Ministerio de Defensa.

Navia, Carlos (1984). *Los Estados Unidos y la Revolución Nacional*. La Paz: Mundy Color.

Pereyra, Arcenio (2015). *Un glorioso Colegio Militar del Ejército*. La Paz: Ejército de Bolivia.

Prado, Gary (1984). *Poder y Fuerzas Armadas 1949-1982*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.

Proyecto piloto (2005). *Programa de Igualdad de Oportunidades para Postulantes Indígenas y Originarios Rurales al Colegio Militar del Ejército*. La Paz: Colegio Militar del Ejército, Ministerio de Asuntos Indígenas y Originarios.

Quintana, Juan Ramón y Brian Selmesky (2009). “Introducción”. En: *Memoria Seminario 25 y 26 de marzo de 2004. Democracia, multiculturalismo y Fuerzas Armadas: los desafíos de la seguridad humana*. La Paz: Ejército de Bolivia-ODyS.

Rivera, Silvia (2008). “Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad de la Bolivia de hoy”. En: *Racismo y elites criollas en Bolivia*. *Willka*, Revista semestral, Año 2, N° 2. El Alto.

Selmeski, Brian (2009). “Soldados indígenas en las Fuerzas Armadas estatales: un modelo cultural”. En: *Democracia, multiculturalidad y Fuerzas Armadas: los desafíos de la seguridad*. Bolivia: Ministerio de la Presidencia, Ejército de Bolivia, ILFC, ODyS.

Stefanoni, Pablo (2010). “*Qué hacer con los indios...*” y otros traumas irresueltos de la colonialidad. La Paz: Plural Editores.

Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: FCE.

Tellería, Loreta (2012). *Indios y soldados en Bolivia. Movimiento indígena, discurso y represión militar en la primera mitad del siglo XX*. España: Editorial Académica Española.

Turbino, Fidel (2003). “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”. En: Fuller, Norma. *Interculturalidad política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Turbino, Fidel (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos*. En: *Revista Cuadernos Interculturales*, N° 5.

Viaña, Jorge; Luis Tapia y Catherine Walsh (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: CAB.

Viaña, Jorge (2010). “Reconceptualizando la interculturalidad”. En: Viaña, Jorge; Luis Tapia y Catherine Walsh (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: CAB.

Walsh, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En: Viaña, Jorge; Luis Tapia y Catherine Walsh (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: CAB.

Wieviorka, Michel (2003). *La Diferencia*. La Paz: Plural Editores.

Yapu, Mario (2011). *Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz: PIEB.

Zimmermann, Klaus (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. Madrid: Iberoamericana.

Prospectos

Ejército de Bolivia (2006). *Prospecto de admisión. A los institutos de formación del Ejército para postulantes originarios*. La Paz: Ejército de Bolivia.

Comando en Jefe de las Fuerzas Armadas, Comando General de Ejército (2007). *Prospecto de admisión. Para postulantes a los institutos de formación del Ejército. Programa “Igualdad de Oportunidades”*. La Paz: Comando General del Ejército.

Ministerio de Defensa (2011). *Prospecto de admisión 2011. Para postulantes a los institutos de formación del Ejército al Programa “Igualdad de Oportunidades”*. La Paz: Ministerio de Defensa.

Colegio Militar del Ejército (2015). *Instructivo y guía de evaluación 2015. Crisol de la bolivianidad*. La Paz: Colegio Militar del Ejército.

Ejército de Bolivia (2016). *Instructivo y guía de evaluación “Aquí se forjan los servidores de la patria”*, 2016. La Paz: Ejército de Bolivia.

Diseños curriculares

Departamento VI-Educación. Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”. *Programa Académico Militar 2003-2007*, La Paz: Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”.

Departamento VI-Educación. Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”. *Plan de Estudios 2006*, La Paz: Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”.

Departamento VI-Educación. Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”. *Diseño Curricular 2008-2012*, La Paz: Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”.

Departamento VI-Educación. Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”. *Diseño Curricular 2014*, La Paz: Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”.

Departamento VI-Educación. Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”. *Diseño Curricular 2015*, La Paz: Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”.

Colegio Militar del Ejército. *Diseño Curricular 2015-2020*, La Paz: Colegio Militar “Cnl. Gualberto Villarroel”.

Convenio

Comando de Institutos Militares del Ejército (2006). *Convenio Interinstitucional “Programa de Igualdad de Oportunidades para postulantes indígenas y/o originarios a los institutos militares del Ejército”*. 18 de abril de 2006.

Bibliografía digital sobre apellidos indígenas y originarios

337 apellidos indígenas (mapuche) y sus significados. Recuperado en: <http://genea-generaciones.blogspot.com/2015/06/337-apellidos-indigenas-mapuche-y-sus.html> (23 de julio de 2016).

Apellidos de origen quechua. Recuperado en: <http://www.asociacioncasadeperu.com/2010/04/apellidos-de-origen-quechua.html> (15 de julio de 2016).

Apellidos españoles. Recuperado en: <http://www.heraldaria.com/> (28 de julio de 2016).

Apellidos guaraníes. Recuperado en: https://books.google.com.bo/books?id=_XyCWSray9oC&pg=PA30&clpg=PA30&dq=apellidos+guaranies&source=bl&co

ts=JCeRnVk6GO&sig=1JGo2q0OtCtrgqXkvsWyOw_pITg&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjy98f5n6jOAhXBNSYKHb4MCXcQ6AEIJjAC#v=onepage&q=apellidos%20guaranies&f=false (14 de julio de 2016).

Apellidos peruanos. Recuperado de: <https://apellidosperuanos.wordpress.com/>. (31 de julio de 2016).

Coaquira Condori, Jorge Luis (2014). Apellidos aymaras desde el enfoque lingüístico. El Alto: UPEA. Recuperado en: https://issuu.com/mazzymazzy/docs/apellidos_aymaras_desde_el_enfoque_ (20 de julio de 2016).

Federico Aguiló (1983). Una posible pista sobre la presencia de Iltjakna en la zona de Pampa Yalipara. Recuperado de: <http://www.ucb.edu.bo/BibliotecaAy-mara/docsonline/pdf/892841445.pdf> (25 de julio de 2016).

Genealogía boliviana. Recuperado en: <http://genealogiaboliviana.blogspot.com/p/apellidos-aymaras-comunes-en-bolivia.html>. (25 de julio de 2016).

Introducción a un tesoro de nombres quechuas en Apurímac. Recuperado de: <http://www.terranuova.org.pe/portal/sites/default/files/Introduccion%20a%20un%20tesoro%20de%20nombres%20quechuas.pdf> (12 de julio de 2016).

Los apellidos aymara y su significado. Recuperado en: <http://www.aymara.org/webarchives/www2007/biblio/apellidos.php> (23 de julio de 2016).

Yapu Machicado, Nelson Gabriel. Análisis lingüístico de los cambios de apellidos aymaras en La Paz. Recuperado en: http://146.83.108.177/pmb/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=50634

Informes

Comando de Institutos Militares. Colegio Militar (2004). “Proyecto Piloto Ingreso Originarios al Colegio Militar del Ejército “. [Informe del Segundo Comandante del Colegio Militar del Ejército: Cnl. DEM Antonio Cueto Calderon. A: Gral. Brig. Marco A. Vásquez Ortiz, Comandante del Colegio Militar del Ejército. La Paz, 14 de septiembre de 2004].

Comando de Institutos Militares. Colegio Militar (2004). “Informe de encuesta N°2”. [Informe del Gabinete Social y Psicológico del Instituto: Lic. Carmen Julia Ibañez Cueto. A: Comandante del Colegio Militar del Ejército. La Paz, 18 de mayo de 2004].

Colegio Militar (2008). “Cuestionarios llenados”. [Informe del Comandante del Colegio Militar: General Brig. Ernesto Vásquez Oblitas. A: Sr. Walker San Miguel, Ministro de Defensa. La Paz, 18 de diciembre de 2008].

Comando de Institutos Militares. Colegio Militar del Ejército (2009). “Informar sobre la actual situación del ‘Programa Igualdad de Oportunidades’ [Informe del Jefe de la DEAC: Tcnl. DEM Roberto Ponce Espinoza. A: Comandante del Colegio Militar del Ejército. Gral. Brig. Antonio Cueto Calderón. La Paz, 15 de julio de 2009].

Departamento VI-Educación y Doctrina. Colegio Militar (2011). “Situación académica y militar de las Damas y Caballeros Cadetes del “Programa de Igualdad de Oportunidades”. [Informe del Comandante del Colegio Militar: General de Brigada Luis Fernando Alcázar Chávez. A: Lic. Liliana Guzmán. Directora General de Derechos Humanos e Interculturalidad en las FF.AA. Ministerio de Defensa. La Paz, 31 de octubre de 2011].

ANEXOS

Anexo 1

Relación cronológica de comandantes del Colegio Militar del Ejército

<i>Nombre</i>	<i>Año</i>
Tcnl. Sebastián Agreda	1826
Cnl. Bartolomé Mitre	1842-1846
Tcnl. José María Achá	1846-1847
Gral. Raulus Brisson	1873
Gral. Pedro Villamil	1891-1894
Tcnl. Zenobio Rodríguez	1895
Tcnl. Casimiro Brianson	1895-1899
Tcnl. Adalberto Baldivia	1899-1900
Gral. Clodomiro Montes	1900
Gral. Carlos Núñez	1900
Cnl. Enrique Rostagno	1900-1901
Tcnl. Carlos De Villegas	1901
Cap. Richard Gutmann	1901
Cnl. Wálter Hausen	1901-1904
Tcnl. Adalberto Romero Ovando	1904-1907
Gral. Zenón Cossío	1907-1909
Gral. Jacques Sever	1909
Gral. Rosendo Rojas	1909
Cnl. Alberto Romero Ovando	1910-1911
My. Fiederich Muther	1911-1914
Cnl. Carlos Nuñez Prado	1915-1918
Tcnl. Carlos Galindo Blanco	1918-1920
My. Filiberto Osorio	1920
Tcnl. Carlos Blanco Galindo	1920-1921

Tcnl. José Quiroz	1921-1924
Tcnl. José Ayoroa	1924
Tcnl. José Quiroz	1924-1926
Cnl. Víctor Merino	1926
Tcnl. José Lanza	1926-1927
Cnl. Victoriano Gutiérrez	1927
Tcnl. José Lanza	1927-1928
Tcnl. José E. Anze	1928-1929
Tcnl. Carlos Banzer	1929
Tcnl. Segundino Olmos	1929-1930
Cnl. Jenaro Sáenz	1930-1931
Cnl. Julio Sanjinez	1931-1932
Tcnl. José Ferrufino	1932-1933
My. Flavio Palenque	1933-1934
Gral. Pastor Valdivieso	1937-1938
Gral. José Anze	1938-1939
Tcnl. Sinforoso Bilbao Rioja	1939
Tcnl. Luis Campero	1939-1940
Cnl. Zacarías Murillo	1940-1941
Gral. Felipe M. Rivera Lino	1941
Cnl. José María Valdivia	1942
Gral. Enrique Vidaurre	1943
Cnl. Alfredo Sánchez	1944
Tgral. Froilán Callejas Castro	1945
Cnl. Humberto Tórrez Ortiz	1946
Cnl. Hugo Ballivián Rojas	1947-1948
Gral. Brig. Zacarías Murillo Bejarano	1949
Gral. Brig. Alberto Crespo Carpio	1950-1951
Gral. Bleizer Bustos	1952

Gral. Gualberto Olmos	1953-1955
Cnl. Inocencio Valencia Valle	1955-1956
Cnl. Mario Garrón Ordoñez	1957
Cnl. Gilberto Guzmán	1958
Gral. Brig. Gilberto Guzmán Aguilera	1959
Cnl. Gustavo Maldonado San Martín	1960
Gral. Brig. Armando Escobar Uría	1961-1962
Cnl. DEM. Jorge Álvarez Plata	1963-1964
Tcnl. DEM. Alberto Guzmán Soriano	1965
Cnl. DAEN. Alberto Guzmán Soriano	1966
Cnl. DEM. Rogelio Miranda Valdivia	1967-1968
Cnl. DEM. Luis Reque Terán	1969
Cnl. DEM. Hugo Banzer Suárez	1970
Cnl. DEM. Víctor Gonzáles Fuentes	1971
Cnl. DEM. Ramón Azero Sanzetenea	1972
Cnl. DEM. Hugo E. Veintemillas	1973
Gral. Brig. Hugo E. Veintemillas	1974-1975
Gral. Brig. Alfonso Villalpando Armaza	1976
Gral. Div. Hugo Céspedes Espinoza	1977
Cnl. DEM. Alberto Natusch Buch	1978
Gral. Brig. Luis García Meza	1979-1980
Gral. Brig. Celso Torrelio Villa	1981
Cnl. DAEN Faustino Rico Toro	1982
Gral. Brig. Raúl López Leytón	1983
Gral. Brig. José Olvis Arias Chávez	1984
Gral. Brig. Sergio Osinaga Zambrana	1985
Gral. Brig. Rómulo Mercado Garnica	1986
Gral. Brig. Jorge Moreira Rojas	1987
Gral. Brig. Renato López Leytón	1988

Gral. Brig. Oscar Escobar Quiroga	1989-1990
Gral. Brig. Remberto López Valle	1991-1992
Gral. Brig. Augusto Arévalo Dorado	1993
Gral. Brig. Hernán Aguilera Bianchi	1994
Cnl. DAEN Luis Iriarte Gonzáles	1995
Cnl. DAEN José E. Ayoroa Argandoña	1996
Cnl. DAEN Alvin Anaya Kippes	1997
Gral. Brig. Alvin Anaya Kippes	1998
Gral. Brig. Herland Vhiestrox Herbas	1999
Gral. Brig. Juan Veliz Herrera	2000-2001
Gral. Brig. César López Saavedra	2002
Cnl. DAEN Marcelo Antezana Ruiz	2002
Gral. Brig. Marcelo Antezana Ruiz	2003
Gral. Brig. Marco Vásquez Ortiz	2004
Gral. Brig. Freddy Bersatti Tudela	2005
Cnl. DAEN Eduardo Paz Campero	2006
Gral. Brig. Ramiro De La Fuente Bloch	2007
Gral. Brig. Ernesto Vásquez Oblitas	2008
Gral. Brig. Antonio Cueto Calderón	2009
Cnl. DAEN. José Agreda Mendivil	2010
Cnl. DAEN. José Félix Rojas Inturias	2010
Gral. Brig. Luis Fernando Alcázar Chávez	2011
Gral. Brig. Omar Salinas Ortuño	2012
Cnl. DAEN. José Ángel Soliz Gemio	2013
Gral. Brig. Luis Ariñez Bazán	2014
Gral. Div. Roberto Ponce Espinoza	2015
Gral. Brig. Wilson Franz Colodro	2016

Fuente: Ministerio de Defensa, 2016.

Anexo 2
Oficiales PIO, egresados el año 2010
Destinos actuales (marzo de 2016)

<i>Nº</i>	<i>Grado</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Nombre</i>	<i>Destino actual</i>
1	Tte.	Inf.	Gualberto Barra Cardón	PM 1 Saavedra
2	Tte.	Inf.	Rodolfo Choque Mamani	F10
3	Tte.	Inf.	José Dos Santos López	RI-22 Mejillones
4	Tte.	Inf.	Cristian Flores Mercado	PM 1 Saavedra
5	Tte.	Inf.	Ariel Guarayo Roque	RESA-24 Mejillones
6	Tte.	Inf.	Ariel León Vaca	RI-15 Junín
7	Tte.	Inf.	Salomón Ramírez Cusi	PM 2 Amezaga

Oficiales PIO, egresados el año 2011
Destinos actuales (marzo de 2016)

<i>Nº</i>	<i>Grado</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Nombre</i>	<i>Destino actual</i>
1	Sbtte.	Inf.	Ángel Gutiérrez Choque	PM 2 Amezaga
2	Sbtte.	Inf.	Iván Huanca Cucuna	RI 4 Loa Uyuni
3	Sbtte.	Ing.	Máximo Lázaro Barcaya	BAT 6 Riosíño
4	Sbtte.	Inf.	Eduardo Mamani Choque	RI-11 Boquerón
5	Sbtte.	Inf.	Michel Salazar Enríquez	RIAT-30 Pedro Domingo
6	Sbtte.	Inf.	Eduardo Sandoval Cruz	RSATSELVA Manchego
7	Sbtte.	Art.	Jhanenet Sequeiros Lero	RA 4 Bullain 4
8	Sbtte.	Inf.	Deymi Tito Nina	
9	Sbtte.	Inf.	Oscar Yubanera Mariaca	RI 35 Bruno Racua
10	Sbtte.	Inf.	Vicente Laura Padilla	RI 23 Max Toledo

Oficiales PIO, egresados el año 2012
Destinos actuales (marzo de 2016)

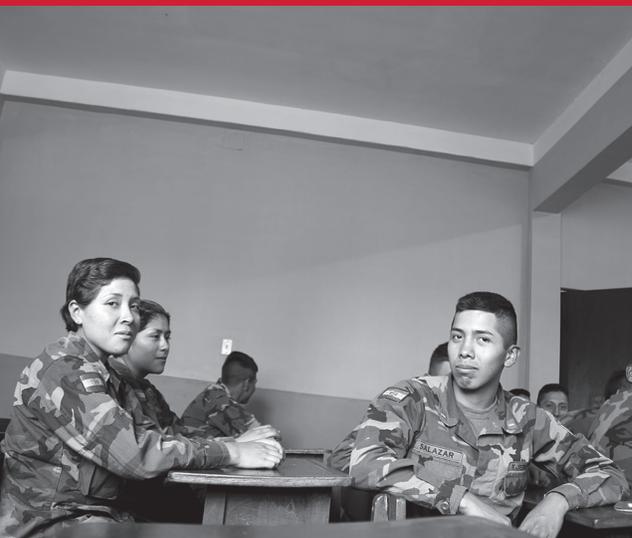
<i>Nº</i>	<i>Grado</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Nombre</i>	<i>Destino actual</i>
1	Sbtte.	Inf.	Edgar Álvaro Mamani	RI-21 Illimani
2	Sbtte.	Inf.	Ceooly Espinal Prieto	Fallecido
3	Sbtte.	Inf.	Eusebia Espino Maydana	RI-11 Boquerón
4	Sbtte.	Inf.	Fausto Fernández Cayara	RI 22 Mejillones
5	Sbtte.	Inf.	Asencio Flores Calle	RIAT-30 Pedro Domingo M.
6	Sbtte.	Inf.	Milenka López Romero	BAT Transportes 3
7	Sbtte.	Inf.	Ronald Martínez Cruz	RI-35 Bruno Racua
8	Sbtte.	Inf.	Jhovanny Morejón Condo	RI-10 Warnes
9	Sbtte.	Inf.	Rogelio Suxo Tintaya	RA-4 Bullain 4
10	Sbtte.	Inf.	Reynaldo Tapia Illanes	RESA 25 Curahuara
11	Sbtte.	Inf.	Oscar Vargas Romero	RI-4 Loa Uyuni
12	Sbtte.	Inf.	Víctor Yujra Tórrez	RI-23 Max Toledo

Fuente: Información brindada por el Gral. Roberto Ponce, Inspector General del Ejército (31 de marzo de 2016).

Anexo 3
Entrevistas realizadas

<i>Nº</i>	<i>FECHA</i>	<i>NOMBRE</i>	<i>CARGO</i>
1	13/03/2016	Gral. Wilson Colodro	Comandante del Colegio Militar
2	18/03/2016, 31/03/2016 y 10/05/2016	Gral. Ponce	Ex Comandante del Colegio Militar
3	30/03/2016	Lic. Carmen Oviedo	Psicóloga del Colegio Militar
4	30/03/2016	Lic. Luna	Trabajadora Social del Colegio Militar
5	11/04/2016	Lic. Liliana Guzmán	Directora de la Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Defensa
6	16/04/2016	Gral. Luis Ariñez	Comandante del Ejército
7	27/04/2016	Claudia Ríos Morales	Cadete de primer año Colegio Militar
8	27/04/2016	Melvin Illanes	Cadete de primer año Colegio Militar
9	27/04/2016	Víctor Lema	Cadete de primer año Colegio Militar
10	28/04/2016	Arnold Rodríguez	Cadete de tercer año (cuadro de honor)
11	28/04/2016	Juan Carlos Laime	Cadete de tercer año (cuadro de honor)
12	28/04/2016	Gaby Quispe Chambilla	Cadete de cuarto año (Brigadier mayor)
13	28/04/2016	Rodney Méndez	Cadete de cuarto año (cuadro de honor)
14	28/04/2016	Alex Aliaga	Cadete de cuarto año (cuadro de honor)
15	28/04/2016	Erick Tórrez	Cadete de segundo año (cuadro de honor)
16	28/04/2016	Brayan Fernández	Cadete de primer año
17	12/05/2016	Tte. Cristian Sánchez	Colegio Militar (ex-instructor del PIO 2007-2008)
18	8/06/2016	My. Lucio Delgadillo	Policía Militar (instructor Colegio Militar 2005)
19	8/06/2016	Capitán Fernando Selzer	Policía Militar (instructor Colegio Militar 2009-2010)

20	8/06/2016	Teniente Shirley Rodríguez	Policía Militar (subteniente del Colegio Militar 2014)
21	17/06/2016	Teniente Gualberto Barra	Patrulla de Satinadores (PIO 2006-2010)
22	29/06/2016	Teniente Wilson Dos Santos López	Regimiento 22 Mejillones (PIO 2006-2010)
23	30/06/2016	Subteniente Vicente Laura	Max Toledo (PIO 2007-2011)
24	30/06/2016	Subteniente Reynaldo Tapia	Regimiento de Infantería 27 Antofagasta (PIO 2008-2012)



En este libro, se analiza el proceso de multiculturalismo en el Ejército de Bolivia en el marco de la educación superior, durante el gobierno de Evo Morales (2006-2016). Este gobierno, con su impronta indígena y anticolonial, ha contribuido a que un gran número de cadetes del Colegio Militar no necesite, como en el pasado, cambiar de apellido o negar su ascendencia indígena. Este avance democrático sin precedentes, no obstante, estaría incompleto sin un cambio integral de los moldes hegemónicos con los que fue construida la institución militar.