



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

---

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN**

**DEPARTAMENTO: SOCIOLOGÍA II**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: MODELOS Y ÁREAS DE  
INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES**

**POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS  
AUTONOMÍAS INDÍGENA ORIGINARIA CAMPESINAS  
EN BOLIVIA**

**Estudio de caso del Municipio de Charagua de la Nación Guaraní**

Tesis doctoral presentada por Valentín Arispe Hinojosa

Dirigida por Andrés Davila Legerén

Leioa, 2018

i



## **Dedicatoria**

A la memoria de mis padres: Valentín y Benicia  
y mis hermanos: Jorge y Andrés.

Con todo mi amor a mis princesas: Valentina y Sama Gabriela y  
a mi compañera de la vida, Roxana.

## **Agradecimientos**

A Dios y las deidades guaraní que me dieron ánimo para seguir con la investigación.

A mi familia, por su comprensión y cariño en haberme apoyado en todo momento en la culminación de este sueño alcanzado, aun quitándoles horas y días de estar con ellas.

A mi tutor Dr. Andrés Davila Legeren, por ser un gran maestro en esta etapa de mi formación profesional.

A todos los profesores del Programa de Modelos y Áreas de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV), por compartir sus experiencias y contribuir en mi formación.

A la Facultad de Sociología y la UPV por abrirme las puertas para realizar los estudios de maestría y de doctorado de Modelos y Áreas de Investigación en Ciencias Sociales.

Finalmente, a todas las personas amigas que de una u otra manera apoyaron la realización de esta investigación.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
1. Antecedentes.....	8
2. Estructura de la investigación.....	12
Cap. 1. CONSTRUYENDO UNA RUTA DE INVESTIGACIÓN .....	16
1.1 Nuestro punto de partida y el problema de investigación .....	16
1.1.1 Objetivos de la investigación .....	23
1.1.2 Justificación de la investigación .....	25
1.2. Ruta metodológica de la investigación.....	27
1.2.1 Enfoque cualitativo de investigación.....	28
1.2.2 El estudio de caso como método investigación .....	31
1.2.3. Ubicación, elección y descripción del caso de estudio .....	39
1.2.4. Presentación de técnicas y estrategias para la co-producción y análisis de datos .....	46
1.2.5 Procedimiento metodológico de la co-producción de la investigación .....	61
1.2.6. Consideraciones éticas .....	66
CAPÍTULO II. INTERCULTURALIDAD, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL .....	70
2.1 Políticas educativas e interculturalidad .....	70
2.1.1 La educación como política pública y sus alcances teóricos .....	70
2.1.2. Enfoques teóricos de la política pública .....	74
2.1.3 La educación intercultural como política pública.....	77
2.2 Interculturalidad y educación: Nociones de cultura y su relación con la identidad y la socialización .....	81
2.2.1 Nociones y perspectiva dinámica de la cultura y la identidad .....	81
2.2.2 Procesos de socialización en la construcción identitaria .....	102
2.3 Políticas de gestión de la diversidad cultural: del multiculturalismo a la interculturalidad.....	105
2.3.3 Tendencia de la educación intercultural en general .....	130
2.3.4 Alcances de la educación intercultural en el Estado Plurinacional y la autonomía indígena.....	136
CAP. III. PLURINACIONALIDAD, AUTONOMÍA INDÍGENA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL .....	140

3.1. Plurinacionalidad e interculturalidad en la autonomía indígena .....	140
3.1.1 Plurinacionalidad e interculturalidad .....	141
3.1.2 Autonomía indígena y plurinacionalidad.....	151
3.1.3. La educación intercultural en la autonomía indígena .....	161
3.2. Políticas de educación intercultural en contextos de autonomía indígena en América Latina .....	166
3.2.1 Por una educación propia: el proyecto educativo de los indígenas del Cauca, Colombia.....	167
3.2.2 Autonomía en educación: proyecto de reproducción o resistencia cultural en Chiapas, Mexico. ....	172
<b>CAP. IV. CONTEXTO Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN EN EL PROCESO AUTONÓMICO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO DE BOLIVIA.....</b>	
<b>180</b>	
4.1. Bolivia: Escenario sociodemográfico, cultural y político de la investigación .....	180
4.1.1. Características sociodemográficas de la población indígena en Bolivia .....	180
4.1.2. Acercamiento a los hitos históricos por autodeterminación de los pueblos indígenas .....	187
4.1.4. Autonomía indígena en la construcción del Estado Plurinacional .....	198
4.2. Políticas de educación intracultural e intercultural en el Estado Plurinacional.....	203
4.2.1. Aproximación a la historia de la educación indígena en Bolivia y su contribución a las transformaciones sociales .....	204
4.2.2. El derecho a la educación de los pueblos indígenas (OIT y DNUDPI).....	219
4.2.3 Educación intra-intercultural en la nueva CPE y la Ley Marco de Autonomías y descentralización (LMAD) .....	224
4.2.4. Política de educación intra-intercultural en la Ley de Educación 070 AS-EP .....	230
4.3. Gestión educativa intercultural ideada en la propuesta de PIO .....	243
4.3.1. Enfoque de gestión educativa intercultural.....	243
4.3.2. Gestión en la diversidad y retos de implementación de una política educativa intercultural.....	244
4.4. Percepciones sobre las políticas de educación intra-intercultural en las autonomías indígenas.....	250
4.4.1. Paradojas y alcances de la política educativa en la autonómica indígena .....	250
4.4.2. <i>No hay modelo, de cero tenemos que construir</i> : desafíos de la política de educación intra-intercultural en la autonomía indígena.....	260
4.4.3. Recursos económicos para la política de educación intra-intercultural en la autonomía indígena.....	262

4.4.4. Participación de los actores en la construcción de políticas educativas intra-interculturales.....	264
<b>CAP. V. POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL GUARANÍ EN EL PROCESO AUTONÓMICO INDÍGENA DE CHARAGUA .....</b>	<b>269</b>
5.1. Contexto etnohistórico y proceso autonómico indígena guaraní.....	269
5.1.1. Contexto etnohistórico y territorial guaraní.....	269
5.1.2. Contexto socio político de la autonomía de Charagua .....	274
5.2. Proceso autonómico indígena guaraní en Charagua.....	277
5.2.1. Autonomía indígena, un proyecto histórico del pueblo guaraní.....	278
5.2.2. Significado y complejidades del proceso autonómico guaraní: Autonomía para desarrollarnos ‘como somos’.....	282
5.2.3. Estrategia política de autonomía indígena del Pueblo Guaraní: el proceso es nuestro y lo vamos a defender .....	292
5.2.4. Tensiones políticas e institucionales de las organizaciones indígenas en Charagua .....	294
5.2.5. Liderazgo guaraní y participación como mecanismo de garantizar la legitimidad y legalidad de la autonomía guaraní .....	296
5.3. Configurando políticas de educación intercultural en la autonomía indígena guaraní de Charagua.....	301
5.3.1. Percepción de los actores locales sobre la competencia educación en la legislación boliviana .....	302
5.3.2. Paradojas de la competencia educativa en las leyes y estrategias del pueblo guaraní .....	306
5.4. Política de educación intracultural e intercultural guaraní .....	308
5.4.1. Demanda educativa del pueblo guaraní en contexto de autonomía.....	308
5.4.2. Situación de la educación intercultural en el actual contexto político.....	310
5.5. Autonomía indígena, una ventaja para la educación intracultural e intercultural ..	314
5.5.1 Visión educativa guaraní .....	318
5.5.2 Acuerdos estratégicos: abriendo camino para la política educativa guaraní ..	320
5.5.3. El sueño educativo y el proyecto político del pueblo guaraní .....	321
5.5.4. Educación guaraní, un proyecto de educación intercultural .....	324
5.5.5. Calidad educativa y el bien vivir guaraní .....	326
5.6. Gestión educativa guaraní .....	330
5.6.1. El ámbito institucional de la política educativa .....	331
5.6.2. El ámbito de gestión curricular .....	334
5.6.3. Formación de maestros guaraní y el currículo regional intra-intercultural....	341

5.7. Participación social comunitaria en las políticas educativas de la autonomía indígena .....	343
5.8. Instituciones que colaboran en la elaboración del Estatuto Indígena de Charagua	347
Cap. 6. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL ESTATUTO AUTONÓMICO INDÍGENA DE CHARAGUA IYAMBAE .....	349
6.1. Análisis de los alcances de la política educativa en el Estatuto Autonomico Indígena de Charagua Iyambae. ....	349
6.2. Fortalezas y debilidades en la elaboración del Estatuto Autonomico .....	355
Cap. VII. CONCLUSIONES y LINEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN .....	361
7.1. Ecología de la investigación .....	361
7.2. Recapitulación y reflexión de los hallazgos principales de la investigación.....	364
7.3. Líneas abiertas para futuras investigaciones. ....	371
BIBLIOGRAFIA .....	374
ANEXOS.....	395



## **SIGLA Y ABREVIATURAS**

AC	Asamblea Constituyente
AICH-I	Autonomía Indígena Charagua- Iyambae
AIOC-Ch	Autonomía Indígena Originaria Campesina de Charagua.
APG	Asamblea del Pueblo Guaraní.
AIOC	Autonomías Indígena Originaria Campesinas.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo.
CEPO	Consejos Educativos de Pueblos Originarios.
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní.
CPE	Constitución Política del Estado.
CEE	Comisión Episcopal de Educación.
CENDA	Centro de Comunicación Andino.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.
CEB	Código de la Educación Boliviana.
CEA	Consejo Educativo Aimara.
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua.
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní.
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico.
CEPOCH	Consejo Educativo del Pueblos Originario Chiquitano.
CEPIG	Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo.
CEPOIM	Consejo Educativo del Pueblo Originario Ignaciano Moxeño.
CEMA	Centro de Educación Media y Adultos.
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca.
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia.
CONMERB	Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia.
COB	Central Obrera Boliviana.
CONAMAQ	Confederación de Ayllus y Marcas del Qullasuyo.
CSCB	Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia
CPESC	Coordinadora de Pueblos Indígenas de Santa Cruz.
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
CORDECRUZ	Corporación de Desarrollo de Santa Cruz.

CPEMB	Coordinadora de Pueblos Étnicos Mojeños de Beni.
DNUDPI	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
DDE	Direcciones Departamentales de Educación.
DCB	Diseño Curricular Base.
ETARE	Equipo Técnico de la Reforma Educativa
EIB	Educación Intercultural Bilingüe.
ERBOL	Escuelas Radiofónicas de Bolivia.
EFMPCO	Escuela de Formación de Maestros Pluri-étnica del Chaco y Oriente.
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
FNMCB-BS	Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia –Bartolina Sisa.
FSUTCB	Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba.
HIPC	Highly Indebted Poor Countries (Países Pobres Altamente Endeudados)
IOC	Indígenas Originarios Campesinas.
INE	Instituto Nacional de Estadística
ILV	Instituto Lingüístico de Verano.
IDH	Impuesto Directo a los Hidrocarburos
INSPOC	Instituto Normal Superior Pluri-etnico del Oriente y Chaco.
MAS	Movimiento Al Socialismo.
MECyD	Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
MNR	Movimiento Nacionalista Revolucionario.
MST-B	Movimiento Sin Tierra de Bolivia.
MOCUSAB	Movimiento Cultural Saya Afro Boliviano.
NIOC	Naciones Indígenas Originarios y Campesinos
LASEP	Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.
LEAS-EP	Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.
LMAD	Ley Marco de Autonomías y Descentralización.
LE	Ley de Educación.
ONG	Organización No Gubernamental.
OTB	Organización Territorial de Base.
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
ONU	Organización de Naciones Unidas.

PDCC	Plan de Desarrollo Campesino de Cordillera.
PISET	Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra –Territorio.
PDM	Plan de Desarrollo Municipal.
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.
PER-I	Proyecto Educativo Rural I.
PEIA	Plan Educativo Integrado del Altiplano.
PIOC	Pueblos Indígena Originario Campesinos.
PIO	Pueblos Indígenas Originarios.
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular.
SEP	Sistema Educativo Plurinacional.
PIEB	Fundación para la Investigación Estratégica en Bolivia.
TCO	Tierra Comunitaria de Origen.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNIBOL	Universidades Indígenas Bolivianas.

## INTRODUCCIÓN

### 1. Antecedentes

Históricamente las luchas de los pueblos indígenas en Bolivia estuvieron estrechamente relacionadas con la defensa de su forma de vida y de su territorio, demanda que se inició aquel mismo día en que llegaron los colonizadores, porque tanto los levantamientos como los movimientos indígenas estuvieron estrechamente vinculados con la recuperación del territorio usurpado por colonizadores, criollos y mestizos que detentaban el monopolio de las relaciones de poder económico y político, imponiendo otras formas de relaciones socioculturales que quebrantan los modos de vida de las comunidades indígenas. Por ejemplo, el movimiento de Zarate Willka de 1899 se caracterizó por el intento de restituir el régimen de ayllu y de establecer un gobierno propio paralelo al Estado boliviano (Condarco, 1988).

Como era de esperar, los operadores del Estado buscaron permanentemente diferentes estrategias de asimilación e integración de los pueblos indígenas al modelo de Estado liberal y colonizador, cuyos propósitos fueron: por un lado, la desindigenización de corte radical; y por otro, la connotación paternalista que pretendía mantenerlos en su condición indígena para someterlos a los cánones de un Estado que busca afianzar sus estructuras de poder en detrimento de las aspiraciones de estos sectores marginados y sin ninguna participación en las políticas de Estado.

En este sentido, las luchas de resistencia y emancipación de los pueblos indígenas originarios han estado permeadas por las reivindicaciones autonómicas, aunque no siempre con ese nombre, pero sí con los mismos ideales. A través de la educación intercultural buscaron ser pueblos con derechos plenos respecto al territorio, a los recursos naturales, a formas propias de organización y participación política ante instancias estatales, al ejercicio de la justicia propia, a la conservación, desarrollo y fortalecimiento de sus culturas mediante la elaboración, ejecución y puesta en práctica de sus propios planes de desarrollo (López, 2008: 9); todo esto, dentro de sus propias cosmovisiones.

En esferas estatales, a partir del retorno a la democracia de 1982, y a través del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) que se hacía eco de las voces que reconocen el carácter pluri-étnico, multilingüe y pluricultural de Bolivia, se

emprendió una agresiva campaña de alfabetización en lenguas nativas, con respaldo y participación activa de organizaciones como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y la Central Obrera Boliviana (COB). Los ideales de interculturalidad, bilingüismo y territorio se fueron instalando en el discurso educativo y político, no sólo de las organizaciones indígenas y populares sino también en instancias estatales, constituyendo una franca revalorización de las culturas hasta entonces ignoradas. En el fondo, la demanda estaba orientada a generar procesos de descolonización de la educación boliviana.

Para las organizaciones indígenas campesinas y populares antes mencionadas, la educación intercultural bilingüe es concebida como una educación “**descolonizadora**, orientada a superar los resabios colonialistas subsistentes, a través del **rescate y fortalecimiento de la lengua y los valores culturales propios**”<sup>1</sup> (COB, 1989).

Posteriormente, en el contexto de las reformas del Estado, después de la implantación del decreto 21060 que establece el modelo económico de corte liberal liderado por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), los pueblos indígenas continuaron en la lucha reivindicativa de ser tomados en cuenta como miembros del Estado que permanentemente les ignoraba. Entre estas luchas se puede mencionar la “Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad” (1990), que planteaba la realización de una nueva Constitución Política del Estado y que ésta responda a las características socioculturales y territoriales de los pueblos indígenas. En otras palabras, la lucha y las propuestas estaban orientadas a fortalecer la diversidad cultural y lingüística, así como a la recuperación de aquellos territorios usurpados desde la colonia, durante la república y el periodo neoliberal de la última década del siglo XX.

Fue en este momento histórico donde me inserté plenamente en la reflexión sobre la problemática educativa referida a los pueblos indígenas. Porque antes, como cualquier ciudadano inmigrado del área rural y la provincia, irreflexivo con su situación sociocultural y lingüística, trataba de invisibilizarme en medio del resto de la gente.

---

<sup>1</sup> El resaltado en negrilla es añadido, no figura en el original.

Además, a pesar de tener fijada en la mente la tarea de estudiar, primero había que preocuparse de subsistir en un medio un tanto hostil y discriminador, desde mi percepción.

Abriendo camino en ese contexto sociocultural adverso entre el trabajo y el estudio, sin darme cuenta, ya estaba cursando el octavo semestre de la Carrera de Ciencias de la Educación. El noveno semestre, por diseño curricular, tenía que realizar el internado, que, previas gestiones de inserción, consistía en diseñar y ejecutar un proyecto educativo en una institución u organización social. Fue así que llegué al Centro de Comunicación Andino (CENDA) una Organización No Gubernamental (ONG) que trabajaba en la Comunidad Indígena de Raqaypampa. Fue el escenario, tanto espacial como temporal, donde revivió la condición de mi ser quechua, que dio un giro irreversible a mi proyecto de vida y de formación profesional entorno a los pueblos indígenas, reconociéndome como uno de ellos. Desde entonces me sumé a la búsqueda de un proyecto educativo liberador. Tal fue la casualidad que en territorio raqaypampeño se venía gestando una experiencia educativa autogestionaria, que fue mi primera práctica de investigación para la obtención de mi tesis de licenciatura.

Concretamente, en la comunidad de Rumi Muqu se logró desarrollar el funcionamiento de una experiencia de “escuela ayni<sup>2</sup>”, cuyas características fueron: un calendario escolar en función al calendario agrícola, el resto del tiempo los niños y niñas pasaban afianzando sus aprendizajes cotidianos de la casa; un miembro de la comunidad fue nombrado como maestro; en reciprocidad con el trabajo del maestro campesino, la comunidad organizada trabajaba en sus labores agrícolas o en su defecto aportaba con productos agrícolas para la manutención de la familia del maestro campesino, ya que este no recibe remuneración del Estado. Con la figura del maestro campesino se garantiza el desarrollo y mantenimiento de la lengua quechua y la transmisión intergeneracional de los saberes de la cultura quechua.

---

<sup>2</sup> Palabra quechua que significa reciprocidad, colaboración y solidaridad. Expresa también una forma de vida en comunidad de los pueblos originarios, manifestada en relaciones sociales basadas en la ayuda mutua y reciprocidad, sin esperar retribución alguna.

En el lapso de tres años esta experiencia hizo que fuera absorbida por el sistema estatal de educación debido a la imposibilidad de sostener con las formas de administración propias de la escuela. En la práctica, esta experiencia fue asfixiada por las exigencias institucionales y curriculares del Sistema Educativo.

Esta situación de hecho generó una profunda reflexión en la comunidad campesina, individual y comunitaria, sobre la condición de posibilidad de plantear y desarrollar experiencias educativas significativas, pertinentes, autogestionarias y alternativas al sistema escolar del Estado. Fue el inicio del planteamiento de cuestiones y de inquietudes sobre la sostenibilidad de este tipo de experiencias educativas, y en las reflexiones coincidíamos respecto a la posibilidad de una autonomía de gestión territorial que permitiría la pervivencia de este tipo de experiencias.

Esta reflexión fue tomando forma durante el trabajo que vine realizando junto a las organizaciones campesinas, como la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCB), posteriormente la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). El apoyo al trabajo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) fue otro escenario más específico para coadyuvar en la construcción de propuestas educativas acordes a las demandas y requerimientos de los pueblos indígenas.

Los estudios de una maestría me permitieron aproximarme al territorio Guarani, donde he realizado una investigación sobre procesos de participación comunitaria en la formación de maestros para contextos pluriculturales. Esta investigación me permitió entablar relaciones de amistad y confianza con líderes y autoridades indígenas guaraníes, que finalmente somos de la misma condición indígena, porque compartimos el mismo sueño de construir una educación intercultural y liberadora pertinente para las condiciones socioculturales de nuestros pueblos indígenas, hecho que facilitó mi inserción en el territorio del municipio de Charagua.

Estos escenarios locales y sectoriales se fueron ampliando a nivel nacional con la conformación del Bloque Educativo Indígena, conformada por las Secretarías de Educación de todas las organizaciones indígenas originarias campesinas matrices a nivel nacional, incluyendo el rol activo de los CEPOs, instancia donde fue madurando y adquiriendo forma la propuesta educativa de los pueblos indígenas, profundizando y

resignificando la interculturalidad y la posibilidad de una gestión educativa con autonomía en el aspecto institucional y curricular, no así en el económico, y el reconocimiento del carácter plurinacional del país proponiendo un Sistema Educativo Plurinacional.

Finalmente, todo se fue consolidando en la propuesta a la Asamblea Constituyente trabajada por el PACTO de UNIDAD, conformada por todas las organizaciones indígena originaria campesinas, que fue asumiendo en su propuesta las temáticas de la interculturalidad y plurinacionalidad del Sistema Educativo y del Estado, además de la incorporación de las Autonomías Indígena Originaria Campesinas (AIOC), expresión explícita y significativa del reconocimiento del carácter plurinacional del Estado. Claro fueron momentos de profunda reflexión y plasmación de ideas, sentires y aspiraciones para dar continuidad a procesos de decolonialidad y liberación iniciada por muchas luchas de pueblos indígenas, esta vez traducidos en propuestas.

En cierta forma, este transitar como parte de y junto a las organizaciones indígena originaria campesinas, acompañando experiencias y procesos reivindicativos, marcó el inicio de esta investigación, que mantiene vivo el compromiso de continuar acompañando las posibilidades de concreción en políticas de gestión y acciones específicas de aquellos logros conseguidos como la AIOC. Para una educación pertinente para las demandas y cosmovisiones de los pueblos indígenas del país. Ahí se sitúa esta investigación, en cómo se está configurando la política de educación intercultural y pertinente en la AIOC, y en la de Charagua, en particular, como estudio de caso.

## **2. Estructura de la investigación**

La presente tesis está estructurada en siete capítulos, además de la introducción, la bibliografía y los anexos.

En esta introducción, además de reflexionar sobre mi experiencia personal como investigador y como indígena que establece mi lugar de enunciación, desde donde se focalizó el desarrollo de la presente investigación, se presenta aquí la estructura de la misma, capítulo a capítulo.

El capítulo 1 aborda, en forma resumida, el planteamiento de la problemática que permite situar en el tiempo y el espacio el interés académico del tema de investigación: las



políticas de educación intercultural en las Autonomías Indígena Originario Campesinos en Bolivia, tomando como estudio de caso al municipio de Charagua del Pueblo Indígena Guaraní. Además, presenta las preguntas y objetivos que han orientado el desarrollo del estudio y la justificación que enmarca la importancia y la relevancia sociocultural y educativa de la investigación.

En un segundo tópico del capítulo 1 se presenta la ruta metodológica de la investigación que guio el desarrollo del trabajo, donde se abordan aspectos referidos a: el enfoque de investigación; el estudio de caso como método de investigación; la ubicación, elección y descripción del caso de estudio; la presentación de técnicas y estrategias para la co-producción y análisis de datos; los procedimientos metodológicos de la co-producción que guiaron la investigación así como las consideraciones éticas pertinentes.

El capítulo 2 se dedica a la reflexión teórica sobre temas centrales que organizan la investigación sobre: las políticas educativas; la interculturalidad y su relación con la educación; y las políticas de gestión de la diversidad cultural implementadas en el país, (entre ellas, se abordan los deslindes conceptuales desde diversos enfoques del multiculturalismo y la interculturalidad, y cómo se han plasmado en la gestión educativa del sistema educativo).

Por su parte el capítulo 3 plantea una teorización sobre aspectos de la plurinacionalidad y su interrelación con la autonomía indígena como razón de plasmación de la condición plurinacional del Estado boliviano. Así mismo trata de las políticas de educación intercultural en contextos de autonomía indígena, identificando experiencias educativas como referentes inspiradores de la presente investigación.

El capítulo 4 muestra el trabajo fidedigno del proceso co-producción realizado en esta investigación, con el título: “contexto y políticas de educación en el proceso autonómico indígena originario campesino de Bolivia”. En un primer apartado se da cuenta del escenario sociodemográfico, cultural y político de la investigación que permite situarnos en un contexto nacional. El segundo apartado trata de políticas de educación intracultural e intercultural que se fueron implementando en el país. El tercero se va aproximando a la gestión educativa intercultural en la propuesta de los pueblos indígenas. Y finalmente, en el cuarto apartado, atendiendo a las preguntas y los objetivos que han guiado la investigación, se analizan los datos co-producidos acerca de las percepciones sobre las

políticas de educación intra-intercultural en las autonomías indígenas generadas a nivel nacional; es decir, en el contexto boliviano.

El capítulo 5 está centrado en el análisis de los datos co-producidos sobre la política de educación intercultural guaraní en el proceso autonómico indígena de Charagua, donde se ha realizado la investigación. El primer apartado hace referencia al contexto etnohistórico, territorial y socio político indígena guaraní de Charagua. En el segundo se da cuenta del proceso autonómico como proyecto histórico, de su significado y complejidades que conlleva el proceso de configuración de la autonomía indígena guaraní de Charagua. En el tercer apartado se reflexiona sobre los procesos de configuración de políticas de educación intercultural en la autonomía indígena Guaraní de Charagua, tomando en cuenta las potencialidades, las limitaciones y las paradojas competenciales en materia educativa que perciben los actores locales. En el cuarto apartado se presenta todo lo referido a la política de educación intracultural e intercultural en la autonomía guaraní de Charagua. El quinto y el sexto abordan sobre las expectativas de la autonomía indígena vista como una ventaja para la educación intracultural e intercultural en la gestión educativa guaraní. El séptimo versa sobre la participación social comunitaria y su importancia en las políticas educativas de la autonomía indígena. Y finalmente, el octavo apartado aborda el rol de las instituciones que colaboran en la elaboración del Estatuto Indígena de Charagua.

En cuanto al capítulo 6, presenta el análisis de la política educativa en el Estatuto Autonómico Indígena de Charagua Iyambae, haciendo énfasis en los alcances, las fortalezas y debilidades de la política intracultural e intercultural guaraní de Charagua Iyambae.

Finalmente, el capítulo 7 se dedica a las reflexiones conclusivas, donde se discuten los resultados construidos a lo largo de la investigación, reflexionando sobre: el proceso de configuración de la autonomía indígena en Charagua Iyambae, como una tarea compleja el hacerla caminar; la construcción de la política de educación intercultural en el estatuto autonómico indígena de Charagua y sus procesos complejos que ello implica; la pertinencia de las políticas de educación intercultural adecuadas al pueblo guaraní. Hace referencia a la participación directa de los actores comunitarios como una forma de democratizar la gestión educativa; además de ver las tensiones, las dificultades y los

avances en la elaboración estatutos. Finalmente se reflexiona sobre la configuración de políticas de educación intercultural en la autonomía indígena de Charagua como un proceso complejo e inconcluso. En el capítulo se plantean algunas líneas abiertas en relación a la necesidad de continuar investigando y profundizando sobre los desafíos de elaborar la Ley de reglamentación que permita implementar la Política Educativa en la Autonomía Indígena de Charagua Iyambae.

En los anexos se integran tanto las guías de las entrevistas abiertas para los distintos actores utilizados para el trabajo de campo como los mapas de ubicación geográfica del territorio guaraní y de Charagua. También se acompañan las preguntas elaboradas para recoger las demandas y propuestas de las comunidades guaraníes, junto a la transcripción del capítulo de educación del Estatuto Autonómico de Charagua Iyambae.

## **Cap. 1. CONSTRUYENDO UNA RUTA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Nuestro punto de partida y el problema de investigación**

En diferentes países latinoamericanos, a pesar del reconocimiento de una conformación social pluricultural y multilingüe de los Estados-nación, las políticas educativas continúan consolidando procesos sistemáticos de integración cultural en detrimento de las culturas indígenas. Respecto a los pueblos indígenas, sólo incorporaron el aspecto lingüístico, quedando pendientes aquellos aspectos culturales, así como los saberes y conocimientos existentes en dichos pueblos, que viven tanto en el campo como en las ciudades, donde la presencia de población indígena es considerable, negando así la posibilidad de la autogestión educativa. Además, el reconocimiento del carácter pluriétnico es todavía insuficiente, porque los saberes indígenas son representados como procesos cognitivos inferiores, al no ser incorporados como parte de la concepción de educación intercultural (Hamel, 1995). De hecho, ésta es otra forma de integrarlos en el sistema, desmovilizando toda posibilidad de reivindicación política de la educación pertinente a las visiones de los pueblos indígenas (Díaz-Polanco, 2006).

Esta orientación tiene como precedente el movimiento indígena en la región latinoamericana, donde la demanda educativa de los pueblos indígenas ha focalizado la educación como uno de los aspectos importantes para conseguir sus demandas de territorio, autonomías y mayor participación en la definición de políticas de desarrollo, en general, y de políticas educativas, en particular. De ahí que la problemática a estudiar en esta tesis doctoral se circunscriba a la demanda educativa de los pueblos indígenas, cuyo planteamiento está estrechamente relacionada con: la pertinencia cultural y lingüística; el respeto de la vida comunitaria; el cuidado del territorio y el medio ambiente; la democratización del poder; la lucha frontal contra las desigualdades políticas, económicas culturales y sociales; es decir, con una educación intercultural descolonial (Santos, 2008; Walsh, 2009a; Grosfoguel, 2012).

En Bolivia, desde su fundación hasta los primeros años del siglo XXI, las numerosas Constituciones Políticas del Estado ignoraron sistemáticamente la diversidad cultural y la presencia de los pueblos indígenas y, por tanto, la conformación sociocultural, lingüística y territorial así como el carácter plurinacional del Estado. Es más, su política estaba orientada al aniquilamiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas

para, de ese modo, construir un país homogéneo, monocultural y monolingüe. En este contexto, desde la segunda mitad del siglo XX hemos transitado de un Estado nacionalista revolucionario integrador a un Estado neoliberal con vertientes democráticas, pero también con características autoritarias, que velaron los intereses de una clase política, social y económica dominante.

En ese contexto político latinoamericano, aunque parezca paradójico, es importante aclarar que la Constitución Política del Estado boliviano de 1994, en su artículo 4, incorpora el reconocimiento del carácter pluricultural y multiétnico del país. En ella textualmente se dice:

“Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos” (CPE, 1994).

Respecto a la pluriculturalidad varios autores señalan que la orientación de este Estado estaba orientada al multiculturalismo de corte occidental que no promueve cambios políticos estructurales en un país con mayoría indígena; más bien al contrario, buscaba la mejor integración sutil y explícita de los pueblos al Estado-Nación boliviano. Por ahí podría explicarse la supuesta paradoja antes señalada. (Walsh, 2009b; Paz, 2009; Santos, 2009). Las políticas de corte neoliberal tuvieron una vigencia de diez años aproximadamente; posteriormente, se gestaron nuevos cambios estructurales en el país.

De ahí que en Bolivia, desde hace once años, se vivan procesos de reestructuración social, cultural, económica y política. Entre ellos, el más importante es la realización de la Asamblea Constituyente, y la posterior aprobación de una nueva Constitución Política del Estado (CPE), que en su Artículo 1 dice:

“Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derechos Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, **intercultural**, descentralizado y **con autonomías**<sup>3</sup>. Bolivia se funda en la pluralidad y el

---

<sup>3</sup> El resaltado en negrilla es añadido.

pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.”

Tan solo dedicarse al análisis de los alcances de este primer artículo puede llevarnos a más de una investigación. Sin embargo, conscientes de la complejidad y amplitud del mismo, en esta oportunidad nos concentramos en la política de educación; aspecto igualmente importante y que tiene estrecha relación con las características **intercultural** y **autonómica** del Estado, enfocado en la autonomía indígena originaria campesina, que sin duda adquiere mayor relevancia desde el eje plurinacional.

Con relación al eje intercultural, la aprobación de la nueva CPE intenta “construir un nuevo proyecto societal y estatal; un Estado que reconozca, rescate y respete nuestra diversidad histórica, lingüística, cultural, étnica, institucional, identitaria, civilizatoria, es decir, la diversidad de nuestras vidas y de lo que somos” (García, 2009: 4). Por ello se plantea, como uno de los ejes más importantes de la actual Constitución, lo plurinacional, que no es otra cosa que el reconocimiento explícito de lo pluricultural, de esa diversidad en plena igualdad, ensamblada, complementada y enriquecida para la construcción del nuevo Estado intercultural.

El Estado Plurinacional e Intercultural nos lleva a la reflexión y a la práctica de “cómo nos sentamos juntos e iguales mestizos, aymaras, quechuas, guaraníes, mojeños, trinitarios, sin que ninguna cultura se sienta superior a la otra: ésta es la plurinacionalidad” (op.cit.: 5) y la interculturalidad, se trata de la raíz misma del Estado boliviano.

En este marco, la Autonomía Indígena Originaria Campesina (AIOC) en la nueva CPE constituye un reconocimiento explícito a la plurinacionalidad del Estado boliviano demandada por los sectores que históricamente fueron y son marginados de las estructuras del poder estatal.

Actualmente, en Bolivia se está viviendo una coyuntura político social y cultural favorable a consolidar varios de los planteamientos de los pueblos indígenas presentados a los distintos periodos gubernamentales. Dichos procesos están siendo encarados por el gobierno de Evo Morales y son entendidos como procesos de “cambio”; entre ellos se cuenta la realización de la Asamblea Constituyente y su posterior aprobación, en la que se configura un Estado Plurinacional, Intercultural y con Autonomía, que en justicia vele

por el bienestar de la población, revirtiendo la deuda histórica a los pueblos indígena originario campesinos (PIOC). Ello implica, entre otras cosas, consolidar la participación activa de los pueblos indígenas en la elaboración de políticas socioculturales y educativas pertinentes a fortalecer la diversidad cultural, planteando como reto la consolidación de la pluralidad de sistemas de organización territorial, educativa, económica y administrativa desde la visión de los pueblos indígenas originarios; es decir, que los pueblos indígenas sean parte activa de la construcción de sus propias políticas de desarrollo y de sus políticas educativas. Además, se incorpora el derecho a la consulta a los pueblos indígenas para implementar programas de desarrollo en estos territorios.

Estos procesos de construcción de una Bolivia plurinacional, intercultural y con autonomías, conlleva un largo proceso de transición que supone un reto, una tarea difícil de toda la población boliviana; especialmente para los pueblos indígena originario campesinos (PIOC)<sup>4</sup>, al incorporarse y aprobarse la autonomía indígena originaria campesina (AIOC) como una forma de organización territorial del Estado en la Constitución Política.

Para estos pueblos, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es considerada como un instrumento de liberación, coincidente con la postura de Max Horkheimer, para quien la educación tiene un papel central en la formación “humana, y es a la vez la base para la liberación política” (Horkheimer, 1976: 162). De ahí la importancia de la apropiación y de la necesidad de la participación de los pueblos indígenas en las políticas educativas, llegándose a reivindicar bajo el slogan: “Nunca más políticas educativas sin la participación de los Pueblos Indígena Originario Campesinos”.

Desde esta perspectiva, la nueva CPE dice que la “educación es **intracultural**, **intercultural** y plurilingüe en todo el sistema educativo”, incluyendo la educación superior y la formación docente (art. 78, II y art. 91, 96). También en su Artículo 292, dice que la Autonomía indígena originaria campesina (AIOC): “Elaborará su Estatuto, de acuerdo a sus normas y procedimientos propios, según la Constitución y la Ley”. En un

---

<sup>4</sup> Más adelante explicaré esta nueva caracterización del sujeto “indígena originario campesino”, que finalmente así quedó incluido en la nueva CPE.

análisis inicial se puede observar que en estos dos artículos se plantea una educación intracultural, intercultural y plurilingüe que, entendida en el plano de los planteamientos de los pueblos indígenas, significa que cada entidad territorial autónoma puede plantear una educación de acuerdo con sus normas y procedimientos propios, respetando las demandas y fortaleciendo las formas de vida comunitaria de quienes habitan de dichos territorios. Sin embargo, la Ley de Autonomías y Descentralización, la Ley de educación y la misma CPE presentan contradicciones cuando plantean competencias que mantienen centralizada la educación boliviana.

Además, el Art. 304, inciso 2, de la CPE hace referencia a una de las competencias exclusivas de las AIOC, en tanto que: “Definición y gestión de formas propias de desarrollo económico, social, político, organizativo y cultural, de acuerdo con su identidad y visión de cada pueblo”. Aunque en este artículo la educación no aparece mencionada de manera explícita como en el art. 304-2, que entre las competencias concurrentes<sup>5</sup> le otorga la de: “Organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación, en el marco de la legislación del Estado”, coherente con el artículo 299 II.2, donde la “Gestión del sistema de salud y educación” es una de las competencias concurrentes del nivel central del Estado.

En este marco, dado que la educación intercultural, entre otros, ha sido y sigue siendo uno de los planteamientos fundamentales de los PIOC, cuando afirman: “[N]uestra propuesta es clara; los cambios se producirán cuando la educación sea comunitaria, intracultural, intercultural, productiva, territorial, descolonizadora, científica y tecnológica” (Comité Nacional de Coordinación CEPO, 2007: 2). Una aclaración

---

<sup>5</sup> Las competencias definidas en el art. 297 de la CPE son: a) **Privativas**, aquellas cuya legislación, reglamentación y ejecución no se transfiere ni delega, y están reservadas para el nivel central del Estado; b) **Exclusivas**, aquellas en las que un nivel de gobierno tiene sobre una determinada materia las facultades legislativa, reglamentaria y ejecutiva, pudiendo transferir y delegar estas dos últimas; c) **Concurrentes**, aquellas en las que la legislación corresponde al nivel central del Estado y los otros niveles ejercen simultáneamente las facultades reglamentaria y ejecutiva; d) **Compartidas**, aquellas sujetas a una legislación básica de la Asamblea Legislativa Plurinacional cuya legislación de desarrollo corresponde a las entidades territoriales autónomas, de acuerdo a su característica y naturaleza. La reglamentación y ejecución corresponderá a las entidades territoriales autónomas.



oportuna es que la concepción de territorialidad está orientada a la forma de autogobierno en el propio territorio indígena originario, hoy reconocido como autonomía indígena originaria campesina. Por supuesto, la educación está integrada en otro conjunto de aspectos que conforman a la vida comunitaria y política sin desestimar la ciencia y tecnología.

Ahora que, con la incorporación de las AIOC en la CPE, los pueblos indígenas tienen la posibilidad, en la elaboración de sus estatutos, de incorporar y definir su política de educación intercultural pertinente y acorde a las formas propias de desarrollo económico, social, político, organizativo y cultural, de acuerdo con la identidad y visión de cada pueblo, la pregunta orientadora es: ¿Constituye la educación intercultural una política pública en los estatutos autonómicos indígenas originarios campesinos?

En ese sentido será importante preguntarnos acerca de ¿cuál será el nivel de incidencia de las políticas educativas interculturales en los niveles locales como las autonomía indígenas?; al ser las autonomías indígenas espacios locales de gestión de sus propias políticas de desarrollo, ¿existe la posibilidad de definir e implementar una educación intercultural acorde con las demandas del contexto local indígena, sin rechazar las políticas del nivel central?; ¿de qué manera estas políticas educativas interculturales se enmarcan en la propuesta de las organizaciones IOC?, y asimismo ¿qué relación tienen con los lineamientos educativos de organismos internacionales?

El propósito principal de esta investigación es conocer y analizar los procesos de configuración de políticas de educación intercultural en las autonomías indígenas; para ello se ha realizado una lectura crítica, identificando los aspectos concernientes a la educación y a la autonomía, en la Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez”, en la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”; pero con mayor atención y detenimiento se ha identificado lo referido a una política educativa intercultural en el estatuto autonómico del territorio indígena de Charagua, seleccionado como caso de estudio en la investigación. Además nos ha ayudado a identificar las condiciones políticas, culturales y las tensiones que se generaron en la definición de la política educativa intercultural y pertinente al pueblo guaraní expresada en el estatuto autonómico de Charagua.

En síntesis, se ha pretendido conocer las reflexiones generadas en torno a: las nociones de políticas educativas interculturales en la autonomía indígena; los efectos políticos, culturales y educativos; la importancia y las implicaciones que ello conlleva para los PIOC del país, especialmente para el territorio indígena originario campesino de Charagua.

Este trabajo se ha realizado en el territorio del actual municipio de Charagua en Bolivia que se caracteriza por conservar una unidad cultural y lingüística, además de la diversidad ecológica. Si bien la investigación se ha centrado en la definición de políticas de educación intercultural en el estatuto de la AIOC de Charagua, sin embargo, dado que la implementación de la educación intercultural no es nueva en las poblaciones indígenas guaraní, se consideró necesario prestar atención al trabajo que se viene realizando desde el Ministerio de Educación, enfocado al tratamiento de la interculturalidad en territorios indígenas originarios, concretamente en el caso guaraní.

Siendo este el tema de estudio, para abordarlo con mayor precisión se bosquejó como punto de partida una pregunta general y varias preguntas concretas que orientarán la investigación. La pregunta general se expresó en los siguientes términos:

¿Cómo se configura la política de educación intercultural en la autonomía indígena originaria campesina de Charagua en el Estado Plurinacional de Bolivia?

Para abordar esta pregunta se han planteado los siguientes aspectos que ayudaron a comprender la complejidad de los acontecimientos que se viven, las tensiones sociales, culturales y políticas que se manifiestan en el proceso de configuración de políticas de educación intercultural en el nivel local:

- Las competencias en materia educativa en la CPE Ley de Autonomías y Descentralización y la Ley de Educación.
- Las gestiones y percepciones de los actores en el proceso de configuración de las políticas de educación intercultural en la AIOC de Charagua.
- El Estatuto Autonómico de Charagua.

Al respecto, las preguntas concretas que nos permitieron visualizar estos componentes y tratarlos como elementos de investigación han sido:

1. ¿Cuáles son los procesos de reivindicación histórica y actual de la autonómica indígena y de la educación intercultural en el territorio IOC de Charagua? y ¿en qué medida la CPE, la Ley de Autonomías y Descentralización y la Ley de Educación posibilitan la definición de la política de educación intercultural pertinente para los territorios autónomos IOC?
2. ¿Qué percepciones tienen y qué acciones propusieron los actores de cara a la elaboración de la política de educación intercultural en el territorio IOC de Charagua?
3. ¿Qué debilidades y fortalezas presenta el Estatuto respecto a la política educativa intercultural en el territorio IOC de Charagua?

### **1.1.1 Objetivos de la investigación**

En este entramado de situaciones para una investigación sobre los elementos que configuran la política de educación intercultural en el territorio indígena de Charagua, se plantearon tanto un objetivo general como varios objetivos específicos en relación a las preguntas antes planteadas.

#### ***Objetivo general***

Analizar la pertinencia sociocultural de la política de educación intercultural en el territorio IOC de Charagua.

#### ***Objetivos específicos***

A) Describir los procesos de reivindicación histórica y actual de la autonómica indígena y de la educación intercultural en el territorio IOC de Charagua, considerando la legislación boliviana vigente.

Con este objetivo, se busca conocer el proceso de reivindicación autonómica que mantuvo históricamente el pueblo guaraní y de la demanda de una educación intercultural, considerando el contexto político, cultural y lingüístico del territorio indígena, ello permitirá comprender el proceso autonómico que se vive actualmente en Charagua. En lo referente a la educación este objetivo también alcanzará a describir: la CPE; la ley de Autonomías y Descentralización; y la Ley de Educación. Esta

información constituye un insumo importante para el análisis de la pertinencia sociocultural de dichas políticas educativas.

B) Identificar las percepciones y acciones de los actores en la elaboración de la política de educación intercultural en el territorio IOC de Charagua.

Se pretende entender las reflexiones y nociones que se generaron respecto a las políticas educativas interculturales en la autonomía indígena. También se busca razonar sobre: las tensiones y condiciones tanto políticas, como socioculturales que se generaron en la definición de una educación intercultural pertinente para el pueblo guaraní; cómo estas tensiones se convirtieron en acciones movilizadoras orientadas a continuar con el proceso autonómico; la importancia que adquiere para la calidad de la educación en el territorio como posibilidad de liberación guaraní y las implicaciones que ello conlleva para los PIOC del país.

C) Analizar la política de educación intercultural en el Estatuto Autónomo de Charagua Iyambae.

Dado que los procesos autonómicos son dinámicos y complejos, este objetivo permite realizar un análisis de: los alcances; la pertinencia; las fortalezas y debilidades de la política de educación intercultural en el Estatuto Autonómico Indígena de Charagua Iyambae, que permita valorar lo avanzado y los desafíos pendientes en adelante.

Habida cuenta las situaciones y condiciones difíciles que conlleva la construcción de políticas de educación intercultural pertinentes para la diversidad sociocultural, acordes a las demandas de los pueblos y revisando el estatuto autonómico indígena de la entidad territorial investigada, en su primera versión, partimos de la premisa de que la política de educación intercultural forma parte importante y estratégica para las aspiraciones autonómicas de los pueblos IOC. No obstante, al estar la educación fuertemente centralizada, la visión y propuesta educativa de los pueblos indígenas continúa siendo poco valorada en niveles departamentales y nacionales educativos. Por otro lado, la política educativa en el estatuto autonómico de Charagua, al estar sujeta a la normativa nacional, presenta pocas posibilidades de generar cambios y procesos decoloniales desde ámbitos locales en la educación.

### **1.1.2 Justificación de la investigación**

El presente proyecto de tesis doctoral se ha ocupado de describir y analizar la pertinencia sociocultural de la política de educación intercultural en la Autonomía Indígena Originaria Campesina de Charagua (AIOC-Ch), identificando su contribución en la educación indígena, siendo ésta una cuestión central de sus reivindicaciones territoriales.

En este trabajo se pretende profundizar en la incidencia de las políticas de educación intercultural en contextos indígenas, como ámbito de reproducción social y cultural que a la vez producen subjetividades en la sociedad.

Por el carácter de los cambios estructurales que se viven en el país, hasta la fecha se están trabajado temas relacionados con el Estado Plurinacional, las cuestiones territoriales, las autonomías indígenas originarias campesinas y su estrecha relación con el paradigma del bien vivir; pero aún son escasos los estudios específicos al tema de educación<sup>6</sup>, donde su abordaje en los estatutos autonómicos indígenas y su relación con la implementación de las normas de educación nacionales son casi inexistentes.

Con el desarrollo de la presente investigación se busca contribuir a las reflexiones sobre el tema específico de la educación y el desafío que ello significa para las entidades territoriales autónomas de los pueblos indígenas: definir políticas educativas interculturales para su trabajo en los distintos territorios indígenas.

El reconocimiento de Autonomías Indígena Originaria Campesinas, entre otras (departamental, regional y municipal), en la Constitución Política del Estado, es otro paso importante en el proceso de ajuste estructural del Estado Plurinacional. Esta investigación nos permitirá aproximarnos a los éxitos y las debilidades que se generan en las autonomías indígenas considerando los primeros pasos de formulación de sus políticas de educación intercultural en su territorio.

Dado que la educación intercultural y la gestión autonómica de la misma fue una demanda de los pueblos indígenas originarios campesinos del país, tal como lo plantean en la

---

<sup>6</sup> Recientemente se está planteando un proyecto de investigación sobre “el Derecho de los Pueblos Indígena a la enseñanza primaria Intracultural en la Autonomía Indígena de Pueblo Kallawayá en Bolivia”, presentado por Tiina Saaresranta (2011).

propuesta educativa y en la propuesta curricular de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), esta etapa del proceso de construcción de las autonomías indígenas originarias campesinas es importante y una posibilidad abierta para cumplir las demandas y avanzar en la elaboración de políticas de educación intercultural incorporada en sus estatutos.

Con esta investigación se pretende contribuir a una reflexión crítica de los procesos políticos y culturales que posibilitan o dificultan la demanda histórica de tener políticas educativas interculturales que supongan un fortalecimiento de los modos de vida, los saberes y conocimientos y la lengua, entre otros, al verse realmente plasmados en los instrumentos de gestión institucional de los territorios autónomos y de manera participativa, y que no sólo se mantenga en el discurso; o lo que sería peor, que teniendo el rótulo de una educación intercultural, puedan devenir en la gestación de nuevas formas sutiles de colonización, reproduciendo viejas prácticas de integración de los pueblos indígenas al Estado.

La pertinencia de esta investigación radica en la demanda de una educación intracultural, intercultural y territorial, planteada entre otros por los pueblos indígenas, expresados por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO). En este sentido, el estudio permite analizar la concreción de esas demandas, incorporando la interculturalidad como política educativa en sus estatutos autonómicos, dado que existen condiciones políticas y jurídicas favorables para dicho cometido. A la vez, nos permite identificar las tensiones políticas, las dificultades y los discursos manejados en torno a este desafío de plantear una educación culturalmente pertinente en relación al bien vivir. Los resultados obtenidos en la entidad territorial indígena de Charagua nos permitirán reflexionar sobre la situación real de la política educativa y, a partir de dichos resultados, se pretenderá reposicionar la educación social y culturalmente pertinente como una propuesta importante en los procesos de cambio estructurales y la construcción del paradigma del bien vivir que se pregona en el país.

También se han revisado algunas experiencias internacionales en educación, llámese educación intercultural, educación propia o etnoeducación, en contextos de autonomía indígena. Entre ellas se podría señalar experiencias educativas de Colombia y de México, con el caso Chiapas específicamente; así como la experiencia de escuela campesina de

Raqaypampa en el contexto quechua y la emergencia educativa intercultural bilingüe del pueblo guaraní, ambos en contexto boliviano.

Finalmente, considero necesario aclarar que esta investigación, por mi condición de indígena que ha acompañado procesos de reflexión, discusión y elaboración de propuestas educativas en las organizaciones indígenas en distintos periodos y niveles de acción, se enfoca desde una visión intracomunitaria, retomando aquellos planteamientos y propuestas de los pueblos indígenas campesinos que en su momento propusimos a diferentes instancias de los gobiernos de turno, cuyos planteamientos actualmente no siempre son entendidos en la reflexión, las circunstancias y situaciones en los que se fueron dando y que hoy, de mantenerse esas propuestas, podrían muy bien ser concretadas en las AIOC. Es decir, no se trata aquí de un indigenismo, sino de una educación con visión indígena plasmada en los estatutos IOC de Charagua Iyambae.

## **1.2. Ruta metodológica de la investigación**

"Siendo todas las partes causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y siendo que todas se mantienen entre sí por un vínculo natural e insensible que une a las más alejadas y más diferentes, tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como también conocer el todo sin conocer singularmente las partes." (Blaise Pascal)

A lo largo del epígrafe anterior se ha presentado una breve aproximación al contexto de la investigación, en el que se precisa el punto de partida e interés del tema expresado en la pregunta, los objetivos y la justificación de la investigación. Ahora es menester presentar la metodología de investigación que consta de diferentes momentos o etapas. Dado que "la metodología y la teorización son algo que se hace con un problema concreto en la mente" (Plummer, 1989: 1), se procedió a la búsqueda y recolección bibliográfica consecuente con los objetivos; desde que inició del estudio hasta el momento actual se sigue revisando e incorporando literatura relativa a procesos de educación en autonomías indígenas. Todo ello plasmado en el marco teórico y en el análisis de los datos de campo producidos según el método de investigación planteado. Y no es que la teoría preceda al trabajo de campo o viceversa, sino que es un proceso cíclico, ya que cada momento o etapa no son secuenciales, sino que "puede muy bien ser ejecutada simultáneamente a las otras" (Plummer, 1989: 99).

En este epígrafe se trata de dar cuenta de: el enfoque de investigación; los participantes activos del caso estudiado, orientado a la co-producción de datos in situ; las estrategias para la producción y análisis de datos empíricos y documentales, así como de los procedimientos metodológicos que permitieron llegar a las conclusiones del estudio sobre los procesos de configuración de la política de educación intercultural en el territorio indígena guaraní. Llegando a hacer un alto en la investigación, dado que el proceso autonómico continúa.

### **1.2.1 Enfoque cualitativo de investigación**

En los últimos años, en Bolivia se plantea el desafío de afianzar las demandas de los pueblos indígenas incorporadas en la nueva Constitución Política de Estado. Uno de esos desafíos, en el marco del Estado Plurinacional, se refiere a la consolidación de las autonomías indígena originaria campesinas que tienen la misión de elaborar sus estatutos autonómicos para, luego de ser aprobados, ejercer su derecho a la libre determinación de los pueblos en su propio territorio.

Es necesario aclarar que la entrada en vigor de dichos estatutos abarca a todos los ámbitos de la vida de los pueblos; sin embargo, este trabajo de investigación está referido solamente al aspecto educativo que, a juicio de los mismos actores, juega un rol importante en el fortalecimiento del proceso de cambio y mucho más cuando se trata de plasmar la interculturalidad entendida como la posibilidad de construcción de una sociedad intercultural para el vivir bien, donde no sólo se respeten la diversidad cultural sino se acepten las diferencias y se desarrollen interacciones de aprendizajes mutuos de enriquecimiento cultural entre todos los pobladores del país.

Esta posibilidad de definir las políticas educativas pertinentes para las demandas y necesidades de los pueblos indígenas expresadas en los estatutos autonómicos es nueva en el país, porque en diciembre 2009, a través de un referéndum, se aprobaron las autonomías indígena originaria campesinas como una muestra del reconocimiento de los derechos de los pueblos y naciones indígenas, enmarcados en la libertad, dignidad, tierra-territorio, respeto de su identidad y formas de organización propia. En este contexto, el tema estudiado es contemporáneo y a la fecha, especialmente en el tema educativo, no se cuentan con investigaciones referidas a cómo se están configurando las políticas



educativas en estas autonomías. En este contexto complejo, donde la interculturalidad y las autonomías indígenas, entre otros, se constituyen en ejes transversales de la Constitución Política del Estado, es que se planteó el tema y los objetivos de investigación.

Dado que el tipo y método de investigación está definida por las características del tema, el problema de estudio y por el tipo de información obtenida, el enfoque de esta investigación es cualitativo. La investigación social cualitativa se caracteriza porque la información se representa en categorías que incluyen dimensiones perceptuales, actitudinales y eventos reales, como sostiene Robert Yin (2003), permitiendo al investigador aproximarse a los hechos respetando las situaciones y circunstancias en las que se presentan los acontecimientos relacionados, en este caso, con los procesos de definición de políticas de educación intercultural en las autonomías indígenas originarias campesinas desde los mismos actores (Taylor y Bogdan. 1997)

El enfoque cualitativo permitió explorar de forma holística y respetuosa los eventos y acontecimientos en los que se fueron desarrollando las reflexiones y planteamientos educativos pertinentes para la educación de los pueblos indígena originario campesinos, considerando “su contexto natural, tal y como sucede, intentando comprender los sentidos, o interpretar los fenómenos, de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1996: 32), en las discusiones sobre la elaboración de los estatutos autonómicos; entre esas personas incluimos a las autoridades indígenas, autoridades municipales, representantes de las diferentes organizaciones y representantes de la asamblea legislativa de la autonomía indígena originaria campesina estudiada.

Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, señalan tres distinciones fundamentales de la obra de Robert Stake<sup>7</sup>, ayudándonos a profundizar en algunas de las virtudes de la investigación cualitativa. Estas distinciones son:

---

<sup>7</sup> Stake, R.E (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Citado en Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 34-35.

“1) La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación; 2) la distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador, y 3) la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido. La primera característica diferenciadora se sitúa en el terreno epistemológico. (...) Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica (...) es el papel personal que adopta el investigador desde los inicios de la investigación, buscando “una descripción densa”, una “comprensión experimental” y “múltiples realidades”. La tercera característica (...) argumenta que en la investigación cualitativa el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento.” (Rodríguez, Gil y García, 1996: 34-35)

Una aplicación de estas distinciones en nuestra investigación responde al propósito de comprender la situación y los procesos complejos en que se está configurando la política educativa en el territorio indígena antes que buscar la explicación justificativa de ciertas teorías que tratan sobre el tema. Para ello, motivado por un profundo compromiso desde mi condición indígena, me he permitido aproximarme a las experiencias vividas por los distintos actores en la pluralidad de contextos; este acercamiento a las experiencias vividas nos permiten comprender la complejidad de situaciones por las que atraviesan estos procesos de consolidación de las autonomías indígenas, constituyéndose los mismos en conocimientos que pueden ser orientadores o referente teórico en otras experiencias de autonomía indígena originario campesino.

La naturaleza de la investigación cualitativa está enfocada a la comprensión empática de la experiencia humana y no busca identificar las relaciones de causa y efecto (Stake, 1998). En esta investigación se intentó comprender ese conjunto de interrelaciones, intrincadas e imbricadas a la vez, que viven los actores en los procesos de conformación de las autonomías indígenas, y particularmente en lo que hace a la configuración de políticas educativas interculturales en el Municipio de Charagua. Por todas estas características, la presente investigación se sitúa dentro del paradigma hermenéutico<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Este paradigma posibilita a los seres humanos conocer a través de la interacción y del compromiso. El investigador se sumerge en el mundo de las significaciones que tiene la realidad,

interpretativo (Stake, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1999). Un paradigma que se caracteriza porque:

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, es este el caso de configuración de las políticas de educación intercultural como políticas públicas en las AIOC.
- Intenta comprender la realidad de los diferentes contextos socioculturales de investigación.
- Describe el hecho en el que se desarrollaron los acontecimientos, a saber: los procesos de reflexión y elaboración del Estatuto de la AIOC de Charagua.
- Profundiza en los diferentes motivos de los hechos (que configuraron la definición de políticas de educación intercultural en la AIOC).
- La persona individual es un actor interactivo, comunicativo que construye y comprende significados (orientados a tejer la consolidación de la AIOC).

### **1.2.2 El estudio de caso como método investigación**

La investigación cualitativa cuenta con varios métodos de investigación<sup>9</sup>, de los cuales, considerando las características afines al tema y los objetivos de investigación, en el presente trabajo se adopta como método de investigación el estudio de casos, que consiste en el “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998: 11).

Para desarrollar el estudio de casos quizá sea necesario preguntarnos: ¿qué entendemos por caso? Partimos de la premisa: “El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (Neiman y Quaranta 2006: 221).

---

cuya aspiración no es establecer leyes causales, sino pautas y patrones sustantivos de los sujetos en su propio contexto (Gadamer, 1998).

<sup>9</sup> Entre los métodos de investigación cualitativa podemos mencionar a la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, la etnometodología, la investigación-acción participativa, el enfoque biográfico, el estudio de casos, etc., cada uno con sus propias características y estrategias metodológicas.

A partir de esta definición de caso nos aproximamos a la comprensión del estudio de caso. Para entender el estudio de caso recurrimos al planteamiento de Robert Yin, quien lo define como una estrategia de investigación<sup>10</sup> que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la producción comunitaria de datos y el análisis de éstos (Yin, 2003). Por su lado, Robert Stake señala:

“El estudio de un caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados”. (Stake, 1998; Cit. en Neiman y Quaranta, 2006: 236).

Si el criterio de selección parte del interés por el caso, en la presente investigación, por un cierto compromiso histórico con los pueblos indígenas<sup>11</sup>, me lleva a estudiar las políticas de educación intercultural en las autonomías indígenas, porque fue un sueño compartido con los pueblos indígena originario campesinos, y, dadas las condiciones políticas, supuestamente, favorables a los pueblos indígenas, me interesa investigar el tema.

El estudio de casos se aplica en rigor, más que a los objetos, a las situaciones, relaciones y comportamientos sociales; en este sentido, el interés central del presente estudio radica en analizar la configuración de políticas educativas como fenómenos complejos en el tiempo, con escenarios sociales y comunitarios que cambian constantemente, con dinámicas de interacción difíciles de interpretar, y que a la vez nos permita estudiar los eventos, las interacciones, las tensiones y la dinámica de las relaciones y

---

<sup>10</sup> Aunque Neiman y Quaranta (2006) distinguen el “estudio de caso” de la “estrategia de investigación basada en el estudio de casos”. El estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el tema de estudio que es definido por el interés que éste inspira. En cambio, la estrategia de investigación basada en estudio de casos puede abarcar distintos diseños posibles y tiene por objetivo la construcción de teoría.

<sup>11</sup> Shaw (1999) indica que la epistemología de la investigación cualitativa ve la realidad social como algo construido por las personas, por lo que el investigador no puede permanecer distante del fenómeno social en el cual está interesado. Por lo tanto, mi participación como un miembro más en *la co-producción comunitaria de datos*, me permitió acercarme a dicho fenómeno y ser capaz de conocer, comprender e interpretar la perspectiva de los actores que participan en la definición de políticas educativas en los estatutos autonómicos IOC.

comportamientos de los actores en las AIOC, como sus escenarios propios, y como fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de la vida social y comunitaria, característico de una investigación empírica. El estudio se inscribe en un período determinado que comprende la elaboración del estatuto autonómico después de la aprobación de las autonomías indígenas por Referendum.

El tema definido, configuración de políticas educativas en las autonomías indígenas, al ser un fenómeno social, es complejo y requiere de un tratamiento holístico, integral, que en lo posible dé cuenta del todo y sus partes; por tanto, también requiere que en él confluyan distintas miradas, convocando la interdisciplinariedad en el tratamiento crítico del tema, que confluyan distintos saberes y también distintos tratamientos de fuentes de información posibles, recurriendo a la triangulación en cuanto al tratamiento de fuentes. Para lo cual se opta por la utilización de la entrevista abierta además de recabarse información documental sobre el estado de situación de los estatutos autonómicos indígenas, así como de algunos documentos relacionados con el contexto social, comunitario y demográfico del municipio seleccionado.

Entendemos que la definición del tema, entendida como fenómeno social complejo, constituye el motor para realizar estudios de casos. Para abordarlo Yin (2003: 3-4) plantea tres criterios en los que recomienda utilizar el estudio de casos: el primero es el interés por responder a preguntas del tipo ¿cómo? y ¿por qué?; el segundo criterio consiste en el grado de control que el investigador tiene sobre los acontecimientos a estudiar, que puedan orientar y viciar la información; y el tercer criterio indica que los estudios de caso son recomendables cuando se desea estudiar fenómenos o situaciones contemporáneos.

En este sentido, dadas las características del tema planteado en el presente estudio, la pregunta de investigación está referida al “cómo” se fue configurando la política educativa en la AIOC de Charagua. Básicamente nos interesa el proceso, las confluencias tanto internas como externas, y las razones, es decir los “por qué”, que inciden en el proceso de configuración de políticas educativas, considerando la particularidad empírica del territorio indígena originario campesino investigado. Conviene aclarar que como investigador mi grado de control sobre el caso estudiado es prácticamente nulo. Está por demás reiterar que este caso de estudio es contemporáneo, lo cual nos permite comprender la dinámica que se genera en el contexto singular de la política de educación de la

autonomía indígena de Charagua, entendiendo el estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989: 534).

El propósito de esta investigación es, por un lado, descriptivo, en tanto se pretende identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado y, por otro lado, es explorativa y comprensiva porque, a la vez, se pretende explorar, comprender e interpretar la realidad estudiada intentando un acercamiento entre las teorías revisadas y ciertos fenómenos, referidos al tema educativo, presentados en el proceso. En este sentido, en este estudio de caso se enfatizó tanto la construcción de teorías<sup>12</sup> como también la incorporación de las teorías existentes, lo cual revela una mezcla de la inducción con la deducción que es considerada como característica propia del estudio de caso contemporáneo (Perry, 1998).

Con este estudio de caso apuntamos a describir, explorar, comprender e interpretar el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos en el caso seleccionado, y de ninguna manera se pretende buscar conocimientos universalmente válidos. No obstante, retomando la idea de Robert Yin a partir de este estudio de caso se trata de una “generalización analítica” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría) y no consiste en una “generalización estadística”; es decir, es generalizable en términos de proposiciones teóricas y no de poblaciones o universos (Yin, 2003: 10). Por lo tanto, en esta investigación, el desarrollo de la teoría que se genere a partir de este caso estudiado nos permitirá transferirla a otros casos sólo como insumos analíticos; es decir, las reflexiones y aproximaciones teóricas que se realicen a partir del caso estudiado podrían ser aprovechados para otros municipios que están en busca de convertirse en AIOC, respetando sus propias singularidades. De ahí que, en la investigación cualitativa, algunos autores prefieran hablar de transferibilidad, en vez de generalización (Maxwell, 1998).

---

<sup>12</sup> La investigación, en este estudio de caso, trata de encontrar nuevas formas de enfocar y entender la realidad y, por tanto, proponer nuevos desarrollos conceptuales sobre las políticas educativas a partir de las expectativas de los actores de los territorios indígena originario campesinos.

En síntesis, las virtudes y ventajas (Chetty, 1996) que nos decidió a optar por el método de estudio de caso en esta investigación son las siguientes:

- Nos permite estudiar la configuración de políticas educativas en las autonomías indígenas como fenómeno social en sus escenarios naturales.
- Buscamos dar respuesta a cómo y por qué se configuran las políticas educativas pertinentes a los pueblos indígenas.
- Por ser un tema emergente en Bolivia, las teorías existentes son todavía incipientes.
- Los hechos se prestan para ser estudiados desde múltiples perspectivas de diferentes actores en sus contextos.
- Permite centrarnos en casos específicos para explorar y comprender los distintos procesos que se desarrollan, lo que conlleva la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.
- Provee información de varias fuentes durante un periodo que comporta un estudio holístico de la complejidad del fenómeno y sus significados sociales.
- Nos permite la generalización analítica de los resultados propiciando el surgimiento de nuevas interpretaciones y conceptos útiles para el establecimiento de políticas educativas pertinentes para los pueblos indígenas en otras experiencias de autonomías indígenas.

No obstante, en esta investigación también encontramos una desventaja en relación al tiempo de estancia en los contextos de estudio que, sin duda, ha influido en el conocimiento en profundidad del caso.

Por todo lo expresado, esta investigación se ha centrado en un caso de estudio, cuyas diferentes características nos permitieron comprender la complejidad y las tensiones tanto sociocultural como política que confluyen en la definición de políticas públicas de educación interculturales durante la elaboración de los estatutos autonómicos indígenas. Además, se buscó destacar las “diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones” tanto personales como colectivas que expresan las organizaciones (Stake, 1998: 11). Se buscó comprender la complejidad del caso, apreciando la singularidad, su inserción contextual, su interrelación entre actores.

El estudio de caso admite la organización y diseño de investigación utilizando temas y preguntas básicas, lo que nos permite darle mayor atención a la complejidad y la contextualidad del caso seleccionado. La investigación se enfoca en el tema de políticas educativas como eje central, pero considerando el entramado proceso complejo de configuración que implica las autonomías indígenas.

Desde los retos de la definición de políticas de educación intercultural se procuró indagar, los problemas, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones de los actores, tanto responsables del gobierno central, de gobiernos locales, como de representantes de organizaciones indígenas y sociales. En lo posible deben ser comprendidos y respetados fielmente en sus puntos de vista, sus testimonios y experiencias sobre la definición de la educación intercultural como políticas públicas en el estatuto autonómico indígena originario campesino de Charagua. Asimismo, desde la mirada de las políticas educativas nos ayudó a “traspasar el momento presente”, sin descuidar la perspectiva histórica, reconociendo los problemas implícitos que en ella se presentan (Stake, 1998: 26).

Además, el estudio de casos permitió centrarnos en las estrategias empleadas por las personas y las organizaciones, para comprender los sentidos y significados y las interacciones mutuas que forman parte de la construcción del proceso de configuración de las políticas de educación intercultural en las AIOC. En todo caso, se circunscribe en el llamado estudio instrumental de casos<sup>13</sup>.

El estudio de casos se articula dentro de la ciencia social interpretativa, y desde esta perspectiva nos permitió “escarbar en cuestiones centradas en la interacción y el diálogo” (Bertely, 2000: 21).

Se reitera que el estudio de casos es empático y no intervencionista. A través del mismo se intentó “no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar...” (Stake, 1998: 23) sino realizar “descripciones abiertas”, lo que nos permitió una comprensión, mediante la

---

<sup>13</sup> En otras situaciones, nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, (...) la finalidad de este estudio de casos es comprender el evento. A ello se le llama estudio instrumental de casos (Stake 1998: 17).



experiencia, de significados complejos que inciden en la definición de políticas educativas interculturales. En ese sentido, este estudio implicó un reto para el investigador cualitativo que, además del conocimiento y manejo de las cualidades de la entrevista situada abierta y la reflexión, supuso la experiencia de lograr una comprensión significativa de los datos y la solidez de las interpretaciones en el tema que investiga.

En las investigaciones cualitativas, así como en los estudios de caso, el tener presente los criterios de **validez y fiabilidad** constituye uno de los aspectos importantes que justifican la relevancia teórica de dicho tipo de investigación.

Robert Yin sugiere tres tácticas que permitan aumentar el grado de **validez**:

“La primera es el uso de fuentes múltiples de evidencia, de una manera que alienta líneas convergentes de pregunta, y esta táctica es pertinente durante la colección de datos. Una segunda táctica es establecer una cadena de evidencia, también pertinente durante la colección de los datos. La tercera táctica es tener el borrador del reporte del estudio de caso revisado por los informadores clave.”  
(Yin, 2003: 36)

Siguiendo las recomendaciones arriba mencionadas, en el presente estudio: 1) se tuvo el cuidado de contar con diferentes estrategias de producción comunitaria de datos, como la entrevista abierta, los grupos focales, artículos de periódicos referidos al tema específico y la recolección de documentos o memorias del proceso de elaboración del estatuto autonómico de Charagua, cosa que nos permitió la triangulación de varias fuentes de evidencia que den cuenta de lo que pasa en el caso seleccionado; 2) a tenor de la problemática que surge en el proceso de definición de políticas educativas en los estatutos se recurrió a los distintos actores, tanto a favor como en contra, implicados en dicho proceso, lo que ayudó a establecer una cadena de evidencias que dan cuenta de la situación que se vive en cada contexto estudiado; 3) la tercera táctica se hace un tanto difícil dada la distancia así como la carencia de medios tecnológicos que no permiten cumplir de manera cabal con esta recomendación, aunque en la medida de las posibilidades se tiene previsto devolver los primeros reportes para su revisión, sino para todos, al menos para algunos de los actores con quienes estoy en permanente contacto.

El mismo Yin (2003) nos habla de la validez interna y la validez externa. En nuestra investigación no compete preocuparnos por la validez interna porque no se busca ninguna

explicación causal sobre el tema estudiado. En tanto que la validez externa se refiere al establecimiento de dominio de generalización de los resultados, tal y como se ha abundado en páginas anteriores, insistir que en este estudio se busca la generalización analítica de un conjunto particular de resultados, como orientadora para otros casos estudiados, a alguna teoría más amplia, y no a una población estadística.

La **fiabilidad** está referida a demostrar en qué medida las operaciones del estudio, como los procedimientos de obtención de datos pueden ser repetidos con los mismos resultados por parte de otros investigadores. Para ello se recurrió al uso de protocolos de estudios de caso y al desarrollo de bases de datos durante el proceso de obtención de datos. Sin embargo, en esta investigación, si bien se utilizan protocolos de estudio de casos y la guía de entrevistas abierta que nos permita generar una base de datos, considero que no se podrían replicar porque la investigación se atiene al proceso de configuración de las políticas educativas en la AIOC, de las fuerzas que en ella confluyen para la definición de una determinada política establecida en el Estatuto de Charagua. No obstante, el hecho de presentar la descripción de las estrategias y los procedimientos que se han llevado a cabo durante el proceso de obtención de la información, considerando los tiempos y los contextos, podrían ser útiles para la realización de otras investigaciones similares. Esta es otra manera de tratar con la fiabilidad.

Otro aspecto importante a tener presente en el estudio de casos fue el diseño de la investigación, que ayudó a concretar la delimitación tanto del caso de estudio a seleccionar como de las unidades de análisis a tener en cuenta, en función del tema y los objetivos de investigación. Al respecto, Robert Yin distingue cuatro **tipos de diseño** para los estudios de casos, considerando el número de casos a estudiar y diferencia del número de unidades de análisis en cada tipo de diseño.

**Tabla 1. Tipos Básicos de Diseño para Estudios de Caso**

	Diseño de caso simple	Diseño de caso múltiple
Holística (Unidad de análisis simple)	Contexto, un caso, una unidad de análisis. Tipo 1	Múltiples contextos, múltiples casos, una unidad de análisis. Tipo 3
Integrada (embedded) (Unidad de análisis múltiple)	Contexto, un caso, varias unidades de análisis. Tipo 2	Múltiples contextos, múltiples casos, varias unidades de análisis. Tipo 4

Fuente: Yin, 2003: 40

Estos elementos y aspectos hasta ahora considerados en los dos epígrafes anteriores constituyen la base teórica y sustento epistemológico del estudio de caso en la presente investigación. Bajo la orientación de estos supuestos teóricos se construyen los siguientes apartados metodológicos donde se explican los procedimientos de elección del caso a estudiar.

### **1.2.3. Ubicación, elección y descripción del caso de estudio**

Siguiendo las reflexiones de Andrés Davila, caímos en la cuenta de que en muchas investigaciones de orden cualitativo se utiliza indistintamente el término *población*, aun cuando se refieren a grupos, comunidades, colectivos, etc., cuya interrelación es compleja, pero la población “es un concepto que se corresponde con una lógica cuantitativa, dando cuenta de un conjunto cuyos elementos (...) son combinables en agregados (...) pero que no forman grupos sociales (donde lo que cuenta es el tipo de relación que se mantiene entre tales individuos)” (Davila, 2017: 1). Aquí nos situamos en las antípodas de tal reduccionismo.

En esta investigación, al tratarse de la configuración de educación pertinente para las demandas históricas del pueblo guaraní, se da cuenta de los procesos de ubicación y elección de los actores que participan comprometidamente ya sea como individuos, o colectivos que “forman comunidades”, quienes, desde los discursos, las prácticas y los saberes contribuyen a la plasmación de una política educativa pertinente en el Estatuto Autonómico de Charagua.

Y cuando hablamos de comunidades indígenas no solo hacemos referencia a comunidades humanas, sino también a espacios, contextos, circunstancias y rituales en los que se realizaron actividades de reflexión y elaboración del estatuto AIOC de Charagua. También fueron consideradas las situaciones en las que se desarrollan los procesos de discusión sobre la definición de políticas de educación intercultural en los territorios indígenas, porque cada uno de estos aspectos que hacen a la comunidad tienen un carácter dinámico; es decir, que el proceso de involucramiento de los participantes de la investigación es activo y propositivo, cumpliendo mandatos de las comunidades indígenas en su dimensión holística (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Desde esta perspectiva, la investigación se desarrolló en uno de los 11 municipios, (tal como se muestra en la tabla 1), que mediante un referéndum expresaron su voluntad de convertirse en autonomías indígenas.

Según los datos publicados por la Fundación Tierra, los resultados de la mencionada consulta fueron los siguientes:

**Tabla 2: Municipios en los que se realizó un referéndum de conversión de municipios en autonomías indígenas originarias campesinas**

Nro.	Municipio	Departamento	Voto	%
1	Charazani	La Paz	SI	86.62
2	Jesús de Machaca	La Paz	SI	56.09
3	Tarabuco	Chuquisaca	SI	90.80
4	Mojocoya	Chuquisaca	SI	88.31
5	Huacaya	Chuquisaca	SI	53.66
6	Chipaya	Oruro	SI	91.69
7	Pampa Aullagas	Oruro	SI	83.67
8	Salinas de Garci Mendoza	Oruro	SI	75.09
9	San Pedro de Totora	Oruro	SI	74.50
<b>10</b>	<b>Charagua</b>	<b>Santa Cruz</b>	<b>SI</b>	<b>55.66</b>
11	Chayanta	Potosí	SI	59.90
12	Curahuara de Carangas	Oruro,	NO	54.92

**Fuente:** Corte Nacional Electoral, 2009.

Los resultados porcentuales del referéndum, a primera vista, generan preguntas de ¿por qué se eligió al municipio de Charagua y no otro municipio donde ganó con mayor porcentaje? Reiterar que, coherente con el enfoque cualitativo, la elección del municipio no siguió procedimientos de representatividad estadística, sino por otras características más cualitativas como: el proceso histórico de reivindicación por una educación intercultural del pueblo guaraní; el compromiso indeclinable por la autonomía; y la

cohesión orgánica y política de las organizaciones indígenas de Charagua. Fruto de estas cualidades hacen que Charagua logre ser el primer municipio en declararse autónomo. Características que no se pudieron observar ni percibir en otros municipios, aun en aquellos que ganaron el referéndum con mayoría absoluta, donde el proceso autonómico quedaron interrumpidos y en algunos casos suspendidos.

Según Stake (1998) la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras, de ahí que, algunos casos servirán mejor que otros. Por lo tanto, con el presente estudio de casos no se pretende representar todos los centros, pero si confiar en que podemos encontrar problemas comunes, considerando sus propias particularidades culturales y tensiones políticas que se presentan en cada uno de las entidades territoriales. Sin duda podremos aprender mucho de las reflexiones que se vienen generando y las acciones con las que se viene encarando en las primeras etapas del proceso de configuración de políticas educativas en las autonomías indígenas originarios campesinos.

Para la selección del caso de estudio se siguieron algunos criterios, sabiendo que la finalidad es la particularización, no la generalización, y la comprensión del caso elegido, para lo que “se toman casos particulares y se llega a conocerlos bien, y no principalmente para ver en qué se diferencian de los otros, sino para ver qué es, cómo y por qué lo hacen” (Stake, 1998: 20); es decir: qué, cómo y por qué se definen las políticas educativas en el proceso autonómico indígena de Charagua.

Por su lado Perry (1998) indica que no hay una guía precisa acerca del número de casos que deben ser incluidos, por lo que “esta decisión se deja al investigador...” (Cit. en Romano, 1989: 36). Sin embargo, si bien la selección de los casos es intencional, este proceso requiere especificar las características relevantes de cada uno de ellos, usando criterios que pueden basarse en consideraciones conceptuales, objetivos personales, circunstancias, situaciones, etc., tal como Miguel Martínez lo expresa: “se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener las unidades de análisis con las mayores ventajas para fines de investigación” (Martínez, 1995: 56). En general, “la conveniencia, el acceso, y la proximidad geográfica pueden ser los criterios principales para seleccionar los casos de estudio” (Yin, 2003: 79).

Por lo tanto, tomando en cuenta las consideraciones antes señaladas, sobre la base de los once municipios que optaron por la conversión en autonomías indígenas, para esta investigación se seleccionó un municipio que se constituyen en el caso de estudio. Este municipio en conversión, desde ahora denominada autonomía indígena originaria campesina, es **Charagua**, se encuentra en el territorio guaraní, cuyos habitantes son mayoritariamente guaraníes, pero también cuenta con la presencia de migrantes y antiguos hacendados que no siempre se identifican como parte del pueblo guaraní.

Algunas características<sup>14</sup> generales que permitieron seleccionar al actual municipio de Charagua como el caso de estudio de esta investigación son:

**Tabla 3. Municipio seleccionado y características del caso de investigación**

Departamento	Municipio	Nación	Situación actual	Características de la comunidad	Proceso histórico
Santa Cruz	Charagua	Guaraní	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asamblea legislativa conformada.</li> <li>-Estatuto Autonomico aprobado.</li> <li>-Educación intercultural, por su larga data histórica, incorporada como política educativa del Estatuto Autonómico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Unidad cultural territorial y lingüística guaraní.</li> <li>-Personas autoidentificadas como indígena.</li> <li>-Tensión sociocultural con actores no guaraní (carai y migrantes indígenas de otros pueblos)</li> <li>-Tensión política de representatividad y legitimidad entre la organización indígena guaraní, los partidos políticos, y las organizaciones sociales e las instituciones urbanas.</li> </ul>	Hace mucho tiempo que buscan gestionar su propio proceso de desarrollo con identidad, planteando la recuperación de lengua y cultura desde la educación en el pueblo guaraní.

**Fuente:** Elaboración propia.

Además de las características señaladas en el anterior cuadro, siguiendo las sugerencias de Steke (1998: 19), también se consideraron los siguientes criterios para seleccionar este caso.

---

<sup>14</sup> Estas características contextuales se describirán con mayor profundidad en el primer epígrafe del capítulo 4 de la investigación.

- La definición de políticas de educación intercultural en la conformación de las AIOC, por las características de diversidad sociocultural y las condiciones políticas que conlleva, constituye un desafío para consolidar el Estado Plurinacional.
- El caso seleccionado, con base en los objetivos establecidos, nos llevó a la comprensión de las situaciones y tensiones por las que atraviesa la definición de políticas educativas en el estatuto autonómico de Charagua.
- Considerando el corto tiempo que disponemos para el trabajo en campo, para entrevistar se han identificado a algunos actores involucrados en el tema de estudio.
- La posibilidad de acceso al campo, siendo limitado por el tiempo, mucho más estando fuera del contexto geográfico, fue un criterio importante en esta investigación; por lo tanto, para lograr la producción comunitaria de datos, recurrimos a los contactos de personas e instituciones conocidas que están involucradas en el tema de estudio, que colaboraron en el acceso al territorio autónomo de Charagua. Pero también mi condición de indígena y profesional quechua, mi estrecha relación con los pueblos indígenas y por los trabajos anteriormente realizados con el pueblo guaraní también ayudó en la entrada a este contexto de estudio, generando altos niveles de confianza, especialmente por los dirigentes guaraníes y autoridades municipales indígenas, aunque con un poco más de recelo de las personas no indígenas.
- En función a la coordinación con instituciones y consulta con expertos, el caso seleccionado respondió a encontrar ciertos grados de interés y expectativas en abordar nuestras indagaciones sobre la educación en las autonomías indígenas, y de esta manera la investigación fue bien acogida; todo gracias a que se pudo identificar una institución interlocutora que ayudó a tomar contacto con otros actores, tanto institucionales como personales, creando condiciones propicias para interesarles en el tema de investigación.
- Otro de los criterios que facilitó la definición del caso a estudiar fue el estado de avance en el proceso de transformación de municipios a autonomías indígenas que se expresa la conclusión y aprobación del estatuto y los pasos previos que ello implicó realizar, como la conformación de la asamblea, hasta lograr consolidarse como territorio autonomía indígena denominada Charagua Iyambae.

- No podríamos dejar de lado la relación con la Dirección Distrital de Educación en el municipio seleccionado.
- También se contó con la participación de las organizaciones indígenas, las autoridades educativas locales, el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) involucrados en la definición de políticas educativas desde diferentes instancias, ópticas y comprensiones del quehacer educativo de Charagua, con personas o informantes claves respecto a los procesos y maneras en que se fueron entretejiendo las decisiones sobre los estatutos y la definición de las políticas de educación intercultural como un eje de la gestión pública. A nivel central, se contó con las autoridades responsables de los temas de educación y de autonomías, representantes nacionales de organizaciones indígenas originarias campesinas, como los CEPOs y la organización sindical del magisterio rural; a nivel local, se trabajó con las autoridades de gobierno municipal, presidente y representantes de la Asamblea Legislativa, autoridades educativas del distrito y representantes de organizaciones indígena originaria campesinas de los territorios indígena guaraní de Charagua.

Teniendo presente la flexibilidad en la elección del caso de estudio, después de realizar las primeras reuniones con personas estrechamente vinculadas al tema, se recogieron las primeras impresiones valorativas respecto a la situación de cada uno de los municipios, previo a un análisis de las situaciones en las que se encontraban cada uno de ellos, se decidió mantenerlo porque reunía las condiciones establecidas en los criterios antes definidos (Stake 1998). Es decir, la primera aproximación al contexto y a las situaciones reales del proceso de configuración de las políticas educativas en la autonomía indígena de Charagua nos permitió valorar la permanencia del caso seleccionado.

Para abordar el tema de investigación sobre la política de educación intercultural en la autonomía indígena de Charagua se optó por el tipo de diseño “holístico de caso simple”, planteado por Yin (2003).

Es holístico porque se aborda desde el todo de la autonomía indígena para permitir la comprensión de la política educativa en la entidad territorial autónoma de Charagua, y al respecto, de inicio no se tiene identificada ninguna sub-unidad lógica, construyéndose la



teoría pertinente sobre la base de los datos del estudio de caso en proceso (Davila, 2005; Plummer, 1989).

Se trata de un caso simple porque representa el caso crítico que contribuye significativamente a la construcción de la teoría referente al caso. En el momento en que se realizaba el trabajo de campo de la investigación, el proceso autonómico de Charagua era único, pues otros procesos autonómicos estuvieron estancados. Desde esta perspectiva se consideró que la política educativa de la autonomía indígena del caso seleccionado podría ser reveladora para las otras autonomías indígenas (Yin, 2003).

Un estudio analítico reflexivo del proceso autonómico de Charagua nos permitió generar aprendizajes y obtener lecciones que posibiliten consolidar el proceso autonómico, contando con políticas educativas pertinentes según sea la demanda del pueblo guaraní, en particular, y de los pueblos indígenas del país, en general.

La unidad de análisis principal definida en el diseño es la política de educación intercultural pertinente en la Autonomía Indígena de Charagua, considerando que del análisis de la información establecida en el trabajo de campo se desprenderán otras subunidades de análisis emergentes de los hechos mismos que configuran el caso en particular.

El diseño de casos simples permite captar adecuadamente la heterogeneidad existente en una comunidad determinada, facilitando la selección deliberada de aquellos casos referentes para valorar una(s) teoría(s) ya existente(s) o en desarrollo (Rialp, 1998). En este caso, las teorías referentes a la política educativa en la autonomía indígena originaria campesina de Charagua.

Siguiendo a Stake (1998: 17), se trata de un *caso instrumental* porque se propone analizar con detalle lo que acontece en la realidad local, sus contextos, las tensiones existentes en las actividades de definición de políticas, pero no es posible establecer inferencia para otra clase de comunidades y territorios. *El estudio instrumental*, se examina para proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría. El caso desempeña un papel de apoyo, facilitando el entendimiento del problema planteado. En todo caso, la elección del caso se debe a que hay expectativa por la definición de políticas educativas interculturales en

el proceso autonómico de Charagua y que este puede ser ilustrador para los pueblos indígena originario campesinos del país.

El siguiente cuadro intenta resumir las argumentaciones respecto al enfoque y la selección de casos contemplados en esta investigación.

**Tabla 4. Diseño para estudio “Políticas de Educación Intercultural en las AIOC”**

Pregunta de investigación	Tipo de diseño	Diseño de caso simple
¿Cómo se configuran las políticas de educación intercultural en las autonomías indígena originaria campesinas en Bolivia?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Holístico</li> <li>- Unidad de análisis simple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso: Charagua</li> <li>- Unidad de análisis: Políticas de Educación intercultural en la autonomía indígena de Charagua.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir del esquema de Yin, 2003.

#### **1.2.4. Presentación de técnicas y estrategias para la co-producción y análisis de datos**

Otro de los términos que se utiliza generalizadamente en las investigaciones sociales de enfoque cualitativo es el referente a la “recolección de datos” durante el “trabajo de campo”, dejando de lado así el debate de la propia intervención en procesos investigativos a través de las técnicas o estrategias empleadas en dicho proceso, y obviando que “ninguna técnica de investigación social es neutra o inocente” (Davila, 2017: 2).

En esta investigación, de enfoque cualitativo, se asume la co-producción de datos como una característica inherente a la metodología de dicho enfoque investigativo, que incide en: la utilización de técnicas abiertas; el proceso de investigación recursivo y reflexivo; así como la conformación del objeto de investigación como emergente y no como preexistente (ídem.) En este caso, las rutas metodológicas que se construyen son dinámicas y flexibles, donde se da curso al dinamismo, la interrelación y la simultaneidad de los procesos, que a la vez marcan interdependencias mutuas entre cada una de sus etapas. Esto es “a través de las idas-y-venidas de cada investigador(a) dentro y fuera de su ámbito de estudio” (Op. Cit. 4) ya que, “como investigadores, somos responsables de un gran número de desplazamientos, del campo a la academia y de ésta al campo, entre

otros, raramente mencionados en nuestros trabajos o la comunicación de los resultados” Cf. Pedone, 2000; Cit en Davila, 2017: 4).

Es así que a la hora de definir el tema y los objetivos de investigación se realizan procesos mentales que son apoyados por la revisión bibliográfica y que afianza o redefine el tema y los objetivos de investigación, o al revés. Lo mismo pasa entre la teoría, el diseño metodológico, el llamado trabajo de campo donde se realiza la co-producción de datos y el análisis respectivo para la producción de conocimiento que llegaría a ser el producto del informe de la investigación. Todo este proceso es recursivo y no es que una etapa preceda a la otra de manera secuenciada, sino que de hecho es considerada “simultáneamente con las otras” (Plummer, 1989: 99).

En el caso del tema de la presente investigación se inicia desde el sentir y pensar de las comunidades indígenas expresadas en el largo proceso de acompañamiento vivido con ellos, el de conseguir una educación socioculturalmente pertinente a sus modos de vida; paralelamente se ha empezado con una búsqueda, recopilación y revisión bibliográfica referente al tema de estudio, que permitieron incorporar importante literatura sobre enfoques, tendencias e implicaciones utilizadas en estudios socioculturales de la educación y de las autonomías indígenas vinculadas a las ciencias sociales, y también se recurre a literatura sobre experiencias de educación en pueblos indígenas. Dicha bibliografía utilizada ha permitido precisar el tema de investigación, estructurar el marco teórico consecuente a los objetivos y métodos de investigación planteados.

Si bien, en una primera instancia, todo este trabajo de recopilación, revisión y análisis teórico ha antecedido al momento empírico, también ha ido acompañando todo el proceso de la investigación; así como el trabajo de co-producción de datos en el campo, el análisis de esas fuentes primarias y secundarias y el proceso de la escritura expresada en el documento final de la investigación.

En esa primera instancia, aludida en el párrafo anterior, también se ha realizado el trabajo de ubicación del escenario geográfico y los actores directos con quienes se desarrollaría la investigación, es decir la selección del caso de estudio; para lo cual se ha revisado lecturas de noticias de prensa, realizado consultas a personas que acompañan dichos procesos y conversado con dirigentes amigos de las organizaciones indígena sobre la

situación de las autonomías indígenas en los distintos territorios donde ganaron en el referéndum.

De ahí que el trabajo de campo se haya realizado en el territorio del municipio de Charagua. Los procedimientos de elección se este municipio, como caso de estudio se han explicado en el epígrafe anterior. Pero hemos de señalar que el trabajo de campo se ha realizado en dos escenarios estrechamente vinculados a los procesos autonómicos de los pueblos indígenas.

Un escenario es el nacional, en este caso en la ciudad de La Paz, sede de gobierno, donde se ha entrevistado a personas que trabajan en instancias ministeriales, tanto de educación como de autonomías, a dirigencia nacional de los maestros rurales, a dirigencia de las organizaciones indígenas, a representantes de ONG y a profesionales investigadoras en problemáticas relacionados con el tema de investigación. El otro escenario es el local de Charagua, en el que se ha entrevistado a autoridades del municipio, a los miembros de la Asamblea Deliberante encargada de elaborar el estatuto autonómico, a representantes de organizaciones indígenas y sociales, autoridades y técnico del distrito de educación y técnicos de ONGs que trabajan apoyando el proceso autonómico. Además, en este escenario, de manera complementaria también se organizaron grupos focales, que se explicará más adelante.

En ambos escenarios, las relaciones de amistad tanto con autoridades y técnicos ministeriales como con personas que liderizan las organizaciones indígenas, conseguidas durante el acompañamiento en los procesos de reivindicación educativa de los pueblos indígenas y trabajos e investigaciones realizadas a nivel nacional y con el pueblo guaraní, ayudaron sobremedida a la incorporación en el escenario de configuración de la autonomía indígena en Charagua; así como mi auto-identificación como un profesional indígena comprometido con el trabajo de las organizaciones indígenas.

Por la distancia geográfica, los tiempos, las circunstancias del trabajo de la Asamblea Deliberante el trabajo de campo en el escenario local se ha realizado en un periodo de un mes aproximadamente. En cambio, en el escenario nacional el trabajo de campo se ha realizado en dos meses, el hecho de lograr citas para realizar las entrevistas dificultó este proceso.

En este proceso de investigación de enfoque cualitativo, por la forma en que es abordado en sus distintos momentos, se ha utilizado técnicas como las entrevistas abiertas y los grupos focales, como dicen Mario Domínguez Sánchez-Pinilla y Andrés Davila Legerén, “no son las herramientas o las técnicas utilizadas las que definen el espíritu cualitativo de una investigación social, sino más bien el proceso de investigación que ésta implica en sus distintos momentos que la conforman” (Dominguez y Davila, 2008: 100).

La técnica de la entrevista abierta, que Taylor y Bogdan (1990) lo llaman en profundidad, y los grupos focales, que los explicaré más adelante, se definieron en función de los objetivos y ante todo por las características de los actores que participan, expresando sus propias percepciones, subjetividades, inquietudes y sueños; si ellos quieren, claro. Respecto al número de personas entrevistadas, o el número de entrevistas en concreto, la investigación se ha guiado por el criterio de saturación de la información, respectivamente.

Para la aplicación de dichas técnicas se ha considerado los propios tiempos de las personas entrevistadas, teniendo el investigador que ajustarse a ellos. Ya se ha dicho reiteradas veces que éste es un proceso de co-producción de los datos, porque se recurre a la producción comunitaria de datos con los participantes en la investigación y con la intervención del investigador.

Seguidamente, como parte de todo proceso de investigación cualitativa, se ha procedido a transcribir esta información respetando las maneras de expresar su sentir y pensar en las entrevistas. Vale aclarar que este proceso de transcripción fue continuo durante todo el trabajo de campo y antes inclusive. Se ha realizado la triangulación de la información co-producida en la estancia del lugar de los hechos, cuyos detalles se detallan más adelante de este mismo epígrafe; posteriormente se ha analizado dicha información para conseguir de esta manera, unas conclusiones que procuren no solo dar respuestas a los objetivos sino también identificar y crear nuevas inquietudes y debates respecto al problema de la educación indígena.

La tabla 5, sintetiza el número de participantes por escenarios (nacional y local) y las técnicas utilizadas para la obtención de la información en la investigación.

**Tabla 5. Técnicas, escenarios y número de personas entrevistadas**

Participantes	Escenario Nacional		Escenario Local	
	Técnicas	Nº	Técnicas	Nº
Técnicas de Investigación utilizadas	Entrevistas abiertas (EN)	11	Entrevistas abiertas (EL)	20
			Grupos focales (GF)	4

**Fuente:** Elaboración propia.

A continuación, se presentan algunas características de las **técnicas** de investigación utilizadas durante el proceso de investigación en campo, que ayudaron a la co-producción de datos.

Coherentes con el enfoque cualitativo de investigación, se ha utilizado la **técnica de la entrevista abierta**, lo que otros investigadores (Taylor y Bogdan, 1997; Rodríguez, Gil y García, 1996; Bertely, 2000) han denominado “entrevistas en profundidad” con actores claves; donde las entrevistas adquieren características de una conversación mucho más abierta y fluida con los actores que dieron su consentimiento para acompañar el estudio.

La técnica de la entrevista abierta permitió recurrir a la información aportada por los actores de la investigación para obtener datos, propiciando encuentros cara a cara entre el investigador y los entrevistados, “encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los actores” respecto de los procesos, experiencias o situaciones que viven en los procesos de discusión de las políticas educativas interculturales en la AIOC en sus comunidades (Taylor y Bogdan, 1997: 101). Las entrevistas adoptaron la “forma de un diálogo coloquial”, entablando diálogo y conversación de confianza y de respeto entre iguales, sin restricciones de ninguna naturaleza (Martínez, 1995: 68). Y no es que “sea una simple conversación”, porque en ese caso el investigador ha de ser demasiado pasivo y no es la idea. “La imagen que quizá capte con más claridad este

método de entrevista es la del asesor no dirigista y fenomenológicamente consciente”, donde entra en juego la singularidad de cada persona y de cada situación, la importancia de la empatía y de la personificación en el entrevistador de ‘afecto no posesivo” (Plummer, 1989: 109). En ellas se busca establecer una serie de conversaciones abiertas flexibles y libres, respetando la visión particular, las diversas situaciones y circunstancias que experimentan los actores (Rodríguez, Gil y García, 1996: 168). De hecho, “con la entrevista se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (Stake, 1998: 63), por lo cual se identificaron personas involucradas en el proceso de elaboración del estatuto indígena de Charagua.

En el caso de estudio seleccionado se cuenta con dos grupos de actores, uno en el nivel local y otro en el nivel nacional. Por lo que respecta al nivel local, está conformado por las personas que participan directamente en las discusiones y las definiciones de políticas educativas en los estatutos autonómicos, además se recurrió a personas involucradas desde distintas instancias, (organizaciones indígenas e instituciones públicas y no gubernamentales que apoyan en la reflexión y redacción del estatuto), que también participan en el proceso de elaboración del estatuto autonómico. Mientras que en el nivel central, se entrevistaron a autoridades y técnicos responsables de los ministerios de autonomía, de educación y a representantes de organizaciones sociales e indígena originaria campesinas.

La puesta en práctica de la técnica de la entrevista en profundidad considerando las cualidades procedimentales inherentes al enfoque cualitativo de la investigación que ha permitido entablar la conversación abierta y flexible y con disposición de escucha orientada a lograr aprendizajes durante la co-producción de la información. Éstas están referidas a:

*\* No emitir juicios ni durante ni después de la entrevista, durante la conversación tratando de escuchar lo que decían las personas entrevistadas (Rodríguez, Gil y García, 1996: 173).* Por lo tanto, no se interrumpió ninguna conversación emitiendo juicios de valor, para de esa manera llegar a acceder y comprender los sentires y pensamientos de los actores, procurando en la conversación comprometer toda la capacidad de sintonización con nuestros interlocutores (Grillo, 1994). Se trata de comprender el punto de vista del sujeto, su relación con la vida, captar su visión del mundo (Malinowski, 1973).

\* *Prestar atención e interés* a la persona entrevistada cuando relataba las experiencias sobre el trabajo hasta ahora realizado, lo cual significó mostrar interés sincero por lo que estaba diciendo cada actor entrevistado, mirándole a los ojos y siguiendo con todo el cuerpo la conversación (Taylor y Bogdan, 1997: 123). Esto ayudó no solo a comprender las expresiones tanto verbales como gestuales de los entrevistados, sino también ayudó a enunciar otras preguntas en profundidad, retomando sus propias palabras de cara a seguir el hilo de la conversación (Rodríguez, Gil y García, 1996: 173).

\* *Mostrar amplia predisposición a aprender* de las experiencias y conocimientos comunitarios de las personas con los que nos entrevistamos, valorando aspectos que plantean y no dando nada por sobreentendido, como quien desvalora las opiniones del interlocutor (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En síntesis, siguiendo a Ken Plummer, ello conlleva a “crear condiciones para la entrevista ...no interrumpir, saber escuchar y hacer gustar la conversación, usar vocabulario apropiado y sencillo, saber los diferentes tipos de preguntas que podrían hacerse y que el entrevistador sea consciente de su propia actitud hacia el sujeto e intente no enjuiciarlo.” (Plummer, 1989: 111)

Para abordar esta conversación se ha elaborado una guía de entrevista y se ha empleado solamente para recordar la referencia de preguntas guía sobre los temas fundamentales de la investigación. Esta guía fue ampliada, revisada y ajustada a medida y conforme se fue desarrollando las entrevistas durante el trabajo de campo (Taylor y Bogdan, 1997: 119).

La guía contiene “una lista de preguntas flexible” y abiertas, las mismas que se fueron redefiniendo progresivamente en función del tema y los objetivos de investigación, “valorando las oportunidades para aprender lo imprevisto” (Stake, 1998: 35), porque las preguntas guiaron el trabajo de campo y esto implica desde la “obtención del permiso de acceso al mismo hasta la triangulación de datos” (Op. cit., 1998: 53).

Las preguntas de la guía de entrevista se adaptaron al perfil de la persona entrevista tomando en cuenta la responsabilidad que asume en el proceso autonómico indígena originario campesino; el orden de las preguntas planteadas en la guía no condiciona la entrevista; además da curso a la emergencia de otras preguntas que surge en la conversación, por lo tanto ni el orden ni el contexto de las preguntas fueron prefijadas



(Goetz y LeCompte, 1988: 134). Estas guías sirvieron solamente para recordar las preguntas de la lista de temas seleccionados para cubrir con cada entrevistado (Taylor y Bogdan, 1997: 119).

La inserción en el territorio del municipio de Charagua se ha coordinado con la Fundación Tierra, que es una institución responsable de coordinar el apoyo institucional de varias organizaciones no gubernamentales para la elaboración de estatutos autónomos indígena originario campesinos. A través de esta institución se tomó contacto con la persona responsable del proceso autonómico en Charagua y se logró ingresar para entrevistar a las personas directamente involucradas en la elaboración de estatutos autonómicos.

La siguiente tabla sintetiza el escenario de actores seleccionados para la obtención de información.

**Tabla 6: Identificación de instituciones y actores entrevistados**

<b>Instituciones y organizaciones</b>	<b>Actores nacionales</b>	<b>Actores locales</b>
Instituciones estatales	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Viceministerio de autonomía indígena originaria campesina</li> <li>● Dirección de autonomía indígena originaria campesina</li> <li>● Dos Viceministerios de educación</li> <li>● Coordinación de Políticas intraculturales, interculturales y plurilingües.</li> <li>● Técnico curricular.</li> </ul>	
Municipio de Charagua,		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alcaldía Municipal</li> <li>● Concejo municipal</li> </ul>
Organizaciones indígenas y del magisterio	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Coordinación del Consejo Educativo de Pueblos Originarios (CEPO)</li> <li>● Representante de la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asamblea legislativa autonómica</li> <li>● Responsable de educación de la asamblea deliberativa</li> <li>● Consejo Educativo del Pueblos Originario Guaraní (CEPOG)</li> <li>● Representantes del magisterio Rural: CONMERB</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representantes de organizaciones indígenas locales del territorio autónomo indígena.</li> </ul>
Autoridades educativas de Charagua		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Director Distrital de Educación y técnico</li> <li>• Representante de Consejo de Educación Distrital</li> </ul>
Instituciones de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de FUNDACIÓN TIERRA.</li> <li>• Profesionales investigadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsables de CIPCA CHARAGUA.</li> <li>• Arakuarenda</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Una vez identificados los participantes involucrados en el proceso autonómico, en los escenarios nacional y local, se tomó contacto con ellos, creando las condiciones y situaciones propicias que posibilite un diálogo abierto y sincero se prosiguió con la entrevista.

La información obtenida en las entrevistas, previa autorización consentida del entrevistado y fruto de la explicación de las razones de la investigación por el investigador, se ha registrado en una grabadora digital, lo cual permitió registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se generaron entre el entrevistador y las personas entrevistadas. Además, este medio tiene la ventaja de que permite prestar mayor atención a la conversación entablada con los actores de la investigación. Su uso no produjo ningún inconveniente porque la mayoría de los entrevistados eran conscientes del propósito de la investigación (Taylor y Bogdan, 1997: 131).

Por el tiempo limitado de estancia, que no siempre coincidió con los tiempos programados por los actores de la Asamblea Deliberante, de hecho, se vivieron situaciones de inestabilidad programática.

También se ha buscado y encontrado documentación relacionada con el tema de estudio, consistente en Plan de Desarrollo Municipal 2009-2013, las memorias síntesis de las reuniones y acuerdos de la asamblea legislativa autonómica y el estatuto autonómico de Charagua.

Otra técnica de investigación que se ha utilizado son las reflexiones en **grupos focales**, que permitieron complementar la información obtenida en el trabajo de entrevista personales.

Para caracterizar esta técnica recurrimos a Richard Krueger, para quien un grupo focal es un “tipo especial de grupo en cuanto a sus objetivos, su tamaño, composición y procedimientos” y “puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión” (Krueger, 1991: 24).

Remitiéndonos a Krueger las características de un grupo focal son cinco y “se relacionan con los elementos componentes del grupo: a) personas que b) poseen ciertas características c) ofrecen datos d) de naturaleza cualitativa e) en una conversación guiada” (Krueger, 1991: 33). Por lo tanto:

- Los grupos focal deben estar compuestos por entre siete y diez personas, número que puede fluctuar desde cuatro hasta de doce.
- Estos grupos focales están compuestos de personas que usualmente no se conocen entre sí; idealmente, lo mejor es que sean totalmente desconocidos.
- Los grupos focales tienen un propósito definido, para el cual funcionan particularmente bien: determinar las percepciones, sentimientos y maneras de pensar... Son grupos que están pensados para desarrollar un consenso, llegar a un plan aceptable o tomar decisiones sobre qué curso de acción tomar.
- Los grupos focales producen material cualitativo que aporta conocimientos sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes.
- Se entabla una discusión guiada, con preguntas abiertas elegidas previamente que se encuadran en un contexto que es comprensible y lógico para el participante (Op. Cit., 33-36).

Se utilizó esta técnica organizando grupos deliberadamente integrados por: el directorio de la Asamblea Deliberante; miembros responsables de la comisión especial y educación

de la Asamblea; representantes de las organizaciones indígenas; y docentes de la Escuela de Formación de Maestros Pluriétnica del Chaco y Oriente EFMPCO, aprovechando la participación en las reflexiones y propuestas que realizaban en materia de política educativas.

Sin embargo, la conformación de estos grupos no parece coincidir plenamente con las características de grupos focales planteados por Krueger. Por ejemplo: está compuesto por personas que participan activamente en el tema de estudio; la conformación los grupos está compuesto por personas que se conocen y que comparten intereses comunes. El número de personas fluctuaron entre 5 y 12 participantes; se cuidó que la conversación se la realice en un ambiente permisivo y no directivo, pero con preguntas guiadas por el investigador y aplicadas secuencialmente; la conversación, además de aproximarnos a la producción del material cualitativo sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes, de alguna manera también la aprovecharon para desarrollar consensos sobre el curso de las decisiones y acción a tomar.

Para la realización de esta técnica se ha elaborado una guía de preguntas ordenadas secuencialmente sobre el proceso autonómico y la política de educación intercultural pertinente para el pueblo, adecuadas a cada grupo antes descrito. Estas preguntas me permitieron dirigir la discusión organizada desde experiencias particulares; recurriendo a las deliberaciones en el sentido de una discusión en un trato mutuo, que comporta una construcción conjunta de sentido (Dominguez y Davila, 2008: 99).

Como se puede observar en los párrafos anteriores, no es que sean totalmente contrarios sino que hay ciertas coincidencias entre las características de los grupos de discusión y los grupos focales a los que se refiere Davila, quien además afirma que “la combinación de ambas técnicas permite abordar la legitimidad que se les otorga a estas representaciones a tenor de aquellas interpretaciones alternativas que emergen o se proponen con la intención de equipararse a significados ya disponibles, precisamente.” (Davila, 2017: 5)

A la luz de esta definición, considero que el espíritu de las reuniones de grupo realizadas con distintos actores se aproxima más al de Grupo Focal. Porque el objetivo de recurrir a esta técnica de grupos focales fue la co-producción de datos basados en “información

sobre percepciones, sentimientos y actitudes de los actores” que participan en la elaboración del Estatuto Autonómico en Charagua (Krueger, 1991: 26).

Cada uno de los grupos focales tuvo sus diferentes particularidades, que requerían ser consideradas en su organización, por ejemplo:

1) El grupo focal con profesores de la Escuela de Formación de Maestros; fue relativamente fácil conducir el debate hacia la problemática deseada en la investigación, porque, primero ayuda su formación y, segundo su largo caminar comprometido con la educación intercultural en el pueblo guaraní hizo que se involucraran con facilidad en la reflexión. Fueron 8 profesores y 2 directores de la institución quienes participaron en el grupo focal.

2) El grupo focal compuesto por integrantes del directorio de la Asamblea Deliberante; de facto fue complicado reflexionar críticamente con el conjunto de la asamblea, y se vio la necesidad de organizar un grupo focal con el directorio porque ha posibilitado conocer las inquietudes y proyecciones de qué querían y a dónde querían llegar con este proceso, y que a la vez comentaban las dificultades que tiene la asamblea y el proceso constituyente, cosa que no siempre se lo expresaba en las reuniones de asamblea. El discurso político fue claro, pero en esta reunión se ha mostrado también las complejidades que conllevan para concretar en la práctica.

3) Con los miembros responsables de la comisión especial y educación de la Asamblea; fue de particular interés la organización de este grupo, porque la asamblea está embarcada en cuestiones generales y el tema educativo pasa a segundo o tercer plano, en la oportunidad se ha reflexionado en concreto sobre la problemática educativa y las consecuentes propuestas de educación que tienen proyectado para la AIOC de Charagua. El debate sirvió para darnos cuenta de la direccionalidad institucionalizada que fue adoptando la subcomisión de educación, porque entre sus miembros tenían a un maestro que dirigía el trabajo.

4) El grupo focal con representantes de las organizaciones indígenas; la organización de este grupo nos permitió comprender el grado de compromiso y la decisión de conseguir la AIOC del municipio de Charagua.

Las tablas 7, 8 y 9 muestran la lista de actores entrevistados a nivel nacional y local, así como de los grupos focales que contribuyeron en el proceso de co-producción de los datos durante el trabajo en campo.

**Tabla 7: Actores que participaron en las entrevistas a nivel Nacional**

<b>ENTRE-VISTA-DO</b>	<b>INSTITUCIÓN U ORGANIZACIÓN NACIONAL</b>	<b>TIPO DE CARGO (A momento de la entrevista)</b>	<b>LUGAR</b>	<b>FECHA</b>
EN-1	Profesional Experto	Investigador	La Paz	30/07/13
EN-2	Ministerio educación	Político	La Paz	1/08/13
EN-3	Ministerio educación	Político	La Paz	2/08/13
EN-4	Fundación Tierra	Administrativo	La Paz	2/08/13
EN-5	Confederación de Maestros Rural CONMERB	Organización	La Paz	3/08/13
EN-6	Coordinación Consejo Educativo Pueblos Originarios (CEPOs)	Técnico Organización Indígena	La Paz	5/08/13
EN-7	Ministerio Autonomías y Descentralización	Político	La Paz	8/08/13
EN-8	Ministerio Educación	Administrativo	La Paz	9/08/13
EN-9	Ministerio Autonomías y Descentralización	Administrativo	La Paz	11/08/13
EN-10	Ministerio Educación	Técnico	La Paz	12/08/13
EN-11	Profesional Experto	Investigador	La Paz	13/08/13

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 8 Actores que participaron en la entrevista a nivel Local**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>INSTITUCIÓN ORGANIZACIÓN LOCAL</b>	<b>TIPO DE CARGO (A momento de la entrevista)</b>	<b>LUGAR</b>	<b>FECHA</b>
EL-1	Consejo Educativo Guaraní (CEPOG)	Orgánico	Camiri	6/07/13
EL-2	Consejo Educativo Guaraní CEPOG	Técnico	Camiri	7/07/13
EL-3	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní	Orgánico	Camiri	8/07/13
EL-4	Asamblea autonómica	Directivo Asamblea	Charagua	9/07/13
EL-5	ONG CIPCA	Técnico	Charagua	10/07/13
EL-6	Consejo Municipal	Político	Charagua	10/07/13
EL-7	Asamblea autonómica	Directivo Asamblea	Charagua	11/07/13
EL-8	Organización Capitanía	Orgánico	Charagua	11/07/13
EL-9	Alcaldía Municipal	Político	Charagua	12/07/13
EL-10	Iglesia Católica	Religioso	Charagua	14/07/13
EL-11	Asamblea autonómica	Directivo Asamblea	Charagua	14/07/13
EL-12	Dirección Distrital de Educación	Administrativo	Charagua	15/07/13
EL-13	Organización Territorial de Base (OTB)	Directivo OTB	Charagua	15/07/13

EL-14	ONG Teko Guaraní	Directivo	Camiri	16/07/13
EL-15	Alcaldía municipal	Técnico	Charagua	17/07/13
EL-16	Colonia Menonita	Colono	Charagua	18/07/13
EL-17	Comisión Especial autónómica Régimen Asamblea	Directivo	Charagua	19/07/13
EL-18	Distrital Educación	Técnico	Charagua	22/07/13
EL-19	Organización	Orgánico	Charagua	24/07/13
EL-20	Sanitario Isoso	Técnico	Charagua	25/07/13

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 9. Participantes en grupos focales**

<b>GRUPO FOCAL</b>	<b>INSTITUCIÓN ORGANIZACIÓN LOCAL</b>	<b>U</b>	<b>PARTICIPANTES (A momento de la entrevista)</b>	<b>LUGAR</b>	<b>FECHA</b>
GF-1	Asamblea autónómica		Directorio 6ª comisión	Charagua	20/07/13
GF-2	Asamblea autónómica y Arakuarenda		Directorio	Charagua	23/07/13
GF-3	Organizaciones Territoriales de Base, zona urbana		Representantes	Charagua	24/07/13
GF-4	Centro de Formación de Maestros Pluriétnica		Directores y Profesores	Charagua	26/07/13

**Fuente:** Elaboración propia



### **1.2.5 Procedimiento metodológico de la co-producción de la investigación**

Para Ken Plummer “el método, el problema y la teoría están íntimamente relacionados.” (Plummer, 1989: 141). Siguiendo esta concepción se reitera que el proceso de investigación cualitativa es recursivo, donde los momentos se superponen interrelacionados y simultáneos entre la revisión bibliográfica, el marco teórico, el diseño metodológico, la co-producción de datos mediante las entrevistas, la transcripción de los registros, para el análisis de producción de conocimientos, de cara a la escritura del informe final.

Al respecto, las investigaciones sociales con enfoque cualitativo optan por la inducción analítica como la lógica más apropiada a los estudios de casos, pues se jactan de no partir de formulaciones preexistentes, sino que pasa del examen detallado de un caso a una generalización teórica para la reflexión de fenómeno similar. Como dice Znaniecki (1934, pp.249-51), citado en Plummer: “En la inducción analítica, ciertos objetos particulares son determinados por un estudio intensivo, y el problema consiste en definir las clases lógicas que estas representan [...] Abstrae los rasgos esenciales del caso concreto dado y los generaliza, suponiendo que en la medida en que son esenciales, deben ser similares en muchos casos” (Plummer, 1989: 144).

En una investigación cualitativa, lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, para ello es importante que los datos sean analizados en forma inductiva, guiándose, por una parte, por el marco teórico y por otra, generando la producción de conocimientos desde la visión de los actores de la investigación.

En este contexto surge entonces una serie de recomendaciones relacionadas con lo que el análisis inductivo de datos cualitativos (Stake, 1998; Bertely, 2000; Martínez, 1995; Rodríguez, Gil y García, 1996: 253) conlleva:

- Transcripción de los datos y notas de campo;
- Lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo;
- La organización, categorización y codificación de los datos obtenidos a través del uso de códigos;
- El análisis y la constante comparación de códigos y categorías que emergen de los datos obtenidos y triangulación de datos de campo provenientes de diferentes fuentes, y

- La interpretación de datos, buscando relaciones entre las categorías que emergieron de los datos, y triangulación de las categorías emergentes de los datos con los conceptos sugeridos en el marco teórico y la visión del investigador.

El procesamiento y análisis de la información siguió los criterios establecidos por el tipo de estudio cualitativo. Para ello, una vez transcritos y releídos los datos de campo, se realizaron los siguientes pasos: ordenamiento y clasificación en categorías de análisis, tomando los datos de las entrevistas realizadas a los actores y los documentos existentes sobre el tema de investigación. Este proceso permitió realizar la primera triangulación de la información recogida por diferentes fuentes. Posteriormente se procedió a la interpretación de estas categorías de análisis.

Por su parte Robert Yin, recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitió verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los hechos explorados en el fenómeno estudiado. (Yin, 2003: 29)

Desde esta perspectiva se consideró importante dar importancia a las “percepciones de los sujetos” (Rosaldo, 1991: 190), porque dan cuenta de la “visión interna que los actores tienen acerca de sus propias acciones, valores y sentimientos” sobre los procesos de definición de políticas educativas (Werner & Schoepfle, 1993: 161). Sin embargo, si bien la voz de los actores es de mucha importancia, también es importante la interpretación ‘fundamentada’ del investigador (Stake, 1998), porque ayuda a externalizar ciertos sentimientos y pensamientos de los sujetos o actores de la investigación. Además, nos permitió comprender los sentidos y significados de cómo se configuran en la vida cotidiana de la Asamblea deliberante las políticas educativas interculturales considerando los nuevos contextos políticos culturales de la autonomía indígena (Rockwell, 1997).

Ian Shaw indica que “la investigación conducida dentro del paradigma cualitativo está caracterizada por el compromiso para la producción comunitaria de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador” (Shaw, 1999: 64).

Es así que el análisis y la interpretación de la información obtenida en esta investigación se ha realizado recuperando las categorías propias de los actores y de los fenómenos estudiados, que constituyen procesos de construcción colectiva del conocimiento entre los actores del caso estudiado, el investigador, y la orientación del tutor de tesis, los lectores de la tesis y todas aquellas personas que contribuyen con sus orientaciones, observaciones, críticas y reflexiones al trabajo. Por tanto, el trabajo interpretativo de la información obtenida se realizó de manera paralela a la revisión de otros estudios, los conocimientos previos y la experiencia del investigador, de modo que la interpretación de la información producida a través de la entrevista en profundidad, sean los datos los que hablen y se escuchen en la investigación.

A este proceso Maria Bertely (2000) lo denomina “triangulación crítica”, realizada entre los datos empíricos producidos por los actores involucrados en la autonomía indígena de Charagua, la teoría generada en otras investigaciones y las interpretaciones del investigador. En ese entendido, el análisis y la interpretación de la información se realizó siguiendo el procedimiento de la triangulación teórica basada en la información producida de los actores, la fundamentación teórica, y las percepciones del investigador; proceso que dio lugar a la descripción e interpretación respecto a la definición de políticas educativas interculturales en el territorio indígena originario estudiado. La triangulación ayudó a una mejor comprensión del caso, donde las afirmaciones realizadas contribuyan a “aclarar la historia o a diferenciar significados opuestos” (Stake, 1998: 97).

Las estrategias de triangulación propuestas por Stake (1998), Bertely (2000) y Martínez (1995) entre otros, se refieren a la:

- Triangulación de las fuentes de datos: el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.
- Triangulación teórica: en realidad, dado que nunca dos investigadores interpretan las cosas de una forma completamente idéntica, siempre que varios investigadores comparan sus datos se produce algún tipo de triangulación de la teoría; en la medida en que están de acuerdo sobre su significado está triangulada.

Para todo ello se recurrió al programa informático del QSR Nvivo 9, de cara al desarrollo de la base de datos que nos permita organizar, categorizar y codificar los datos para luego analizar e interpretar los mismos.

Este programa permitió el tratamiento de datos textuales, mediante codificación intuitiva y fácil sobre la pantalla con definición flexible de segmentos de datos. Permite trabajar un número prácticamente ilimitado de documentos, segmentos, códigos, y notas, así como trazar mapas mentales y asignación de anotaciones a todo el tipo de unidades, segmentos de datos, códigos, notas, etc. (Piñuel, 2002: 29).

En síntesis, de todas las funciones, la de intérprete y co-productor de datos es fundamental: quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y estudia confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas y con su experiencia anterior, pero consciente de que cada situación y caso pueden ser bien distintos por el contexto geográfico, cultural, social, político, etc. El investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos, consciente que “el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana” (Stake, 1998: 89).

En la medida de lo posible se realizaron descripciones de aquellos aspectos y situaciones que se vivieron, en particular los lugares, los acontecimientos y las personas en el territorio autónomo de Charagua, cosa que posibilitó las interpretaciones émicas. El constructivismo ayudó al investigador en estudios de casos a justificar la existencia de muchas descripciones narrativas en el informe final (Stake, 1998: 91), donde “el investigador social puede ser también considerado como un constructor de conocimiento” (Plummer, 1989: 156).

La estrategia del análisis de contenido se utilizó para datos periodísticos recuperados de una red de noticias indígenas. Por las características de la investigación cualitativa y el trabajo de campo limitado, pero a la vez importante para el desarrollo adecuado y pertinente de este estudio, se ha adoptado una de las variantes del Análisis de Contenido como es el “análisis de comunicaciones” (Bardin, 2002: 23).

Al ser corta la estancia en el escenario geográfico de investigación, se ha realizado un seguimiento de las noticias periodísticas de la red de noticias indígenas, difundidas en la

página web por la red de noticias indígenas de las Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL). Dichas noticias se han tomado como datos que fueron codificados y categorizados utilizando la estrategia de análisis de contenido. El corpus de las noticias se compuso durante el periodo de elaboración del estatuto autonómico.

El Análisis de Contenido se planteó a la hora de codificar y categorizar los datos de fuentes periodísticas, los cuales permitieron estar informado sobre lo que pasaba en el territorio del municipio de Charagua. Para este entonces ya se habían promulgado dos leyes significativamente importantes en relación al tema de investigación, como son la Ley de Autonomías y Descentralización y la Ley de Educación. Once municipios, mediante un referéndum, ya habían optado por la autonomía indígena; por lo tanto se han captado las noticias pertinentes a las AIOC y aquellas noticias referidas a la educación en los pueblos indígenas, y las autonomías indígenas en concreto, aunque por separado, fueron generando el hecho noticioso.

En este caso lo que importa no es el número de veces que aparece una noticia, como es el análisis cuantitativo, más al contrario, en el “análisis cualitativo es la presencia o ausencia de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración” (Bardin, 2002: 15).

La adopción del análisis de contenido ha conllevado a organizar, clasificar, analizar e interpretar los discursos acerca de la educación intercultural establecida en el estatuto autonómico como política educativa en el territorio de Charagua; lo que nos permitió sistematizar las percepciones de los actores involucrados en el proceso autonómico, permitiéndonos hacer inferencias, ya que “por ejemplo, la presencia (o la ausencia) puede ser un índice tan fructífero (o más) que la frecuencia de aparición” (Bardin, 2002: 87), en este caso a la configuración de políticas educativas en el estatuto autonómico indígena, lo que es característico de la aproximación no cuantitativa, que recurre a indicadores no frecuenciales de la aparición de la noticia: “La aproximación cualitativa corresponde a un procedimiento más intuitivo, aunque también más flexible, más adaptable a índices no previstos” (Bardin, 2002: 87); tomando en cuenta que el resultado de la inferencia “sobre todo es válido para hacer deducciones específicas a propósito de un acontecimiento, de una variable de inferencia precisa y no para inferencias generales” (Op. Cit., 88).

Lo que caracteriza al análisis cualitativo es que la “inferencia está basada en la presencia de índice (tema, palabra, personaje, etc.) no en frecuencia de su aparición en cada comunicación individual” (Idem). Aquí a lo que se presta mayor atención no es necesariamente al número de frecuencias sino al “acontecimiento, el accidente, lo raro, [que] tienen algunas veces un sentido muy acusado que no hay que asfixiar” (Op. Cit., 89). Para ello, se elaboraron fichas de análisis en función de la unidad de análisis que coadyuvaron durante el proceso de categorización de la información obtenida en el trabajo de campo.

### **1.2.6. Consideraciones éticas**

Toda investigación social se rige por criterios éticos que velan porque “los beneficios potenciales deben sobrepasar a los riesgos para el sujeto” (Plummer, 1989: 161), tratando de evitar daños a las personas que participan en la investigación, cuidando su integridad, autonomía y dignidad.

Tanto Ken Plummer como Begoña Abad coinciden en señalar tres principios ineludibles y de cumplimiento obligatorio en todo proceso de investigación social: “el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato de las personas participantes” (Abad: 2016: 101). Principios que de manera general han orientado la presente investigación, porque como investigadores de hecho nos manejamos dentro de algunas normas éticas establecidas por este tipo de investigación social, respetando la privacidad o confidencialidad de la información, según grados de proximidad y distancia de ciertos procesos y relaciones sociales respecto a los sujetos de la investigación y nuestra supuesta neutralidad frente a algunos acontecimientos escuchados.

Ken Plummer (1989) recuerda insistentemente que no pretende dar respuesta de cuestiones éticas en investigaciones humanas de enfoque cualitativo, pero alerta que cualquier investigador se encontrará con ciertos dilemas que tienen que ser resueltos según sean las particularidades de cada caso, situación y contexto de los participantes de la investigación. Entre otros él señala algunos dilemas como:

“la *discreción*, orientado a garantizar el anonimato, así se cambian nombres y lugares y a veces se añaden algunos sucesos ficticios para evitar sospechas

entre las personas más cercanas al sujeto. La *honradez*, que el investigador fuese lo más preciso, concienzudo y honrado posible debería ser una exigencia mínima de la ciencia. El *engaño*, se da cuando no se cuenta a los sujetos la verdadera naturaleza de la investigación, eso es difícil que se de en ciencias sociales; pero otros engaños pequeños si se pueden dar; por ejemplo, la descripción de la investigación puede omitir algunas cuestiones clave. Por motivos de discreción, a veces el investigador debe engañar parcialmente a sus lectores. La *explotación*, se da cuando no se reconoce el tiempo que le ha dedicado el entrevistado, relatando su historia. Y al final de todo, por razones de discreción, el sujeto ha de permanecer en el anonimato mientras el investigador publica la historia. Y la *traición*, se refiere al acto de entregar alevosamente; ser desleal; revelar alevosamente, los datos o el informe” (Plummer, 1989: 163-167).

Coincidente con esta concepción de Plummer, Abad señala que estos tres principios éticos, corresponden a las prácticas y concepciones de la investigación social, pero que no necesariamente se ajustan a “los fundamentos de la investigación cualitativa”, ya que una investigación cualitativa “centrada en procesos, sólo puede resolver sus dilemas éticos desde una ética situada que obliga a la persona investigadora a la reflexión constante sobre la responsabilidad ética de su trabajo” (Abad: 2016: 101).

Por lo tanto, los procesos de investigación cualitativa, por definición, nos enfrentan:

“con dilemas éticos que no se pueden resolver desde un código ético generalista centrado en procedimientos estándar. La investigación cualitativa, centrada en procesos, solamente puede resolver sus dilemas éticos desde una ética situada que obliga a la persona investigadora a la reflexión constante sobre la responsabilidad ética de su trabajo, así como a la toma de decisiones ajustadas a cada caso de investigación específico” (Op. Cit., 104).

En esta investigación el principio referido al consentimiento informado, concerniente a autonomía, beneficencia y justicia, se la ha considerado como elemento necesario, porque a todas las personas se les ha informado sobre los que se estaba trabajando, pero sólo de manera oral, porque situándonos en el contexto y el momento coyuntural que se vivía, en el momento del trabajo de campo, los participantes del proceso autonómico en general

eran muy susceptibles y cuidadosos de no querer involucrarse con su firma en algo que más adelante podría perjudicarles, por lo tanto pedirles que firmen algo era imposible, era cerrarse las puertas a la investigación. Lo que ayudó muchísimo fue la autoidentificación como una persona indígena, para entrevistar a personas indígenas, y como un investigador foráneo para los entrevistados no indígenas. Dado este contexto de investigación, fue una manera de ganarse la confianza y la aceptación para entablar el proceso de entrevista, actuación que es respaldada por Abad cuando dice que “cada caso requerirá un modo concreto de actuación” que más allá de cumplir el mandato legal, está orientado “a la resolución intelectual de un dilema ético desde la implicación responsable y reflexiva de la persona investigadora” (Abad: 2016: 108).

Si bien fue importante que hayamos establecido relaciones de simpatía, confianza y disposición abierta (Taylor y Bogdan, 1997: 94), que está “implícita en la perspectiva de investigación cualitativa [que] se da como encuentro de subjetividades que dialogan y negocian; que no son cerradas, estáticas y acabadas sino abiertas, dinámicas y en construcción como el propio proceso de investigación” (Abad: 2016: 115), permitió la reflexión permanente sobre la importancia de concienciarnos acerca del rol que jugamos en las diferentes situaciones del proceso de investigación y en esa medida coordinamos, consultamos y respetamos la práctica y las opiniones de los informantes, manteniendo, en lo posible, la confidencialidad, la transparencia “en los distintos momentos del proceso de investigación: en el momento del registro, en el momento del archivo y en el del acceso y difusión” de la co-producción de datos, hasta la construcción de conocimientos o informe final (Op. Cit., 109).

En coherencia con las recomendaciones éticas y por una opción personal, se toma la decisión de informar sobre los resultados del estudio a los participantes directamente involucrados en la investigación, además como una forma de devolver los resultados se les hará llegar un ejemplar de la investigación a las autoridades de la autonomía indígena de Charagua.

Otra de las recomendaciones éticas está referidas al uso de grabadoras en las entrevistas, para lo cual, de manera sincera, se pidió grabar la información, para así contar con el consentimiento de los entrevistados, con la cautela plena de que dicho uso no altere ni falsee la información. Ello significó construir ganarse la confianza y crear escenarios de



honestidad entre el investigador y la persona como actor involucrado. Esta situación también compromete a mantener en reserva la identidad de las personas garantizando el anonimato, aun sabiendo que “tiene limitaciones en el ámbito de la investigación cualitativa” (Op. Cit., 110).

Durante la realización de la presente investigación se ha vivido una tensión permanente buscar una “comprensión profunda o densa del significado” (Geertz 2009) de la educación en el contexto de la autonomía indígena de Charagua, para lo cual se tomaron los recaudos necesarios en el proceso investigativo, teniendo el mayor cuidado en todo “el proceso de selección, ordenación y construcción narrativa, transformación de las notas de campo, las transcripciones de entrevistas o cualquier otro dispositivo utilizado en el trabajo de campo.” (Abad: 2016: 113)

Finalmente, mencionar que, en mi condición de investigador indígena, desde la cercanía y la convivencia, mi lugar de enunciación es desde mi ser y estar indígena, he vivido como dilema ético durante todo el proceso de investigación, porque antes que investigador soy una persona autoidentificada como indígena quechua y, de alguna manera mis reflexiones estarán enunciadas desde esta perspectiva, aun sabiendo del rol de objetivación que desempeña el investigador. Porque la decisión final de enfrentar los dilemas de la ética “ha de ser situada y contextualizada en cada caso, siempre respetando los principios generales de beneficencia, justicia y autonomía” (Abad: 2016: 110).

## **CAPÍTULO II. INTERCULTURALIDAD, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

### **2.1 Políticas educativas e interculturalidad**

El propósito de este capítulo es dar cuenta de los referentes conceptuales que nos darán elementos teóricos de partida de cara al análisis de la información producida en el trabajo de campo.

El objeto de análisis de la presente investigación está referido a las políticas públicas de la interculturalidad; de ellas, nos centraremos específicamente en las políticas educativas interculturales, entendidas como el conjunto de orientaciones y acciones que se definen a partir de la discusión entre distintos actores sociales e indígenas en contextos específicos, como las autonomías indígena originaria campesinas de Bolivia, y que tienen la finalidad de afrontar la diversidad cultural.

#### **2.1.1 La educación como política pública y sus alcances teóricos**

Analizar la educación en el marco de la política pública asumiendo la diversidad cultural adquiere una importancia relevante en esta investigación. La implementación de una determinada política educativa desde el nivel central, provoca diferentes respuestas en los niveles locales, llámense departamentos, distritos o territorios indígenas. En ese sentido, resulta importante preguntarnos ¿cuál será la incidencia de las políticas educativas en los niveles locales como las autonomías indígenas?; al ser las autonomías indígenas espacios locales de generación de políticas de desarrollo propias, ¿existe la posibilidad de definir e implementar una educación acorde a las demandas del contexto regional o local, sin rechazar las políticas del nivel central?, y ¿de qué manera estas políticas educativas se enmarcan en los lineamientos educativos propuestos por los diversos organismos internacionales?.

Desde esa perspectiva, en la presente investigación se presentará una articulación de conceptos y enfoques relacionados con el quehacer de las políticas educativas, que proceden de diversas disciplinas como: la antropología, la sociología, la educación y la gestión educativa. Esta manera de abordar el análisis teórico nos permitirá ampliar la perspectiva de interpretación, coadyuvando a la comprensión de la complejidad de dichas políticas educativas.

En este epígrafe se aborda el alcance teórico y los enfoques de la política pública que enfatiza el ámbito de la educación. En dichos enfoques identificamos las tensiones que se presentan en la definición de políticas educativas pertinentes al contexto cultural, político y económico y a las expectativas y demandas de la población.

El estudio de las políticas educativas es un referente que posibilita la comprensión del estado de situación de un país, en este caso la definición de políticas en las autonomías indígenas de Bolivia; y también permite ver la educación como un espacio político de interacción sinérgica entre la sociedad civil y el Estado, es decir, como un espacio público. El análisis de políticas públicas permitió estudiar la legislación referente a las autonomías en la CPE y de los estatutos que legitima estrategias de intervención, tanto desde el nivel central como de los territorios autónomos indígenas originarios campesinos; pero también los mecanismos y estrategias de participación de los distintos actores sociales en la definición de dichas políticas que se encuentra en pleno proceso de construcción en las autonomías indígenas.

La política pública es una disciplina que surge en los Estados Unidos, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, desde donde se da un paulatino crecimiento intervencionista por parte del Estado en la vida social de las sociedades. El estudio de la acción pública va tomando más cuerpo a partir de los años sesenta del siglo XX. En la misma década, el movimiento pasa a los países de Europa, entre ellos a Escandinavia y Gran Bretaña; en los setenta incursiona en Alemania, y en los años ochenta llega a consolidarse en todo el mundo. En América Latina, la nueva disciplina empezará a incidir en el ámbito académico en la década de los noventa (Grau y Mateos, 2002; Roth, 2002; Grau, 2002). Según André-Noël Roth, en la segunda mitad de la década de los noventa varias universidades incorporaron el estudio de políticas públicas como asignatura de pregrado y en los últimos años de los postgrados de gestión pública, derecho administrativo y ciencia política. De esta manera, el análisis de las políticas públicas llegó a constituirse en ciencia del Estado en acción.

Los politólogos consideraban que las políticas públicas se originaban a consecuencia sólo de la actividad de los gobernantes; por tanto, los expertos se preocuparon más por las actividades del Estado que por el Estado mismo, dando importancia a las causas y consecuencias más que a la norma en sí misma (Roth 2002: 9-16).

La noción de políticas públicas más recurrente en la actualidad es fruto de un largo proceso de análisis y comprensión de las múltiples relaciones que se generaron entre el Estado y la sociedad civil en los diversos contextos sociales. Por tanto, el concepto de política pública que se adoptará para análisis de la Educación Intercultural es la formulada por André-Noël Roth:

“Las políticas públicas, entendidas como programas de acciones, representan la realización concreta de decisiones, el medio usado por un actor en particular llamado Estado, en su voluntad de modificar comportamientos mediante el cambio de reglas de juego operantes hasta entonces. [...] conlleva una decisión que, expresada bajo una formulación jurídica, representa la cristalización de un momento en el estado de la relación de fuerzas entre los distintos actores que intervienen en el proceso de definición de las reglas de juego (Roth, 2002: 19).

Así, la política pública estudia todos elementos que forman parte de un contexto, como los procedimientos administrativos, la legislación, la organización de un gobierno, o los grupos de presión. Se estudia de qué manera y por qué se producen las políticas; cómo y por qué se relacionan los distintos actores involucrados en la educación. Se trata de establecer cómo y por qué determinados asuntos, como la educación intercultural, pasan de ser un tema de debate social a un programa de gobierno con presupuesto público; y también, cuáles son los efectos y las consecuencias de esas políticas (Cf. Grau, 2002; Grau y Mateos, 2002).

Conceptualmente no es lo mismo política de Estado que política pública. La política pública se caracteriza por la presencia de la sociedad civil, que busca responder a los por qué y cómo de una determinada política, cuestionamientos que surgen como efecto de la visibilización de problemas que se considera deben ser tema de atención pública. En cambio, la política de Estado es aquella política que tiene base legislativa y está en la agenda gubernamental para su implementación.

Las políticas educativas pueden calificarse como gubernamentales cuando es dicho actor quien concentra las principales decisiones en relación a la firma como las políticas se diseñan, se implementan y se evalúan; en contraposición, cuando se cuenta con la participación de distintos sectores sociales, incluyendo necesariamente aquellos sujetos

afectados o beneficiados, en relación a la diversidad cultural, adquiere entonces el carácter de políticas públicas.

Este análisis de las políticas públicas de la interculturalidad nos lleva a:

- Primero, entender el vínculo entre lo político y las políticas, porque son dos dimensiones que se influyen mutuamente y que no pueden entenderse cabalmente una sin hacer referencia a la otra. Dicho de otra manera, los procesos de relaciones de poder y de hegemonía / subalternidad / contrahegemonía que se desarrollan en un Estado Plurinacional, en relación a la autonomía IOC, son un componente central del análisis que nos permite entender los conjuntos de orientaciones, medidas y acciones que se adoptan frente a determinadas cuestión pública, en este caso la interculturalidad. En sentido contrario, estas políticas públicas o gubernamentales constituyen las formas más visibles a través de las cuales se concretan las acciones de los gobiernos y de los distintos actores sociales, posibilitando así una parte importante de la comprensión de los procesos políticos más amplios.

- El segundo aspecto importante para comprender las políticas públicas frente a la interculturalidad es el vínculo existente entre éstas y las que se desarrollan en otros ámbitos de la vida pública, especialmente a las políticas económicas y sociales. Lo cual significa que frente a determinados grupos culturalmente diferenciados en una sociedad específica, no sólo se desarrollan políticas que pretenden disolver, enfatizar o que consideran que dichas diferencias corresponden al ámbito privado, por ejemplo, sino que de manera simultánea y, en ocasiones pretendiendo sustituirlas entre sí, se desarrollan también políticas económicas y/o sociales que se enfocan a la creación de condiciones que procuren la base material para la reproducción social de dichos grupos, así como el brindarles un tipo de educación, vivienda, salud, ... que forman parte del conjunto de las políticas sociales.

El análisis de la política pública comporta la necesidad de identificar las diversas acepciones del concepto “política”, para lo cual apelamos a su significado en inglés, lo que nos permitirá distinguir entre los diferentes significados que connota esta palabra:

- Primero, la política es concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas: *polity* en inglés.

- Segundo, la política se entiende como la actividad de organización y lucha por el control del poder: *politics* en inglés.
- Y tercero, la política se refiere como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas: *policy* en inglés (Roth, 2002: 26).

Roth asume esta última acepción que opera como política pública; sin embargo, por las características de la investigación, que trata de las políticas de educación intercultural, como campo acción en las autonomías indígenas, se recurrirá a la segunda acepción de *politics*.

Considero que en esta primera etapa de definición de sus estatutos autonómicos se presentan expresiones de tensión, lucha de poder local en sus propios territorios, y que estas confluencias de poder reflejan las tensiones con el nivel central, o quizá se busca asumir y operativizar las competencias asignadas sin mayores dificultades. Este aspecto se podría analizar dentro de la tercera acepción de *policy* que hace referencia al campo de acción de la política pública; además, esta acepción se refiere más a situaciones de implementación de ciertas políticas, que no es el caso de este estudio.

Precisando el concepto, podemos afirmar que una política pública designa la existencia de “un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática” (Roth, 2002: 27). Por tanto, el “análisis de la política pública consiste en examinar una serie de objetivos, de medios y de actores definidos por el Estado para transformar parcial o totalmente la sociedad, así como sus resultados y efectos” (Roth, 2002: 28).

Los enfoques teóricos de la política pública permiten clarificarnos para identificar alguno de ellos, que sea más próxima al tema de investigación.

### **2.1.2. Enfoques teóricos de la política pública**

El análisis de las políticas públicas es abordado desde diversos enfoques teóricos, dependiendo del énfasis temático por el que se opta y que se quiere otorgar. De manera genérica podríamos identificar tres grandes posturas teóricas relacionadas con el Estado

y las políticas públicas: las teorías centradas en la sociedad, las centradas en el Estado y las teorías mixtas o intermedias (Roth 2002). El primer grupo de teorías pone de manifiesto el determinismo racional economicista y social; el segundo grupo considera a la sociedad sometida a un Estado.

Para el análisis de las Políticas de Educación Intercultural en las Autonomías IOC adoptamos las teorías mixtas, porque permiten considerar tanto factores internos (centrados en el Estado) como factores externos (centrados en la sociedad), pero también se considera aquellos factores centrados en los municipios como poder local y los actores de la comunidad, y cómo esta confluencia entre factores posibilita o dificulta la definición de políticas de educación intercultural en el territorio autónomo IOC.

Las teorías mixtas están organizadas en tres grandes enfoques teóricos: neocorporativistas, neoinstitucionales y de entramado. El enfoque de entramado busca superar las relaciones causales unidireccionales u unívocas en los análisis, para tratar de aprehender la sociedad como una red de “interrelaciones” complejas, de “interdependencias” y sinergias “entre varias instituciones, organizaciones que conforman la red de influencia mutua y en donde las jerarquías de autoridad no siempre están establecidas” (Roth 2002: 33).

Siguiendo al mismo Roth, encontramos que el enfoque de teorías mixtas se fundamenta en concepciones de entramado o de redes: la red de política (*policy network*), la comunidad de política (*policy community*) y las coaliciones de “militantes” (*advocacy coalitions*).

La concepción teoría que se opta en esta investigación es la Advocacy Coalitions (AC) que está constituido por una combinación de dos fuentes. Primera fuente, la “comunidades políticas” que son definidas “el conjunto de actores, personas provenientes de varias organizaciones tanto públicas como privadas (responsables de entes gubernamentales, de gremios, políticos, académicos e investigadores) que comparten una serie de valores y creencias acerca de algún problema y que se coordinan en su actividad y en el tiempo para alcanzar sus objetivos” (Citado en Roth 2002: 36). Este enfoque se “caracterizaría por tratar de entender las políticas públicas “como matrices cognitivas y normativas que conforman sistemas de interpretación o de representación de la realidad y en los cuales los actores públicos y privados insertan sus acciones” (Ídem).

La segunda fuente son las “coaliciones de “militantes” consideran el proceso de implementación, que es fundamentalmente un proceso de aprendizaje político, entendido como los cambios relativamente estables en el pensar y en los comportamientos causados por la experiencia y el “tino” que resultan de la actividad política. Este aprendizaje político nos permitirá además analizar los factores que influyen y condicionan la posibilidad de definir políticas educativas que respondan a la realidad de los territorios autónomos indígenas originarios campesinos.

Las posibilidades de lograr el cambio de las políticas públicas son similares a los cambios de paradigma. En todo caso, las coaliciones de militantes de la AC intentarán hacer prevalecer su punto de vista, sus valores e intereses, para lograr su dominios en la conducción de la política pública (Roth, 2002); estas tensiones no siempre coincidirán con las comunidades políticas y allí es precisamente donde se dificultan los cambios.

La lógica del modelo está compuesta por un subsistema de política y su entorno pertinente. El entorno, a su vez, se subdivide en: estable y variable (o dinámico). Los factores del entorno variable son los recursos que se usan como instrumentos y argumentos para intentar cambiar o mantener una política pública. Los factores del entorno estable son los más difíciles de cambiar; ahí, se incrusta el núcleo duro de la política, vale decir: los axiomas. Las AC, en su trabajo de influir con frecuencia sobre las políticas se encontrarán con unos actores denominados mediadores de política. Estos actores, que no pertenecen a ninguna coalición, tienen un papel de intermediarios entre las concepciones que enfrentan y las soluciones razonables que se intentan encontrar al problema. Aunque la distinción entre mediador y miembro de la coalición no siempre es obvia (Roth, 2002).

Por tanto, las perspectivas de cambio estarán en relación a las posibilidades de transformación del núcleo duro. Pero no se deben confundir los cambios coyunturales con las posibilidades de cambios profundos y estructurales de las políticas educativas como políticas públicas en este caso, porque son elementos en contradicción con el paradigma dominante, pero toleradas por el sistema.

Los cambios profundos sólo son posibles cuando existen modificaciones en las condiciones socioeconómicas o de políticas generales del sistema; es decir, cuando se dan cambios en el núcleo duro, lo cual implica un cambio de coalición dominante a partir de



un cambio en su composición, su comprensión de los nuevos desafíos y en sus creencias (Roth, 2002). El siguiente cuadro ilustra estas confluencias, que implican la estructura del sistema de valores de las políticas públicas.

**Tabla No. 10: Estructura del sistema de valores de las élites políticas**

	<b>Núcleo duro</b>	<b>Núcleo de la política</b>	<b>Aspectos secundarios (instrumentales)</b>
<b>Características</b>	Axiomas ontológicos y normas fundamentales	Implementación de los axiomas y normas en el marco de los fundamentos de una política	Medios utilizados e informaciones para la implementación de la política
<b>Dimensión</b>	Válido para todos los subsistemas	Específica el subsistema particular de política	Aplicación a una política o a un programa específico
<b>Posibilidad de cambio</b>	Muy difícil	Difícil pero posible si la práctica contempla muchas anomalías	Relativamente fácil, es la actividad habitual de la administración y del trabajo legislativo
<b>Ejemplo</b> (Del caso estudiado)	Hombre = parte de la Naturaleza Hombre = dominador de la Naturaleza	Objetivo de la política: Protección del medio ambiente versus desarrollo económico	Decisiones administrativas, interpretaciones, urgencia del problema

Fuente: Roth, 2002: 170

### 2.1.3 La educación intercultural como política pública

Desde una perspectiva sociohistórica, el estudio de la educación como políticas públicas tiene sus principales referentes en el análisis de los procesos de conformación de los Estados Nacionales y la forma en cómo éstos han ido definiendo, a partir de contextos históricos y conflictos de intereses específicos, formas determinadas para enfrentar las

distintas problemáticas que aquejan a la población. Claro está que estas políticas no consideraban la diversidad cultural y lingüística de la población.

El análisis de las políticas públicas frente a la interculturalidad, de alguna manera, se vincula a los esfuerzos que los sectores sociales junto a los Estados nacionales, basados en la concepción del Estado de Bienestar, han venido desarrollando en relación al abatimiento de las desigualdades porque la población culturalmente diversa es la que más carencias educativas y económicas enfrenta.

En las últimas décadas, en el marco de las exigencias democráticas y el análisis de las relaciones de poder, las políticas públicas pueden definirse como:

“Cursos de acción tendientes a la solución de problemas públicos, definidos a partir de la interacción de diversos sujetos sociales, en medio de una situación de complejidad social y de relaciones de poder, que pretenden utilizar de manera más eficiente los recursos públicos y tomar decisiones a través de mecanismos democráticos, con la participación de la sociedad” (Canto Chac y Castro, 2002: 66).

De esta manera, se enfatiza la condición “pública” de la política: Elemento que se define, a su vez, como un componente ético de la forma en cómo se definen, implementan y evalúan dichos cursos de acción. En este sentido, adquiere relevancia la distinción entre “políticas gubernamentales” y “políticas públicas”, entendiendo las primeras como las definidas y desarrolladas de manera unilateral por la autoridad gubernamental, mientras que las segundas tendrían, de forma necesaria, la característica de ser definidas e implementadas en consenso con la sociedad.

“Lo público es la pretensión de encontrar el interés que a todos conviene, teniendo en cuenta que se parte de intereses individuales y que no todos los individuos tienen las mismas condiciones para realizar sus intereses, por lo que lo público expresa a la vez la desigualdad social” (Ídem, 70).

Si bien es cierto que las mismas políticas públicas de educación, en nuestro caso, generan desigualdades, sin embargo, en nuestra investigación, al estar referida a las autonomías indígenas, el énfasis no es tanto individual pues, al contrario, se busca el bien común de la colectividad, de los integrantes de la comunidad. Entonces, en el análisis de las políticas

educativas se prioriza el beneficio para todos los miembros de la comunidad, procurando ser coherentes con el principio del bienestar comunitario y el bien vivir de la población.

El análisis de la interacción social, las relaciones de poder y del contexto inmediato de las políticas públicas se pone en práctica a través del abordaje de las distintas etapas del “ciclo de las políticas públicas”, entendido como herramienta heurística y no como esquema secuencial o mecánico y cuyos principales elementos son la aparición de los problemas públicos y la conformación de la agenda, la decisión pública, la implementación y la evaluación<sup>15</sup>.

En este proceso de definición de políticas de educación intercultural como política pública en las autonomías indígenas originarias campesinas será importante analizar la dimensión cultural, simbólica y política de dichas políticas educativas. La diversidad cultural de las políticas educativas nos conduce a considerar, al menos, dos modalidades de operación de esa dimensión: por un lado, la diferencia cultural como “motivo” u “objetivo” de las políticas públicas y, por otro, la dimensión simbólica y valorativa más o menos explícita en la forma en como una sociedad y su gobierno definen y enfrentan una determinada problemática pública. En este caso, analizar el cómo y los por qué están definidas las políticas educativas en el nivel central y qué posibilidades tienen las autonomías indígenas originarias campesinas de responder a la diversidad poblacional en sus propios territorios en el marco del Estado Plurinacional.

El vínculo entre políticas públicas y la diversidad cultural es abordado desde las reflexiones de la interculturalidad y las políticas de la diferencia, aunque ellas responden más al enfoque multicultural, cuyo debate nos llevará a la discusión de la forma de concebir, hacer frente y qué tratamiento se le da, en el ámbito público, a las políticas educativas de los pueblos indígenas originarios campesinos. O cómo la política del nivel central condiciona la definición y ejercicio de políticas educativas interculturales diversas de las autonomías indígenas originarias campesinas.

---

<sup>15</sup> Mayor información detallada sobre los componentes del Ciclo de Políticas Públicas se puede encontrar en Roth, 2002.

Este debate en torno a entender la relación de las diversas culturas, en nuestra investigación expresadas en las autonomías indígenas originarias campesinas, lo haremos retomando y contrastando los planteamientos teóricos desde el multiculturalismo y la interculturalidad.

Partiendo de una acepción simple, la multiculturalidad conlleva a la yuxtaposición de la diversidad de pueblos indígenas, que se refiere a su reconocimiento por los Estados. Por nuestra parte, nos sumamos a la perspectiva de que el reconocimiento de la diversidad cultural implica el reconocimiento de los derechos étnicos en el autogobierno del territorio en el que ejercen su jurisdicción y de la gestión autónoma en educación entre otros (Cf. Díaz Polanco, 1997; Leyva, 2001; Sierra, 2004).

En nuestro análisis enfatizamos el enfoque intercultural porque interpela a la interacción, y enfatiza la convivencia entre culturas; lo cual, en cierto sentido, devela las confrontaciones y entrelazamientos que se manifiestan en la sociedad, especialmente en las políticas de educación intercultural, poniendo especial interés en comprender las relaciones de negociación, conflicto y de poder internos, dentro los territorios autónomos indígenas, como externos, en su relación con el Estado.

Dado que las políticas educativas que se definen e implementan en los diferentes países latinoamericanos y del mundo responden a enfoques y teorías que, de alguna manera, regulan las relaciones en la sociedad; cuyos objetivos orientan la formación de la misma sociedad, pero al mismo tiempo generan ciertas estratificaciones sociales porque no siempre alcanza a toda la población que necesita ser beneficiada.

En el caso boliviano será importante identificar estas políticas educativas, especialmente de cara a la población indígena, porque estas políticas educativas estuvieron en conformidad con las distintas épocas de la historia. Entre ellas podemos mencionar la educación de segregación, la de asimilación, la de integración y la educación multicultural e intercultural, aunque su aplicación no fue lineal, sino que en algunos casos confluyen entre dos o más enfoques educativos.

En la presente investigación se abordará la interculturalidad en una doble dimensión: como enfoque de política crítica de los sistemas relacionales en las estructuras sociales, económicas, políticas, filosóficas, etc.; y, como enfoque de procesos educativos con

posibilidades de generar políticas educativas locales capaces de responder a la diversidad sociocultural de su población de cara a las autonomías indígenas.

## **2.2 Interculturalidad y educación: Nociones de cultura y su relación con la identidad y la socialización**

A lo largo de este epígrafe se analizarán aquellas nociones que se consideran importantes para el marco de referencia teórico de las reflexiones interculturales y que son de interés en la presente investigación.

Para ello, en la estructura del mismo se revisan las diferentes acepciones de *cultura* en tanto que eje central de la teoría intercultural. Cabe aclarar que, por la infinidad de conceptos existentes, no se pretende agotar su abordaje. Desde esta aproximación se abordan temáticas relacionadas con la identidad, en el que también se muestran aquellos elementos teóricos que tienen que ver con los procesos de construcción identitaria, tanto individual como colectiva; es decir, los procesos de socialización que de alguna manera permiten la pervivencia o la pérdida de algunos elementos o características de la diversidad cultural. Así mismo nos centramos en las teorías acerca de las políticas de gestión de la diversidad cultural: básicamente focalizaremos las teorías multiculturales e interculturales, las cuales a su vez nos darán pie para trabajar las nociones, tendencias de la educación intercultural; también se aborda la temática de la educación intercultural como política pública y que ella implica la necesidad de involucrar la participación de los actores para la definición de dichas políticas educativas.

### **2.2.1 Nociones y perspectiva dinámica de la cultura y la identidad**

Para abordar la educación intercultural es necesario aproximarnos a las nociones de cultura. Se considera que la educación no puede estar desvinculada de los debates culturales; más al contrario, ambas constituyen ámbitos disciplinarios importantes, aunque muchas veces contradictorios, en la discusión y debate de las problemáticas sociales actuales. En este marco, entiendo que es necesario preguntarse sobre el sentido y los significados (Geertz, 1989) que se atribuyen al concepto de cultura y cómo estos significados nos permiten abordar teóricamente el tema de investigación y la relación con la educación culturalmente pertinente de los pueblos indígenas.

Cabe aclarar que, dado que existen distintas acepciones de cultura, no se pretende agotar la discusión hasta ahora realizada, por cierto abundante y nada nueva en su tratamiento, sino que solamente se busca abordar como aproximaciones operativas que ayuden a esclarecer nuestra comprensión de dicho concepto aplicadas a las políticas de educación intercultural como objeto de estudio y que también son utilizadas en los discursos de la interculturalidad desde distintos enfoques, modelos y prácticas educativas que muchas veces son opuestas y contradictorias. Además, entendemos que la noción de cultura se utiliza en distintos ámbitos discursivos relacionados con la multiculturalidad y la interculturalidad, dependiendo de los lugares de enunciación de los sujetos y de las actitudes de adhesión o de resistencia a los modelos educativos y de desarrollo de la modernidad, que según Alain Touraine “la ideología modernista supone la muerte del sujeto” (Touraine, 1993: 48)<sup>16</sup>, por tanto, ha fracasado.

Tomando en cuenta la amplia diversidad y complejidad del término cultura y su relación con la política intercultural, se ha realizado un breve recorrido por los significados del concepto de cultura que han definido los modos de entender y gestionar las políticas de igualdad y de la diferencia entre los seres humanos. En ella también se aborda la relación de la cultura con la identidad como proceso de construcción permanente y como elemento indisociable de la cultura, y ambos hacen al proyecto intercultural. Sin duda, ello conlleva una reflexión de la otredad que es donde se define o redefine la identidad. No se pueden dejar de lado los procesos de socialización como base de los procesos de construcción identitaria de los grupos culturales en pluralidad, constituyéndose como un referente para la demanda de reconocimiento de las diferencias culturales cuyo pensamiento crítico permite interrogar sobre “las *tensiones* entre la particularidad y la universalidad” (Gruner, 2008: 24), que ponen en cuestión la validez de la modernidad como único proyecto civilizatorio universal en plena globalización.

---

<sup>16</sup> Para Touraine el sujeto es: [...] “la búsqueda, por el individuo mismo, de las condiciones que le permiten ser el actor de su propia historia. [...] Ser Sujeto es el deseo del individuo de ser un actor” (1997: 83). En este sentido, dice que la modernidad ha fracasado porque impuso una separación absoluta entre el mundo del sujeto y el mercado, constituyéndose el sujeto como objeto de este último, profundizado en la técnica.

Iniciaremos su abordaje del concepto de cultura desde su origen etimológico hasta el significado que adquiere en la actualidad, en tanto que el discurso de la educación intercultural se articula estrechamente en él. Para muchos grupos, hoy como antes, la cultura, su defensa y su fortalecimiento, constituye uno de los temas de mucha importancia frente a las amenazas de la globalización.

El significado etimológico del término *cultura* procede del latino <cult> que significa *cultivado*, en el sentido agrícola de campo cultivado en contraposición al de campo en estado salvaje. Pero al mismo tiempo, en sentido Físico, espiritual y filosófico tiene connotaciones como es el cultivo del espíritu // cultivo espiritual, educación, instrucción, civilización, cultura //manera de ser o de vestirse, moda // [Relig.] culto, adoración, veneración // respeto, [...], (Segura, 2010: 54).

Según Aguirre (1997), el concepto de cultura se hizo extensivo al individuo y vinculado a la identidad surge recién a finales del siglo XVIII, relacionado con la nación y la formación de la identidad nacional.

Posteriormente, a finales del siglo XVIII, se conoce que para referirse a cultura se utilizó el término de *Kultur*, proveniente del idioma alemán, que resumía el universo material y espiritual de la vida humana en sociedad. Aguirre afirma que fue empleado por Herder (1744-1803), para hacer referencia a la cultura como una realidad colectiva y como proceso de formación histórico (Aguirre, 1997).

A partir de esta aproximación etimológica teniendo en claro que el concepto de cultura es complejo, difuso, inconcluso y en constante evolución, considero necesario retomar la variedad de conceptos de cultura que presenta Kanh (1975) en su libro titulado: “El concepto de cultura: textos fundamentales”, donde sintetiza los conceptos de diferentes autores clásicos.

Partiendo desde Edward Burnett Tylor de quien, muchos autores (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007; Ytarte, 2007; Albó, 2002; Ruiz, 2008; Etxeberria, 2004, por citar a algunos autores), dicen que se interesó en la historia y en la evolución de la cultura para poder llegar a comprender el proceso por el cual cambian las culturas, así como para comprender el presente. De hecho, para Tylor (1832-1917), en su artículo: “La ciencia de la cultura” (de 1871), “la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel

todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tylor, 1871. Cit en Kahn, 1975: 29). Sosteniendo así que los diferentes elementos de la cultura evolucionan, y durante su evolución pueden presentar varias pautas, es decir, que ciertos elementos pueden estar ligados unos con otros.

En este sentido, cultura es algo ya dado, hecho, definitivo y por lo tanto sólo cabe describirlo y explicitarlo, pero nunca se cuestionan los rasgos ontológicos que muestra eso que se trata de adquirir. Tampoco importa cómo se adquiere o como se trasmite. Posteriormente se fueron manifestando varias críticas a Tylor, porque su teoría daba cuenta de un evolucionismo unilineal y que utilizaba el método comparativo como metodología.

En el caso de Franz Boas (1858-1942) definió la cultura como aquello que “incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres” (Cit. en Kahn, 1975: 14).

En cambio, Alfred Kroeber (1876-1960) habla de las “pautas dentro del concepto de la cultura, como elementos y no estructuras de la personalidad, que son culturales en sí mismos”. La cultura es estructurada, pero su definición de la cultura se basa en el aprendizaje: “La mayor parte de las reacciones motoras, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos –y la conducta que provocan- esto es lo que constituye la cultura. La cultura es el producto especial y exclusivo del hombre, y es la cualidad que lo distingue en el cosmos. La cultura... es a la vez la totalidad de los productos del hombre social y una fuerza enorme que afecta a todos los seres humanos, social e individualmente” (Cit. en Kahn, 1975: 17). Kroeber retiene una definición de cultura amplia y flexible, al mismo tiempo que separa el comportamiento de las costumbres, técnicas, ideas y valores, todos los cuales pueden ser considerados como pautas de comportamiento que se encuentran en cada individuo y que se dan junto con el comportamiento.



Para Bronislaw Malinowski (1884-1942), la cultura era un todo funcionalmente integrado. La historia no adquiere tanta importancia, pero se define por el funcionalismo; apela a las necesidades humanas del individuo como explicación de la cultura. En uno de sus escritos citados por Kahn sobre la definición de cultura Malinowski dice:

“Para mí los conceptos de sociedad y cultura son absolutamente distintos. Si se acepta la sociedad como un agregado de relaciones sociales, entonces la cultura es el contenido de dichas relaciones. El término sociedad hace hincapié en el factor humano, en el agregado de individuos y las relaciones entre ellos. El término cultura hace hincapié en el componente de los recursos acumulados, materiales, así como inmateriales, que las personas heredan, utilizan, transforman, aumentan y transmiten” (Kahn, 1975: 22).

Finalmente, para Ward Goodenough (1919-2013) la cultura es definida como aquellas cosas que debemos conocer o creer para poder manejarnos de una manera aceptable quienes integramos la sociedad (Kahn 1975).

Con el objeto de profundizar nuestra comprensión del amplio abanico de significaciones de la cultura y por la importancia para el posterior análisis de la teoría intercultural, retomaremos algunos autores y tendencias ya mencionados.

Entre ellas retomamos las críticas al enfoque evolucionista unilineal de Taylor, que con ello se buscaba justificar las generalizaciones teóricas de la creencia en la “superioridad” de la sociedad occidental sobre culturas “inferiores” y “atrasadas”, dando lugar al *etnocentrismo*<sup>17</sup>, y que a la vez pretende consolidarse como un único modelo civilizatorio y de desarrollo.

Como una reacción evidente ante las precipitadas generalizaciones de los antropólogos se presenta la teoría del *particularismo histórico*, que desarrolla la corriente antropológica

---

<sup>17</sup> Entiéndase por etnocentrismo a la valoración de las singularidades del propio grupo étnico como apropiadas para todos los demás seres humanos. Es una forma de autoglorificación muy difundida en la cultura *europaea*. Implica rechazo, desdén o conmiseración hacia los que son diferentes (Juliano, 1993: 91). Marvin Harris también dice que el etnocentrismo es la “tendencia a considerar los rasgos, estilos, ideas y valores observados en otros grupos culturales como inferiores y menos naturales que los del propio grupo” (Harris, 1987: 556).

boasiana, la misma afirma que “cada grupo cultural tiene su propia historia única, parcialmente dependiente del peculiar desarrollo interno del grupo social, y parcialmente de las influencias ajenas a las que ha estado sujeto” (Boas, 1997 [1920]: 97). Es necesario *comprender* el porqué de ciertos comportamientos de sus miembros y las estructuras culturales en sus propios términos<sup>18</sup>. En esta idea se basa el *relativismo cultural*, que “señala la imposibilidad de juzgar una cultura desde las bases valorativas de otra” (Juliano, 1993: 93).

Sin duda existe una amplia variedad de corrientes y enfoques antropológicos y sociológicos en el análisis cultural, tales como el evolucionismo, el particularismo, el relativismo, el materialismo o el marxismo y el estructuralismo, que pueden identificar dos usos diferenciados de cultura, pero se hace imposible revisar cada una de las acepciones del concepto de cultura<sup>19</sup>.

- Por un lado, se puede entender la *cultura* como legado o patrimonio de la humanidad, centrada en el aspecto ideal humano axiológico que debe alcanzarse como meta a través de la educación y en la formación, idea que está estrechamente relacionada con la Ilustración, por tanto, íntimamente vinculada a la idea de superioridad de una cultura, como la europea, por encima de otras, como las culturas de las colonias denominadas amerindias o africanas, además “unidas a los conceptos de civilización y progreso” (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007: 20), develando su tendencia universalista de un único modelo de desarrollo válido para lograr la igualdad de todos los seres humanos.

- Por otro lado, “la cultura, desde una perspectiva antropológica, se puede entender también como la manifestación de la diversidad de los grupos humanos” y sus características particulares, “de las *identidades colectivas*, como los estilos o maneras de

---

<sup>18</sup> Esta corriente antropológica, teniendo a Franz Boas como máximo representante, rechaza toda posición determinista de las diferencias de superioridad o inferioridad de las culturales, propugnando la acción creativa y ambivalente del sujeto en favor de los cambios culturales y en la resistencia a dichos cambios.

<sup>19</sup> No obstante, las distintas “corrientes antropológicas de interpretación de la cultura no contemplaron [...] el carácter histórico de la experiencia social y de la interrelación humana” (Carrithers 1995:29). Es más “[...] la noción de cultura no sólo era ahistórica, sino, en realidad, antihistórica” (Ibid.: 51).

hacer de las sociedades humanas” (Ytarte, 2007: 37). En síntesis, el significado del término cultura abarca “una faceta individual, y otra colectiva, una descriptiva y otra normativa, un carácter universalista y otro diferencialista” (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007: 20). Generalmente la cultura se ha entendido como un proceso de universalización y de acceso al progreso y civilización, como la máxima aspiración y realización de alcanzar la modernidad.

Llama la atención la pervivencia, en el discurso actual de las teorías culturales de la diferencia o la multiculturalidad, la noción de progreso y desarrollo tomando como modelo al modelo occidental europeo y norteamericano, con sus pretensiones universalistas, (como diría Quijano, 1993), manteniendo vigentes sus rasgos etnocentristas o *eurocentristas*.

Otra de las líneas de discusión de la cultura se expresó en torno a posiciones esencialistas que defienden la “cultura como conjunto armónico y estable de componentes, que configura a los individuos de manera similar, y que hay que conservar fielmente en su integridad” (Etxeberria, 2004: 38) frente a posiciones que defienden lo contrario, afirmando que “la cultura no es algo fijo ni armónico, sino algo sujeto a cambios, desde las propias tensiones internas y desde los contactos con otras” (Etxeberria, 2004: 39); posición al cual se suman la mayoría de los estudios relacionados con la cultura y desde distintas visiones disciplinares, defendiendo con contundencia la dinamicidad de las culturas. En este sentido, la palabra cultura “sólo podemos abordarla desde la complejidad y lo diverso por su propia naturaleza, que mutua y fluctúa constantemente, aquello que se deja mirar en un instante, pero al precio de no poder comprenderlo más allá de él. Es decir, de no poder atraparlo en absoluto” (Ytarte, 2007: 46).

Las culturas son dinámicas en todos sus elementos y componentes y evolucionan en el tiempo, se construyen socialmente y pueden abarcar un ámbito común o particular, abarcar ámbitos desde lo identitario y lo comunitario, orientada a mantener y fortalecer la cohesión social o en algunos casos también a separarla. Por tanto, la cultura se crea y recrea permanentemente a través de las interrelaciones, interacciones y la intercomunicación que se dan en la vida social comunitaria entre individuos y colectivos. Proceso en las cuales se van otorgando y adquiriendo, simultáneamente, sentidos y significados a las acciones y las representaciones que ellas configuran, al mismo tiempo

que se van interpretando y reinterpretando continuamente y otorgando nuevas significaciones (Carrithers, 1995; Geertz, 1989).

Para Clifford Geertz la cultura es entendida como “sistemas en interacción de signos interpretables, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (Geertz, 1989: 27). Lo cual significa que acercarnos a una cultura es interpretar, construir esos sistemas de significación que viven tales contextos. “Pero tenemos que ser conscientes de que [...] el saber en el que entonces nos veremos será saber interpretativo, pero de segundo o tercer orden, será interpretación (nuestra) sobre la interpretación (del originario)” (Etxeberria, 2004: 35).

En este marco de interpretaciones, está claro que la cultura tiene significados diferentes para personas diferentes según sea su contexto desde el cual interpretan y la problemática que cada grupo cultural enfrenta. “Para algunas, significa dar sentido al mundo, mientras que para otras implica reclamar un territorio<sup>20</sup> y para otras recalca las diferencias e, incluso, las inferioridades” (Ruiz, 2008: 53); en todo caso, dependerá del lugar de enunciación del sujeto<sup>21</sup>, que mucho tiene que ver con la vivencia y el compromiso del sujeto, que de alguna manera pone también en cuestión la supuesta neutralidad del investigador, la capacidad de cuestionarse el hecho de seguir hablando por los otros pero desde sus propias categorías y contextos.

Entonces, la cultura se da en forma contextualizada, y los sentidos y significados adquieren mayor o menor relevancia dependiendo de quién, desde qué ubicación física,

---

<sup>20</sup> Para los pueblos indígenas el territorio es tan importante como la vida, porque no hay vida sin territorio y la cultura es también el territorio que da sentido a la vida.

<sup>21</sup> Se designa un lugar de enunciación como la transmisión, a una cierta generación, de una certeza sobre una cosa importante y crucial para descifrar y comprender las causas y consecuencias éticas, epistémicas e institucionales de una cultura. Ejemplo: un mestizo en proceso de modernización siempre se verá en falta de algo y pocas veces o casi nunca tendrá la valentía de valorar lo indígena porque no forma parte de esa certeza a alcanzar (Ver Feyerabend, 1974): *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel; 1999; *Ambigüedad y armonía*. Barcelona: Paidós; Geertz, 1989: *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós; Santos, 2003: *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Palimpsesto.

social, cultural y desde qué posición político-ideológico lee y enuncia sus certezas o sus opiniones. Al respecto Walter Mignolo (2003), basado en las ideas de Rodolfo Kusch, dice: “soy de donde pienso”, en contraposición a la idea cartesiana del “pienso, luego existo”, privilegiando el “ser alguien”; en cambio, Kusch privilegia el “estar aquí”, resaltando que la enunciación siempre está localizada y que responde a un contexto, poniendo en cuestión el libre acceso al pensamiento. No es lo mismo pensar, vivir, sentir y hablar en inglés en y desde Londres que pensar, vivir, sentir y hablar en quechua en y desde Bolivia, por ejemplo (Citado en Cepeda, 2007: 32).

Esta noción de cultura será retomada a la hora de analizar los resultados, ya que la investigación se plantea en el desafío de ser interpretada y comprendida, en lo posible, desde modos de pensar, de sentir y de proyectar sus políticas educativas acordes a sus modos de vida indígena, considerando sus diferencias culturales de pueblos indígenas, sus proyectos políticos y sus aspiraciones educativas.

Retomamos el sentido etimológico de cultura para conocer otro antecedente del concepto de cultura, que es el indeterminado de “*colere*”, labrar el campo, aplicado al ser humano (San Martín, 1999), acerca del cual Kusch (2003: 225), en su obra “América profunda III”, afirma que en los orígenes el latín “*colere*” significa “encontrarse habitualmente en ...”. Por ello es sinónimo de *habitare* y *colere* se empleaba también referido a los dioses locales, significando “habitar en ... y con ...”, pues el dios local habita en un lugar con los hombres y los protege, por lo cual era también sinónimo de proteger. Por lo tanto, la cultura es la forma de estar el ser humano en el mundo.

Es la forma de estar en el mundo la que hace la cultura (cf. Besalú, 2002: 26), y por ello nos encontramos con numerosas y diversas culturas, que dependen de cómo los pueblos comprenden ese su estar en el mundo. Se está según como de antemano se ha comprendido el mundo porque, de alguna forma, este comprender es previo a toda forma de estar. No es que la “apertura del comprender concierne siempre a la constitución fundamental entera del estar en el mundo” (Heidegger, 1998: 168), sino todo lo contrario:

la unidad trinitaria corporoanímicoespiritual<sup>22</sup> propia del ser humano exige que su constitución fundamental sea el comprender, puesto que solo en el equilibrio comprensivo e íntegro puede estar en el mundo abierto en sus posibilidades. (Citado en Cepeda, 2007: 33) Así, la forma de estar en el mundo es vital para el ser humano: la cultura es vida. En ese “estar siendo”, en esa experiencia, se expresa lo histórico y lo contingente de la vida. Como se puede observar, la palabra cultura tiene distintas acepciones, Y cuando más se busca aclarar el concepto, más difícil y compleja se torna su definición, y cualquier intento por definirla corre el riesgo de simplificarlo. La cultura es todo lo que hasta ahora se ha mencionado y lo que falta por mencionarse, como dice Kusch (1976: 114), es la totalidad<sup>23</sup>. Esa totalidad que integra el “cómo” un grupo encara y soluciona la vida, tanto desde lo físico (elementos y procesos materiales), desde lo emocional (sentimientos, motivaciones, valores) como desde lo mental o espiritual (principios y propósitos que fundamentan su hacer, sentido de la totalidad), y también desde las situaciones de poder. En síntesis, se tiene en cuenta el cómo se: percibe, siente, intuye, piensa, significa, valora, imagina, expresa, concreta, comunica, organiza y construye las relaciones. Y, esto, no sólo respecto de cada relación sino también de la totalidad de las mismas.

En ese marco y sin ánimo de simplificar esa complejidad ni de excluir elementos, características o dimensiones que organizan e integran la diversidad de la cultura, retomaremos algunos conceptos de cultura, de alguna manera, consideramos que buscan englobar e integrar esa complejidad de elementos a la que hacemos referencia permanentemente. Partimos mencionando a Xavier Albó para quien la cultura es:

“[U]n concepto que engloba lo que se denomina *cultura material*, (artefactos, tecnología, construcciones, viviendas, vestimenta, etc.), *relaciones sociales* (organización social, autoridad, poder, familia, etc.) y *cultura simbólica*

---

<sup>22</sup> Para Rodolfo Kusch (1976: 68) "Un hombre no es sólo su cuerpo, sino también su manera de comer, su forma de pensar, sus costumbres, su religión o, incluso, su falta de religión". Y, ante todo, la dignidad con que se cumplen dichas acciones.

<sup>23</sup> Entiéndase por totalidad no simplemente la suma de sus "partes", sino cómo esas partes hacen un tejido, un entramado de interrelaciones e interdependencias que generan sinergias y que tienen sentido y significado en la vida y que a la vez integran como totalidad.

(lenguaje, valores, cosmovisión, etc.), que hacen y caracterizan a los pueblos.<sup>24</sup>  
Pero también la cultura es el resultado de la relación entre los seres humanos y de ellos con la naturaleza<sup>25</sup>” (Albó, 2005: 3,5).

La cultura es el conjunto de todas las formas, los modelos o los patrones, explícitos e implícitos, a través de los cuales una sociedad regula el comportamiento de las personas que la conforman. Pero además de los elementos mencionados, la cultura es también las formas de organización sociopolítica, territorial, los acuerdos, los conflictos y las contradicciones que se presentan en la comunidad o al interior de un pueblo y su relación con otros.

En esta misma dirección, Rodolfo Stavenhagen, refiriéndose a la cultura en los instrumentos legales internacionales, ha diferenciado en 1995, tres conceptos de cultura: a) cultura como procesos de creación artística y científica; b) cultura como la suma total de las actividades y de los productos materiales y espirituales de un determinado grupo social que se diferencia de otros grupos similares, y c) el hecho de que la cultura no es jamás un elemento estático y que no debe ser tratada simplemente como un objeto (citado en Eduardo Ruiz, 2008: 48-49)

En la antropología parece haber un consenso respecto a la oposición cultura-naturaleza, la diferenciación de la cultura como lo creado por el hombre, de lo simplemente dado, de “lo natural” que existe en el mundo (García Canclini, 2004: 31). Es decir, cultura definida

---

<sup>24</sup> Una definición similar de cultura la encontramos en Javier Etxeberria, quien citando a **Paul Ricoeur** dice que: se concibe la cultura como la articulación compleja de tres niveles: 1) el nivel de los instrumentos, constituido por el conjunto de medios y mediaciones que permiten a una colectividad crear las herramientas y las máquinas, pero también los saberes; 2) el nivel de las instituciones, o formas de existencia social (jurídica, políticas, sociales) con el que se regulan las relaciones entre hombres desde el punto de vista normativo; y, 3) el nivel ético -simbólico, o sustancia misma de la cultura de una colectividad. Están las costumbres, las tradiciones o memoria viva de la comunidad. Aparece aquí la visión de mundo, la dimensión de lo sagrado, los sistemas de valores, la relación con la naturaleza, la concepción del tiempo, etc. (Etxeberria, 2004: 30). Se sugiere también ver en García et. al. (2007: 30- 32), el listado de 30 categorías que ayudan a definir la cultura de un grupo cultural.

<sup>25</sup> Esta relación con la naturaleza está profundamente enraizado en la concepción de respeto, equilibrio de los derechos de la naturaleza; es decir, que la naturaleza forma parte de la cultura y de la vida misma. Actualmente, con motivo de la crisis climática, en el seno de los pueblos indígenas de Bolivia y del mundo, se viene discutiendo los derechos de la naturaleza.

como todo lo que no es naturaleza, pues aquello que “no es fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los hombres y las mujeres a lo largo de la historia; es todo lo que se aprende y se transmite socialmente” (Besalú, 2002: 25) y que, por tanto, incluye desde la lengua que hablamos hasta lo que comemos o no comemos y el modo de cocinar los alimentos; desde las estructuras familiares o los valores morales hasta la manera en la que nos enamoramos o nos ignoramos (Carbonell, 2005: 66). Toda sociedad tiene cultura y no hay razones para que una discrimine y descalifique a las otras.

Entre tanto, la Unesco define la cultura como:

“[E]l conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias<sup>26</sup>”.

En este sentido, la cultura es el modo en que una comunidad organiza y clasifica la realidad, usa símbolos específicos para comunicarse, tiene determinados modos de comportamiento sujetos a normas específicas que son compartidas por los miembros de una comunidad, todo ello tendiente a crear sistemas sociales integrados e interrelacionados, con gran capacidad de adaptabilidad (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007: 21).

Para García Canclini (1987) la redefinición del concepto de cultura es “el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas” la reubica en el campo político; por tanto, no puede reducirse su comprensión a una especie de corteza material, mirada “científica” de “la época moderna que coloca los bienes materiales en la cumbre de la escala de valores” (Todorov, 2003: 50).

En este campo político es donde se manifestaran las diferencias culturales que procederían de la apropiación desigual de los recursos económicos y educativos. Según

---

<sup>26</sup> Definición conforme a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (Mondiacult, México, 1982), de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Nuestra Diversidad Creativa, 1995) y de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998).



los estudios comunicacionales “tener cultura es estar conectado. No hay un proceso evolucionista de sustitución de unas teorías por otras: el problema es averiguar cómo coexisten, chocan o se ignoran la cultura comunitaria, la cultura como distinción y la cultura.com” (García Canclini, 2004: 14).

Para la antropología de la diferencia, cultura es pertenencia comunitaria y contraste con los otros. Ha resultado siempre muy peligroso olvidar o querer ignorar que somos los demás de los demás. Los otros, somos nosotros, para los otros. Y si soy el otro del otro, todo otro jamás será una categoría abstracta y absoluta (Todorov, 2003: 106); por tanto el otro siempre es alguien concreto estando en el mundo (Cepeda, 2007: 36). En síntesis, la cultura es:

“[E]l medio en el que toda persona crece y llega a ser 'ella misma'. Como el pez en el mar, la vida del hombre transcurre en un ámbito que lo engloba: una cultura. Al llegar al mundo se encuentra ya inmerso en una estructura de significaciones que le dan sentido, en instituciones y formas de vida que no ha creado; tiene que aprender a conformar su propio mundo sobre la base de creencias y actitudes transmitidas por una comunidad pre-existente. La cultura es una totalidad que rebasa la vida de una persona, es el contexto en el que se cumplen sus deseos y se ejercen sus decisiones” (Villoro, 1998: 110-111).

Luis Villoro destaca los aspectos externos e internos de las culturas. Los externos comprenden aquellos elementos que se perciben por un observador como: la cultura material consistente en: edificios, utensilios, vestidos, obras de arte, conjuntos de signos, etc., y los sistemas de relación y de comunicación como: las relaciones sociales, los lenguajes de distintos tipos, los comportamientos sometidos a reglas. Los internos son aquello que le dan sentido a estos elementos observables, como: las creencias, los propósitos o intenciones y las actitudes colectivas de los creadores de cultura. Esta condición "interna" de cultura es condición de posibilidad de su dimensión "externa" (Villoro, 1998: 177- 178).

Por lo tanto, el concepto de cultura que utilizamos alude a comunidades que tienen una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparten una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.), mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común (Olivé,

2004: 35) como alcanzar la autonomía indígena, en algunos casos, por años esperados y en otros, en respuesta a la coyuntura política del país.

Desde esa perspectiva, la cultura “constituye un “todo” organizado que, configurando la identidad y la pertenencia al grupo, ordena los procesos de similitud y diferenciación con los otros” (Ytarte, 2007: 44). Lo que significa que, muy ligado al término cultura se encuentra el concepto de identidad cultural, entendida como proceso de construcción social que se genera en relación con los otros, mediante autoidentificaciones y asignaciones de los otros. Aunque por lo general poseemos identidades múltiples, es decir, participamos de diferentes categorías culturales al mismo tiempo y vivimos o convivimos con ellas (Albó, 2005).

Por otro lado, abordar el tema de la identidad, necesariamente, implica considerar diferentes aspectos y dimensiones de la vida de la persona. La identidad es el proceso dinámico de las relaciones que construimos con los otros, a partir de dicho proceso adoptamos características socioculturales (individuales y colectivas). Así como la cultura es compleja y tiene diferentes acepciones, nuestras relaciones también son múltiples y complejas; resulta que la identidad también adquiere elementos y características múltiples de expresión, dependiendo de las situaciones, las condiciones y las opciones políticas<sup>27</sup>. En esta unidad intentaremos acercarnos a algunos conceptos culturales que nos permitan comprender los procesos de construcción identitaria.

Generalmente, cuando se habla de la identidad se gira en torno a la pregunta: ¿quién soy yo?; pregunta que puede ser contestada desde diferentes campos disciplinarios. Por ejemplo, desde la psicología se dice que la “identidad se refiere a la organización de las energías psíquicas que orienta el comportamiento, habilidades, creencias e historia del individuo en una imagen coherente de sí mismo. Implica tomar decisiones y hacer elecciones deliberadas, en particular sobre el trabajo, los valores, la ideología y los compromisos con personas e ideas” (Woolfolk, 1999: 70).

En cambio, desde una mirada de las ciencias sociales y la antropología, como menciona

---

<sup>27</sup> Entiéndase la política en el sentido más amplio y como un aspecto esencial del ser humano y no sólo a la adhesión u opción a un grupo o sigla partidaria.

Gilberto Giménez, la identidad se conceptualiza como:

“[E]l conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores y símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (Giménez, 1999b: 11).

En este caso la identidad personal llega a ser la integración del género, profesión, generación, relaciones sociales y otras características de las personas y se construye no sólo a partir de diferencias objetivas, sino también de diferencias subjetivas. Son representaciones colectivas, intersubjetivas, que normalmente son compartidas por la mayoría de las personas de una comunidad, lo que constituye un “sí mismo colectivo” (Villoro, 1998: 65-66).

Varios autores coinciden en que las identidades se “construyen en un proceso de contraste dialógico con los otros, y en este contraste se pone en juego las semejanzas y las diferencias. (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007: 39). En tal caso, debemos entender la identidad como una construcción social plasmada en el interior de los sujetos que, enmarcados en una sociedad o grupo cultural, determinan las formas de “ser y de hacer mediante la cual una persona y un pueblo construye los significantes, significaciones y sentidos de una forma de identidad propia, que la distingue y diferencia de otros” (Guerrero, 1996: 10). La identidad es manera dinámica y permanente, desde las actividades, relaciones y comportamientos cotidianos de los sujetos (individual y colectivo) en relación a otros, tomando en cuenta elementos seleccionados y aspectos significativos del presente y del pasado.

El término identidad, al hacer el contraste entre las semejanzas y las diferencias, hace referencia a algo propio y distinto, dibujando “una línea fronteriza entre lo propio y lo ajeno” (Endara, 1997: 15), diferenciando a una persona o grupo de las demás personas o grupos. Esta diferencia propia puede tener, individual o colectivamente, variadas dimensiones (de clase, etnia, lengua, género, generacional, religión, etc.) que definen, históricamente, el estatus y las relaciones de poder, las concepciones y procesos de desarrollo que establece un sujeto o un pueblo.

Como afirma Giménez (1999b: 8), la identidad es siempre un asunto concreto y un misterio que debe resolverse para cada colectividad en particular, desde la perspectiva de sus miembros y el contexto de sus interacciones. Al respecto, Gunter Dietz sostiene que la identidad de un determinado grupo sólo surge en situaciones de contacto e interacción con otros grupos, nunca como una característica propia del grupo. Por ello, la identidad que surge de dicha interacción carece de “objetividad” o de sustancia inmutable (Dietz, 2003: 86).

Es así que la identidad se construye a partir de diferencias objetivas y subjetivas; es decir, percepciones que asignan un valor diferente a aspectos de la realidad que en muchos casos son iguales. Este proceso de construcción identitaria, si bien parte de la autopercepción<sup>28</sup> (subjetividad), también es influido por la heteropercepción<sup>29</sup> (intersubjetividad) del entorno, porque las personas además de diferenciarse a sí mismas de los demás, también deben ser diferenciadas por los demás. Por lo tanto, para poder construir la identidad de la persona, la auto-identificación de un sujeto debe necesariamente contar con un reconocimiento intersubjetivo. Porque la unidad de la persona, [...] se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones (Giménez, 1999a: 3).

Entonces, la identidad de un pueblo es cómo se autodefine y cómo lo definen los demás. Algunas características y valores objetivos y subjetivos que determinan quiénes somos y cómo somos. Esta apreciación es corroborada con las afirmaciones de Gilberto Giménez, cuando dice:

“En suma, no basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto. También tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente” Giménez (1999a: 3).

En este proceso de construcción de la identidad (individual y colectiva) se seleccionan elementos referenciales “a los que se les asigna un sentido de propiedad y al que grupos

---

<sup>28</sup> Entiéndase por autopercepción a la apreciación que una persona tiene de sí mismo.

<sup>29</sup> La heteropercepción es la idea o la apreciación que otras personas tienen de una persona.

e individuos se adscriben, a partir de los que se puede afirmar: ‘yo soy esto’” (Endara, 1997: 15). En sentido individual y en sentido colectivo, la construcción de la identidad pasa por el reconocimiento y la aceptación de lo que es uno. Desde esta perspectiva, la identidad colectiva sería: “el reconocerse perteneciendo a una comunidad de semejantes, con todas las características que la colectividad posee” (Rengifo, 2001: 16), puede ser étnica, clase, género u otro.

Son estos procesos y situaciones en que una persona o grupo social se autoafirma, conscientemente, en su identidad y su pertenencia a cierto pueblo indígena o grupo social. Es positivo que un pueblo indígena o grupo social exprese su identidad. Eso nos llevará a la autoafirmación de la propia valoración, de la autoestima individual y colectiva cultural del grupo, enmarcada en sus propios modos de estar, en la dinámica, formas de organización sociocultural y racionalidades que rigen la vida de los sujetos y las colectividades, dando sentido a la existencia social. Por ello, la identidad de otros frente a lo que consideramos nuestra identidad, “nunca debe ser considerada como una amenaza porque, en tanto que construcción inacabada, elaboramos otras nuevas a partir de las diversas identidades presentes en un espacio concreto de convivencia” (García y Escarbajal, 2007: 40).

Sin embargo, así como la cultura, definir la identidad es también complejo, ella tiene múltiples facetas y características que se presentan en determinadas situaciones, en muchos casos hasta es circunstancial e indeterminado. Pues ésta responde no solamente al lugar de origen sino también al entramado de interrelaciones sociales que se desenvuelven en los diferentes contextos socioculturales. Por tanto, no existe una sola identidad, sino la existencia de múltiples identidades:

“No hay una sola identidad, sino que construimos varias identidades dentro de procesos históricos y culturales específicos. Las relaciones suponen un tiempo y espacio concreto; es decir, las identidades no son fijas sino que están sujetas a cambio. Al mismo tiempo que construimos identidades de grupo. Las identidades en el contacto y contraste con otras y, dependiendo de la situación, se jerarquizan, afirman o se niegan” (Medina, 2000: 111).

Como se planteó anteriormente, no se puede hablar de una identidad en general, puesto que cada grupo configura históricamente su identidad de diferente manera y en función

del interlocutor con el que se está relacionando. Al respecto, Fridrick Barth considera que no es necesario identificar el contenido de la identidad étnica, sino el contexto interactivo en el que se construyen y destruyen las fronteras: “Lo que realmente importa para explicar la etnicidad no es tanto el contenido cultural de la identidad considerado aisladamente, sino los mecanismos de interacción que, utilizando cierto repertorio cultural de manera estratégica y selectiva, mantienen o cuestionan las fronteras colectivas” (Barth, 1976: 15).

La identidad, al igual que la cultura, no es un hecho aislado, estático, ni único, sino que es dinámica, interdependiente y múltiple; depende del otro, con el que se interrelaciona, ante el cual selecciona elementos o características culturales. Lo que quiere decir que “toda sociedad está permanentemente atravesada por múltiples referencias culturales que nos impiden considerar el sentido de la identidad individual o grupal como un rasgo definido y estable en relación a un colectivo determinado” (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007: 37). En este sentido, José Gordillo nos dice que lo “importante es comprender la fluidez de identidades étnicas y sociales para evitar asignarles contenidos esenciales” (Gordillo, 2000: 244).

Desde una mirada histórica, esta cuestión de los procesos de construcción identitaria nos lleva ante una paradoja como sostiene Zigmunt Bauman<sup>30</sup>:

“De hecho, si el ‘problema *moderno* de identidad’ consistía en cómo construir una identidad y mantenerla sólida y estable, el ‘problema *postmoderno* de identidad’ consiste antes que nada en cómo evitar la fijación, cómo mantener abiertas las opciones. En el caso de la identidad, como en otros casos, el lema de la modernidad fue la creación; en cambio, el lema de la posmodernidad es el reciclaje” (Citado en Dietz 2003: 31).

Es así que la construcción de la identidad, entre la frontera de lo propio y lo ajeno, adquiere connotaciones sociales, culturales, económicas y normas asumidas como diferencias por el grupo que responden al momento histórico, a las condiciones políticas y económicas particulares o a las condiciones de ocupación del territorio; aspectos que

---

<sup>30</sup> Bauman, Z. (1999) From pilgrim to Tourist: or a short history of identity. En: S. Hall & P. du Gay (eds): Questions of Cultural Identity, pp. 18-36. London: Sage.

ciertamente también tienen que ver con las relaciones de poder, especialmente en los pueblos indígenas u otros grupos sociales minoritarios con relación a los Estados. Las identidades étnicas no conviven pacíficamente en el espacio social, sino que periódicamente se definen y se renuevan “en y por la confrontación, en y por el conflicto con los actores sociales de su entorno, incluido el Estado” (Giménez 1999b: 25). Este aspecto se desarrollará en el apartado referido a las políticas de culturales.

En este sentido, la legitimidad de la identidad percibida o imputada depende de una correlación de fuerzas entre los actores en contacto que se construye cotidianamente, donde los intereses de grupo pueden verse amenazados y esto puede movilizar la necesidad de la afirmación identitaria (Baud et. al., 1996) o también pueden despertar sentimientos de frustración y negación de su identidad. Aunque en otras situaciones, esta construcción de la identidad se hace también por oposición, como para los pueblos indígenas, los afrodescendientes que reivindican esa identidad impuesta, de lo indio, en un caso, y lo negro, en el otro caso.

Por lo tanto, frente a los avatares de los cambios vertiginosos del mundo, de manera natural, las personas quieren estar seguras, para ello buscan grupos a los cuales pertenecer y “esa seguridad parecen encontrarla en los grupos de identidad” (Hobsbawn, 2000: 116). El problema es que, según García Escarbajal y Escarbajal (2007: 39), las identidades colectivas se definen en contraposición a otras identidades colectivas: “Nosotros no somos ellos, somos diferentes a ellos”; y esta situación dificulta el encontrar características comunes que pudiera permitirnos construir un colectivo “Nosotros”. Situación un tanto complicada, porque pone en cuestión la pertenencia a la modernidad con la identidad cultural, generando una crisis de identidad para aquellos que no han nacido en el seno de occidente, porque estos sujetos colectivos “cuanto más se modernizan, más en armonía se sienten con su cultura” (Maalouf, 2002: 81).

Desde una mirada de la antropología andina latinoamericana, esta manera definición negativa de la identidad colectiva o comunitaria tiene su explicación, porque “la identidad cultural aparece como respuesta de una sociedad y cultura avasallada, invadida, despojada y sobrepujada por otra cultura en proceso de expansión colonizante” (Rengifo, 2001: 39).

En este sentido, para los pueblos indígenas los procesos de construcción identitaria tienen una importancia particular, porque ella supone su descolonización:

“Como para el proletario su liberación supone la conciencia de clase, para el indígena o nativo, su descolonización supone la asunción consciente de su identidad; es decir, debe realizar comparaciones con lo que no es y expresarlo de modo de saber quién es y por este medio pugnar por establecer relaciones indígenas, el factor identidad ha sido el núcleo generatriz de ellas” (Rengifo, 2001: 39).

Grimaldo Rengifo cuestiona el carácter antropocéntrico de la cultura y de los intentos de definición de la identidad. Para el mencionado autor el hombre no existe en sí y para sí mismo, sino en estrecha e interdependiente relación con la naturaleza y las deidades, y todos llegan a formar parte de una comunidad: “En los Andes, lo que es de uno es de la naturaleza [...] la conciencia de la identidad supone la existencia de un ‘yo’. Este ‘yo’ en los Andes, empero, no es el ‘yo’ del individuo sino un ‘yo colectivo’, en quechua *noqanchis*” (Rengifo, 2001: 36), que vendría a ser un nosotros inclusivo. Lo que no significa que no exista el yo individual *ñuqa*.

Así se puede explicar la conformación de las comunidades que se organizan para velar por objetivos comunes, como el velar por los recursos naturales de su territorio, tener más acceso a la tierra, conservar o buscar su autonomía de gestión política y cultural. Para lograr estos u otros objetivos planteados por una comunidad, muchas veces tiene que pasar por establecer alianzas, entrar en una serie de negociaciones y en otras, dependiendo de la fuerza con que cuentan, imponerse. Este proceso se da tanto entre comunidades como con el Estado, pues: “en muchos casos la comunidad es ante todo un grupo de presión que, pasando por alto las diferencias entre unos y otros, defiende los intereses comunes frente a los de fuera” (Baud et. al., 1996: 28).

Por su lado, para Medina, siguiendo la mirada de la antropología andina latinoamericana, la identidad es el proceso de:

“Reconocimiento de la pertenencia a un grupo social que tiene un origen común y proyectos conjuntos frente al futuro. Capacidad de ver a sus antepasados como importantes y válidos para reconstruir el futuro. Factores funcionales que le dan utilidad actual, que revitalizan la continuidad sustancial de la identidad cultural, incluso cuando se migra a otros espacios no originarios. La identidad es el concepto básico y da impulso al proceso del desarrollo, como reconocimiento no



sólo de nuestros referentes étnicos, sino también como el reconocimiento de nuestra cultura para el desarrollo” (Medina, 2000: 85).

En este proceso dinámico de construcción de la identidad, muchas prácticas culturales se van etnicizando, constituyéndose en la “cultura propia” de un determinado grupo, ante todo de aquellas prácticas culturales sobre las que el grupo en cuestión logra obtener un “control cultural” (Bonfil Batalla, 1987).

Por su lado, Catherin Walsh señala que la identidad no es algo que podemos elegir, sino algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos como conocimientos que nuestro propio uso de la identidad activa (Hall, 1996). Es decir, al identificarnos dentro de un entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros grupos familiares diferentes, estos procesos de identificación muchas veces son inconscientes. De ahí que “hacer evidentes estos procesos, es parte de construir la interculturalidad: ser consciente y respetuoso de las diferencias sin tratarlas como binarismos con fronteras claramente definidas, acabadas e insuperables, sino como elementos que siempre están andando y se están haciendo” (Walsh 2000: 11).

En el caso específico de los pueblos indígenas, siguiendo a Gilberto Giménez (1999b: 17) señalamos algunos elementos culturales que contribuyen a ese proceso de construcción de la identidad étnica:

- La memoria colectiva de los ancestros y que registra el trauma de la colonización;
- la reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, referente simbólico de su identidad cultural;
- la valorización de su propia lengua, dialecto o sociolecto como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural;
- la valoración del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertenencia grupal;
- un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, reflejando la visión del mundo y de la vida.

Todo ello se acompaña de algunos aspectos o características que, gracias a los procesos de socialización, todavía perviven en las sociedades indígenas y forman parte de su

identidad étnica:

a) En el ámbito socioeconómico, mencionaremos el don de la reciprocidad que busca la redistribución, de manera equitativa, y rige las relaciones socioeconómicas en las comunidades, como afirma Dominic Temple (1989: 14): “La economía de la reciprocidad está determinada por la necesidad del otro, por el bien común, entendiendo no como la suma de los bienes individuales sino como el ser comunitario”, orientada a fortalecer la vida comunitaria de equidad y del buen vivir.

Esta estructura prohíbe el nacimiento de toda privatización, impide la competencia, la acumulación y la explotación y, por lo tanto, el nacimiento de clases sociales (Ídem), lo que no significa que exista la propiedad individual, sino que se prioriza la vida comunitaria.

b) En el aspecto social, las relaciones de solidaridad que se practican en las organizaciones comunitarias, velando por el bien colectivo de las personas a nivel familiar y colectiva.

c) Entre otros valores podemos mencionar la relación de interdependencia, incompletitud, respeto mutuo con la naturaleza, la tierra y el territorio, lo cual se expresa “en la crianza con cariño, con armonía, y la comprensión de la vida de cada quien sólo es posible por la presencia y colaboración de todos los otros” (Grillo, 1993: 16).

En este sentido, en la cultura, cualquiera sea su origen y pertenencia, los procesos de educación, tanto familiares y comunitarias, son importantes, porque en muchos casos de estos procesos de socialización, especialmente, dependerá la adquisición de valores, principios, costumbres y otros, además de los sentidos y significados culturales con que se internaliza en cada aspecto de su vida, que pueden marcar sus acciones futuras y ayudarles a construir su identidad plural, flexible y abierta a convivir con otros.

### **2.2.2 Procesos de socialización en la construcción identitaria**

Si partimos de la definición de la cultura de como “todo aquello que es aprendido y transmitido socialmente” (Juliano, 1993: 91), entonces la cultura:

“significa todo lo que no es naturaleza, todo lo producido desde nuestros aprendizajes; esos aprendizajes requieren de la comunicación y la interacción

con los semejantes, del lenguaje, en definitiva. La cultura se aprende, pero no de cualquier manera; se aprende desde el intercambio, la imitación, la convivencia... es decir se aprende *de* y con otros” (Ytarte, 2007: 43) (la cursiva es mía).

No cabe duda que los procesos de socialización, ya sea primaria o secundaria como lo llama Berger y Lukman<sup>31</sup> (1976), contribuyen significativamente a la construcción de la identidad cultural, individual y colectiva, ya que existen muchos valores que se aprenden y practican en el hogar: el trabajo, la honestidad, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, etc. que se enseña tanto al varón como a la mujer.

En las primeras etapas de la socialización los conocimientos y los valores son transmitidos por la tradición oral y en la forma de vida de sus habitantes; es decir, con el ejemplo. En este proceso el niño acepta los roles y actitudes y se apropia de los significantes, con cuyos elementos él es capaz de identificarse.

Al respecto Sánchez Parga (1992: 99) afirma que “en el proceso de educación/aprendizaje, la observación y la imitación se constituyen en el comportamiento habitual y más generalizado en la transmisión de conocimientos, destrezas y valores”, aspectos que inciden en la construcción de la identidad de los niños.

Dependerá del nivel de significación con que internaliza el niños los elementos materiales, relacionales y simbólicos de la cultura, para que, en función de ello, el sujeto organice y asuma mecanismos de resistencia frente a los procesos de asimilación cultural con los que cotidianamente se enfrenta, posibilitando la permanencia de valores culturales, de formas de organización y estructuración de la vida en los aspectos socio-económicos, religiosos, lingüísticos, educativos y familiares; los cuales, a su vez, contribuyen a los procesos de reafirmación de la identidad cultural con el que se identifica. Estos mecanismos son, a su vez, transmitidos a las generaciones nuevas, fortaleciendo los procesos de reafirmación de la identidad individual y colectiva.

---

<sup>31</sup> En su libro *La realidad como constructo social*, denominan socialización primaria a los aprendizajes durante los primeros años en la familia, y socialización secundaria a los aprendizajes en la comunidad y la escuela.

La identidad de los actores sociales resulta de una especie de compromiso o negociación, entre autoafirmación y asignación identitaria, entre lo que las personas, por sí mismas, asumen de su identidad y aquello que asumen la identidad asignada por el pueblo étnico o grupo social.

La lengua (Hamel, 1986) constituye uno de los instrumentos más importantes en el fortalecimiento de la identidad étnica, ya que ella expresa la cosmovisión y las formas de organización social, económica, política y filosófica de los hablantes y permite la transmisión intergeneracional de esta cosmovisión y de esta racionalidad. Lengua y territorio, historia, filosofía y valores, entre otros, son los elementos movilizados de la identidad.

La identidad es un elemento que caracteriza a una persona, también posibilita identificar la pertenencia o adscripción a un pueblo indígena o grupo sociocultural, la cual se reafirma y fortalece con miras a la construcción de un Estado pluricultural. La identidad es un proceso dinámico en el que se construye y reconstruye la autoafirmación a un pueblo y, a la vez, permite vivir en relación con los otros a partir del reconocimiento del otro como diferente.

Y no es que los sujetos de un determinado grupo étnico y portadores de un legado cultural específico, reinventan a diario su cultura ni cambian constantemente de identidad grupal (Giménez, 1994<sup>a</sup>), sino que la “reproducción cultural a través de la praxis cotidiana tanto intra-como intergeneracional impulsa procesos de “rutinización” que a su vez estructuran dicha praxis” (Dietz, 2003: 103).

Parece paradójico, pues si la identidad se construye y se diferencia por medio de la socialización primaria, resulta que esta socialización se ha dado en una cultura determinada, porque “lo primero que interiorizamos es la cultura del entorno, esa cultura [...] nos cierra a las demás”, imposibilitando el aprendizaje de y con otras culturas (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007: 38). Por lo tanto, los mismos autores plantean que es necesario trabajar la apertura a otras culturas: “sólo a partir del intercambio enriquecedor con otras culturas podremos decir que estaremos realmente socializados”. Ello implica entablar relaciones de convivencia con la diversidad de culturas con las que nos relacionamos.

Se tiene por entendido que la realidad es diversa en todo sentido, donde caben muchas culturas, formas de pensar y de vivir la vida, muchas ‘verdades’ y no una sola. Cabe preguntarse: ¿qué políticas de gestión de la diversidad cultural permiten abordar el fortalecimiento de las diferentes culturas e identidades y apertura a otras pero en el marco del enriquecimiento mutuo y la convivencia con otras culturas e identidades culturales? ¿será que las políticas multiculturales e interculturales son la respuesta a las demandas planteada por diferentes sectores de la sociedad?

De alguna manera, el análisis de las políticas culturales desde una perspectiva educativa nos permite profundizar sobre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad y cómo estas nociones se ponen en vigencia en las políticas de educación respetando, valorando y enriqueciendo la diversidad cultural existente en la sociedad.

### **2.3 Políticas de gestión de la diversidad cultural: del multiculturalismo a la interculturalidad**

No podemos ignorar que vivimos en un mundo pluriverso político, social, cultural y cognitiva, donde la expresión de la diversidad de formas de vida de las culturas es un hecho y es la norma. Este tiempo de reconocimiento de la diversidad cultural que hoy vivimos están atravesadas por tensiones, apariencias y hasta contradicciones ambivalentes. Por un lado, hay procesos político- culturales que demandan un reconocimiento igualitario desde los movimientos políticos articulados desde las matrices culturales subalternas. Por otro lado, como respuesta a estos movimientos, hay un conjunto de políticas de reconocimiento a la diversidad cultural étnica<sup>32</sup>, lingüística, sexual, religiosa, etc. que integran con más derechos, pero manteniendo la jerarquía entre las formas culturales y políticas modernas y las de las otras culturas (Tapia, 2009).

Las propuestas sobre la gestión de la diversidad cultural, según Giménez (2003: 12), se basa en los principios de *igualdad*, y de *diferencia*; es decir, las personas son iguales en

---

<sup>32</sup> Cabe aclarar que en la presente investigación nos concentraremos en la diversidad étnica, porque alrededor de ella gira nuestro tema de estudio.

derechos, obligaciones y oportunidades, pero que son respetadas y aceptadas en sus diferencias culturales, lingüísticas y religiosas<sup>33</sup>.

Desde esta perspectiva la clasificación que Giménez (2003: 14) plantea sobre el pluralismo cultural como modelos sociopolíticos ante la diversidad<sup>34</sup> está centrada en la exclusión y la inclusión de la sociedad. Dentro el modelo de exclusión, figuran políticas de los sistemas excluyentes de racismo, xenofobia, apartheid, limpieza étnica, etc., cuyas prácticas se plasman en la eliminación, la segregación y la discriminación del otro. Por su parte el modelo de inclusión, por un lado, con referencia a la situación aparente, clasifica a la política de homogeneización con sus características de asimilación o de fusión cultural y, por otro lado, dentro la situación de inclusión real, sitúa la aceptación de la diversidad cultural como positiva, que se basa en el pluralismo cultural y que se plasma en políticas de multiculturalismo y de interculturalismo.

Según Giménez (2003), Dietz (2003), Cerda (2006), (Parek 2005) Ruiz (2006), Dietz y Mateos (2011), las nociones de multiculturalidad y multiculturalismo, así como la interculturalidad y el interculturalismo pueden ser entendidos desde perspectivas diferentes y complementarias, que se distinguen desde un sentido descriptivo en el plano fáctico, ‘lo que es’, y en el normativo, ‘lo que debería ser’. En el plano fáctico, se habla de la multiculturalidad como la expresión de la “diversidad cultural, lingüística, religiosa”; y de la interculturalidad como las “relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas”; mientras que en el plano normativo, cuando se habla de multiculturalismo se refiere a la coexistencia, al “reconocimiento de la diferencia, manteniendo los principios de igualdad y diferencia. En cambio, con el interculturalismo se hace referencia a la “convivencia en la diversidad, abarcando los principios de la igualdad, la diferencia y la interacción positiva”. Es decir, la multiculturalidad hace referencia a la descripción de la condición de existencia confluencia de la diversidad cultural en un país o en un espacio geográfico determinando; y la interculturalidad trata

---

<sup>33</sup> Para profundizar estos postulados se sugiere ver Stavenhagen, 1999; Tubino, 2002; Walsh, 1998)

<sup>34</sup> Ver esquema 2: “Hacia una tipología de Modelos Sociopolíticos ante la Diversidad Cultural” de Giménez (2003:17).

de las interacciones, interrelaciones entre las culturas que forman parte de la diversidad. Entre tanto, el multiculturalismo y el interculturalismo se referirán a la forma específica en que un determinado Estado nacional asume y gestiona políticas públicas de cara a atender la diversidad (Giménez R., 2003: 12; Cerda, 2006: 8; Ruíz, 2006: 332).

Desde luego, cada una de estas nociones tiene significaciones sociopolíticas y culturales, pero aquí no se profundizará en ellas. Este hecho se presenta como antecedentes, para situarnos en el tema de la interculturalidad que constituye uno de los ejes teóricos de la investigación. Tampoco debemos tomar, a estas nociones y sus prácticas, como hechos aislados y que ya hayan desaparecido; por el contrario, se retroalimentan y solapan manteniendo algunas características de su lógica y estrategia propias que se expresan en las políticas de gestión cultural.

### **2.3.1. El multiculturalismo desde la mirada anglosajona y europea.**

El abordaje de las políticas de gestión de la diversidad cultural, situado desde el enfoque de integración de minorías sean poblaciones étnicas o inmigrantes, nos lleva al análisis del multiculturalismo que se ha estado generando, tanto en contexto europeo y como norteamericano. El multiculturalismo ha sido abordado tanto desde posturas liberales no pluralistas, comunitaristas y liberales-pluralistas las cuales fundamentan y orientan distintas formas de concebir la relación entre los estados nacionales y los distintos grupos culturales que la conforman. Entre ellos retomaremos a autores, por un lado, denominados multiculturalistas liberales, como Rawls (1979, 1996, 2001) y Kymlicka (1996, 2003) y, por otro lado, a los teóricos del multiculturalismo comunitarista, como Taylor (2001), Walzer (1998, 2001) y (Villoro, 1998).

Desde la Teoría de la Justicia, John Rawls (1979) plantea que es necesario concebir a los seres humanos como individuos razonables y, por tanto, libres; definiendo lo que llama la “posición original” que señala la forma correcta de entender la “justicia como imparcialidad”; que sugiere que un grupo de individuos acuerdan una serie de principios que podrán garantizar la convivencia entre los mismos a partir de buscar el bien común, lo justo desde una visión de imparcialidad.

Según Rawls las condiciones desfavorables, tanto social como económica, por la que atraviesan las sociedades se deben a los gobiernos opresivos y las élites corruptas, por lo

que plantea un gobierno razonable: “no hay tal vez sociedad alguna en el mundo cuyo pueblo, razonable y racionalmente gobernado en armonía con su economía y sus recursos, no pueda llevar una vida decente y digna” (Rawls, 1996: 84).

Resulta evidente que el autor, a partir de su llamada “posición original” y del “velo de la ignorancia” como dos pilares básicos para entender la “justicia como imparcialidad”, se sitúa en contra del reconocimiento de las condiciones culturales de los sujetos que “acuerdan”. Las diferencias identitarias, si bien son reconocidas, también son evitadas a propósito porque vendrían a coartar la posibilidad de que los sujetos puedan llegar a acuerdos sustentados en el bien común.

Desde esta visión de supuesta imparcialidad, el autor responde a categorías liberales, minusvalorando a aquellos que no comparten esta visión; o diré, continúa sobrevalorando la visión liberal sobre otras sociedades. Para Rawls los pueblos liberales:

“[D]eben tratar de estimular a los pueblos decentes y no frustrar su vitalidad con la agresiva pretensión de que todas las sociedades sean liberales. Más aún, si una democracia constitucional es superior a otras formas de sociedad, como creo que lo es, un pueblo liberal debe confiar en sus propias convicciones y suponer que una sociedad decente [...] puede reconocer las ventajas de las instituciones liberales” (Rawls, 2001: 75).

Aunque intenta explicar que no se pretende hacer del liberalismo una doctrina comprensiva y única doctrina existente, sin embargo, considera la más adecuada a la que tarde o temprano llegaría la sociedad que se rija por la razón.

Rawls, a título de pretender la imparcialidad, termina por imponer una visión etnocéntrica, occidental/liberal, que se pretende erigir como neutral, porque en ella no se considera la posibilidad de disentir, de tener opiniones encontradas a partir de distintas condiciones o posiciones sociales.

Si bien Rawls (1996), en cierta medida, abre una cierta perspectiva al reconocimiento a la diferencia, sin embargo, esta sigue quedando subordinada al pensamiento liberal. Podría darse la posibilidad de que algún pueblo indígena que considere ‘justo’ el reclamar su derecho al territorio y la autodeterminación. Para concretarse este sujeto debiera renunciar, en nombre de la imparcialidad, a su propia condición. Sólo a partir de la



negación de su posición histórica, social y cultural, este sujeto indígena estaría en condiciones de acordar con otras 'partes'. En síntesis, desde la perspectiva de Rawls se niega la posibilidad de reconocimiento de los derechos colectivos a los pueblos indígenas.

Frente a las evidentes limitaciones del liberalismo surge la necesidad de avanzar en la construcción de principios que puedan fundamentar y fortalecer la posibilidad de reconstruir estados nacionales desde la perspectiva del multiculturalismo. Como respuesta a esta necesidad surge la teoría de Will Kymlicka (1996, 2003).

Para Kymlicka, el multiculturalismo, frente al postulado de neutralidad del Estatal liberal (Kymlicka, 2003: 13) que prestaron muy poca atención a los problemas planteados por la tensión entre el proceso de construcción nacional y los derechos de las minorías, plantea que "las sociedades modernas tienen que hacer frente cada vez más a grupos minoritarios que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales (Kymlicka, 1996: 25)

Desde la propuesta de Kymlicka no se cuestionan los procesos de construcción del Estado-nación, tampoco el sentido de la democracia liberal, porque se trata de la supervivencia de las minorías culturales y no de la legitimidad del Estado. Por lo tanto, es necesario reformar las leyes que otorguen algunas preferencias, así como derechos individuales y condiciones necesarias para que los grupos minoritarios puedan mantener su identidad cultural. Esta situación, sin embargo, podría traer consigo la cuestión de los límites del multiculturalismo, porque puede haber determinados derechos que no sólo son considerados legítimos sino también algo benéfico para la comunidad, y así mismo los principios en los que se apoyan podrían justificar tradiciones que no sean compatibles con la democracia. Por eso mismo, señala el autor, "creo que es importante desarrollar una teoría de los derechos de las minorías que explícitamente examine de qué modo se relacionan las prácticas actuales con los principios liberal democráticos y que identifique tanto los fundamentos como los límites de las exigencias que plantean los derechos de las minorías" (Kymlicka, 2003: 19).

En todo caso, para los liberales estas políticas, como las de acción positiva, orientadas a preservar el derecho de las minorías, fueron consideradas necesarias, pero de manera transitoria: "Lo que se pretende es remediar años de discriminación y, por lo tanto, acercarse al tipo de sociedad que habría existido si hubiéramos observado la separación

de Estado y etnicidad desde el principio” (Kymlicka, 1996: 17). Como no se cuestiona la legitimidad del Estado, lo que se busca es que estos grupos minoritarios se acomoden razonablemente a las mayorías. Obviamente desde esta mirada de integración de las minorías, las diferencias culturales son buenas en las personas que las poseen, pero en cuanto que no interfieren en la marcha de la sociedad mayoritaria (Altarejos, 2006).

Kymlicka diferencia minorías nacionales de grupos étnicos. Las minorías nacionales son las que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas en un Estado, y desean seguir manteniendo diferencias del resto de la sociedad mayoritaria, para ello exigen formas de autonomía o autogobierno para asegurar su supervivencia como sociedades distintas, entre ellas “han exigido el tipo de derechos lingüísticos y de autonomía regional necesarios para sostener esas instituciones y esas demandas han sido progresivamente aceptadas por los Estados liberal democráticos” (Kymlicka, 2003: 80). Los grupos étnicos son las asociaciones de inmigrantes que desean integrarse en la sociedad de la que forman parte, y que les acepte como miembros de pleno derecho; en todo caso, buscan la coexistencia de una nación dentro de los Estados.

Kymlicka se apoya tanto en el liberalismo como en el nacionalismo: es liberal porque busca corregir la indiferencia hacia las minorías nacionales, defendiendo el derecho a la elección individual; y es nacionalista porque procura modificar las instituciones y las leyes para que sean más permeables a las diferencias culturales, y recurre a la tierra natal para dotar de sentido a esa capacidad.

Sin embargo, estos grupos pueden coincidir en cuanto a los principios liberales democráticos, pero discrepar en lo que se refiere a las implicaciones de esos principios respecto a cuestiones concretas sobre la distribución del poder, aunque esas discrepancias estén circunscritas a “un tipo en el que ambos bandos apelan a principios liberales compartidos, pero en el que disienten respecto de su interpretación y aplicación” (Kymlicka, 2003: 89). De ahí la importancia de interpretar los principios liberal democráticos y no así discutir sobre la legitimidad de dichos principios, situación que resulta problemática en América Latina (Paz, 2009). Por eso es que Kymlicka enfatiza en los derechos de los grupos y no hace mención a los derechos colectivos, porque ello ciertamente conllevaría a reflexionar situaciones de legitimidad de los Estados.

La visión del liberalismo que sostiene Kymilcka está basada en un compromiso con libertad de elección<sup>35</sup> y con la autonomía personal. Sostiene que no sólo es consistente con el interés por la pertenencia cultural o étnica, sino que incluso exige tomar dicho dato en consideración. (Kymlicka, 1996: 118-119). Así la elección individual depende de la presencia de una cultura societal definida por la lengua y la historia, así como la mayoría de las personas se siente fuertemente vinculada con la propia cultura (Kymlicka, 1996: 121). Dentro de esta libertad de elección, uno puede acogerse a la opción del ‘acomodo razonable’, a tenor de las políticas diseñadas por el Estado.

Desde esta posición se plantean tres argumentos en favor de los derechos diferenciados en función del grupo para minorías nacionales y grupos étnicos. Un argumento basado en la igualdad (Kymlicka, 1996: 152-154), cuyo objetivo es mostrar que las minorías tienen que hacer frente a ciertas desventajas injustas que pueden rectificarse mediante un derecho diferenciado en función del grupo; otro argumento basado en la historia (Kymlicka, 1996: 164-166), cuyo objetivo es mostrar que la minoría tiene cierto derecho histórico a un derecho diferenciado en función del grupo, fundamentado en la soberanía previa, en tratados o en algún otro acuerdo o precedente histórico, como la declaración de los derechos humanos. También existen teorías que reivindican el valor intrínseco de la diversidad cultural (Kymilcka, 1996: 170-173), relacionándose con las argumentaciones tanto de igualdad como históricas.

Está claro que en el reconocimiento de la diferencia, de los derechos de grupos minoritarios y nacionales centrados en la elección del individuo tienen connotaciones transitorias, porque en el fondo lo que se busca es que esas ‘miradas estrechas’ se desvanezcan a medida que el mundo se integrara política y económicamente cada vez más (Kymilcka, 1996: 240). Además, esa libertad de elegir está restringida a las reglas de

---

<sup>35</sup> Para Kymlicka, la libertad está definida contextualmente, pero existe la posibilidad de rechazar aquellas opciones que el contexto cultural me ofrece. En ese sentido: “La libertad de elección depende de las prácticas sociales, de los significados culturales y de la existencia de una lengua compartida. Nuestra capacidad de formar y de revisar un concepto del bien está íntimamente ligada a nuestra pertenencia a una cultura societal, puesto que el contexto de elección individual consiste en la gama de opciones que nos ha llegado a través de la cultura. Decidir cómo guiar nuestras vidas conlleva, en primera instancia, explorar las posibilidades que nuestra cultura nos proporciona”. (Kymlicka, 1996: 117)

juego de los principios liberales; es decir, podemos ser diferentes siempre y cuando no contravengamos los principios establecidos por el liberalismo.

Esta visión, que ha marcado las formas en que se perciben la diversidad cultural en las sociedades liberales, ha sido criticada por la postura comunitarista que, sin renunciar a sus principios, evoca la necesidad de considerar la identidad, la historicidad y la particularidad de los individuos en la forma como se define la organización social.

En este sentido, los autores comunitaristas, cuyos máximos representantes son Michael Walzer y Charles Taylor, exponen como una respuesta a Rawls (1979 y 1996) que las pretensiones de imparcialidad de la justicia y neutralidad del Estado son una abstracción artificial y no reflejan la praxis concreta: “No hay duda de que la neutralidad del Estado es a menudo hipócrita, y siempre incompleta” (Walzer, 2001: 143).

En su libro: “Esferas de la justicia” (1993), Walzer sostiene que los individuos separados de toda relación comunitaria difícilmente podrían elegir principios sustantivos y significativos de justicia social, ya que las decisiones son limitadas por el significado e interpretación que las comunidades por ser distributivas otorgan a los bienes, entendidos como premios a: los castigos, los valores espirituales, los honores, los cargos y otras distintas formas de poder; entonces, la idea de justicia “guarda relación tanto con el ser y el hacer como con el tener, con la producción tanto como con el consumo, con la identidad y el status tanto como con el país, el capital o las posesiones personales” (Walzer, 1993: 17). Desde esta lógica también se plantea la exigencia de desafiar la riqueza y el poder e igualar los riesgos” que ello conlleva (Walzer, 2001: 143).

Por lo tanto, no existe un criterio único para la distribución de los bienes y servicios; “los principios de la justicia son en sí mismos plurales en su forma; que bienes sociales distintos deberían ser distribuidos por razones distintas, en arreglo a diferentes procedimientos y por distintos agentes; y que todas estas diferencias derivan de la comprensión de los bienes sociales mismos, lo cual es producto inevitable del particularismo histórico y cultural”. A partir de este punto de vista plantea la “igualdad compleja” como una forma de “no dominación” (Walzer, 1993: 19, 21).

El régimen de igualdad compleja es lo opuesto a la tiranía. Establece tal conjunto de relaciones que la dominación es imposible. En términos formales la igualdad compleja

significa que ningún ciudadano ubicado en una esfera o en relación con un bien social determinado puede ser coartado por ubicarse en otra esfera, con respecto a un bien distinto. De esta manera el ciudadano X puede ser escogido por encima del ciudadano Y para un cargo político, y así los dos serán desiguales en la esfera política. Pero no lo serán de modo general mientras el cargo de X no le confiera ventajas sobre Y en cualquier otra esfera –ciudadano, médico superior, acceso a mejores escuelas para sus hijos, oportunidades empresariales y así por lo demás-. Siempre y cuando el cargo no sea un bien dominante, los titulares del cargo estarán en relación de igualdad o al menos podrán estarlo, con respecto a los hombres y mujeres de gobiernan” (Walzer, 1993: 32-33).

Lo que Walzer pretende es demostrar la posibilidad de la igualdad, aunque esta no impedirá que se verifiquen diferencias y desigualdades dentro de cada esfera, pero al menos garantizará que el resultado global fuera igualitario. No se opone a la interrelación plural de justicia, lo que cuestiona es la pretensión de trasladarse indistintamente de una a otra, sin tener en cuenta las capacidades del individuo, su especialización y la división del trabajo.

Con el objetivo de garantizar estos derechos de la diferencia, los Estados firmaron una serie de tratados; sin embargo, la mayoría de los Estados nacionales consolidaron su soberanía olvidando o aboliendo dichos tratados (Walzer, 1998: 43).

Desde su postura liberal comunitarista, Walzer (2001: 140) aboga por un “Estado comprometido con la supervivencia y el florecimiento de una nación, cultura o religión en particular o de un conjunto de naciones, cultural y religiones”; y que estos diferentes derechos y compromisos estén protegidos, y que las sociedades mayoritarias generen niveles de tolerancia para con las diferencias de las minorías y poblaciones indígenas. Por lo tanto, “el multiculturalismo consiste en la exigencia de minimizar los peligros para todas las nacionalidades, las uniones sociales y las comunidades culturales. Aquí se pide que el Estado se haga responsable de la supervivencia (cultural) de todos” (Walzer, 2001: 143).

Siguiendo a Walzer nos plantemos la pregunta: ¿Qué tendría que hacer el Estado para garantizar la supervivencia de todos los pueblos indígenas que garanticen su igualdad de derechos? La respuesta nos lleva a pensar en una política pública que “[...] tendría que ir más allá del simple reconocimiento oficial del valor igual de los diferentes modos de vida.

Los diversos grupos necesitarían el control de los fondos públicos, unas escuelas segregadas o parcialmente segregadas, cuotas de empleo que alentarán a las personas a registrarse con este o aquel grupo” (Walzer, 2001: 144). Frente a esta perspectiva Walzer prefiere la retirada a los principios del liberalismo que no ven y niegan las diferencias culturales; es decir, volver a los fundamentos liberales asimilacionistas. Pero que esta “elección esté gobernada por la condición social y las auténticas elecciones de vida” de sus pobladores (Ídem).

Para Walzer (1998: 41), ‘lengua y territorio’ son los factores fundamentales para la legitimación’ de los pueblos indígenas; no siempre como minorías, mucho más si están establecidas en territorios indígenas autónomos, la fuerza de su acción política puede consolidar escenario de autonomía importantes en el campo educativo.

Por otro lado, una crítica a los principios del multiculturalismo liberal está planteada desde la política del reconocimiento de Charles Taylor (2001). En tanto para este autor el reconocimiento del valor igualitario demandado al Estado:

“Se trataba de saber si la supervivencia cultural sería reconocida como meta legítima, si los objetivos colectivos se tolerarían<sup>36</sup> como consideraciones legítimas en la revisión judicial o para otros propósitos de la política social. La exigencia radicaba en permitir que las culturas se defendieran a sí mismas dentro de unos límites razonables. Pero la otra exigencia que tratamos aquí es que todos reconozcamos el igual valor de las diferentes culturas, que no sólo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su valor” (Taylor, 2001: 94, 95)

Este reconocimiento de su valor tiene alcances universales muy similares a tenemos derechos civiles y políticos iguales e igual derecho al voto, cualesquiera que sean nuestra cultura, “así también todos debemos disfrutar de la suposición de que nuestra cultura tradicional tiene un valor” (Taylor, 2001: 97)

---

<sup>36</sup> Es necesario un apunte que nos ayude a distinguir entre la tolerancia y el respeto a las diferencias. La tolerancia se extiende a la más vasta gama de opiniones, mientras no lleguen a las amenazas y otros daños directos y discernibles a las personas. El respeto es mucho más selectivo y tiene que ver con lo moral y lo ético (Taylor, 2001: 59).

Taylor identifica al mundo de la educación, en un sentido lato, como la principal esfera de este debate. Para ello, señala dos focos: “un foco importante del mismo son las facultades de humanidades universitarias y un segundo foco es el de las escuelas secundarias donde, por ejemplo, se intenta desarrollar un programa afrocéntrico principalmente para los alumnos de las escuelas negras” (Taylor, 2001:98). Desde la educación se deben evitar que los grupos dominantes refuercen la imagen de inferioridad a los miembros de otras culturas, mucho más cuando estas culturas mantienen presente la imagen de colonización. Por ende, la lucha por la libertad y la igualdad debe someterse a la revisión de estas imágenes en los programas escolares.

El reconocimiento de que todas las culturas tienen valor tiene alcances políticos que el multiculturalismo debe reflexionar, se trata de que: “Las culturas que han aportado un horizonte de significado para gran cantidad de seres humanos, de diversos caracteres y temperamentos, durante un largo periodo –en otras palabras, que han articulado su sentido del bien, de lo sagrado, de lo admirable- casi ciertamente deben tener algo que merece nuestra admiración y nuestro respeto aún, si este acompaña de lo mucho que debemos aborrecer y rechazar. Dicho de otra manera: se necesitaría una arrogancia suprema para descartar *a priori* esta posibilidad” (Taylor, 2001: 106).

Si bien hay una apertura al reconocimiento de los derechos de las minorías, sin embargo todavía resultan insuficientes para el reconocimiento del valor igualitario de sus derechos, porque en ninguno de los dos autores comunitaristas o también llamados pluralistas no está resuelto el debate de las relaciones de valor que tienen las distintas culturas y el componente político que implica de dicha relación.

Obviamente, desde esta mirada de integración de las minorías, la diversidad cultural se aprecia como buena y válida, pero todavía insuficientes porque no se busca compartir y dialogar con las personas que son culturalmente distintas. Los cuatro autores arriba mencionados continúan dando vigencia la lógica del multiculturalismo liberal, sin todavía romper esas estructuras y abrirse a la respectar otras lógicas de vida según la matriz cultural y las distintas visiones de mundo.

Al respecto, Héctor Díaz-Polanco señala que el multiculturalismo como doctrina política no resuelve la situación de la diversidad, social, cultural, política y económica. En el intento de resumir la paradoja del liberalismo, señala que el multiculturalismo “debería

señalar que esta concepción pone el énfasis en la capacidad de las personas para decidir, para elegir. Pero al mismo tiempo, sostiene con cierta desfachatez que hay una opción fundamental que está estrictamente prohibida o excluida del juego de la libre elección: no elegir la individualización liberal” (Díaz-Polanco, 2006: 178).

Situación que reclama mantener una reflexión de la sospecha permanente porque las políticas de reconocimiento de los derechos de las minorías del multiculturalismo, enmarcadas en las reglas de juego de los estados-nación liberales, continúan ceñidas a la ‘lógica del capital’ (Zizek, 2008: 151), que generan mayor diferenciación política, económica, social y cultural. Lo que hacen estas políticas hegemónicas multiculturales es neutralizar y vaciarlas de sus significados efectivos, apropiándose de las demandas y los discursos de lo subalterno para subordinar a sus propios intereses. En este sentido, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural, como “*su otra cara*”, se convierten en un componente de dominación del capitalismo global que ciega y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo de la coexistencia o la interculturalidad integracionista que marcan la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal (Zizek, 2008: 176).

Desde esta perspectiva, la implementación de políticas multiculturales de discriminación positiva, está orientada a controlar el conflicto y a la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos de acumulación capitalista. Por lo que, en palabras de Zizek, estamos asistiendo a la ‘etnicización de lo nacional, con la búsqueda renovada de las raíces étnicas. Sin embargo, esta búsqueda de formas de identificación ya está mediada: se trata de una “reacción contra la dimensión universal del mercado mundial”. No se trata de una regresión, sino “se trata más bien de la forma en que aparece el fenómeno opuesto: en una suerte de “negación de la negación”, es esta reafirmación de la identificación “primordial” lo que señala que la pérdida de la unidad organico-sustancial se ha consumado plenamente” (Zizek, 2008: 168). En el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular, “es una forma de racismo negada, invertida, autoreferencial, un “racismo con distancia”: “respeto” la identidad del Otro”, vaciando su posición de sus sentidos y significados, pero al mismo tiempo mantiene “esta posición como un privilegiado *punto vacío de universalidad*, desde el cual



uno puede apreciar (y despreciar)” adecuadamente las otras culturas particulares. El respeto por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad (Ídem, 172); por lo tanto, se convierte en una nueva estrategia de dominación que empaña y conserva a la vez la diferencia colonial a través del discurso políticamente correcto del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad *funcional* entendida de manera integracionista. De ahí que, mientras distrae con la atención a los derechos de las minorías étnicas, los *gays*, y las lesbianas, los diferentes estilos de vida y otras cuestiones de ese tipo, el capitalismo continúa resignificando su vigencia universal.

De este modo, el multiculturalismo al tratar de formar parte de las políticas del reconocimiento, mantiene frente a ella una relación ambivalente. Por un lado, podría llegar a reconocer otro tipo de diferencias, pero no las culturales. Tal vez porque se tiende a valorar únicamente aquellas identidades y diferencias libremente elegidas o porque se teme al poder político de las comunidades organizadas, como de los pueblos indígenas; y por otro lado, abre la posibilidad de establecer una gradación jerárquica entre culturas inferiores y superiores, negando a las primeras el derecho a la diferencia (Parek, 2005: 16).

De hecho, coincidimos con Sarela Paz cuando afirma que “la perspectiva de minorías nacionales como categoría que orienta o inspira el desarrollo de una política de la diferencia dentro la reflexión multicultural queda bastante corta para la magnitud del problema indígena en Bolivia” (Paz, 2009: 37), porque llegar a respetar y aceptar las diferencias de las minorías y de los pueblos indígenas, implicaría cuestionarse y relativizar nuestros derechos como mayorías y, al parecer no estamos dispuestos a aquello sino sólo a reconocer y respetar, con niveles altos de tolerancia, mientras no afecte nuestros derechos, intereses o nuestro modo de vivir, ciertamente este fenómeno requiere de decisiones de carácter político.

Aunque no es el lugar para analizar y profundizar en el tema, considero importante mencionar dos apuntes para la reflexión sobre el tratamiento teórico de la diversidad: 1) en el discurso predominante esta diversidad se trabaja desde la presencia de las migraciones y las minorías étnicas, aunque de hecho las sociedades fueron y son diversas por naturaleza. Esta mirada a la diversidad es cuestionada porque en algunos países la

población indígena es mayoritaria, tal era el caso boliviano que tiene una población de 63% autoidentificada con uno de los 35 pueblos indígenas existentes; y 2) el tratamiento de la diversidad sigue manteniendo un enfoque antropocéntrico, como “*característica intrínseca y esencial del ser humano* que debe ser potenciada, reconocida y respetada” (Altarejos, 2006: 23); pero desde la visión indígena, en su ‘estar’ y convivir con ‘otros’ no siempre significa que sea otro ser humano, sino puede ser un ‘ente’ de la naturaleza que también tiene vida y en esa convivencia adquiere mayor sentido la diversidad del mundo que le rodea. La diversidad de la ‘reproducción de la vida’ tiene estrecha relación con la diversidad cultural y con todas sus manifestaciones culturales, ecológicas, lingüísticas, religiosas, etc. (Toledo, 2008).

Este hecho trae consigo nociones de gestión de la diversidad cultural alternas al tratamiento de la necesidad de integración de las minorías a la sociedad o los Estados que los representan y que se plasman en las propuestas de interculturalidad y de educación intercultural concretamente, que lo desarrollaremos más adelante.

En síntesis, en el contexto europeo, concretamente español, para muchos autores, como señala Ytarte (2002: 92), multiculturalidad e interculturalidad y son conceptos equivalentes, pero para otros son conceptos que, aun estando íntimamente relacionados, tienen significados diferentes.

Siguiendo a Ytrate, 2002; Ruiz, 2006 y 2011; Etxeberria, 2004; Carbonell, 2005; Aguado, 2003, por citar a algunos, encontramos que en el movimiento multiculturalista el acento está puesto en la identidad de cada cultura como un paso necesario para reclamar el reconocimiento, ello conlleva el énfasis en las diferencias, enfatiza la cultura, los derechos e historia propia de cada cual, el sistema jurídico, parece conformarse con la coexistencia, espera que la convivencia social surja del respeto del otro; mientras que el planteamiento interculturalista se preocupa por abordar la relación entre las culturas, buscando las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común, va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio, sitúa la convivencia entre diferentes trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad (Giménez, 2003: 18).

Por los alcances arriba planteados parece haber consenso en optar por la interculturalidad, porque es un discurso políticamente correcto, aunque en algunos casos tenga matices asimilacionistas. Pero también, en este contexto europeo principalmente, tanto la atención

de la diversidad como la interculturalidad están centradas a la atención e integración social de la población inmigrante (Aguado, 2003, Giménez, 2003) a diferencia de América Latina donde su énfasis principal se centra en la atención a las poblaciones indígenas y todo cuanto a ello implica. Aunque no se puede negar que en las sociedades negras y en las poblaciones indígenas el multiculturalismo formó parte de un movimiento político e ideológicamente significativo, debido a su rechazo a las demandas asimilacionistas de la sociedad de acogida (Parek, 2005: 20) y a las políticas coloniales implementadas por los Estados. Claro que en América Latina, especialmente para los pueblos indígenas, la noción de interculturalidad que a continuación desarrollamos adquiere mayor énfasis.

### **2.3.2 La interculturalidad desde la visión Latinoamericana**

La discusión latinoamericana sobre reconocimiento a la pluralidad ha sido abordada desde la interculturalidad. Entre ellos podemos mencionar a: Albó (1998, 2000, 2002); López (2001, 2009); Cerda (2006); Olivé (1999); Smellkes (2005); Dietz (2003); Dietz y Mateos (2011); Godenzzi (1996); Tubino (2002); Walsh (1999), entre otros.

Muchos países de Latinoamérica se caracterizan por su conformación pluricultural y diversa. Dado que las políticas culturales adquieren tendencias de la globalización, en el contacto cotidiano con lo diverso, nos obliga a relativizar nuestra propia cultura, admitiendo las diferencias culturales que conlleva a la aceptación o rechazo de los derechos de las diferencias, que conlleva a cuestiones éticas y epistemológicas. Para León Olivé, el multiculturalismo tiende al resurgimiento del relativismo cultural, dificultando la convivencia por la supuesta incapacidad para determinar qué es lo mejor, qué es lo bueno y qué lo conveniente para juzgar una cultura de otra. En este marco de reflexión propone al pluralismo como alternativa al relativismo y que está demostrado desde distintas perspectivas y métodos como la mejor alternativa (Olivé, 1999: 45-49).

Para Gunther Dietz una definición amplia del fenómeno del multiculturalismo implica entender la evolución del concepto que engloba mandatos académicos y políticos: desde su inicio aparece como un movimiento social que reivindica el reconocimiento de la “diferencia cultural” y la pluralización de patrimonios culturales de las diferentes minorías preexistentes en las sociedades globalizadas y “...que obligan a que el multiculturalismo se haga presente en la realidad, tanto bajo la forma del conflicto como

de la promesa de mayor riqueza cultural”<sup>37</sup>. Esta evolución del fenómeno multicultural como un movimiento social ha recorrido distintas etapas en las sociedades contemporáneas; en un primer momento han sido decisivas las influencias de los discursos posmodernos y poscoloniales como una forma de reconocer “otredades”<sup>38</sup>, para luego reconstruirse en un proceso de institucionalización académica que permita “conocer” y “entender” el movimiento y transitar posteriormente a lo que tiene que ver con la “praxis” política de las conquistas sociales en ámbitos educativos, culturales, económicos que determinan nuevas formas de relación social como “reparto de cuotas de poder para las minorías”, desde otra perspectiva que no sólo obliga al “reconocimiento” sino al mestizaje intercultural en las sociedades contemporáneas; por ello, la interculturalidad se coloca en el ámbito político e ideológico como un valor e incluso como un ideal.

Los movimientos sociales e indígenas de varios países de América Latina reivindican la interculturalización de la sociedad contemporánea cuestionando su carácter homogéneo del Estado nación y comunicando nuevos valores al resto de la sociedad, apoyados en el multiculturalismo comunitarista, encuentran un gran aliado para reflexionar sobre la reivindicación de la “política de la diferencia” haciendo una crítica al carácter autoritario y monopolizador del “conocimiento” como una fuente de poder de unos cuantos (Dietz, 2003:35; Parek, 2005).

La confluencia de los discursos sobre la diferencia, por los cambios en la composición social impregnaron el debate de un fuerte carácter normativo de las posiciones universalistas que están a favor del integracionismo universalista como proyecto de convivencia social, pero en condiciones asimétricas, mientras no se afecte los intereses de los que detentan el poder político y económico.

---

<sup>37</sup> Hopenhayn, Martin; *El reto de las identidades y la multiculturalidad*, en *Pensar Iberoamérica*, Vol. 1, Num. 0, feb 2002: 9. Citado en Dietz 2003.

<sup>38</sup> Bourdieu (1991), Touraine (1996) y para una versión más amplia y detallada de la evolución teórica se encuentra en Gunther Dietz, (2003) *Del multiculturalismo a la interculturalidad. Evolución y perspectivas*, Laboratorio de estudios interculturales, Universidad de Granada p. 28

La atención a la diversidad de hecho contrapone a lo homogéneo porque es la manifestación de lo heterogéneo, aunque desde el plano político muchas veces se corre el riesgo de que esté “encubriendo o manteniendo la desigualdad” (Gimeno, 2000: 12) considerándolas inferiores. Las políticas de gestión de la diversidad pueden tener doble connotación a la que se debe estar atentos. Por un lado, a título de respetar la diferencia se planifican acciones orientadas a la segregación y discriminación cultural; y por otro lado, pueden ser acciones planificadas a la aceptación, fortalecimiento y convivencia entre la diferencia cultural pero en condiciones de equidad, manteniendo la misma valoración entre los diferentes como iguales.

Las políticas de reconocimiento de las diferencias no constituyen la respuesta a las demandas de los pueblos indígenas porque carecen de un sentido de aceptación y de una disposición a la convivencia entre diferentes, por lo que estas políticas multiculturales adquieren características distintas en América Latina y en Bolivia, que en su gran mayoría, la conformación sociocultural desde siempre fue y es multicultural. Frente a las distintas posturas teóricas y políticas de la diversidad cultural, en Latinoamérica se aboga por una interculturalidad en todo y para todos, donde la interculturalidad se plantea como propuesta de diálogo, intercambio, complementariedad y consensos en las relaciones interétnicas<sup>39</sup>. “La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias, pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad” (López, 2001: 9).

---

<sup>39</sup> Es importante hacer notar que el término es polisémico, por lo que algunos autores prefieren utilizar las categorías como grupo indígena, “pueblo indígena” (Bonfil, 1991). Al hablar de lo étnico nos referiremos a los distintos grupos étnicos o pueblos indígenas que cuentan con características que culturalmente los distinguen de otros grupos o de un conjunto de población y que forman parte y se definen en relación a un determinado Estado nacional (Cerdeña, 2006:67). La antropología clásica caracteriza al grupo étnico como una comunidad que: 1. en gran medida se autoperpetúa biológicamente, 2. Comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales, 3. Integra un campo de comunicación e interacción y, 4. Cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden (Barth, 1969:11.) Las relaciones interétnicas se refieren al “conjunto de relaciones sociales que organizan la totalidad de la vida, *respectando, aceptando, fortaleciendo* [...] sus especificidades culturales y/o identitarias” (Pérez, 2005: 260) orientadas al enriquecimiento mutuo. (La cursiva es añadida).

La interculturalidad, no puede abstraerse de la colonialidad, la opresión histórica de dominación y de exclusión de las mayorías indígenas. Es una de las razones por las que, desde el comienzo, la interculturalidad se haya vinculado a conceptos y reivindicaciones como territorio, participación política (Walsh, 2009) a la conquista de derechos, a la lucha por la justicia social, la dignidad y, por qué no decirlo, a la lucha por la democratización del poder (Albó, 2002; López 1996, 1994, 2009).

Si bien la noción de interculturalidad<sup>40</sup>, en su primera acepción trata de la relación<sup>41</sup> entre una cultura indígena<sup>42</sup> y otra llamada ‘cultura occidental’; sin embargo, la interculturalidad al ser “interacción o diálogo de participantes de diferentes culturas” (Godenzzi, 1996: 15) también alcanza a las relaciones entre grupos étnicos o pueblos indígenas que buscan comprensión, desarrollo y fortalecimiento de las diferencias culturales, lingüísticas, desde planos de igualdad o mejor dicho en planos de ‘equivalencia’ (Rengifo, 2003) y sin ignorar la presencia de conflicto de poder (Tubino, 2005 y Thomson, 2002).

La interculturalidad como paradigma, a diferencia del multiculturalismo, asume el reto de la convivencia aceptando y respetando las diferencia de sus interlocutores, sabiendo que las relaciones se pueden tornar en conflictivas y a partir del cual impulsa la identificación de “elementos comunes” de las culturas que permitan el diálogo y la

---

<sup>40</sup> No abundaremos sobre el origen de noción de interculturalidad que está ampliamente tratada en López, 2001 y 2009; Dietz, 2003; Mateos 2009; Dietz y Mateos, 2011.

<sup>41</sup> Esto quiere decir que, desde un inicio de la colonización, se da una situación desigual, conflictiva y asimétrica en términos de poder. Por lo tanto, para que se dé una efectiva interrelación cultural se debe, como condición previa y permanente, devolver su dignidad de cultura *indígena*, reconocimiento la validez de sus aportes en el campo del conocimiento y las prácticas en general; igualmente, sistematizar dichos aportes e incorporarlos a la escuela y la vida social. Esto significa desechar prejuicios y cambiar actitudes, lográndose una disposición para la interacción en pie de igualdad. La interculturalidad es interacción o diálogo de participantes de diferentes culturas; no es yuxtaposición de contenidos ya hechos” (Godenzzi, 1996: 14-15).

<sup>42</sup> El término indígena es tomado como una categoría genérica que abarca a todos los habitantes previos, fueran cuales fueran sus similitudes y sus diferencias, sus idiomas, sus identidades, sus culturas particulares. (Bonfil, 1991:126). Sin embargo, la categoría indígena cae en una “generalización injusta, ya que no repara en la diferencia entre sus culturas ni en las discrepancias internas de esas mismas culturas.”; no debemos olvidar en su interior también se “manifiestan tensiones internas derivadas de las diversas lógicas culturales incluidas, que suponen la constante confrontación de diferentes valores y prácticas sociales” (Bartolomé, 2005: 34, 38).

convivencia y que contribuyan a trazar, consensuar y compartir proyectos de fortalecimiento y enriquecimiento interétnico respetando las matrices culturales<sup>43</sup>, lo que implica entablar diálogo en planos de de-colonialidad epistemológica del conocimiento y las visiones, interpretaciones y vivencia de mundo. Entonces, entablar un diálogo que permita llegar a consensos respecto a las normas que posibilitan la vida en común<sup>44</sup> es compleja, ello significaría que los participantes dejen sus propios presupuestos -verdad, rectitud, veracidad y significación (Habermas, 1990: 58-59)-, que tienen pretensiones de validez universal, cosa que al recurrir al discurso o la argumentación, encaminadas al acuerdo y consenso, no imponga el argumento universalmente conocido y aceptado, sino que fluya la vida sin referentes universales.

Por su lado, Boaventura de Sousa (2007, 2008) plantea la traducción como proceso intercultural de crear mecanismos de inteligibilidad recíproca considerando sus diferencias, de manera que posibilite la articulación orientada a fortalecer la capacidad de resistencia de los movimientos sociales y pueblos indígenas.

Este proceso intercultural de la traducción (Santos, 2008: 175-180) cuyas características son: i) incide sobre los saberes, las prácticas sociales y sus agentes; ii) parte del presupuesto de que **todas las culturas son incompletas**, lo que **permite enriquecerse por medio del encuentro y el diálogo intercultural**; iii) es un trabajo flexible, que puede darse entre saberes hegemónicos y subalternos o entre saberes y prácticas no hegemónicas; iv) el procedimiento de traducción es al mismo tiempo un trabajo intelectual, político y emocional<sup>45</sup>. La negrita es añadida, por el énfasis puesto en el

---

<sup>43</sup> Al respecto Bonfil, (1991: 133), al referirse a las sociedades pluriétnicas de los pueblos indígenas habla “de la existencia de un proyecto civilizatorio alternativo, no occidental”, que está expresado en la matriz cultural indígena.

<sup>44</sup> Habermas hace una distinción y relación entre el mundo del sistema y el mundo de la vida como dos modos distintos de organizar y vivir la vida.

<sup>45</sup> Intelectual porque crea inteligibilidad, coherencia y articulación entre los diferentes movimientos sociales, tratando de esclarecer lo que les une y lo les separa; político porque sus componentes técnicos son objeto de deliberación democrática; y emocional porque presupone inconformismo ante la cadena que implica el carácter incompleto de un conocimiento o práctica dada.

sentimiento de incompletitud de las culturas como condición de posibilidad de entablar un encuentro y diálogo intercultural enriquecedor.

En cambio, para De Lucas de cara a lograr un diálogo intercultural es necesario crear las condiciones de igualdad entre todos los actores, porque en la realidad “no hay diálogo intercultural sin igualdad en las posiciones de partida y por esa razón es que con frecuencia los proyectos interculturales no son más que una nueva coartada del etnocentrismo” occidental (De Lucas, 2005: 168).

Entablar un diálogo intercultural como experiencia enriquecedora del encuentro horizontal, comprensivo, empático y con amplia predisposición a desaprender lo aprendido para re-aprender entre todos y no para el mantenimiento de la colonialidad como pensamiento profundo es un reto y un ideal a alcanzar de la interculturalidad.

Se parte del supuesto que la interculturalidad en sí misma connota la construcción de relaciones de reciprocidad cultural, social, económica, política, educativa y epistemológica. Aunque en una sociedad profundamente colonizada difícilmente se pueden encontrar articulaciones interculturales, en ella las culturas indígenas siguen siendo percibidas en términos de pobreza, atraso, ignorancia, etc., donde la subalternización, jerarquización, racialización y dominación de una cultura sobre las otras es visto como algo natural (Quijano, 2000).

Históricamente los pueblos indígenas han sufrido una marginación directa e indirecta en muchos aspectos y como resultado de ello ha profundizado los procesos de mestización, que ha impactado y perjudicado en el desarrollo y fortalecimiento de sus culturas, sus lenguas que son un espejo de las estructuras mentales y culturales y sus maneras de entender el mundo expresados en sus saberes y sus prácticas de vida. Desde la interculturalidad, planteada por el Estado, se pretende construir una nueva relación en planos de igualdad social al procurar disminuir inequidades y propiciar el reconocimiento de otredades, pero que estén enmarcadas en las mismas reglas de juego del Estado. Se podría hablar de una interculturalidad funcional al Estado, a la colonialidad y al sistema del capital global (Walsh, 2010; Zizek, 2008).

Desde esta perspectiva se puede apreciar que la propuesta de la interculturalidad sigue siendo un planteamiento desde una perspectiva mestiza, multicultural, neoliberal y un



discurso políticamente correcto del Estado ante una opinión pública internacional que va imponiendo el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural y a los derechos ciudadanos de los pueblos indígenas, pero con importantes restricciones que preservan el sistema estructural del Estado-nación.

Frente a acciones de la interculturalidad asimilacionista que mantienen las diferencias históricamente legitimadas para establecer como naturales las jerarquías de dominación y hegemonización de una forma cultural sobre otra, Albo propone una interculturalidad positiva para lo cual “hay que tomar en cuenta, ante todo, sus dos polos fundamentales: la propia identidad y la alteridad. Sin dejar de ser cada uno lo que es, respeta a los “otros” que son diferentes”. “Empieza con la aceptación y respeto de lo y los culturalmente distinto(s), percibidos ya como iguales en validez y derechos” (Albo, 2002: 32, 45). Si bien este proceso puede empezar siendo sólo una actitud de apertura a lo distinto, pero a la larga, si se toma en serio, acabará modificando también las concepciones, acciones y estructuras en cualquiera de los ámbitos culturales “la interculturalidad positiva debe llegar a penetrar todas las estructuras de nuestra sociedad” (Albo, 2001: 4; Tubino, 2002: 74). Por su parte, López también nos habla de la necesidad de “generar cambios actitudinales y de comportamiento que conlleven a una relación más armónica y democrática entre indígenas y no indígenas” (López, 2002: 27). Este cambio de actitudes está orientado a cambiar la organización jerárquica tradicional de la sociedad boliviana.

La crítica de Sarela Paz a esta lectura de la interculturalidad, que pone énfasis en la temática de actitudes, se basa en que parece olvidar el “rol que juega el conflicto y el poder en la constitución de relaciones entre diferentes, es decir carece de un enfoque histórico de poder”, porque desde el proyecto intercultural del movimiento indígena “no se plantea un acomodo de la diversidad dentro de las instituciones estatales existentes sino, y por sobre todo, una **transformación del contenido de Estado nación a través del tratamiento de la diversidad**<sup>46</sup>; romper con las instituciones coloniales que caracterizan al Estado y construir otro tipo de institucionalidad” sólo así representa una

---

<sup>46</sup> El énfasis en negrilla es añadido, porque desde el ámbito educativo expresa la demanda de autonomía de los pueblos IOC.

perspectiva intercultural con visiones y posiciones contrahegemónicas en la política y en la cultura (Paz, 2009: 43, 39, 53).

El tránsito del multiculturalismo hacia la interculturalidad, para hacer de ello una experiencia vivencial que va más allá del conocimiento, significa combatir las asimetrías valorativas que han generado un racismo histórico que adquiere la categoría de “discriminación naturalizada” (Quijano, 2000). Entonces, la interculturalidad supone respeto, aceptación, desarrollo y fortalecimiento de las diferencias culturales, lingüísticas desde planos de igualdad<sup>47</sup>, sentimiento de incompletitud, voluntad política de enriquecimiento mutuo y de democratización del poder (Santos 2008; Walsh, 2010).

La interculturalidad plantea una interacción o relación recíproca entre dos o más culturas; esta interacción inevitablemente genera tensiones y conflictos en las culturas que se relacionan; implica generar espacios, condiciones y situaciones de relación horizontal entre sujetos y grupos sociales diferentes y diversos entre sí, en un marco de respeto y apertura mutua que a la vez parta y permita el fortalecimiento, la autoafirmación identitaria de los sujetos y grupos involucrados, y un enriquecimiento mutuo, más allá del respeto y la tolerancia, (Albó, 2001; Alvarado, 2002; Fuller, 2002; Walsh, 1998; Zúñiga y Ansión 1997). Es, además, una propuesta política y social que interpela las relaciones de poder con miras a construir una sociedad cada vez más democrática y equitativa, a través del reconocimiento y de la autoafirmación de los pueblos hasta ahora económicamente explotados y política e ideológicamente oprimidos. Por lo tanto, si bien la interculturalidad se gesta en el ámbito educativo, las demandas actuales están circunscritas también a los ámbitos político, económico y sociocultural.

De ahí que, en el abordaje de la interculturalidad, no solamente se trata de respetar los diferentes estilos de vida, sino de cuestionar las causas y las formas de reproducción de las diferencias sociales, económicas, políticas e ideológicas tal como sostiene Peter McLaren: “Cualquier democracia edificada sobre relatos de acuerdos consensuales constituye una forma de funcionalismo que rehúsa a enfrentar las jerarquías de

---

<sup>47</sup> “No admite desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otros” (Schmelkes, 2005: 8).

privilegios, los arreglos asimétricos y las relaciones de poder; presume falsamente que los individuos o los grupos pueden poseer equivalencia en el ámbito de las necesidades materiales (McLaren, 1998: 297).

Para Catherine Walsh, la comprensión de la interculturalidad pasa por analizar las distintas perspectivas como la interculturalidad *relacional*, que hace referencia al intercambio de culturas sin importar las condiciones en las que se dan; la interculturalidad *funcional*, que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia dentro del sistema existente, sin tocar las asimetrías y las desigualdades sociales y culturales y la interculturalidad *crítica*, cuya perspectiva es el “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”. Así se construye como un proyecto político y epistémico de “transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010: 78).

Según Dietz y Mateos, se constata un giro poscolonial y/o descolonial y la metáfora del “diálogo” como una característica central de la interculturalidad latinoamericana (Dietz y Mateos, 2011: 57). Por lo tanto, la interculturalidad es un proyecto de-colonial que pretende visibilizar y enfrentar la matriz colonial de poder. Claro que ello implica un trabajo que “procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer y *de-construir*<sup>48</sup> el mundo” (Walsh 2010: 92).

En Latinoamérica la interculturalidad es también abordada desde la colonialidad del poder; autores como Aníbal Quijano (2000), Edgardo Lander (1997), Walter Dignolo (1999). De hecho, “En América Latina en las últimas décadas, es posible hablar de la existencia de un ‘modo de ver el mundo, de interpretarlo y actuar sobre el’ que constituye propiamente una episteme con la cual América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros” (Lander, 2005: 27).

---

<sup>48</sup> La cursiva es añadida.

Es necesario aclarar que con la noción de colonialidad<sup>49</sup> del poder, se está refiriendo a una construcción y representación de las relaciones sociales de poder y las respuestas que se generan desde la diferencia colonial (Mignolo, 2005: 63).

Esta colonialidad del poder estableció una jerarquía racializada. La supuesta superioridad d “natural” se expresó, “en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto a las relaciones intersubjetivas” así, las categorías cartesianas y judeo cristianas de: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno justifican la superioridad e inferioridad, -razon y no razón, humanización y deshumanización(colonialidad del ser)-, y suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber) (Quijano, 2000: 210-211).

Aceptar el carácter colonial de las sociedades latinoamericanas y las estructuras de sus Estados nos lleva a percibir el carácter colonial de sus sistemas de saberes, de sus conocimientos. Por tanto, estas continuidades y su efecto en nuestras percepciones y autoimágenes plantean la necesidad de una “reconstitución epistemológica” (Quijano, 2007: 176).

Para la dirigencia indígena la interculturalidad es ciencia, es administración, es astronomía, es economía, es salud, es planificación, es gestión, es relaciones de igual a igual no solamente con la sociedad, sino con la naturaleza. En “una sociedad tan clasista, tan diferente, tan diglosica, la interculturalidad en la educación, es un instrumento de liberación y por eso lo relaciono con el poder” (Condori, 1999: 51), por tanto la noción de interculturalidad no se limita al fortalecimiento cultural y lingüístico, sino más bien, al desarrollo de un proyecto político e ideológico de los pueblos originarios que asumen

---

<sup>49</sup> Colonialidad es diferente que colonialismo. El colonialismo denota una relación política y económica en la cual la soberanía de una nación o de un pueblo dependen del poder de otra nación, que convierte a esta en un imperio. La colonialidad, en cambio, se refiere a arraigados patrones de poder que surgieron como resultado del colonialismo, pero que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento de una manera que va más allá de los límites estrictos de las administraciones coloniales. Así, la colonialidad sobrevive al colonialismo (Maldonado-Torrez, 2007: 243).

una agenda de liberación y de construcción de un Estado verdaderamente horizontal y equitativo y porque no decirlo, de un estado de-colonial.

Para los pueblos indígenas, la noción de interculturalidad está directamente relacionada con el acceso y el ejercicio del poder en los ámbitos político, económico y educativo. Es más, la interculturalidad ligada a la educación bilingüe se constituye en un instrumento de liberación para, mediante ella, contribuir a la conformación de un Estado y una sociedad pluricultural, diferente a la existente y que beneficie de forma equitativa a la población en su conjunto. Todo lo cual apunta a compartir y redistribuir el poder para lograr la constitución de un nuevo tipo de Estado y sociedad plurinacional, al menos en el caso boliviano y ecuatoriano es parte de un proyecto político (Walsh, 2010).

De igual modo, la interculturalidad implica asumir un posicionamiento político frente a un modelo de desarrollo, que para los pueblos indígenas significó un aniquilamiento paulatino en términos económicos, políticos y culturales.

Si bien la interculturalidad tiene mucho que ver con los planteamientos políticos, sociales, económicos y culturales enmarcadas en las interrelaciones humanas, sin embargo, por los fenómenos de la crisis ecológica que se vienen agravando en estos últimos años, se hace necesario volcar la mirada a las ‘relaciones con la naturaleza’ donde la interculturalidad trasciende a la mirada antropocéntrica para entablar relaciones de crianza con la naturaleza, porque, en gran medida, de ella depende el bienestar de las comunidades y la sociedad en general. Entonces, no se puede hablar del **bien vivir** sin tomar en cuenta las relaciones de armonía y equilibrio en permanente proceso de conversación, crianza de la vida entre los hombres y la naturaleza, además de las relaciones de equivalencia entre las diferentes culturas (Rengifo, 2003).

En este sentido, la interculturalidad enfrenta la oportunidad de promover el fortalecimiento de la diversidad étnica, lingüística, política, económica, epistemológica y bioagroecológica puede ser la ‘clave de la supervivencia de la especie humana’ (Marglin, 2000: 314; también Toledo, 2008), que hasta ahora está siendo negada por la homogenización cultural y económica promovida por la modernidad. Porque en las culturas indígenas “hablar de la diversidad cultural es hablar de la cultura de la abundancia. Todo es vivo y singular a la vez. Una chacra como una semilla no es igual a otra. Vivimos el mundo de la heterogeneidad que cría a la heterogeneidad” (Rengifo,

1996: 20). En este sentido, la interculturalidad es construcción mancomunada de nuevos significados y sentidos: es la construcción de conocimientos que se generan al articular dos o más mundos de vida, tal como sucede en la conversación. Se construyen nuevas realidades culturales sin renunciar a las tradiciones propias.

En el caso boliviano, se plantea la intraculturalidad, que propone realizar un proceso de autoconstrucción reconstructiva de lo propio perdido en la transculturación aculturante actual: “Se trata de la afirmación de las raíces históricas, su memoria, su identidad y su proceso histórico para precisar de donde se viene, hacia donde se tiene que ir, cómo y por dónde se tiene que ir como cultura y civilización que tiene derecho de ser y de existir con su diferencia sin ser desintegrada por la interculturalidad” (Illescas, 1995: 41). Es un proceso de autoafirmación, de fortalecimiento propio de las formas de vida de los pueblos indígenas originarios minorizados.

En el plano educativo, la interculturalidad, pasa necesariamente, por la revisión conceptual y actitudinal y las relaciones equitativas en el ejercicio del poder, no solo por las relaciones interpersonales. Es decir, a lo largo de la historia académica se ha venido construyendo un conjunto de concepciones teóricas, sustentando enfoques epistemológicos no pertinentes a las concepciones y enfoque teórico epistemológicos de la racionalidad de los pueblos indígenas. En gran parte de los casos, incluso, completamente distintas y opuestas a estas visiones y concepciones, que no hacen otra cosa sino desvalorar y seguir consolidando una sociedad excluyente, discriminatoria de lo indígena originario, de sus saberes y conocimientos, de los procesos epistémicos de construcción de conocimientos, de su técnica y tecnología, de sus procesos de gestión comunitaria integral y de sus valores como la reciprocidad que expresa su filosofía de vida. Entonces, la interculturalidad en el plano académico tiene el reto de construir y deconstruir los propios procesos teórico epistemológicos, recuperando y revitalizando las existentes y reconstruyendo aquellas que están en franco proceso de deterioro.

### **2.3.3 Tendencia de la educación intercultural en general**

La interculturalidad no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de la vida social en el que los participantes desarrollan mayor conciencia de su interdependencia y es, también, una filosofía política y pensamiento que sistematiza tal enfoque.

En el contexto educativo se ha denominado educación intercultural a una tendencia reformadora de la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales, diversidad existe en los países antes que en los movimientos migratorios. Lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculado a la educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural.

Varias son las razones por las que estas propuestas se han configurado. Por un lado, los ideales democráticos asociados a principios de justicia social, igualdad, equidad y participación ciudadana. Por otro lado, los fenómenos de cambio social más recientes, como son los movimientos migratorios, la incorporación de las mujeres al mundo laboral y las reivindicaciones de grupos tradicionalmente discriminados.

¿Por qué la escuela debe atender a las diferencias culturales de los estudiantes? En primer lugar, por coherencia con los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social; y también porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad y el logro de la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos disponibles (Aguado, Gil y Mata, 2005).

A través de la educación, las personas ocupan diferentes niveles en la estructura social, con solapamientos entre ellos. Desde ellos luchan por avanzar en sus reclamaciones económicas, políticas y culturales frente a unos poderes instituidos en el que unas élites vigilan y apoyan el mantenimiento del orden ya existente, controlando los cambios sociales, la distribución de los recursos, excluyendo e incluyendo determinados valores, otorgando un alto estatus a unos aspectos culturales y deslegitimando otros (Ídem).

Mientras, por un lado, la educación multicultural ignora elementos determinantes en las relaciones sociales como la posición económica, el acceso a los recursos, y la discriminación en materias de empleo, vivienda, etc., excluyendo de sus planteamientos cualquier tema que afecte al poder y la capacidad de decisión. Por otro lado, la educación intercultural implica interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad entre culturas, así como el reconocimiento y aceptación de los valores y de

los modos de vida de los otros. Enriquecimiento entre formas culturales diversas, etc. (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007).

En un plano estrictamente pedagógico, en algunos casos, se puede delimitar como la referida a los programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks, 1989). En este sentido, la dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades, sean estos mayoritarios y minoritarios y aquellos desconocido y ajenos, como a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquellas de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida (López, 2001).

Este abordaje pedagógico de la interculturalidad comporta considerar necesariamente todas las dimensiones de la cultura, como la cultura material, la cultura relacional y la cultura simbólica y filosófica (Albó, 2005). Sin descuidar las condiciones políticas, sociales y económicas en las que se vive, considerando también los procesos de democratización del poder en la gestión educativa en su conjunto, desde los planos de administración en sus diferentes niveles hasta los procesos pedagógicos de aula.

En este marco, la educación intercultural debe desarrollar elementos cognitivos y comunicativos que faciliten las relaciones sociales entre culturas, pero siempre desde posiciones de igualdad real, tanto a nivel jurídico como político social y económico.

Según Aguado (1991) los principios sobre los que se formula y desarrolla este enfoque educativo intercultural pueden sintetizarse como sigue:

1. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.
2. La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales.



3. Los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución general. Se toman medidas educativas sectoriales dentro de un modelo de sociedad global.

4. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto.

5. Es preciso desarrollar la noción del conocimiento como propiedad común de todas las personas.

Entonces, ¿qué es y qué no es educación intercultural? Retomando a algunos autores como Aguado, Gil y Mata, (2005); García, Escarbajal y Escarbajal, (2007); López, (2001); Albó, (2000; 2002), entre otros, tratamos de sintetizar lo siguiente.

- La educación intercultural acentúa en la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas.

- La educación intercultural ha de significar un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes, de los programas y proyectos elaborados para afrontar los retos de la pluriculturalidad. Además cada persona debe estar convencida de que nada es inmutable; cuando se inicia un diálogo se debe estar abierto al cambio, a la modificación de las ideas propias. No hay posiciones universales válidas para todos los contextos, personas y situaciones, sino que todo está sujeto a la crítica, nada está, por tanto, cerrado en el diálogo intercultural, cualquier cuestión puede reabrirse (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007).

- La educación intercultural no es solo para comprender al otro, ni para integrarlo, sino que debemos pretender que coadyuve a reducir las desigualdades que puedan manifestarse en la convivencia cotidiana. Es importante desarrollar el principio de igualdad, pero también el principio de libertad. No se trata de reconocer derechos, sino de tener la libertad y los medios para ejercerlos.

- La educación intercultural valora las diferencias como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad y el diálogo es el medio para la comprensión de los valores, actitudes y costumbres de los demás, buscando fundamentalmente las relaciones comunicativas de igualdad, de diálogo constructivo, de participación, de convivencia, de autonomía y reciprocidad, de educación para la comunidad (Ídem).

Por tanto, la educación intercultural no es:

- Celebrar aisladamente las diferencias,
- Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos como ocurre en las clases compensatorias.
- Tratar de incluir en clase a personas de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas entre todas ellas.
- Evitar conflictos. Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana. De lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario (Aguado; Gil y Mata, 2005: 31-32).

La puesta en marcha de las propuestas interculturales dependerá en gran medida de que tales planteamientos sean coherentes y respondan a las necesidades individuales y comunitarias propias de los contextos específicos en los que se implementan; pero también requiere el acompañamiento de otras medidas estructurales más allá del ámbito escolar.

La educación intercultural es una poderosa apuesta, difícil de llevar a la práctica, pero es que educar sigue siendo la tarea más difícil e importante de nuestra existencia y hemos de ser muy conscientes de ella. Educar en la interculturalidad supone construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir de la cultura de los demás. La Educación intercultural es posible, pero debe estar abierta a otros modelos culturales y debe sujetarse a una continua revisión (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007: 143).

En muchos países, especialmente Latinoamericanos, en los que se implementó la educación intercultural, en sus inicios adquirió un sesgo lingüístico; de ahí que el abordaje pedagógico estuvo restringido al tratamiento de las lenguas en educación cuyas concepciones fueron evolucionando desde el bilingüismo de transición, hasta el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, descuidando el tratamiento pedagógico de la interculturalidad en la educación.

En este marco, varias investigaciones dan cuenta que las reformas educativas privilegiaron el bilingüismo, dejando de lado la aceptación y el tratamiento epistemológico y pedagógico de los conocimientos indígenas de las diferentes culturas existentes en el país, es decir poco o nada se trabajó la interculturalidad. En algunos casos, a título de interculturalidad tan sólo se llegó a folclorizar la presencia de la diversidad cultural, dándole un enfoque multicultural antes que intercultural.

Partiendo de las consideraciones antes señaladas, sólo con fines didácticos que ayude a comprender los alcances y desafíos de la interculturalidad, nos permitimos realizar una síntesis comparativa entre los enfoques de la educación multicultural y la educación intercultural:

<b>Educación multicultural</b>	<b>Educación intercultural</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce la diversidad sociocultural del país.</li> <li>▪ Privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los distintos grupos que conviven con tolerancia en una sociedad plural.</li> <li>○ Se ocupan de las relaciones entre diferentes grupos y no a las semejanzas, ignorando las cuestiones económicas y políticas y excluye cualquier tema que afecte al poder y la capacidad de decisión.</li> <li>○ Se propicia el diálogo y la interacción y la convivencia entre las culturas, se defiende la tolerancia y la flexibilidad mientras no afecte el poder y los intereses de los grupos hegemónicos.</li> <li>▪ Sólo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado indígena de diversos pueblos.</li> <li>▪ Se limita a aspectos pedagógicos, sin considerar las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Designa la dinámica de relaciones de esa diversidad cultural.</li> <li>▪ Además de reconocer la diversidad sociocultural la acepta y propone trabajar para fortalecerla.</li> <li>▪ Es un enfoque propositivo político, social, económico y educativo que busca el establecimiento de relaciones de equivalencia, basado en principios de diálogo, comprensión, aceptación de la alteridad, la convivencia, el fortalecimiento y la crianza de las distintas culturas en pleno ejercicio de la libertad.</li> <li>▪ Se fundamenta en la interacción pluralista, recíproca y activa entre dos o más culturas, parte del respeto, la aceptación y la convivencia entre las culturas, asume el conflicto como positivo y enriquecedor en lugar de reprimirlo o ignorarlo.</li> <li>▪ Rechaza las ideas de vacíos culturales y de jerarquización de las culturas.</li> <li>▪ Se ocupa de las interrelaciones entre los distintos grupos en el ámbito educativo y otros ámbitos del Estado, la comunidad y la naturaleza.</li> <li>▪ Plantea la democratización y redistribución del poder, cuestionando las estructuras de poder existentes.</li> <li>▪ Se constituye en un instrumento de liberación, que busca la constitución de un Estado plural e intercultural.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.</li> <li>▪ Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto y de integración.</li> <li>▪ Se limita a incluir en el currículo, contenidos culturales de los diferentes grupos, pero de manera aditiva y complementaria al currículo oficial.</li> <li>▪ Está orientada a generar procesos de respeto, igualdad, equidad etc, pero no cuestiona la colonialidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apunta a solucionar problemas que plantea las sociedades multiculturales, partiendo de un concepto dinámico y análisis crítico de cultura.</li> <li>▪ Pone el énfasis en las similitudes, los puntos de contacto y en el diálogo que se produce entre las culturas, en un clima de igualdad y respeto.</li> <li>▪ Asume una posición política frente al modelo de desarrollo que aniquila paulatinamente la naturaleza, generando crisis de la vida, (ecológica, económica, política y cultural).</li> <li>▪ Promueve el respeto y la crianza mutua entre los seres humanos y con la naturaleza.</li> <li>▪ Tiene el reto de revitalizar y de-construir los procesos teórico- epistemológicos de conocimientos de la educación, orientados a la construcción de currículos interculturales.</li> <li>▪ Fomenta el diálogo de saberes y conocimientos entre dos o más culturas, fortaleciendo sus bases epistemológicas.</li> <li>▪ Se pretende trabajar un currículo intercultural que oriente a la convivencia y en enriquecimiento de las culturas que interactúan.</li> <li>▪ Se aplica en todas las escuelas del Sistema Educativo, no solamente a contextos con presencia de alumnos de minorías o grupos indígenas.</li> <li>▪ Su objetivo trasciende los discursos de igualdad políticamente correctos, respecto a las diferencias, etc. y centra su atención a la problemática estructural y colonial del sistema educativo.</li> </ul>
---	--

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3.4 Alcances de la educación intercultural en el Estado Plurinacional y la autonomía indígena

La CPE caracteriza, entre otros, a Bolivia como Plurinacional, Autónoma e Intercultural, otorgándole a los operadores del Estado una gran responsabilidad de concretizar estas demandas de las organizaciones indígenas originarias.

La noción de Estado Plurinacional para el Pacto de Unidad<sup>50</sup> (2006: 3) es el reconocimiento político y jurídico de las naciones indígenas originarias. Por tanto, es

---

<sup>50</sup> Conforman el conjunto de organizaciones matrices del país: Confederación Sindical de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB; la Confederación de Ayllus y Marcas del

concebida como un modelo de organización política para la descolonización de las naciones y pueblos indígenas, recuperando, reafirmando y fortaleciendo la autonomía territorial para la vida plena del ‘bien vivir’, con visión solidaria y ser los motores de la unidad y del bienestar de todos los bolivianos, garantizando el ejercicio pleno de todos los derechos. Los principios que rigen este Estado son el pluralismo jurídico, unidad, complementariedad, reciprocidad, equidad, solidaridad y principio moral y ético de terminar con toda la corrupción. La Plurinacionalidad del Estado, basada en autonomías indígenas originarias y campesinas, debe ser entendida como un camino hacia la autodeterminación como naciones y pueblos para poder definir sus políticas comunitarias, sistemas sociales, económicos y jurídicos, y en ese marco reafirmar nuestras estructuras de gobierno, elección de autoridades y administración de justicia.

El Estado Plurinacional “implica superar el patrón colonial expresado en la exclusión y dominación de unos pueblos sobre otros, para plantear la coexistencia de la diversidad de pueblos con sus propias especificidades territoriales, políticas, culturales e identitarias” (Zegada y Torrez, 2007: 18) y sus modos de ser.

Según Albó y Barrios (2006: 95) el reconocimiento del carácter Plurinacional del Estado no garantiza ni asegura que cada NIOC desarrolle su modo de ser en sus propios territorios, sino requiere desarrollar, aprovechando que hay mejores condiciones políticas que permitan consolidar estas identidades étnicas, la capacidad de encontrarse y vincularse entre sí en los puntos de mayor encuentro intercultural y de permear todas las estructuras del Estado Plurinacional, para no acabar teniendo un efecto general discriminador como lo tuvieron las dos repúblicas de españoles e indios en la época colonial.

Por otro lado, existen diferentes propuestas planteadas por las organizaciones indígenas originarias y campesinas sobre la autonomía indígenas responden las formas propias del

---

Qullasuyo, CONAMAQ; la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, CIDOB; la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, CSCB; la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia –Bartolina Sisa, FNMCB-BS; la Coordinadora de Pueblos Indígenas de Santa Cruz, CPESC; el Movimiento Sin Tierra de Bolivia, MST; la Asamblea del Pueblo Guaraní, APG; y la Coordinadora de Pueblos Étnicos Mojeños de Beni, CPEMB.

sistema de organización y gestión territorial de los diversos pueblos y nacionalidades. Aunque Albó y Romero (2009: 13) dicen que se definieron las modalidades de autonomía indígena bajo el principio de no uniformidad de la diversidad de formas de autogobierno de los pueblos indígenas y puede constituirse en un instrumento que fortalezca la diversidad cultural, de visiones, de estructuras organizativas y territoriales distintas; pero la norma constitucional sólo habla de autonomía indígena originaria en singular.

Según Albó y Romero (2009), la autonomía indígena originaria campesina no es algo “otorgado” por el Estado a estos pueblos y naciones, sino es un derecho previo pero ignorado, cuando no arrebatado, que el Estado recién “reconoce” y “garantiza”. En ese sentido, la autonomía indígena originaria y campesina es la condición y el principio de libertad de los pueblos y naciones indígenas como categoría fundamental de descolonización y autodeterminación, parten del derecho de los pueblos originarios a autogobernarse, asumir responsabilidades y tomar decisiones administrativas, políticas, económicas y culturales, así como a mejorar la condición de vida plena de las comunidades y administrar sus recursos naturales de los territorios bajo formas propias de representación, administración y propiedad de los territorios (Propuesta de los Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Colonizadores de Bolivia, 2006). El riesgo es que la propuesta de ordenamiento territorial y de autonomías indígenas se convierta en una reforma estatal que profundice los mecanismos de participación indígena en el Estado, pero de manera subordinada y sin cambiar sus estructuras, como puede pasar en el aspecto educativo.

Desde esta mirada, se supone que las políticas socioeducativas deben estar orientadas a fortalecer y profundizar el **bien vivir**, tomando en cuenta las relaciones de armonía y equilibrio en permanente proceso de conversación, crianza de la vida entre los hombres y la naturaleza, además de las relaciones de equivalencia entre las diferentes culturas (Rengifo, 2003).

El alcance de la autonomía indígena “radica en su relación y cosmovisión respecto de la unidad o entidad territorial, que son bien distintas entre los pueblos indígenas; se debería respetar la diversidad. Los estatutos indígenas corren el riesgo de sobreponer lógicas y estructuras ajenas a una estructura que existe históricamente, con sus propias lógicas, tiende a forzar una situación irreal y tensionante. Si algo han demandado los pueblos

indígenas es un reconocimiento a sus formas organizativas desde la precolonia. No podemos seguir imponiendo esquemas y lógicas desde el Estado tradicional” (Entr. Maria Teresa Zegada, investigadora Centro Cuarto Intermedio, 25/10/09)<sup>51</sup>.

Desde la perspectiva de autogobierno de la organización indígena, se percibe el peligro que con la nueva constitución se los quiera encasillar en lógicas ajenas a sus propias formas de gestión territorial, desoyendo sus propias demandas. El otro tema conflictivo que genera desencuentros es la administración de recursos, “en el fondo la autonomía es una pelea por una redistribución del poder y de los recursos naturales, también es demanda por recuperar las cosmovisiones y tratarlos tal cual son” (Ídem).

Entre los pueblos indígenas originarios se percibe dos visiones de la autonomía indígena, una que propone mantener separada las estructuras de las organizaciones indígenas originarias y otra sostiene integrar a las estructuras del Estado. En esa medida habrá que seguir pensando sobre los alcances de la autonomía indígena y su articulación con las otras autonomías en el marco del Estado Plurinacional.

En síntesis, se considera necesario realizar una investigación de corte cualitativo que se aproxime a identificar la posibilidad de construir una propuesta sociocultural y educativa pertinente a los contextos y la visión de los pueblos indígenas originarios campesinos. Por tanto, la definición de políticas socioculturales y educativas pertinentes a la realidad y las demandas de los pueblos indígenas originarios dependerá del grado de empoderamiento y el ejercicio de los derechos asignados en la nueva CPE (Art. 304: 2), cuya competencia exclusiva otorgada a la autonomía indígena originaria es “Definición de formas propias de desarrollo económico, social, político, organizativo y cultural, de acuerdo con su identidad y visión de cada pueblo”.

---

<sup>51</sup> Entrevista realizada en el año 2009, para la elaboración de un módulo sobre Autonomías Indígenas para el Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas, desarrollado en el PROEIB-Andes.

### **CAP. III. PLURINACIONALIDAD, AUTONOMÍA INDÍGENA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

En este capítulo se desarrolla un acercamiento a las nociones de plurinacionalidad, autonomía indígena y los alcances de la educación intercultural como política pública. El hecho de abordar la temática de autonomías indígenas nos lleva necesariamente a tocar el tema de la plurinacionalidad, ya que las condiciones sociopolíticas de conformación de los Estados conllevan a enfrentar diferentes maneras de estructuración de los mismos, donde las autonomías indígenas constituyen parte de la conformación del Estado Plurinacional.

Además, se trabajará también el marco jurídico de la educación intercultural en la legislación boliviana, concretamente en la Constitución Política del Estado, la Ley Marco de autonomías y Descentralización y la Ley de Educación. Este abordaje está referido a ver las posibilidades de concreción de políticas educativas interculturales en las autonomías indígenas y su afianzamiento del Estado plurinacional.

Por lo tanto, el analizar las sinergias de estas tres nociones de plurinacionalidad, autonomía indígena y la interculturalidad como política educativa, desde la perspectiva teórica y el marco jurídico establecido en la legislación boliviana, nos ayudaran a comprender las complejas situaciones que implica la configuración de políticas educativas interculturales en las autonomías indígenas tomando en cuenta procesos de transformación del Estado moderno colonial.

#### **3.1. Plurinacionalidad e interculturalidad en la autonomía indígena**

Si bien las autonomías indígenas establecen la concreción de la plurinacionalidad del Estado, del mismo modo la educación intercultural configura la posibilidad de diseñar políticas educativas que fortalezcan la conformación de las autonomías indígenas, las cuales a su vez refuerzan y resignifican, en la práctica, la constitución de un Estado Plurinacional refundado o reformado.

En este punto, se trabajará las nociones de plurinacionalidad y autonomía indígena circunscritas a la educación intercultural; por lo tanto, no se pretende profundizar en sus acepciones políticas y sociales de estas nociones conllevan, sino solamente referir aspectos inherentes a la temática educativa. En este sentido, antes de efectuar discusiones



conceptuales, se tratará de ver los alcances de la plurinacionalidad y las autonomías indígenas y sus relaciones con la interculturalidad en el campo educativo.

### **3.1.1 Plurinacionalidad e interculturalidad**

Como ya se dijo en párrafo anterior, sin pretender agotar las discusiones teóricas sobre la plurinacionalidad, en este apartado se presentan algunas comprensiones de la noción de plurinacionalidad considerando la relación con la interculturalidad como otro de los ejes en la conformación de un Estado plurinacional y una sociedad intercultural que fortalezca la diversidad cultural, todo ello enfatizado en la posibilidad de gestión de políticas educativas interculturales, acordes con la plurinacionalidad, que sería el camino por dónde transitar desde la mirada y el accionar de los pueblos indígenas.

Desde la década de los noventa del siglo pasado, tanto en Europa (Fossas y Requejo, 1999; Máiz, 2002, 2005) como en América Latina (Albó, 1988; Santos, 2007; Macas, 2009; Walsh, 2009) se fue incorporando en la discusión política y académica la noción de plurinacionalidad referida a las formas de estructurar el Estado en correspondencia con la sociedad pluricultural que conforman los distintos países. Claro que estas discusiones tenían diferentes matices en función de los contextos y los propósitos que ellas persiguen. En este sentido, somos conscientes de las diversas maneras de concebir lo plurinacional, sabiendo que “lo plurinacional no es un remedio en sí para resolver los conflictos históricos y las relaciones de poder” (Walsh, 2009: 169) que están manifiestas en los Estados nacionales.

En ningún momento se pretende reducir la pluralidad societal y la diversidad cultural a la plurinacionalidad en términos de estructura del Estado. Entendemos que la plurinacionalidad, además de las cuestiones jurídico-institucionales, conlleva significados sustantivos inherentes a formas filosóficas, político-ideológicas, territoriales, concepciones de vida y toda la riqueza de su propia conformación y expresión de vida.

Sin entrar en inagotables reflexiones teóricas sobre la noción de nación, que es mucho más antiguo que el de estado y hasta ahora mucho más amplio y flexible, que después se denomina Estado-nación y que no es el objeto de estudio de la investigación, sólo nos remitiremos a las reflexiones teóricas sobre la plurinacionalidad que obviamente parten de los cuestionamientos al modelo de Estado-nación. Este modelo de Estado-nación en

algunos casos defendido por el liberal Rawls (1996) cuyo argumento central de su propuesta es la neutralidad del Estado frente a la pluralidad cultural. Uno de los efectos de este modelo de Estado fue la mayor generación de desigualdades de y en la sociedad; también podemos citar a Kimlicka (1996) que aboga por el multiculturalismo liberal, que plantea la integración multiculturalista de las minorías al Estado y que éste tendría que atender a la diversidad cultural otorgándoles ciertos derechos como a minorías.

Por sentido común lo plurinacional se entiende como lo contrario a lo nacional, bajo cuya lógica se fueron conformando los Estados, entendiendo un Estado como una nación<sup>52</sup>. Según Habermas (1999: 82), el Estado nacional<sup>53</sup> representaba en su época una convincente respuesta al desafío histórico que buscaba encontrar las formas de integración social de la modernidad temprana que había entrado en decadencia.

Además, este mismo autor afirma que la implantación de este modelo responde a procesos históricos distintos por ejemplo entre Europa y América Latina: En el primero fue conseguido por la población como una posibilidad de emancipación; en cambio, en la segunda fue impuesto por la colonización. Aspectos que tampoco desarrollaremos en esta investigación.

Frente al modelo de Estados-nacionales surgen otros modelos entre ellos mencionaremos al modelo federal, que hacen referencia a los Estados plurinacionales, que se están implementando, con diferentes matices, en algunos países como Bélgica, España y Canadá (Santos, 2007). Tomamos este modelo porque de alguna manera contempla la plurinacionalidad en su conformación, claro que con características distintas a la plurinacionalidad emergente desde América Latina, que desarrollaremos posteriormente.

Se dice que los modelos federales tenían la capacidad de articular una unidad política a partir del respeto de la diversidad de sus componentes territoriales. Sin embargo, en el

---

<sup>52</sup> Pero más allá de una disposición jurídica, “nación” tiene el sentido de una comunidad política conformada a partir de una procedencia común, al menos, a partir de una lengua, una cultura y una historia común. (Habermas, 1999: 84)

<sup>53</sup> En las categorías conceptuales del Estado nacional se encuentra incrustada la tensión entre el universalismo de una comunidad jurídica igualitaria y el particularismo de una comunidad con un destino histórico. (op.cit.: 91)

momento actual, esta capacidad se ha mostrado cuestionable cuando la diversidad se refiere a las distintas realidades nacionales que conviven en algunas de las sociedades democráticas occidentales. Se trata de un tipo de pluralismo o de diversidad a la que la tanto la tradición liberal como la tradición federal muestran dificultades de adaptación (Fossas y Requejo, 1999: 9).

Se trata de Estados que en su interior existen territorios que se autoidentifican como “comunidades nacionales” en virtud de algunos factores como la historia, la lengua, el derecho, la cultura o la religión, tal como es el caso del Quebec en Canadá, Flandes en Bélgica, y de Cataluña y del País Vasco en España. Estas comunidades coexisten como unidades políticas territoriales en el seno del Estado bajo el denominativo “regiones” de la nación estatal (Fossas y Requejo 1999: 10).

En estos casos, el federalismo, constituye un criterio de organización social y política, y como tal, se propone organizar la convivencia, articulando diferentes formas de ordenamiento de la pluralidad en el seno de una unidad política común, capaz de integrar la diversidad de sus partes. Pero a pesar de que la unidad federal, en su misma raíz, “es un medio para componer la diversidad”, la realidad demuestra que no siempre es un marco suficientemente flexible para que reclaman un nivel de autonomía apto para garantizar la protección y el desarrollo de su identidad colectiva (Fossas, 1999: 288).

Para Fossas coexisten dos principios contrapuestos en la explicación del federalismo expandidas en sociedades diferenciales: el de identidad y el de eficacia pública. En este marco sostiene:

“En los Estados con minorías nacionales en los que adoptan estructuras complejas, ambos principios están presentes y, normalmente, generan lógicas contrapuestas, cuando no incompatibles. Por un lado, la lógica de las minorías nacionales, que reclaman un reconocimiento político y constitucional de su identidad diferenciada, y un autogobierno suficiente para su mantenimiento y desarrollo; por el otro, la lógica de las mayorías nacionales, que ven en el federalismo un factor de reforzamiento democrático y una técnica de descentralización” (Fossas, 1999: 289).

En estas situaciones, según el mismo Fossas, se opta por la “lógica mayoritaria del primer principio (eficacia), difícil de compatibilizar con la lógica minoritaria del segundo (identidad), lo cual repercute en la misma concepción de la autonomía” (op.cit., 290).

Frente a esas condiciones sociales e institucionales, surge el debate en torno a la acomodación, o el acomodo razonable como llaman Kymlicka (1996) y Bouchard y Taylor (2010), de los grupos culturales diferenciados, principalmente las minorías nacionales y las poblaciones indígenas dentro de las estructuras del Estado federal, significando una modificación al federalismo actual (Requejo, 1999: 304).

De ahí que un giro elegante, normativo e institucional de las democracias liberales (Kymlicka, 1996) en sociedades plurinacionales significa asumir el pluralismo nacional como un valor a proteger y no ya como un hecho que deba simplemente conllevarse de la forma menos traumática posible (Requejo, 1999).

En este marco, Máiz (2005: 71) nos dice que el “federalismo plurinacional permite ensayar la acomodación no solo pacífica, sino mutuamente beneficiosa y enriquecedora cultural, política y económicamente, de varias naciones en el seno de un mismo Estado, consensuando un proyecto común de convivencia” modelo al cual se ajustan los países de Bélgica, Canadá y España; claro está que cada uno con sus diferentes matices, pero enmarcados dentro la lógica del Estado multicultural.

Es evidente que el federalismo es incompatible con el nacionalismo: no puede haber federalismo en sociedades donde existan diferentes nacionalidades. Un estado plurinacional no es la suma de una serie de hechos diferenciales de carácter lingüístico, geográfico, de tradición jurídico-civil, etc. Asumir la existencia de otras nacionalidades y de encarar la solución de la situación supone otorgarle el carácter sustantivo, que ello conlleva, y no sólo procedimental (Requejo, 1999: 327). Este tema de la plurinacionalidad en los Estados federales continúa abierto para su discusión.

La lectura teórica que se hace sobre la plurinacionalidad en América Latina viene anclada desde las experiencias de Bolivia y Ecuador, países que, a partir de las demandas de las naciones y pueblos indígenas, lograron incorporar en sus constituciones políticas, hecho que es calificado como proceso emergente de nuevo modelo de configuración estatal que reconozca la pluralidad societal.

Como ya se dijo antes que existen diferentes expresiones de la plurinacionalidad, las cuales dependerán del lugar de su plasmación, cultural e histórica. Desde esta perspectiva probablemente las experiencias de Canadá, Bélgica y España, “partirán de los paradigmas de occidente y serán funcionales o por lo menos no antagónicas al capitalismo” (Vargas, 2009: 103).

Desde este contexto se puede entender lo “plurinacional como un rasgo de identidades diferenciadas, pero no únicas y que, por tanto, no depende necesariamente de su traducción en unidades territoriales y mucho menos es una derivación automática de encuestas estadísticas” (Albó y Barrios, 2006: 10). Por su lado, la plurinacionalidad desde la visión de los pueblos indígenas es entendida como:

“La lucha por la plurinacionalidad significa reconocernos primero como naciones indígenas y reconocer al otro, cruzar fronteras culturales. El reconocimiento de la plurinacionalidad es un aporte desde los indígenas para la emancipación de nuestros países del Abya-Yala, de nuestra América plural y diversa” (Macas, 2009: 93-94).

En esa medida, la plurinacionalidad contiene una demanda histórica de reconocimiento de la diversidad cultural existente desde tiempos pre-coloniales, que fue negada y sometida a un proceso de ocultamiento. Entiéndase que lo cultural es también económico y político; siendo así, los alcances de esta demanda plantean una desconstrucción de las relaciones sociales y del propio Estado.

Boaventura de Sousa Santos hace una descripción de estos procesos emergentes de la plurinacionalidad latinoamericana y parte por diferenciar la existencia histórica de dos conceptos de nación.

“El primer concepto de nación es el concepto liberal que hace referencia a la coincidencia entre nación y Estado; es decir, nación como el conjunto de individuos que pertenecen al espacio geopolítico del Estado y por eso en los Estados modernos se llaman Estados-nación: una nación, un Estado. Pero hay otro concepto, un concepto comunitario no liberal de nación, que no conlleva consigo necesariamente el Estado (...) una nación sin Estado porque su identidad era una identidad cultural y no una identidad política. Aquí podemos ver que esta

segunda tradición de nación, la tradición comunitaria, es la tradición que los pueblos indígenas han desarrollado. Este concepto de nación conlleva un concepto de autodeterminación, pero no de independencia. Nunca los pueblos indígenas han reivindicado, ni en el mismo Canadá, la independencia. Han reivindicado formas más fuertes o más débiles de autodeterminación” (Santos, 2007: 8, 9).

En la primera parte de esta cita se identifica un elemento de “crisis de correspondencia”, que se trata de dificultades de correspondencia entre la configuración de los poderes, el contenido de las políticas del Estado, y el tipo de diversidad cultural existente en los pueblos indígenas, incluyendo sus formas de organización, sus espacios de ejercicio de autoridad política que forman parte de otras matrices culturales excluidas por el Estado liberal moderno desde su origen y toda su historia colonial (Tapia, 2007: 48). Aunque en algunas etapas de la historia la nación busco ser un proceso de unificación política y de luchas por transformar este Estado, pero basado en los mismos formatos de expresión y ejercicio del poder político del liberalismo.

Ello implica que la plurinacionalidad conlleva la refundación<sup>54</sup> (Santos, 2007) del Estado moderno, aspecto fuertemente discutido en el proceso constituyente boliviano, porque el Estado liberal moderno tiene una sola nación, y la realidad de diversidad social y cultural exigen combinar diferentes estos diferentes conceptos de nación dentro de un mismo Estado. Esta perspectiva es argumentada y compartida por Walsh, para quien la importancia de la plurinacionalidad radica en “su re-pensar y re-fundar de lo uni-nacional, colonial y excluyente dentro de un proyecto de Estado y sociedad que se construye desde la pluralidad y desde las diferencias ancestrales” (Santos, 2008b: 142).

Según este autor, a dicho proceso de emergencia del concepto de plurinacionalidad se vinculan, a su vez, los conceptos de interculturalidad y postcolonialidad.

---

<sup>54</sup> Sabiendo que las refundaciones provocan resistencias, porque todos los actos fundacionales son dolorosos, como el nacimiento. Esta transición entre lo viejo y lo nuevo presenta incertidumbres sobre el reproducir viejas prácticas y la posibilidad y el entusiasmo de generar alguna cosa nueva (Santos, 2007).

Esta relación entre plurinacionalidad e interculturalidad, asumen que hay diferencia entre ellas, pero es discutida la comprensión de cual es mayor o menor, o cual engloba a cuál. Por ejemplo, para Galo Ramón (2009) la interculturalidad es mayor a la plurinacionalidad, en cambio para Santos (2009) la plurinacionalidad es más amplia que la interculturalidad. “Puede haber interculturalidad sin plurinacionalidad pero no puede haber plurinacionalidad sin interculturalidad” sostiene Santos, (2009: 37-38).

Los alcances y significados de la interculturalidad entendida en su dimensión no solamente cultural, sino también política y económica, también “presupone una cultura común. No hay interculturalidad si no hay una cultura común, una cultura compartida. Es la manera específica de cómo cada sociedad organiza su plurinacionalidad, su convivencia plurinacional” (Santos, 2007: 8). En este sentido, la interculturalidad es la concreción de la plurinacionalidad donde las sociedades van creando formas de convivencia intercultural de manera específica.

Frente a la realidad de diversidad geográfica y la pluralidad ancestral, que siguen organizando las maneras de vivir, incluyendo distintas “relaciones con el territorio y la naturaleza, el ejercicio de autoridad, y las prácticas de justicia, educación, salud y de la vida misma, lo plurinacional es algo por reconocer y lo intercultural por construirse” (Walsh, 2009: 165).

Desde la perspectiva indígena latinoamericana, es importante la estrecha vinculación existente entre la plurinacionalidad y la interculturalidad; porque la “plurinacionalidad sola es insuficiente para un proyecto de decolonialidad; he aquí que la interculturalidad tiene que ser dimensión central y constitutiva” (Walsh, 2008b: 142). En este sentido las dos nociones se articulan con funciones complementarias en diferentes ámbitos, pero con un propósito común que es el “buen vivir”. En este marco, Walsh afirma:

Mientras que lo plurinacional permite romper con el marco uni-nacional, recalcando lo pluri-nacional no como división sino como estructura más adecuada para unificar e integrar; la interculturalidad apunta a las relaciones y articulaciones por construir. Por eso, ambos son complementos necesarios, cómplices en esta re-imaginación y re-fundación que caminan hacia un nuevo *sumak kawsay* o buen vivir –el deber ser del estado plurinacional e intercultural” (Walsh, 2009: 183-184).

La re-fundación del Estado implica también tomar en cuenta un tercer elemento que nos menciona Santos, y que es también compartida por varios teóricos como Walsh (2009), Quijano (2009) y García (2009), nos referimos a la noción de poscolonialidad entendida como “el reconocimiento de que el colonialismo no terminó con la independencia y que entre la independencia y el poscolonialismo va pasar un período muy largo” (Santos, 2009: 38), que todavía no llega a su plasmación.

Por eso este tipo de Estado no puede ser neutro, porque la supuesta neutralidad objetiva termina favoreciendo a la clase dominante. En ese entendido, “la idea de poscolonialidad significa esto: si hubo una injusticia histórica hay que permitir un período transicional donde haya un tiempo de acción afirmativa a favor de las poblaciones oprimidas” (Santos, 2009: 39). Ello conlleva asumir acciones de cara a la transformación estructural del Estado plurinacional y de la conformación de la sociedad pluri e intercultural y más democrática.

Es así que estas tres nociones –plurinacionalidad, interculturalidad y poscolonialidad– juegan un papel central en lo que se refiere a la búsqueda y plasmación de un Estado diferente. Se perfilan retos a construir desde el accionar y la posibilidad de concreción de estas tres nociones, en tanto que:

“El Estado plurinacional cuestiona el carácter de Estado uninacional vigente; propone un modelo de organización política para la descolonización destinado a: recuperar, fortalecer y democratizar el Estado, construir una verdadera interculturalidad como proyecto de país, transformar las estructuras e instituciones para reconocer la diversidad política y cultural y reconocer las formas comunitarias y propias de autoridad, para así consolidar la unidad en la diversidad” (Walsh, 2009: 176).

Recordemos al respecto lo señalado en el apartado 2.2.2, donde la noción de interculturalidad, entendida como un “proceso y proyecto político, social, epistémico y ético de la relación y descolonización dentro una sociedad plurinacional por condición histórica y por naturaleza” (Walsh, 2009: 182), adquiere, de esta manera, un rol central en los procesos de transformación hacia un Estado plurinacional y de conformación de sociedad pluri e intercultural.



Por su parte, Galo Ramón (2009) otorga mayor predominancia a la interculturalidad con relación a la plurinacionalidad. Para este autor la Interculturalidad permite una salida a largo plazo para el país, porque:

“(i) la Interculturalidad reconoce al mismo tiempo el derecho a la diferencia y la diversidad, pero enfatiza la necesidad de construir la unidad, reconociendo y estableciendo instituciones y mecanismos que posibiliten el encuentro creativo y equitativo entre los diversos; (ii) la interculturalidad no permite que los pueblos indígenas sean tratados como minorías, a las que se les entrega una parte minúscula del Estado sino que atraviesa todas las normas, instituciones y prácticas del país; (iii) la interculturalidad permite un tratamiento flexible a las distintas formas de la diversidad, porque aplica tanto a los territorios en los que vive un solo pueblo, así como a territorios compartidos; (iv)...la interculturalidad ofrece una salida a los pueblos afrodescendientes y los mestizos cuya identidad está bloqueada por haberse construido como una contraimagen del indio, para encontrar elementos de unidad con el mundo indígena y convertir al problema de construcción de la nación incluyente en un problema de todos y no sólo de los indios” (Ramón, 2009: 126-127).

Según Galo Ramón, una propuesta intercultural contrahegemónica y democrática “debería permitir que sociedades étnicamente diferenciadas generen y consoliden concepciones, valores, prácticas y símbolos compartidos, el respeto recíproco, una convivencia armoniosa, la tolerancia a las diferencias, una valoración equitativa de todas ellas, un replanteo de relaciones de poder y una capacidad para generar acuerdos creativos”, siendo así generaría una transformación de la relación del Estado con los pueblos indígenas y la sociedad civil (Ramón, 2009: 158).

Desde esta perspectiva, se puede entender que construir un Estado plurinacional, intercultural y poscolonial pasa también por una construcción “nueva de institucionalidad y fundamentalmente de subjetividades políticas, en un horizonte donde el otro no sea, como hasta ahora, un obstáculo a la realización y autonomía del Yo (individual o colectivo) sino su condición de posibilidad” (Santos, 2007: 39). Es decir, se trata de “no sólo cambiar los sujetos gobernantes sino también la forma del gobierno y el conjunto de las instituciones del modo tal que sea posible establecer correspondencia entre la

diversidad cultural, la forma de gobierno y el ordenamiento político económico del país” (Tapia, 2007: 52).

Desde este horizonte entenderemos los planteamientos de la “democracia intercultural poscolonial”, que incorpora la nueva generación de derechos colectivos como nuevos derechos fundamentales. Entre ellos: “el derecho al agua, a la tierra, a la soberanía alimentaria, a los recursos naturales, a la biodiversidad, a los bosques y a los saberes tradicionales” (Santos, 2009: 56).

A este proceso de transformaciones del Estado que se está viviendo en algunos países de Latinoamérica, Santos lo denomina “constitucionalismo intercultural, plurinacional y poscolonial”. Una característica a señalar de este constitucionalismo “es la equivalencia entre lo simultáneo y lo contemporáneo”, permite a la vez considerar las diferencias y las semejanzas bajo los principios de que las diferencias exigen instituciones apropiadas, y las semejanzas exigen instituciones compartidas. Por eso, el Estado deberá tener instituciones compartidas e instituciones apropiadas a la identidad cultural de las plurinaciones dentro del Estado enmarcados en el reconocimiento recíproco, la continuidad y la idea del consentimiento, de que las cosas deben ser consensuadas (Santos, 2007: 12, 13).

Es oportuno llamar la atención sobre la relación existente entre esta equivalencia entre lo simultáneo y lo contemporáneo con las concepciones del “estar” antes que del “ser” que se expresan y viven en los pueblos indígenas.

Por todo lo desarrollado en páginas precedentes, se llega a la conclusión que la refundación de un Estado plurinacional, intercultural y descolonizado es también una nueva manera de contribuir a la democracia; en este sentido, la demanda de las poblaciones “es no tanto más nacionalismo y más Estado, sino ante todo otro Estado; esto es, des/colonizar ese Estado, que es una<sup>55</sup> forma de democratizarlo” (Quijano, 2006: 21).

---

<sup>55</sup> La cursiva es añadida, en el original dice *única* y personalmente considero necesario flexibilizar esta afirmación absoluta, porque en ciencias sociales y políticas no creo que haya soluciones únicas, sino que, además de la descolonización, podrá haber diversas formas de solucionar y de democratizar los Estados que de principio ya tienen características poco o no democráticas.

En este sentido, aunque enfocado en un contexto europeo, el desafío de la consolidación de la democracia en los estados plurinacionales tiene alcances mayores y sustanciales frente a la mera regionalización de la administración de territorios, como nos plantea Ferrán Requejo:

“Las democracias plurinacionales son colectividades políticas que contienen dos o más naciones que aspiran a ser reconocidas y acomodadas políticamente como tales en reglas políticas y constitucionales. Las democracias plurinacionales no son, así, realidades uninacionales con subunidades “regionales” de un demos nacional único. Se trata de “sociedades distintas”. [...] el reto general de las democracias plurinacionales es una polity, varios demoi; no la subsunción de estos últimos como parte de un demos estatal único” (Requejo, 2008: 17).

No debe entenderse la pluracionalidad como una figura federativa enmarcada en la visión uninacional, sino definirse políticas estructurales que respondan a las diferencias culturales, políticas, económicas y territoriales. Ello implica la demanda de la autonomía indígena, con alcances hacia la autodeterminación.

Al menos, desde los hechos que se desarrollan en Bolivia, la plurinacionalidad tiene una estrecha relación, es más, adquiere mayor significación descolonizadora a partir de la configuración e incorporación de las autonomías indígenas en su nueva Constitución Política de Estado y que responde a la visión y las demandas de los pueblos indígenas; porque la idea del Estado Plurinacional es el reconocimiento de la diversidad de culturas, de instituciones, de civilizaciones, de idiomas, de distintas formas de concebir la economía, de modos diferentes de concebir y vivir la vida en sus territorios en igualdad de condiciones y en complementariedad y enriquecimiento mutuo. “Es una lectura vanguardista de la convivencia de pueblos, culturas y civilizaciones” (García, 2009: 18).

### **3.1.2 Autonomía indígena y plurinacionalidad**

No se trata de que nos explayemos aquí en definiciones sobre autonomía indígena, sino de que analizaremos los alcances de una modalidad de autonomía como las planteadas por las naciones y pueblos indígenas. Por tanto, en este eje temático se mostrará la importancia y el lugar de la autonomía indígena y su relación con la plurinacionalidad, porque es el reconocimiento de la pluriculturalidad étnica.

Desde la lectura de Álvaro García Linera, “cuando hablamos de Estado plurinacional estamos hablando también de un Estado con hegemonía indígena originario campesina, es decir como liderazgo intelectual y moral en el sentido Gramsciano del término y con la capacidad de juntar y de atraer a su lado a intelectuales, académicos, vecinos, comerciantes, obreros, fabriles, transportistas” (García, 2008: 8).

En Bolivia, la noción de Estado Plurinacional desde el conjunto de organizaciones matrices del país, denominada ‘Pacto de Unidad’ (2006: 3), es concebida como un modelo de organización política para la descolonización de las naciones y pueblos indígenas, recuperando, reafirmando y fortaleciendo la autonomía territorial para la vida plena del ‘bien vivir’, con visión solidaria, siendo los motores de la unidad y del bienestar de todos los bolivianos, garantizando el ejercicio pleno de todos los derechos. Los principios que rigen este Estado son el pluralismo jurídico, unidad, complementariedad, reciprocidad, equidad, solidaridad y principio moral y ético de terminar con toda la corrupción.

La Plurinacionalidad del Estado, basada en autonomías indígena originaria campesinas, debe ser entendida como un camino hacia la autodeterminación como naciones y pueblos para poder definir políticas comunitarias, sistemas sociales, económicos, jurídicos y, en ese marco, reafirmar las estructuras de gobierno, la elección de autoridades y administración de justicia en las comunidades y pueblos indígenas.

El asumirse como Estado plurinacional “implica superar el patrón colonial expresado en la exclusión y dominación de unos pueblos sobre otros, para plantear la coexistencia de la diversidad de pueblos con sus propias especificidades territoriales, políticas, culturales e identitarias” (Zegada y Torrez, 2007:18), y sus modos de ser. Por lo tanto, también implica un re-ordenamiento territorial y las posibilidades de conformación de una sociedad intercultural, pluricultural, plurilingüe.

Los análisis (Zegada y Torrez, 2007; Albó y Romero, 2009; García, 2009; Prada, 2010) coinciden en señalar que “los indígenas son la fuerza motriz de la construcción en el Estado Plurinacional” (García, 2009: 11).

Como tal, la idea de Estado Plurinacional es la solución virtuosa de esta articulación de historia, de vida, de idioma, de culturas, que nunca antes estuvieron en el ámbito del núcleo del poder. Con el Estado Plurinacional se quiere lograr:

“[...] igualdad de culturas; supresión del colonialismo, de la discriminación por idioma, por color de piel o por apellido; igualdad de oportunidades entre un indígena y un mestizo entre un mestizo y un indígena, absolutamente para todos los cargos, valoración de lo que somos, si es mestizo: vale; si es aymara, quechua, mojeño, trinitario vale; todos están en igualdad de condiciones frente el Estado, ante el funcionario público, ante la ley, ante la justicia, pero ante todo, el reconocimiento de la igualdad de los pueblos” (García 2009: 17).

El Pacto de Unidad en la Declaración de Santa Cruz expresa: “Las naciones y pueblos indígenas originarios planteamos un Estado Unitario Plurinacional, Pluricultural y Plurilingüe”, cuya conformación implica la refundación del país, el cual históricamente ha estado organizado de manera colonial y privilegiando a los sectores oligárquicos del país y debe expresarse en “la participación de los pueblos y naciones indígena originaria campesinas en todos los niveles de la estructura y gobierno de nuestro país; la reconstitución de las naciones originarias y pueblos indígenas en nuestros territorios y la constitución de Autonomías Territoriales Indígena Originaria Campesinas” (Garcés, 2009: 29).

Si vamos a tener en cuenta la idea de plurinacionalidad con el territorio, será necesario cambiar todo el modelo económico que está en el manejo de los recursos. Situación que se hace más compleja y dramática en América Latina porque aquí existe “una gestión de territorio muy importante. El 90% de los recursos naturales está en territorios indígenas” (Santos, 2008).

La gestión de una nueva territorialidad tiene que ver con poder político y con poder económico, con el acceso a recursos naturales. En palabras de Boaventura de Sousa Santos, “las autonomías originarias tienen que tener un control con el acceso a los recursos que están en sus territorios<sup>56</sup> porque, de otra manera, su autonomía sería vacía,

---

<sup>56</sup> Los datos que Etxeberria presenta son sorprendentes cuando afirma: “En el mundo hay 300 millones de indígenas, lo que significaría el 4% de la población. Dos factores: 1) los indígenas suponen el grueso de la diversidad cultural: se habla de que hay unas 5.000 culturas, de las cuales el 90% son culturas indígenas, con frecuencia con muy pocos habitantes, pero ciertamente diferenciadas; 2) siendo territorio indígena sólo el 7% del planeta, en él se encuentra el 70% de la diversidad de flora y la fauna. Esto es, tanto de la diversidad cultural como la biodiversidad está muy ligada a ellos y a su futuro” (Etxeberria, 2004: 124). Este mismo dato nos será de mucha

pero el acceso tiene que ser ejercido en un marco de solidaridad nacional” (Santos, 2009: 59).

Como ya se dijo en párrafos anteriores, no basta incorporar lo plurinacional y las autonomías indígenas como tantas otras palabras en la Constitución Política, pues es también importante, y quizá mucho más, el hacer gestión de ellas, crear las condiciones político-administrativas desde la institucionalidad del Estado y en plena coordinación con las organizaciones indígena originaria campesinas; caso contrario, se corre el riesgo de que la “propuesta de Estado Plurinacional se convierta en un arreglo de la clase política para evitar la conflictividad social, para lograr la tan cacareada gobernabilidad” (Garcés, 2009: 9).

En este sentido, se considera importante reflexionar sobre la advertencia presentada por Xavier Albó y Franz Barrios:

“El tema del Estado Plurinacional no se agota ni se garantiza automáticamente asegurando que cada nación étnica originaria pueda desarrollar su modo de ser en sus propios territorios. Éstos pueden ser puntos de partida o de llegada obvios y pueden ser estratégicamente fundamentales para que pueblos originarios hasta hace poco marginados y discriminados refuercen su propio modo de ser allí donde hay las mejores condiciones para hacerlo.... Pero, igualmente necesario es consolidar estas identidades nacionales étnicas y su capacidad de encontrarse y vincularse entre sí en los puntos de mayor encuentro intercultural dentro del Estado Plurinacional” Albó y Barrios, (2006: 95).

Los desafíos de asumirnos como Estado Plurinacional son mucho más complejos de lo que se dice, requiere voluntad política y compromiso social para llegar a la concreción paulatina de los alcances y de lo que realmente implica para el Estado y la sociedad.

Uno de componentes de la plurinacionalidad en el Estado son las autonomías, sobre todo la autonomía indígena originaria campesina que le otorga una mayor significación descolonizadora al Estado Plurinacional.

---

utilidad para comprender la problemática compleja de las relaciones tensas y ambivalentes entre el Estado, cualquiera que sea su carácter, y los pueblos indígenas.

Etxeberria identifica tres formas de acceder a la autonomía: 1) se refiere al derecho de autodeterminación de las naciones-estado como aspiración al régimen autónomo, como en España; 2) señala al derecho de autodeterminación colectiva desde el derecho al territorio propio y determinar el estatuto político que se desea vivir; y 3) defiende el derecho de autodeterminación con rasgos comunitaristas (Etxeberria, 2004: 105-108).

Hay Estados que contemplan la autonomía como parte de su sistema jurídico político, entre ellas se pueden mencionar España, Canadá, Bélgica, Suiza y también se habla de Colombia, países en los que, a su modo, se viene implementando la autonomía (Albó y Barrios, 2006: 111-120). No desarrollaremos sus procesos de funcionamiento por no ser parte de la investigación, nos concentraremos en el caso boliviano por tener características distintas respecto al planteamiento general de los países mencionados; ante todo, por su formación poblacional caracterizada, por Zavaleta (2008), como “formación social abigarrada” con fuerte componente indígena.

En este entendido hay una amplia gama de usos de la noción de autonomía; puede aplicarse a “entidades integradas a un estado” que no son territoriales, así como una instancia fiscalizadora o las universidades. También en la autonomía ligada a un territorio los usos son diversos: se habla de autonomía administrativa, fiscal o tributaria, electoral, política, jurídica, etc., en función de que llegue a tener poderes propios (Albó y Barrios, 2006: 57). Desde perspectiva, se puede hablar de “autonomías que son administrativas y asociadas a los procesos tradicionales de descentralización; y otras autonomías que son políticas” (Santos, 2007: 18), como las autonomías indígena originaria campesinas.

En esta oportunidad sólo nos referiremos al uso socio-político de la noción de autonomía que tengan que ver con la estructuración del Estado. Según Albó y Barrios la autonomía se refiere a la capacidad de normarse por sí mismo. Ella puede aplicarse tanto a un individuo autónomo, que decide su comportamiento por sí mismo, como a grupos o comunidades de tamaño reducido o a grupos sociales más amplios y estructurados. Por ejemplo, para el

pueblo guaraní<sup>57</sup> ‘iyambae’ (sin dueño, hombre libre) significa el ideal más amplio de autonomía.

La autonomía es la cualidad gubernativa asignada a determinadas unidades territoriales que se hacen presentes en el Estado; sobre todo a la cualidad que pueden tener diversos espacios territoriales, aunque no se limita a ellos. En este marco, la noción de autonomía “es un fenómeno estatal por el cual un espacio sociopolítico determinado aspira a poder decidir sus asuntos en el marco de una Constitución, pero sobre la base de instrumentos legislativos. En todas las sociedades se mezclan procesos sociales, económicos o ideológicos” (Albó y Barrios, 2006: 11).

En este sentido, la autonomía es la condición de gobernarse reconocida a una entidad territorial para el ejercicio de sus competencias otorgadas por el Estado, en el marco de Constitución Política del Estado y la Ley Marco de Autonomías y Descentralización, “en función a la capacidad de esas unidades para poder legislar, es decir, definir sus propias leyes (no sólo reglamentos operativos de una ley definida por otros) en aquello que les compete, de acuerdo a la Constitución y las leyes de una cobertura y nivel más amplio” (Albó y Romero, 2009:12). Implica la elección de sus autoridades por los ciudadanos, la administración de sus recursos económicos y el ejercicio de las facultades legislativas, reglamentarias, fiscalizadora y ejecutiva por sus órganos de gobierno en el ámbito de su jurisdicción, competencia y atribuciones. La autonomía implica elementos políticos y de relaciones de poder: “La autonomía es autonormarse, con legislación propia, elegir sus autoridades, disponer libremente de recursos y solamente rendir cuentas a las contralorías” (Zegada y Tórrez, 2007).

El aporte de Luis Tapia (2009) sobre la reflexión de la autonomía relativa al Estado, ayuda a entender la manejabilidad de la noción velando por el carácter unitario de la estructura del Estado. Es decir, se plantean propuestas de autonomía vinculada al Estado y no independientes de ella, aunque uno de los riesgos sea quedarse en el carácter

---

<sup>57</sup> La nación guaraní constituye uno de los 35 pueblos étnicos que viven en Bolivia. Más adelante se describirá con mayor detalle porque es el caso de la investigación correspondiente a un municipio guaraní.



administrativo de la autonomía, que más bien podría tener características de una descentralización administrativa.

Las demandas indígenas requieren que se reconozcan sus derechos de orden político, en esta medida se critica el enfoque que se muestra como una gran apertura a reconocer la “diversidad cultural”, mientras que dicho reconocimiento no se refleja en estructuras, mecanismos o políticas de redistribución de la riqueza, de disminución de la inequidad social y de promoción de la justicia social distributiva (Díaz Polanco, 2004: 348). La autonomía garantiza no solamente el respeto y reconocimiento de la diversidad de culturas, sino que sienta las bases para la interacción entre culturas, la convivencia en la diversidad, desarrollándose así los procesos de interculturalidad (Etxeberria, 2004).

Algunos elementos que puede cohesionar a los pueblos indígenas, con base en el derecho fundamental a la vida, gira en torno a:

- El derecho al territorio, expresado legalmente en el reconocimiento legal de sus territorios ancestrales, que implica no sólo verlos como recursos, sino como referencia y espacio necesario para la reproducción cultural y social. Territorio entendido desde la cosmovisión indígena, trasciende el concepto de propiedad, remite una relación inseparable entre humanos y naturaleza.
- El derecho a la cultura indígena, que pueda vivirse en sus diversas dimensiones interrelacionadas y entrelazadas.
- Derecho al autogobierno autodeterminación como necesaria para que la cultura se sostenga y robustezca, no necesariamente es una secesión o independencia.
- El ejercicio de la libre determinación como modalidad autogobierno dentro de los estados existentes, cuyas fronteras no se cuestionan. (Etxeberria, 2004: 130-131)

En este marco, la autonomía es una expresión del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas y el cumplimiento de este derecho no es posible sólo con el reconocimiento de los Estados como plurinacionales, sino con la puesta en marcha de procesos de interculturalidad, que implica reconocimiento y aceptación mutua, intercambios recíprocos, disposición y voluntad para compartir espacios de convivencia política, social y cultural.

Para Santos, las formas de autonomía vinculadas a la identidad cultural, como las autonomías indígena originaria campesinas, son de otro tipo pero conteniendo el mismo rango. Las dos formas tienen que convivir para crear el Estado plurinacional, porque si la autonomía es de un solo tipo entonces el Estado ya no es plurinacional. Puede estar la palabra en la Constitución, pero sería sólo un discurso, una palabra vana, vacía (Santos, 2009: 57). El mismo Santos sostiene que los dos tipos de autonomía no se pueden mezclar, porque si no la plurinacionalidad se va: “Mezclar sin la previa convivencia democrática basada en la igualdad y en el reconocimiento de la diferencia cultural significa mantener la dominación colonial del asimilacionismo y de la cooptación” (Santos, 2009:58).

Las reflexiones teóricas respecto a la refundación de las estructuras del Estado plurinacional giran en torno a la cuestión indígena, de ahí que se afirma “si hay plurinacionalidad, las naciones indígenas originarias tienen que tener su propia autonomía. Éste es el contenido del Estado Plurinacional” (Santos, 2007: 36). Esta situación nos lleva a puntualizar algunos aspectos sobre la autonomía indígena en el caso boliviano.

La **Autonomía indígena originario campesina**<sup>58</sup>, se puede entender de manera genérica como el reconocimiento del gobierno propio de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, como resultado de la demanda del reconocimiento y respeto de los derechos de los pueblos y naciones, enmarcados en la libertad, dignidad, tierra y territorio y respeto de su identidad y formas de organización propia.

Los pueblos indígenas originarios ya planteaban desde la llegada de los colonizadores recuperar su autonomía. Numerosos movimientos indígenas de resistencia a la colonia dan cuenta de ello. En periodo republicano, al ver que la fundación de Estados–nación no respondía a sus propósitos de recuperación de tierras comunitarias y les excluía sistemáticamente, surge el movimiento de Zarate Willka que se caracterizó por el intento

---

<sup>58</sup> Durante el proceso de elaboración de la Propuesta para la Nueva Constitución Política del Estado, la Asamblea Nacional de Organizaciones Indígenas, Originarias, Campesinas y de Colonizadores de Bolivia decidieron adoptar el denominativo de indígena originaria campesina como una nueva categoría que aglutine e incluya a los diferentes sectores de la población autoidentificada con una de estas categorías y así no se excluye a ninguna organización o sector poblacional.

de restituir el régimen de ayllu y de establecer un gobierno propio paralelo al Estado boliviano (Condarco, 1988).

A pesar de la colonia y la república muchos pueblos indígena originario campesinos y comunidades indígena originario campesinas vivían en una autonomía de facto, aunque no de jure, precisamente porque las leyes del Estado al ser contradictorias no eran aplicables a estos contextos. Por lo tanto, la incorporación la autonomía indígena originaria campesina en la nueva Constitución Política de Estado, no debe tomarse como algo “otorgado” por el Estado a estos pueblos y naciones, sino que es un derecho previo pero ignorado, cuando no arrebatado, que el Estado recién “reconoce” y “garantiza” (Albó y Romero 2009).

El Manifiesto de Tiahuanacu, difundido en 1973, al sostener “un pueblo que oprime a otro pueblo, no puede ser libre”, cuestiona la forma de relación y la estructura coloniales del Estado republicano, plantea el reconocimiento de las nacionalidades indígenas existentes en el país, constituyéndose en un antecedente del Plurinacionalidad del Estado y la libre determinación de los pueblos indígenas, hoy denominado autonomía.

La Marcha por el territorio y la dignidad, realizada en 1990, fue otro acontecimiento importante en la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística existente en el país, hasta ese entonces invisibilizados. La marcha exigía la realización de una Asamblea Constituyente y su incorporación como pueblos indígenas en la Constitución Política de Estado.

La propuesta educativa de los pueblos indígenas originarios (2004), elaborada para el II Congreso de Educación, plantea un Sistema de Educación Plurinacional enmarcado en la refundación del Estado Plurinacional; asimismo, propone autonomías de gestión territorial, política y administrativa de la educación, pero no financiera.

El Pacto de Unidad (2006) afirma que: “la propuesta de autonomía indígena puede ser la base para la construcción de este Estado Plurinacional. Planteamos que la autonomía indígena debe ser entendida como un camino hacia nuestra autodeterminación como pueblos. Al mismo tiempo, las autonomías indígenas que proponemos no tienen ningún afán separatista, sino que se plantean en el marco de la unidad del país y desde una visión solidaria”.

La Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), en palabras de su dirigente Pedro Nuni, expresa que los pueblos indígenas ya tienen consolidado su territorio indígena originario TCO, habitado por sus comunidades, su propia estructura organizativa y lo único que falta es el gobierno propio con toma de decisiones.

Para el movimiento indígena a nivel internacional la Autonomía indígena es “la capacidad de decisión y control propio de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas en sus territorios en el orden administrativo, jurídico, político, económico, social y cultural con la existencia y reconocimiento de autoridades propias en coordinación con las autoridades centrales” (López, 2008: 10).

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE afirma que “ser autónomos o aspirar a serlo no significa el aislamiento, separación o rechazo a otros sectores de la población” (Espinoza, 2008:116).

Las razones que sostienen la propuesta autonómica de los pueblos indígenas, entre otras, se puede mencionar el fuerte cuestionamiento al colonialismo interno, excluyente y opresor, que los Estados nacionales implementan en desmedro de los pueblos indígenas originarios; la desestructuración y fraccionamiento de las unidades territoriales de los pueblos impuesta por la división político-administrativa del Estado, “resquebrajando la autonomía y el control sobre la tierra y los recursos naturales. Se ha impuesto, también un sistema jurídico uniforme en el que la administración de la justicia favorece los intereses del mercado y priva a los pueblos de sus medios de subsistencia” (Garcés, 2009: 2).

Por tal razón, los pueblos indígenas denuncian que este tipo de organizaciones políticas y administrativas constituyen estructuras con delimitaciones territoriales ajenas a ellos y que han servido más para dividirlos y subordinarlos al poder estatal, ignorando sus propias formas de organizar su vida. Este cuestionamiento da lugar a la propuesta de Estado Plurinacional con presencia de las autonomías indígenas.

Uno de los componentes de la autonomía indígena es el derecho al autogobierno, al ejercicio al derecho de la autodeterminación: “En su nivel más elemental, hay que defender la idea básica de que los pueblos indígenas tienen derecho a aquel autogobierno que precisan para que su cultura se sostenga y robustezca”, pero también al ejercicio de

la libre determinación, no como secesión-independencia, sino como modalidad que suele llamarse “autodeterminación interna” dentro de los estados existentes, cuyas fronteras no se cuestionan (Etxeberria, 2004: 131).

Las luchas de resistencia y emancipación de los pueblos indígenas originarios han estado permeadas por las reivindicaciones autonómicas; no siempre con ese nombre, pero sí con los mismos ideales, que pasan “por ser pueblos con derechos plenos, territorios, recursos naturales, formas propias de organización y de recuperación política ante instancias estatales, ejercicio de la justicia interna a partir de su propio derecho, conservación, desarrollo y fortalecimiento de sus culturas y elaboración, ejecución y puesta en práctica de sus propios planes de desarrollo” (López, 2008: 9).

### **3.1.3. La educación intercultural en la autonomía indígena**

No cabe duda que la educación intercultural juega un papel importante en los procesos de consolidación de la autonomía indígena y del Estado plurinacional. Tengamos presente que los Estados modernos tienen su identidad basada en su bandera y su himno, “sobre todo su sistema educativo<sup>59</sup> y su sistema jurídico” (Santos, 2007: 11), por tanto, otro de los desafíos del Estado Plurinacional es reconocer la realidad plural de la sociedad abriendo caminos a procesos educativos que respondan a la autonomía indígena en el marco del derecho a una educación apropiada a la vida y la demanda de sus pobladores como ejercicio de su libre determinación.

La convivencia en un territorio, basado en la recuperación de formas propias de educación, producción, administración y saber tecnológico comunitario conduce a la construcción de autonomías indígenas, que son un medio de articulación de las naciones originarias en el manejo del Estado, para de esa manera, a mayor ejercicio de la autonomía indígena, mayor fortalecimiento del Estado Plurinacional, mayor atención a la sociedad pluricultural y mejores oportunidades para definir políticas de educación intercultural.

Estamos frente a una realidad compleja, donde la diversidad es su mayor riqueza, que podríamos describirlo como Estado plurinacional, sociedad pluricultural y con necesidad

---

<sup>59</sup>La cursiva es añadida, por el énfasis y la importancia del tema de investigación.

de políticas de educación intercultural que contribuya a una mejor atención de la diversidad. En síntesis, estaríamos hablando de la sociedad pluricultural, del Estado plurinacional y de la educación intercultural, todas ellas en proceso de descolonización y afianzando el sentido sustantivo de democracia.

Es una necesidad imperiosa que en el Estado Plurinacional la educación en su conjunto sea declarada intercultural. Porque la interculturalidad implica asumir las diferencias culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social, valoración y socialización de todos los saberes existentes a su interior buscando la igualdad de oportunidades educativas, donde todos los sectores de la sociedad asuman como una tarea que encarar y contribuir a la formación de una sociedad intercultural. Por lo tanto, la educación intercultural en las autonomías indígenas parte de la premisa de que todas las culturas tienen el mismo valor, que ninguna es más que la otra; tienen los mismos derechos a “desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país” (Walsh, 2008: 35)

La educación intercultural en el Estado Plurinacional, deberá primero descolonizarse para luego encarar procesos de descolonización de la población. Uno de los aspectos de la descolonización pasa por dejar de transmitir y replicar los valores del sujeto moderno individualizado como valores universales, desmitificar estos valores implica reconocer, respetar y socializar la diversidad de valores y saberes existentes (Chuji, 2008).

Esto significa no jerarquizar el saber formal-occidental sobre el saber tradicional y que desde las políticas educativas, tanto del nivel central, como de las entidades autónomas, se creen las condiciones para que los procesos de valoración sea bidireccional y mutuo y que no estén dirigidas solamente los pueblos indígenas quienes estén obligados a conocer la cultura, lenguas y conocimientos de los grupos dominantes.

La educación intercultural procure asegurar el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de las propias formas de educación que se practican, de los saberes y formas de gobierno que practican en las comunidades, donde “todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos, contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural” (Haro y Vélez, 1997: 302-303. Cit. en Walsh, 2008: 35).

La política educación intercultural, en términos de gestión, tendría que encararse de manera integral, considerando las dimensiones institucionales, curriculares y la participación de la población en la definición de estas políticas, en función a las características territoriales, culturales, económicas y productivas de los distintos territorios autónomos.

Entendamos por gestión al conjunto de acciones realizadas en el campo educativo por un grupo de actores que interactúan desde los diferentes roles, utilizando determinados recursos para el logro de un objetivo común, la calidad educativa intercultural.

Por tanto, la gestión educativa deberá partir de las demandas y propuestas de los actores, quienes deben decidir, diseñar, elaborar una propuesta, la estructura organizativa, los reglamentos y negociar las formas de gestión de sus instituciones educativas (Casassus, 1999). Una gestión educativa intercultural centrada en los actores, no solamente como individuos sino también como colectividades, es un proceso dinámico de interacción social, de comunicación y de negociación. Implica también un proceso de aprendizaje mutuo y continuo, donde todos los actores interactúan desde sus saberes. En esa medida la gestión educativa es holístico que abarca a ser un concepto globalizador e integrador de actividades, medios y actores protagónicos, todos orientados a lograr un objetivo educativo determinado, orientados a alcanzar “la necesidad de llegar a una visión de la acción humana que conjuga emociones, pensamientos y lenguaje y no pretende reducir la realidad a modelos” (Sánchez Moreno, 1997).

En este marco, una gestión educativa intercultural deberá partir por revisar y cuestionar los sistemas educativos que desvaloran “los saberes no científicos”, siempre desprecian los conocimientos indígenas. Aun sabiendo que son fundamentales para entender el mundo, y que el “no apreciar el conocimiento de los indígenas puede traer consecuencias brutales” (Santos, 2007: 30).

La propuesta de los pueblos indígenas originarios plantea el currículo intercultural, entendida como el diálogo de saberes en condiciones de equivalencia orientada a la preservación de diversidad agro-eco-biológica, la armonía y el equilibrio entre los hombres y la naturaleza y que es construida desde y con la participación de la población beneficiaria.

El diálogo de saberes es posible en la medida en que se eche mano a la “ecología de los saberes”, entendida como:

“[...] un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (Santos, 2008: 45).

Desde esta perspectiva el desarrollo de un currículo intercultural apunta a:

- De-construir los procesos de construcción del conocimiento, interculturalidad epistemológica valorando la visión de los pueblos indígenas originarios y los conocimientos occidentales.
- Recuperar e incorporar en la educación la visión holística e integral de las culturas originarias como organizadora de los saberes y conocimientos de aprendizaje.
- Respetar y re-afirmar los procesos y espacios de aprendizaje en las actividades cotidianas de los pueblos indígenas, tales como chacra, el pastoreo, la caza, la pesca, en las fiestas, las asambleas, etc., donde se aprende viendo, haciendo, imitando, sintiendo, conversando, escuchando, etc. Para posibilitar la complementariedad con los procesos de aprendizaje teórico y abstracto de la cultura de occidente.
- Afirmar los saberes de las culturas locales frente a los sistemas de conocimiento universal, valorizándolos en términos de equivalencia.
- Promover la participación activa de todos los actores de la educación.
- Una educación que recupere el respeto, genere el aprendizaje con el corazón, practicando valores y costumbres basadas en el cariño y reciprocidad entre los integrantes de la comunidad y de estos con la naturaleza.
- Diseñar una educación cuyo objetivo central ayude al paradigma del bien vivir, promoviendo el principio del “estar” antes que el de alcanzar el “ser”.



Por tanto, la educación intercultural en el Estado plurinacional, en todos sus niveles y modalidades de cada de los subsistemas como en la práctica en aula debe poner especial atención a la explicitación y transformación del “llamado currículo oculto, que delata qué es lo que está más en lo profundo de las personas y las estructuras. Mientras este currículo oculto siga destilando una línea contrapuesta a la aquí señalada, quiere decir que aún no hemos tocado fondo en la transformación del sistema educativo” (Albó y Barrios, 2006: 59).

En síntesis, debe estar orientada a fortalecer y profundizar el **bien vivir**, tomando en cuenta las relaciones de armonía y equilibrio en permanente proceso de conversación, crianza de la vida entre los hombres y la naturaleza, además de las relaciones de equivalencia entre las diferentes culturas (Rengifo, 2003).

Según Albó y Barrios (2006) los pueblos indígenas tienen una oportunidad muy particular que su cultura debe tener en cualquier educación que se precie de intracultural, intercultural, participativa y, por tanto, descolonizadora, a partir de un currículo que corresponda a su propia cosmovisión, necesidades y objetivos más generales del país y de sus diversas regiones.

La educación intercultural y descolonizadora tiene la oportunidad de reflejar es diversidad de que somos un país que tiene varias matrices y trayectorias históricas, los héroes, los procedimientos, los paisajes, los discursos, la memoria y los acontecimientos históricos que se registran y aprendemos en las escuelas y en la universidad, tienen que tener esa diversidad de distintas matrices y civilizaciones, pero articuladas en igualdad de condiciones (García, 2009: 16).

La educación en la autonomía indígena y el Estado plurinacional, en el marco de interculturalidad, se traduce en el “reconocimiento práctico, institucional de la igualdad de oportunidades los pueblos, de los idiomas oficiales, reconocimiento de todas las identidades, posibilidad de ser educado en su propio idioma si uno lo desea, reconocimiento de los idiomas indígenas en igualdad de condiciones en la escuela, colegio, universidad e instituciones públicas del Estado” (García, 2009: 17).

De ahí que una refundación de la educación en el país “no partirá de más reformas, sino de cambios estructurales que permitan que las diferencias culturales sean elementos

constitutivos de una educación intercultural de carácter plurinacional, y no simples adiciones de la diversidad cultural a las estructuras establecidas” (Walsh, 2008: 36).

Los pueblos y naciones indígena originario campesinos plantean la educación propia o intraculturalidad que no tiene connotaciones etnocéntricas; más bien al contrario, es una forma de conservar y desarrollar la cultura propia, pero sin desconocer, mucho menos rechazar, las relaciones de interacción e interdependencia con otras personas y sus formas de educación, conocimientos, tecnología, etc. Aunque no lo digan, es una educación intercultural desde adentro. Es decir, una educación intercultural, pero desde abajo hacia arriba, desde la afirmación cultural, epistemológica, económica y social de los distintos pueblos en permanente interacción y convivencia con su entorno comunitario, regional, nacional e internacional.

### **3.2. Políticas de educación intercultural en contextos de autonomía indígena en América Latina**

En este epígrafe se abordará, de manera resumida, las experiencias educativas desarrolladas por los pueblos indígenas de Colombia, centradas en las acciones educativas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). También se trabajará la experiencia educativa de Chiapas, México. Ambos contextos son distintos no solamente por su ubicación geográfica y su pertenencia étnica, sino también por las condiciones políticas en las que se desarrollan estas experiencias. En el primer caso, si bien no se goza de una autonomía indígena, en términos de estructura territorial, sin embargo, los logros educativos de los pueblos indígenas son bastante significativos que motivan aprendizajes para otras experiencias. Entre tanto, en el segundo caso que se trata de Chiapas, las condiciones de autonomía indígena, vía municipio, están dadas legalmente y por tanto las acciones educativas están orientadas a satisfacer las demandas de los pueblos indígenas concretando lo definido en los acuerdos logrados entre el gobierno mexicano y las autoridades del municipio de Chiapas. Sin olvidar la presencia e influencia política en torno a la gestión autonómica regional planteada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

### **3.2.1 Por una educación propia: el proyecto educativo de los indígenas del Cauca, Colombia**

La experiencia educativa desarrollada en el contexto colombiano, con la llamada etnoeducación o educación propia, está orientada a fortalecer las culturas indígenas y dirigida a generar conciencia de pertenencia a un grupo de origen étnico, político y organizativo como al CRIC cuya participación busca la transformación de las estructuras económicas y sociales de dominación.

En Colombia, al igual que en muchos países de América Latina, por medio de una Ley 89 de 1890 la educación de los indígenas fue entregada a la iglesia, que fueron vinculados al manejo de los resguardos<sup>60</sup>. Esta Ley también incorpora la posibilidad de generar espacios de participación que pueden legitimar a las autoridades indígenas de los cabildos<sup>61</sup> hasta que con el pasar del tiempo se convierten “paulatinamente en una autoridad trascendental en la vida comunitaria” (Castrillón, 2006: 285-286). Cabe hacer notar que en los pueblos indígenas el territorio, su sistema de autoridades y la educación son componentes inseparables de sus reivindicaciones y sus propuestas.

Es así que, en el caso del pueblo Nasa, a partir de la consolidación del sistema de autoridades comunitarias como los Cabildos, los responsables de programas de educación ven la necesidad de vincular el proyecto educativo con el ejercicio de mayores niveles de autonomía política y educativa, como mecanismo de resistencia comunitaria y de fortalecimiento de la cultura y la organización de los pueblos indígenas.

Fue así que en muchas comunidades del pueblo Nasa (Páez), hablantes del nasa yuwe, al igual que en muchas comunidades indígenas latinoamericanas, históricamente construyeron sus escuelas, nombrando a un maestro de la zona, al cual se retribuía con los recursos disponibles y trabajos colectivos (Baronnet, 2009: 63-64). Siguiendo esta

---

<sup>60</sup> Son propiedades colectivas de territorio adjudicadas a los indígenas desde la época colonial. “Políticamente el resguardo constituye la unidad territorial básica de la población. [...] Jurídicamente, las tierras de los resguardos son propiedad colectiva, bajo título, que fija sus límites y legitima el territorio” (Sichra, 2009: 612).

<sup>61</sup>El Cabildo es una instancia de organización y representación indígena constituyéndose un sistema de gobierno indígena, pero también es un espacio de reflexión y toma de decisiones en asambleas comunitarias.

tradición, bajo las ideas de líderes como Quintín Lame Chantre (1880-1967) fueron reflexionando sobre la necesidad de apropiarse de la educación para formar líderes comunitarios comprometidos con las luchas de reivindicación del territorio y el fortalecimiento de la cultura y la lengua nasa yuwe (CRIC, 2004).

Paralelamente, las acciones de la escuela son fuertemente cuestionadas por sus impactos negativos de un mayor éxodo rural por carencia de tierras y de recursos para trabajarla, la pérdida del sentido de pertenencia comunitaria cuyos efectos son la incorporación al modelo cultural dominante, lo que se traduce en el abandono “voluntario” de los modos de vida y saberes indígenas y la lengua indígena, así como de las formas de participación en trabajos comunitarios, de la política y las prácticas de religiosidad indígena (CRIC, 2004). Ven en la escuela oficial una de las causantes de la desterritorialización y del debilitamiento de la cultura indígena, incluyendo la carencia del sentido político organizativo en la formación de los niños y jóvenes indígenas.

El CRIC, desde su creación en 1971, realizó muchos esfuerzos organizativos para la implementación de una política de educación indígena controlada por los mismos Cabildos que la conforman. Fue así que en 1979 el CRIC plantea su programa de educación Bilingüe, que establece los criterios y lineamientos de un modelo-propuesta de educación indígena, caracterizada como comunitaria, bilingüe, intercultural, investigativa y autogestionaria, es decir “bajo el control de las autoridades indígenas” (CRIC, 2004; Sichra, 2009; Baronnet, 2009).

El mayor compromiso de la organización se centra en “lucha por la tierra” (Gros, 1991), alrededor de ella se han generado intensas movilizaciones por la tierra, la transformación política de autogobierno y el proyecto educativo-cultural con énfasis en la afirmación identitaria, que contribuyen a las demandas étnicas (Gros, 2000), generando una dinámica de resistencia pacífica contra la violencia persistente del conflicto armado.

Uno de los puntos de la plataforma de lucha inicial del CRIC fue y sigue siendo la formación de maestros indígenas “para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua”. Fue una de las principales preocupaciones de la política educativa organización indígena (Castillo y Rojas, 2005: 73). De esta manera el CRIC, al considerar la educación una prioridad, se constituye en la primera organización

de resguardos indígenas<sup>62</sup> que se apropia de la escuela mostrando su capacidad de saber administrar los componentes de la organización escolar, la enseñanza apropiada y el trabajo docente (Baronnet, 2009: 67).

Si bien antes, en zonas de difícil acceso, se podrá nombrar a maestros bilingües de nivel bachillerato, el Decreto 088 de 1976 contempla el consentimiento y de la participación de las comunidades en la selección de maestros y de los contenidos curriculares (CRIC, 2004).

Su reglamentación proviene de la promulgación del Decreto 1142, en 1978, a partir del reconocimiento de derechos educativos indígenas incorporados en el programa educativo en la agenda política del CRIC (Castillo y Rojas, 2005: 73-74). Este hecho legal permite a las comunidades indígenas organizarse para diseñar y ejecutar sus propuestas curriculares, así como elegir y sostener a sus propios maestros, recayendo en la “la institucionalización de una serie de innovaciones educativas por parte de las organizaciones indígenas, las cuales salieron de la clandestinidad a competir por la legitimidad y los recursos del Estado en el sector educativo” (García y William, 1999, cit. por Castillo y Rojas, 2005: 74). La promulgación de este decreto por el Ministerio de Educación constituye “un referente importante para la configuración de un movimiento pedagógico étnico que desde entonces lucharía constantemente por participar en la formulación de las políticas educativas nacionales” (Castillo y Rojas, 2005: 74); no en vano, plantea la necesidad de incorporar el Programa de Educación Bilingüe (PEB) “para investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de la autonomía”, sabiendo que “fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos significa crear poder para construir y controlar nuestra propia autonomía como indígenas y como explotados” (Bolaños, 2004: 39). Situación que contribuye a los propósitos de consolidar y fortalecer el proyecto político del CRIC que abarca desde el nivel comunitario hasta la transformación de la sociedad nacional.

---

<sup>62</sup> Según Bruno Baronnet: “la administración pública actual reconoce a poco más de 700 resguardos en el territorio nacional, en una extensión total de cerca de 34 millones de hectáreas. Según el censo oficial de 2005, 1,4 millones de colombianos, es decir casi el 3,5% de la población se autodefine como indígena” (Baronnet, 2009: 68).

Según Bolaños y Ramos (2004) así como Rappaport (2003) en el programa se destacan tres principales objetivos del PEIB: (1) facilitar la formación pedagógica y política de jóvenes bilingües elegidos por los cabildos de su comunidad de origen; (2) impulsar la investigación comunitaria (educación, historia, cultura, lengua); y (3) establecer las bases de la administración tanto política como pedagógica de una red de escuelas manejadas por los cabildos del CRIC.

Fue así que la lucha de los pueblos indígenas por apropiarse de la escuela se constituye en una lucha por su autonomía educativa frente al Estado y a la Iglesia que empieza a construir y asumir la dirección política y pedagógica de su propio sistema escolar (Gros, 2000: 95), reconfigurando las relaciones de poder del CRIC en la medida en que las relaciones de fuerza del proyecto educativo comunitario se autonomizan del dominio nacional. Dicha autonomización de la educación genera una ruptura<sup>63</sup> con el proyecto educativo estatal. De ahí que la incorporación de la Etnoeducación en el sistema escolar tenía alcances hacia la comunitariedad, bilingüismo, interculturalidad, organización, investigación, participación, autonomía y características ambientales (Bolaños y Ramos, 2004: 286).

Según Christian Gros (1991) la demanda educativa significa: (1) “acceso a un bien cultural inédito, el aprendizaje de nuevos saberes con carácter instrumental, una promesa de integración” y modernización; (2) la afirmación de la diferencia con “la reivindicación de una escuela en lengua indígena con programas específicos”; (3) una búsqueda de autonomía de la escuela que “debe estar sometida a sus autoridades, que tienen el derecho de vigilar el contenido de los programas, el nombramiento de los maestros, la pedagogía utilizada, etc.”; (4) una obligación del Estado “a aplicar sus propios principios en materia de etnoeducación, y a aportar ayuda financiera y apoyo”. En misma línea, considerando estos aspectos Gros identifica una serie de paradojas en el desarrollo de las escuelas indígenas, que buscan “ser diferente pero seguir siendo el mismo, modernizarse pero

---

<sup>63</sup> Es importante señalar la aclaración que hace Christian Gros (2000: 194) sobre las propuestas de educación bilingüe que introducen una “ruptura” con el proyecto educativo nacional, pero esta “ruptura” se da dentro de la escuela como institución y no en contra de ella.

defender la tradición, afirmar la independencia pero trabajar por la integración y pedir el apoyo del Estado” (Gros, 1991: 317-318).

Por su lado, en su propuesta de etnoeducación de 1992, el CRIC considera la escuela como:

“Una institución que, no sólo se puede, sino que se debe rescatar, modificando las relaciones de poder que se instauraron en su interior, adaptando sus contenidos curriculares a los intereses y necesidades de las comunidades y haciendo de ella un espacio para la revalorización de los saberes populares y tradicionales. Por tanto el PEB tiene que sustentarse en valores propios”, por los cuales se busca que los niños estén “orgullosos de ser indígenas”, sean “trabajadores que defienden y cuidan la tierra”, “críticos de la realidad”, “buenos dirigentes y cabildantes”, “respetuosos de las autoridades tradicionales”, y que “colaboren en el fortalecimiento de la unidad. Como tiende a coincidir con precisión con las principales aspiraciones políticas de la organización indígena del Cauca, la misión educativa confiada a las escuelas del CRIC se presenta como un instrumento al servicio de su proyecto político recordado en su lema “Unidad, Tierra y Cultura” (Gros, 2000: 192).

En este marco, realizando un análisis de las organizaciones indígenas, las escuelas bilingües, corresponden a un proyecto político de fortalecimiento de la identidad étnica, la lengua que se va a enseñar define y objetiva una identidad y una territorialidad; y la autonomía educativa plantea la posibilidad de decidir los contenidos culturales y de controlar el funcionamiento del espacio institucional, en su conjunto forma parte de un proyecto de ‘empoderamiento’ de la comunidad (Gros, 2000: 192-193).

La autonomía educativa se explicita en lo referente a los nombramientos de maestros indígenas seleccionados y formados por la organización política comunitaria y regional del cabildo y en la incorporación y control de los contenidos culturales como saberes pertinentes para la pervivencia y fortalecimiento de la cultura (Baronnet, 2009).

### **3.2.2 Autonomía en educación: proyecto de reproducción o resistencia cultural en Chiapas, Mexico.**

En varias comunidades indígenas de Chiapas, México, las demandas por la construcción de la autonomía educativa forman parte de un proyecto alternativo, más amplio, de desarrollo, apropiación social y fortalecimiento cultural de autonomía política plasmada en las prácticas de autogobierno regional. Para el pueblo indígena Tzeltal la lucha por la autonomía en la educación es primordial en las estrategias de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas (Baronnet, 2009).

La autonomía indígena aprovecha la conjunción de diversos procesos políticos y estrategias étnicas orientadas a la construcción de redes de escuelas autogestionadas, buscando la toma de control de la gestión administrativa y pedagógica de la educación básica, apoyadas por las bases del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN): “La aplicación del principio de autodeterminación en educación implica entonces el desarrollo de capacidades de control colectivo y de autogestión en un marco municipal alternativo que el Estado no reconoce” (Baronnet, 2009: 8).

La escuela aparece así como una institución heterónoma<sup>64</sup>, importada y destructora de prácticas culturales, de riquezas locales y de los saberes tradicionales ligados a la crianza de biodiversidad y de la vida (Illich, 1978). Porque a nivel nacional, los programas educativos aplicados a los pueblos indígenas han sido construidos a partir de un habitus hispano-católico positivista que siempre ha estado alejado del habitus que está implícito en las maneras de hacer y transmitir conocimientos originarios (Gutiérrez Martínez, 2005: 104).

Con la autonomía educativa se busca intervenir en la determinación de programas pedagógicos orientados a responder a las necesidades específicas, a fortalecer los valores culturales propios, promoviendo la creación de un contexto de “verdadera interculturalidad” (Regino, 2004).

---

<sup>64</sup> Que está sometida a un poder ajeno que le impide el libre desarrollo de su naturaleza.



Amparado en el derecho colectivo a la diferencia los pueblos indios tienen la posibilidad de controlar el papel del maestro de escuela ratificando su nombramiento y teniendo el poder de destituirlo de sus funciones (Rockwell, 1998). Esta competencia caracteriza el modo de gestión interna, cuyas decisiones en política educativa surgen desde las comunidades organizadas y los municipios, respondiendo a una de las principales características de la “educación zapatista que se construye mediante la acción de un autogobierno indio de facto responsable de crear, organizar, controlar y solventar los procesos educativos locales” (Baronnet, 2009: 11). En realidad, no se trata de una educación apropiada “para” indígenas sino creada, sostenida y apropiada “por” indígenas, con recursos provenientes de sus propias culturas, identidades, hábitos, modos de organizarse y también de relacionarse con el exterior (Baronnet, 2009); es decir, una educación intercultural crítica y autónoma que responda a fortalecer la cultura de los pueblos indígenas antes que responder a la política educativa indigenista centralizada e integracionista aunque con discurso interculturalista. Se podría hablar de formas de apropiación y resignificación (Rockwell, 2005) de la escuela para otorgarle funciones que favorezcan a los pueblos indígenas. Pero también, en el marco de la teoría del control cultural de Guillermo Bonfil (1987), pueden entenderse como estrategias de resistencia étnica, que hace referencia no sólo a la decisión de usar un determinado elemento cultural a su favor, “sino ante todo a la capacidad de producirlo y reproducirlo para sobrevivir y resistir a la enajenación” (Baronnet, 2009: 16).

En este sentido, la escuela juega un rol ambivalente: por un lado, se la critica por los efectos negativos en la cultura de los pueblos indígenas; por otro lado, se la considera como un medio para mejorar las condiciones de vida. Por tanto, es un derecho, una necesidad, un signo de identidad que forma parte de un proyecto político, constituye un espacio desde donde se puede articular demandas aparentemente contradictorias, como la demanda de autonomía y de integración (Gros, 2000: 190-191). Es a partir de los proyectos de educación que los pueblos indígenas buscan fortalecer su cultura, su identidad étnica, su lengua, y el territorio como elementos primordiales para reclamar un cierto nivel de autonomía (Gros, 2000: 197). Implícitamente la disputa se instala alrededor de la problemática del poder educativo, los procesos de resistencia y apropiación otorgándole un sentido más apropiado a lo que se entiende por interculturalidad en la educación desde la visión de los pueblos indígenas.

En la investigación de Bruno Baronnet, realizada en la selva Lacandona de Chiapas, se identifican algunas características que permiten distinguir los esfuerzos de los pueblos indígenas en la construcción de un poder educativo autónomo, entre ellas se pueden mencionar:

- el tipo de organización política que les respalda y su relación con el Estado;
- la politización de las identidades étnicas;
- la capacidad de movilizar varias formas de recursos internos y externos a sus territorios (Baronnet, 2009: 58).

Una virtud de las propuestas de interculturalización de la educación escolar es la consecuencia lógica del marco autonómico de gestión educativa. Es decir, los pueblos indígenas de la región autónoma de Chiapas experimentan de modo práctico las formas de “articular conocimientos culturales que son políticamente significativos y subjetivamente relevantes para las familias indígenas”; no son solamente un apego al discurso intercultural políticamente correcto y en boga (Baronnet, 2009: 374)

Sabemos que la educación intercultural puede definirse de múltiples maneras. En este contexto, se entiende por educación intercultural el conjunto de actividades y disposiciones sociales que están estratégicamente orientadas a regular, desde el marco escolar, donde las relaciones interétnicas son conflictivas en la sociedad, ya que en ella interactúan lógicas de poder y dominación social. Los currículos escolares se transforman para incluir conocimientos, valores y aspiraciones propios a los distintos grupos culturales que cohabitan dentro de una misma localidad y/o región, pero también incorporando otros conocimientos como las nuevas tecnologías, tal como dice el relato de un miembro del consejo autónomo: “En la educación autónoma se estudia desde las raíces, quienes, éramos, quienes somos, de dónde venimos. También necesitamos conocer la tecnología que hay en el mundo, porque es el derecho que tenemos, es el derecho de todos nuestros niños, conocer las nuevas tecnologías y todos los avances que hay en el mundo” (Cerdeña, 2006: 393). De esta manera echa mano a los discursos interculturalistas basados en “empoderar” al alumnado y la comunidad, luchando, desde el aula, contra el racismo y las discriminaciones socioculturales, con fuerte énfasis en el fortalecimiento de la identidad étnica y la valorización del sentimiento de dignidad humana (Touraine, 2006). El sentir colectivo de educadores autónomos hace referencia a la acción de organizarse

por una educación del pueblo y para el pueblo, una educación diferente que crece con respeto, con resistencia y con dignidad. Una educación que respete a todos los seres humanos (que no es racista), que reconoce el valor de la existencia de los pueblos indígenas, respete las formas de pensar, sentir, las creencias y costumbres buenas de cada persona y de cada pueblo. Una educación con la que se aprende y se enseña, y que busca la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Es una educación que busca justicia y lo mejor para todos, una educación que nos forma y corrige (Cerda, 2006: 396-397).

En este marco, interculturalizar los planes y programas implica transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo en relación con el grupo cultural dirigido. Quiénes mejor que los mismos implicados podrán definir las políticas educativas culturalmente pertinentes y legítimamente válidas. Según Edgar Morin (1999) y Bruno Baronnet (2007) para que un conocimiento educativo sea pertinente hay que ubicarlo en un contexto que otorgue sentido, pero también evidenciarlo en lo global, “las relaciones entre todo y diversas partes relacionadas de manera interactiva”, manteniendo la unidad en la diversidad (Morin, 1999: 15-17).

En esta misma línea, según Hector Muñoz Cruz las teorías de interculturalidad y la participación en educación, a pesar del impacto limitado, contribuyeron a “desmontar las creencias y prácticas monoculturales y a desestabilizar los baluartes verticalistas y euroculturales”, pero son todavía insuficientes frente a la necesidad de “transformación de las jerarquías y de las relaciones entre poblaciones lingüística y culturalmente diversas” (Muñoz, 2001: 487).

La organización de los conocimientos en las escuelas autonómicas está estrechamente relacionada al tipo de gestión administrativa y pedagógica basado fundamentalmente en las estructuras y mecanismos locales de ejercicio del autogobierno indígena. La autonomía aparece en este sentido como una condición orgánica para fundamentar un plan de estudio regional y flexible, en el cual estén yuxtapuestos y combinados los conocimientos socioculturalmente diferenciados (Baronnet, 2009: 379).

En palabras de Villoro (1998: 105) el fin de las autonomías es garantizar el mantenimiento de la identidad y el desarrollo de los pueblos en el marco de un Estado plural que pondría la educación en manos de las entidades autónomas; sin renunciar a su coordinación

estatal, donde “los programas, textos y objetivos de enseñanza expresarían entonces los puntos de vista de una pluralidad en la unidad de un proyecto común” (Baronnet, 2009: 379).

En una investigación que realizó Alejandro Cerda sobre multiculturalidad y políticas públicas en las autonomías de Chiapas, en referencia al tema educativo encontró que son los encuentros de promotores indígenas donde se comienza a definir algunos de los contenidos y la estructura operativa de la propuesta educativa autónoma. Según la investigación citada, en un primer encuentro se elaboraron materiales para cuatro materias que servirán de guía para dar las clases en: educación política, matemáticas, lectura - escritura y salud (Cerda, 2006: 376).

El mismo autor presenta el listado de materias que se imparten en las escuelas primarias autónomas y son las siguientes:

- Lectura y escritura
- Matemáticas
- Educación política
- Educación de la salud personal y colectiva
- Estudio de la geografía
- Estudio de la naturaleza
- Estudio de la historia
- Educación productiva
- Educación cultural
- Educación técnica

Constituyéndose en la estructura de la Educación Autónoma con el denominativo de “Organización de los pueblos y los educadores de la Nueva educación autónoma Indígena hacia la paz justa, digna y por la humanidad” (Cerda, 2006: 383).

La gestión administrativa de control es encarada por medio de diferentes instancias de participación con sus respectivas atribuciones, desde las comisiones de educación de la

zona, las comisiones de educación del municipio, los delegados de educación de localidad y las madres y padres de familia (Cerde, 2006: 383).

Según Bruno Baronnet, el proyecto de educación autónoma es infundido por el EZLN, porque 1) en todos sus proyectos escolares está presente la idea de hacer de las demandas, la historia y la situación (local y nacional) un elemento esencial del aprendizaje; 2) hay una coincidencia a favor de un bilingüismo equilibrado de la enseñanza en español y en lengua indígena; 3) la incorporación de valores éticos de los pueblos indígenas orientadas a promover la conciencia sociocultural y política al servicio de la defensa y el fortalecimiento de la identidad étnica (Baronnet, 2009: 382). Esta sospecha puede basarse en la afirmación que da cuenta que los zapatistas luchan por una educación “concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia” (Baronnet, 2009: 407).

Sin embargo, el testimonio colectivo de educadores autónomos da cuenta de los planteamientos definidos en los encuentros comunales y regionales buscando que una educación autónoma de los pueblos indígenas debe:

- “1. Recoger nuestra forma propia de educación Autónoma donde se respete la participación de niños, jóvenes, adultos y de todo el pueblo.
2. Luchar para quitar la mala educación del gobierno y del sistema.
3. Respetar y fortalecer nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra sabiduría, nuestros valores. Que nos enseñe el colectivismo, la unidad, el compañerismo, la disciplina y la organización. Que nos enseñe cuáles son nuestros derechos ya defenderlos con dignidad. Donde aprendamos la igualdad entre hombres y mujeres, donde enseñe el amor al trabajo, a nuestra tierra, a nuestros hermanos y que respete la vida y la naturaleza.
4. Enseñarnos la historia verdadera de nuestra comunidad, municipio, región, de nuestro país y del mundo.
5. Recoger y fortalecer nuestra cultura, para que se mantenga viva. Donde se respete y fortalezca la forma de educación que nos da nuestro papá y mamá, abuelitos, nuestra comunidad, municipio, región y nuestra zona, donde se aprendan de otros que también buscan una buena educación.

6. Estar basada en la teoría y en la práctica. Donde lo que se aprenda sirva para resolver nuestras dificultades personales, familiares y comunitarias.
7. Enseñarnos algún oficio o técnica buena para servir mejor a nuestra comunidad, región, municipio, que incluya a todos nuestros maestros naturales que tienen diferentes oficios y la sabiduría de nuestros pueblos.
8. Ser en nuestros idiomas (lengua materna y castellano)
9. Propiciar la participación de los educadores y educadoras, niños, padres de familia, ancianos, promotores de salud y todas las autoridades del pueblo.
10. Darnos un buen ejemplo, que enseñe el respeto a nuestra vida en y con la naturaleza.
11. Educar para compartir conocimientos y sabiduría entre todos no sólo con los niños sino también con los adultos y autoridades. Son bienvenidos los conocimientos y métodos educativos que nos sirvan para mejorar nuestra educación y que nosotros decidamos cómo utilizarlos en las escuelitas. Como educadores estamos abiertos a compartir experiencias de trabajo educativo, para aprender y enseñar con la verdad.
12. Enseñar el respeto a la relación con la sociedad civil y con la naturaleza.
13. Promover nuestra propia forma de educación que es nuestra mayor riqueza” (Cerdea 2006: 394-395).

Es una manera de responder al “desafío de la diversidad” desde una visión más amplia de educación que solamente la pedagógica (Dietz et al., 2008: 8). El paradigma de la interculturalidad en la educación indígena está estrechamente vinculado a la resistencia cultural y los procesos de descolonización de la dominación social, cultural, política y económica. En este sentido, la educación se vuelve emancipadora y liberadora en la medida en que son los mismos actores indígenas, a partir de su habitus cultural y étnico quienes se organizan para definir los rumbos de su propio proyecto político de educación y cultura regional (Baronnet, 2009).

La autogestión educativa obliga a innovar, a buscar modos de organización y aprendizaje nuevos respetando los contextos y además parece indisolublemente ligada a la

transformación de las relaciones de poder y comunicación en los otros sectores de la vida social haciendo ejercicio del derecho a la diferencia (UNESCO, 1981).

Como se puede ver, en las dos experiencias de educación autónoma se pueden identificar algunos elementos en común: la relación de la educación con otras esferas de la vida social, cultural, económica y política y también el tema referido al territorio; la demanda de la autogestión pedagógica y administrativa de la escuela; los matices paradójicos entre adecuación, incorporación de saberes indígenas con los de transformación e interculturalización curricular sin descuidar el asunto del poder y de la autodeterminación de los pueblos indígenas; y la selección y nombramiento de los maestros indígenas, como garantía de los procesos educación autónoma que fortalezca la cultura, la lengua, la identidad étnica y el territorio de los pueblos indígenas.

## **CAP. IV. CONTEXTO Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN EN EL PROCESO AUTONÓMICO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO DE BOLIVIA**

### **4.1. Bolivia: Escenario sociodemográfico, cultural y político de la investigación**

Este epígrafe presenta una descripción breve de la composición sociodemográfica y cultural de Bolivia, en el que, por la pertinencia del tema que se investiga, se centra en la situación de los pueblos indígenas. Además, también de manera sintética, muestra las acciones de los movimientos indígenas y su contribución en las transformaciones sociales y políticas del país.

#### **4.1.1. Características sociodemográficas de la población indígena en Bolivia**

Bolivia cuenta con una extensión territorial de 1.098.581 km<sup>2</sup>. Vinculado por carreteras que conectan principalmente a las ciudades capitales de los nueve departamentos, este territorio se caracteriza por su diversidad geográfica y agroecológica cuya configuración presenta diferentes regiones ecológicas formadas por: altiplano, valles, oriente, chaco y amazonia, que a la vez se caracterizan por su diversidad poblacional y lingüística, dando cuenta del carácter pluricultural y plurilingüe del país.

Según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado el 2001, Bolivia cuenta con 8.274.325 habitantes (INE 2004). De los cuales el 50.2% son mujeres y el 49.8% son varones. A su vez, la población está distribuida en los diferentes contextos geográficos del territorio boliviano, entre ellos el 62.4% vive en el área urbana (5.165.230 personas) y el 37.6% vive en el área rural (3.109.095 personas).

Según fuentes del SISCAN-Compendio 2002-2012 de la Secretaría General de la Comunidad Andina, considerando una tasa de crecimiento anual de 1,79%, la población actual se calcula en 10.613.000 habitantes, de los cuales más del 66,52% viven en el área urbana y menos del 33,48% viven en el área rural. Según estas mismas fuentes la densidad poblacional también aumentó de 7.6 a 9,7.

Se puede observar un crecimiento migratorio de la población rural hacia el área urbana, fenómeno que por diversas razones se fue acentuando desde tiempos pasados, una de ellas se debe a las políticas de modernización de corte desarrollista que implementaron los gobiernos de turno, dichas políticas se caracterizan, entre otras, por ser expulsoras de



población rural a los centros poblados y a las ciudades. La situación es compleja pero no requiere ser abordada aquí por no ser el tema central de esta investigación.

Los datos intercensales de 1950 y 2001, presentados en el Cuadro 1, muestran un aumento gradual de la población del área urbana y una disminución de la población rural. Se puede percibir que la relación entre población rural y urbana se ha invertido, pasando de un 73% de población rural registrado en 1950, hasta un 37% en el 2001. Así mismo, de un 26% de población que residía en el área urbana en 1950, a un 62% en el 2001.

**Tabla 11. Bolivia: Población total según censo y área**

Censo	Rural <sup>65</sup>		Urbana		Total
	Nº	%	Nº	%	
1950	1.995.597	73,80	708.568	26,20	2.704.165
1976	2.707.095	58,68	1.906.324	41,32	4.613.419
1992	2.725.946	42,45	3.694.846	57,55	6.420.792
2001	3.109.095	37,58	5.165.230	62,42	8.274.325

**Fuente:** Elaboración propia en base a INE 2004.

- *Situación demográfica y lingüística del país.* La conformación demográfica de Bolivia se caracteriza por su gran diversidad étnica, cultural y lingüística. La población boliviana está conformada por alrededor de treinta y cinco pueblos o naciones indígenas. Los pueblos hasta ahora identificados son: araona, aimara, ayoreo, baure, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimane, chiquitano, esse ejja, guarasuwe, guaraní, guarayo, itonama, joaquiniano, kallawaya, leco, machineri, maropa, moré, mosetén, movima, mojeño ignaciano y mojeño trinitario, pacahuara, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru (chipaya, murato, Iruhito), weenhayek, yaminahua, yuracaré, yuki y afroboliviano que en la última década se hicieron más visibles como grupo social cohesionado. (Ver Mapa de Bolivia N°. 1).

Es pertinente aclarar que el mapa solo refleja la diversidad cultural y lingüística del país, más no el entramado de relaciones y la distribución de la población indígena, porque por

---

<sup>65</sup> El Instituto Nacional de Estadística (INE) tipifica como área rural a poblaciones con menor de 2.000 habitantes, dato muy discutible en el contexto boliviano por la complejidad del fenómeno de fluctuación poblacional continua que se da entre el campo y la ciudad.

la movilidad social, debido a diversas razones, se puede encontrar personas de un pueblo indígena que habitualmente tenían su residencia en el norte y ahora residen en el sur o viceversa, o también personas que vivían en el este y ahora viven en el oeste.

La mayoría de estos pueblos conservan su lengua, sus tradiciones culturales y religiosas, aunque en la mayoría de los casos con fuertes características sincréticas con el cristianismo.

Existe distribución poblacional muy diferenciada, en unos pueblos con poquísima población, que son minoritarios y propensos a mayor vulnerabilidad en relación a otros pueblos con población significativa todavía, tal como muestra la tabla 12.

**Tabla 12. Bolivia: Pueblos indígenas según región, lenguas y población**

Región	Pueblos	Lengua	Familia lingüística	Población aproximada
Andes (valles y altiplano)	1. Aimara	1. Aimara <sup>1</sup>	Aru o jaqi	1.470.000
	2. Quechua	2. Quechua <sup>1</sup>	Quechua	2.150.000
	3. Uru	3. Uru	No clasificada	1.500
Chaco	4. Guaraní	4. Guaraní <sup>1</sup>	Tupi-guaraní	90.000
	5. Tapiete	5. Tapieté <sup>1</sup>	Tupi-guaraní	70
	6. Weenhayek	6. Weenhayek <sup>1</sup>	Mataco-noctene	3.000
Oriente	7. Ayoreo	7. Ayoreode <sup>1</sup>	Zamuco	3.000
	8. Chiquitano	8. Bisiro	No clasificada	110.000
	9. Guarayo	9. Guarayu	Tupi-guaraní	8.000
Amazonía	10. Araona	10. Araona	Tacana	100
	11. Baure	11. Baure	Arawak	600
	12. Canichana	12. Canichana <sup>2</sup>	No clasificada	600
	13. Cavineño	13. Cavineña	Tacana	1.800
	14. Cayubaba	14. Cayubaba	No clasificada	900
	15. Chácobo	15. Chácobo	Pano	800
	16. Ese-ejja	16. Ese-ejja <sup>1</sup>	Tacana	600
	17. Guarasug'we	17. Guarasug'we <sup>2</sup>	Tupi-guaraní	30
	18. Itonama	18. Itonama <sup>2</sup>	No clasificada	5.500
	19. Joaquiniano	19. Joaquiniano <sup>2</sup>	Arawak	2.500
	20. Leco	20. Leco <sup>2</sup>	No clasificada	2.500
	21. Machineri	21. Machineri <sup>1</sup>	Arawak	150
	22. Maropa (Reyesand)	22. Maropa <sup>2</sup>	Tacana	4.100
	23. Moxeño-ignaciano	23. Moxeño	Arawak	2.000
	24. Moxeño-javeriano	23. Moxeño	Arawak	300
	25. Moxeño-loretano	23. Moxeño	Arawak	2.200
	26. Moxeño-trinitario	23. Moxeño	Arawak	30.000
	27. Moré	24. Moré	Chapacura	120
	28. Mosestén	25. Mosestén	No clasificada	2.200
	29. Movima	26. Movima	No clasificada	7.500
	30. Pakahuara	27. Pakahuara <sup>2</sup>	Pano	30
	31. Sirionó	28. Sirionó	Tupi-guaraní	500
	32. Tacana	29. Tacana <sup>2</sup>	Tacana	5.500
	33. Tsimane	30. Tsimane	No clasificada	6.000
	34. Yaminahua	31. Yaminawa <sup>1</sup>	Pano	200
	35. Yuki	32. Yuki	Tupi-guaraní	120
	36. Yuracaré	33. Yuracaré	No clasificada	3.500

**Fuente:** López, L.E 2005. Con base en Plaza y Carvajal 1985, Censo 2001, Censo Indígena 1994 y Albó 1995.

La presencia de pueblos indígenas en las cuatro eco regiones del país es como sigue: la zona andina y valles están ubicados 3 pueblos indígenas, entre ellas 2 mayoritarias del país como ser el quechua y el aimara; en el oriente están los chiquitanos que constituyen el tercer pueblo mayoritario más otros 2 pueblos; en el chaco, habitan 3 pueblos, entre ellos el guaraní el cuarto pueblo con mayor población indígena, entretanto en la Amazonía están establecidos 27 de los 36 pueblos indígenas, siendo los mojeños el pueblo mayoritario de esta región.

Si bien la categoría indígena puede ser muy discutida en su acepción conceptual, por ahora se toma los indicadores que utiliza el censo de 2001 para caracterizar a la población indígena, refiriéndose a la: auto definición de pertenencia étnica y la lengua que se habla.

- **Según la autodefinición étnica.** Según datos del Censo 2001 del 8.274.325, el 62,2% de la población de 15 años y más se auto adscribe como indígena<sup>66</sup>.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) 2005, utilizando datos del Censo 2001, realiza una suma del total de población indígenas, de cero a más años, y afirma que el total de la población indígena alcanza al 66,4%, mientras que 33,6% son no indígenas. Ahora bien, es importante notar la distribución de la población indígena según área de residencia, que no siempre está asociada a la ruralidad, como a menudo se acostumbra relacionarla.

**Tabla 13. Bolivia: Distribución de la población según condición étnica y área de residencia**

Población Indígena					Población no indígena				
Total	Área urbana		Área rural		Total	Área Urbana		Área rural	
	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%
5 358 681	2 884 627	53,8	2 474 054	46,2	2 711 813	2 149 686	79,3	562 127	20,7

**Fuente:** CEPAL – BID 2005, en base a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) 2004.

---

<sup>66</sup> La categoría indígena, según el censo de 2001, se procesa a partir de dos indicadores: la auto adscripción y la lengua que se habla. En algunos casos, en especial a los niños menores de 4 años, se les adjudica esta categoría por la auto adscripción de los padres.

En la tabla 3 se advierte que a nivel nacional la población indígena reside mayormente en el área urbana 54%, frente al 46,2% del área rural. En cambio, en la población no indígena se aprecia un comportamiento esperado, con una baja proporción que vive en el área rural (21%).

Tradicionalmente, la población indígena residía sobre todo en las áreas rurales de cada uno de los departamentos. Sin embargo, el crecimiento de la población urbana se debe, entre otros, a los procesos migratorios hacia las urbes, ocasionado por la situación socioeconómica que obliga a las poblaciones rurales a buscar oportunidades de empleo e ingresos en las ciudades, formando cinturones alrededor de las capitales de departamento porque esta población, en su mayoría, se llegaron a instalar en las zonas periféricas de las ciudades.

En la tabla 3 también se puede advertir que lo indígena trascendió al ámbito rural, lo que significa que la identidad indígena no necesariamente está asociada a la vida en una comunidad rural y que, tampoco, necesariamente implica el saber hablar una lengua indígena.

La CEPAL (2005), a partir de un análisis específico de la población indígena con mayoría poblacional, en los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), afirma que la población indígena total del 5.033.814 identificada por auto pertenencia, más de la mitad, 2.530.985 (50,3%) habitantes corresponde al pueblo indígena Quechua; 2.001.947 (39,8%) habitantes al pueblo Aymara, estos dos pueblos son mayoritarios, porque concentran al 90,05% de toda la población indígena. Seguidamente está el pueblo Chiquitano con 181.894 (3,6%) y el pueblo Guaraní con 126.159 (2,5%).

- ***Según la lengua que hablan.*** El indicador de lengua que habla la población nos permite aproximarnos a identificar la población indígena, aunque está claro que no todos los que hablan son indígenas o al revés, que no todos los que se autoidentifican como indígenas hablan una lengua indígena. En este marco, en Bolivia el idioma de uso predominante es el castellano. Según Albó, en base al Censo de 1992, el 87% de la población que declaró hablar castellano, sin embargo, el 42% es monolingüe castellana, el resto son bilingües que hablan el castellano y otra lengua indígena, con distintos niveles de dominio y apropiación claro. La población monolingüe en castellano está concentrada mayormente en los centros de las principales ciudades y en algunos centros poblados de municipios

del oriente, chaco y la amazonia. Los datos censales muestran también la existencia de población monolingüe hablante de lengua indígena, que en la mayoría de los casos habitan en comunidades dispersas y con poca accesibilidad. Al mismo tiempo, los datos dan cuenta del peligro al que están expuestos muchas lenguas indígenas de población minoritaria porque, en algunos casos, o no tienen hablantes o si tienen son pocos; es decir son pueblos indígenas cuyas lenguas están en peligro de extinción. Aunque es necesario señalar que el factor demográfico, en algunos contextos ecológicos, no es determinante de la extinción étnica; como el caso araña, que se caracteriza por una fuerte lealtad étnica, cohesión cultural y lingüística, y que a través del tiempo se ha mantenido con número reducido de población, hecho que pone en evidencia que las prácticas socioculturales y la propia organización social de este pueblo parecen garantizar la conveniencia que permita asegurar la pervivencia como pueblo con una cultura y práctica de vida determinada. Sin embargo, no es el caso de otros pueblos, como el guasarugwe que presenta condiciones de alta vulnerabilidad que arrastran en el tiempo.

Del total de población en Bolivia (8.274.325), aproximadamente más de un cuarto de la población habla la lengua quechua, equivale al 28%, en cambio cerca de un quinto de la población habla aimara con el 18%, constituyéndose en las dos lenguas mayoritarias del país y que además llegan a residir en los nueve departamentos del país, quedando otros pueblos con porcentajes reducidos y en proceso de extinción. El cuadro 4 muestra la población que habla una lengua indígena por área de residencia de los pueblos indígenas donde se realiza la investigación.

**Tabla 14. Bolivia: Población indígena según lengua que habla y área de residencia**

Población	Quechua		Aimara		Guaraní		Otro nativo	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Urbana</b>	974.745	42,7	751.774	49,3	17251	27,5	15.447	31,2
<b>Rural</b>	1.308.720	57,3	774.183	50,7	45.402	72,5	34.053	68,8
<b>Total</b>	2.283.465	58,2	1.525.957	38,9	62.653	1,6	49.500	1,3

**Fuente:** Elaboración propia en base a datos del INE 2004.

Del total de población que habla una lengua indígena en Bolivia, el 58,2% corresponde a la lengua quechua, constituyéndose en la primera lengua mayoritaria del país; hablantes que en un 57,3% tiene su residencia en el área rural, con respecto al 42,7% registrado en

el área urbana. La lengua aimara se ubica como la segunda mayoritaria, con el 39%; existiendo una diferencia mínima en la distribución por área de residencia, prácticamente del 1,4% más de la población que vive en área rural. La tercera lengua mayoritaria es el guaraní, con el 1,6%; en este caso, la distribución por área de residencia es mucho más marcada: alcanzan el 72,5% que vive en el área rural, en relación al 27,5% en la urbana. Una aclaración oportuna es que, en el cuadro 2, se muestra al pueblo chiquitano como la tercera población mayoritaria del país; efectivamente es así, pero no respecto a la lengua que habla, porque en este pueblo, si bien hay un alto índice de población que se identifica como chiquitano pero no todos hablan la lengua indígena de este pueblo.

El 1,3%, consignado en la categoría de “Otro nativo”, corresponde a los otros pueblos indígenas del Chaco, Oriente y Amazonía boliviana que, como se observa en el cuadro 2, tienen poca población y donde la situación de las lenguas está en franco proceso de pérdida, en algunos casos se encuentran en un acelerado proceso de extinción irreversible.

- **Situación de alfabetismo.** La tasa de analfabetismo fue bajando paulatinamente del 20,1% del censo de 1992 a 13,6% en 2001. De acuerdo a datos del último Censo, la tasa de alfabetismo en Bolivia de la población de 15 o más años alcanza al 86,7%; en el área urbana es de 93,6% y en el área rural de 74,2%. Aunque las brechas entre hombres y mujeres se han reducido, todavía la población masculina presenta tasas de alfabetismo mayores a las de las mujeres: 93,1% y 80,6% respectivamente. Estas diferencias son más acentuadas en el área rural que en la urbana.

Considerando la condición étnico-lingüística, la tasa de alfabetismo de la población indígena alcanza al 82% frente al 94,5% de la población no indígena, significando una brecha de 12,5 puntos porcentuales.

Por área de residencia, la población indígena alcanza en el área urbana una tasa de alfabetismo de 90,8% y de 71,1% en el área rural; la población no indígena, por su parte, alcanza una tasa de 96,8% en el área urbana y 84,1% en el área rural. Por tanto, además de las brechas que existen entre áreas, en cada una de ellas la situación para la población indígena no deja de ser peor que para la población no indígena.

La tasa de alfabetismo es más alta en hombres que en mujeres, tanto en el área urbana como en la rural con brechas de 25,5 en el área rural para la población indígena respecto al 11,8 también en el área rural para la población no indígena.

Actualmente, según fuentes del Ministerio de Educación, se prevé una tasa de alfabetismo del 96,3%, quedando un 3.7%, de analfabetismo, razón por la cual Bolivia adquiere el reconocimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de "libre de analfabetismo". Sin embargo, aún se manifiesta el analfabetismo funcional o absoluto como un fenómeno muy extendido entre la población adulta, especialmente entre la población femenina y más aún en la población que vive en el área rural, y mucho más en la población indígena y femenina.

#### **4.1.2. Acercamiento a los hitos históricos por autodeterminación de los pueblos indígenas**

Lo que hoy es Bolivia, no es fruto de la casualidad y la coyuntura política del país, sino que es resultado de un largo y tedioso proceso de lucha de los movimientos sociales y los pueblos indígenas particularmente, que día a día contribuyeron a la construcción de un Estado más inclusivo de sus mayorías nacionales.

En este epígrafe se podrá apreciar una síntesis de la memoria larga que hace referencia a la lucha de los pueblos indígenas, desde tiempos de la colonia pasando por la república hasta la actualidad, que recurriendo a diferentes estrategias emprendieron una resistencia activa contra el despojo de su territorio, la explotación económica y la dominación política y cultural a que fueron sometidos. Es una constatación de la lucha de los pueblos indígenas por lograr su autodeterminación.

Varios fueron los hechos históricos que marcaron las acciones de resistencia de los pueblos indígenas en busca de la autodeterminación como pueblo. En esta ocasión se hará referencia a aquellos hitos que adquirieron un carácter nacional; es decir, de alcance mayor que vele por la liberación a nivel general o colectivo y no sólo particular o individual de los pueblos de cuyos territorios fueron usurpados, inicialmente, por la colonia y por la república, posteriormente. Sin duda, el problema central de los movimientos indígenas fue la cuestión del territorio, alrededor del cual gira la

problemática indígena y sobre ella giran temas sociales, políticos y económicos a los que hace mención implícita.

Antes de la llegada de los colonizadores, gran parte del territorio del altiplano y los valles de la región andina de Bolivia estaba organizada en comunidades denominadas ayllus<sup>67</sup>. La comunidad ha sido y continúa siendo para los indígenas, el ámbito donde se produce, reproduce y se recrea, donde la relación de convivencia entre el hombre y la tierra trasciende la visión de aprovechamiento productivo, siendo considerada como un espacio de crianza mutua que responde a un sentimiento religioso profundo de regenerar la vida. Situación que se sigue practicando en muchas comunidades indígenas del país, más allá de la pertenencia específica a un determinado pueblo étnico.

La propagación a estos territorios del llamado imperio incaico, cuya población era quechua hablante, encontró a estas poblaciones organizadas y establecidas en comunidades, grupos colectivos relacionados, confederaciones y señoríos. Esta forma de organización permitió la resistencia a las acciones de integración y homogeneización que quiso implementar el imperio incaico, razón por la cual, hasta el día de hoy, las estructuras sociales y el lenguaje del aimara sobreviven (Klein, 2003).

La expansión de la cultura quechua, de la mano de las acciones políticas del Inca, buscó varias maneras de ejercer su dominio sobre las comunidades aimaras, inicialmente, y otros pueblos indígenas del oriente, chaco y la Amazonía posteriormente. Entre ellas, el imperio incaico presentó diversas y variadas estrategias de negociación y reorganización de las estructuras de control político de comunidades conquistadas, implantando grupos o pueblos étnicos en medio de otras comunidades “rebeldes”, simplemente con el propósito de mantener el control centralizado del imperio incaico (Klein, 2003: 18-19).

---

<sup>67</sup> La palabra Ayllu, proviene del aimara. El ayllu es una unidad de organización territorial, política, socioeconómica, familiar y religiosa, es una comunidad. La característica central del Ayllu es la posesión y el trabajo colectivo de la tierra, respetando la asignación de lotes individuales de tierra para la producción; la propiedad y uso colectivo de las aguas, pastos, bosques y campos vecinos; la organización social y comunitaria del trabajo en Ayni y Mink'a, o sea la cooperación común en el trabajo, y la apropiación individual de las cosechas y productos obtenidos.



El incario en algunos casos, como el aimara, se sirvió del mismo sistema organizativo de ayllu para difundir su cultura, su lengua y la forma de organización social del territorio, donde las tierras que eran entregadas a los miembros de la parcialidad no podían ser vendidas, arrendadas, ni transferidas. Eran tierras usufructuarias, dotadas a la comunidad para garantizar su producción y la alimentación, por eso dicen que el Estado incaico es muy parecido a un Estado socialista (Reinaga, 1971: 29-31).

De hecho, el imperio incaico, si bien gozaba de una organización territorial, política, social y económica, no pudo imponer su hegemonía sobre el resto de los pueblos originarios con quienes mantuvo contacto. Lo que demuestra que la resistencia de estos pueblos fue persistente hasta el día de hoy, constituyéndose una evidencia de la existencia de conflictos entre diferentes pueblos y comunidades que disputaban el control de sus territorios.

A la llegada de la colonia al territorio del llamado imperio incaico, de hecho encontró una población en serios conflictos internos de disputa por el poder entre los herederos del trono del mismo incario, pero a la vez estaban latentes los conflictos con otros pueblos originarios que hasta ese entonces habían sido conquistados. Situación que facilitó a los colonizadores la usurpación del territorio y la implantación del dominio colonial. No debemos olvidar que España salía de un proceso de dominación colonial y, por lo tanto, la fuerza con la que ejercieron su poder para con las poblaciones originarias del continente “descubierto” fue cruel e inhumana, porque creían tener ese derecho.

Grandes habrán sido las diferencias socio-económicas, culturales y político-organizativas entre los colonizadores europeos y las personas originarias que habitaban en esas regiones andinas. Cabe mencionar una polarización entre el colectivismo de las culturas originarias y el individualismo de la cultura colonial. Este individualismo, cargado de la ambición por la fortuna y el poder social, justificó las acciones emprendidas en esos territorios. Por tanto, uno de los métodos que emplearon al principio para aprovechar mejor la riqueza y no generar mucha revuelta social fue la de dejar las estructuras sociales de las comunidades indígenas más o menos intactas. Al mismo tiempo y de manera abrupta fueron imponiendo y suplantando autoridades locales a fin de tenerlos controlados para, por un lado, asegurarse el cobro de impuestos y, por otro lado, garantizar la aculturación de la población originaria, implementando la enseñanza religiosa cristiana a los

pobladores de la región (Klein, 2003: 34, 43). El reparto de los territorios originarios entre las familias y autoridades coloniales por la corona española se fue imponiendo en base a la ambición por la riqueza de esos territorios y no respetaron la organización territorial originaria de los pueblos que vivían en esas tierras, llegando a imponer su dominio y poderío colonial.

Estas acciones también impusieron actitudes de colonialismo social de superioridad e inferioridad entre la cultura europea y las culturas originarias (Bonfil Batalla, 1989), llegando a discutirse la condición humana de los ‘indios’ y si ellos tenían alma, negando completamente a las culturas originarias (Ticona, 2005: 169-171). No cabe duda que gran parte de las acciones de sometimiento y negación de la condición humana de la población indígena se hizo en estrecha coordinación de la iglesia católica, cuya misión fue extender y establecer la religión católica como un poder más para lograr sojuzgar a la población (Klein, 2003).

Frente a estos hechos, en diferentes lugares del territorio del Abya-Yala<sup>68</sup> y con diferentes características, surgieron movimientos indígenas<sup>69</sup> de resistencia a las diversas formas de explotación económica, opresión política y sociocultural a los que fueron sometidos los pueblos originarios, que a la vez se constituyeron en acciones de resistencia a la hegemonía colonial.

Entre estos movimientos generados en el territorio incaico se pueden mencionar: El Taki Unquy y los levantamientos de Tupaq Amaru, Tupaq Katari, Tomás Katari y Martín Uchu.

El Taki Unquy (Mal del Canto) fue una forma diferente de protesta contra la opresión cultural colonial, contra los excesivos tributos y los abusos de la encomienda impuesta por los españoles. Se desarrolló entre 1560 y 1570. Este movimiento, después de 25 años

---

<sup>68</sup> Proviene de la lengua Kuna, grupo étnico panameño, que significa “tierra en plena madurez” y se utiliza para referirse al continente latinoamericano antes de la llegada de la colonia (Albó, 1988: 39).

<sup>69</sup> Por movimiento indígena se entiende a aquellas acciones de resistencia expresadas en rebeliones, levantamientos insurgencias que manifestaron durante el periodo colonial y el periodo republicano, protagonizado por los diversos pueblos indígenas que buscan construir formas de organización y gestión étnica y política acordes a su vivencia.

de opresión por parte de la corona española, se inició en el Perú y se extendió hasta el altiplano de Bolivia (Millones, 1973: 87).

El Taki Unquy fue un movimiento religioso y político, liderado por Juan Chojne, acompañado por dos mujeres, que se hacían llamar Santa María y María Magdalena. Este movimiento comenzó con una danza que los indígenas realizaban, una forma de parodia al cristianismo, con la finalidad de preparar el retorno de sus deidades, incluyendo la búsqueda de sus santuarios derribados y destruidos por los misioneros, y el rechazo al catolicismo impuesto, impulsaba también el rechazo a todo aquello que caracterizase al colonizador: su ropa, sus caballos, sus nombres y su religión (Idem). Por lo tanto, a los participantes del Taki Unquy se les prohibía comer alimentos de “Castilla”, beber de las fuentes españolas, vestir ropas europeas y practicar costumbres no indígenas; además, deberán apartarse de la cultura, la religión y los españoles. Los indios que fueron bautizados debían renegar de sus creencias católicas y despojarse de su nombre cristiano, quemar sus cruces y rosarios y abstenerse de ir a las iglesias. Tras siete años de duración este movimiento fue descubierto, reprimido y dispersado, sus líderes fueron duramente castigados, desconociéndose su final.

En los años 1780 a 1783, doscientos años después, se vivió otra oleada de levantamientos en diferentes regiones de los actuales territorios de Perú y Bolivia, esta vez liderados por Tupaq Amaru, Tomás Katari, Tupaq Katari y Martín Uchu. Estos movimientos tenían como consigna la anulación de las diferentes formas de explotación y opresión colonial impuesta por la Corona Española. Entre ellas la encomienda<sup>70</sup>, la mit'a<sup>71</sup>, la hacienda<sup>72</sup> y

---

<sup>70</sup> La *encomienda* consistía, básicamente, en la distribución de población indígena con sus respectivos territorios, que a título de protección y adoctrinamiento en el catolicismo, los españoles los sometían a servidumbre y a cambio tenían que entregar una cantidad de trabajo, productos y dinero como tributo al encomendero.

<sup>71</sup> La *mit'a* era el trabajo obligatorio que la población indígena, entre los 18 y 50 años, realizaba inevitablemente, cada seis años, para los españoles dedicados a la minería por un salario que muchas veces no existía.

<sup>72</sup> Las *haciendas* eran centros de producción agrícola donde los indígenas también trabajaban para los españoles, a cambio del préstamo de un pedazo de tierra donde trabajaban para poder cultivar y alimentar a su familia.

los obrajes<sup>73</sup>.

Tupaq Amaru (José Gabriel Condorcanqui) descendiente de cacique, fue educado, desde los diez años en el Colegio de Curacas de San Francisco de Borja del Cusco, administrado por los Padres Jesuitas (Millones, 1995: 242). Por línea de sangre le correspondía el cacicazgo de Pampamarca, Tungasuca y Surimana (Glave, 1982: 12).

Tupaq Amaru, al igual que la mayoría de los caciques de su época, tenía que mediar entre el corregidor y la explotación de los indios (Millones, 1995: 243), en su afán de defender a los indios de su raza, enfrentaba una serie de problemas con los corregidores abusivos (MECyD, 1997: 23). Planeó hacer un gran levantamiento aliándose con otros curacas, con algunos criollos y hasta con algunos miembros de la Iglesia Católica, aunque era evidente que no todos los indígenas lo apoyaron.

La acción con la que iniciaron la rebelión, fue la captura y la posterior ejecución del Corregidor de Tinta, Antonio de Arriaga, el 4 de noviembre de 1780. Durante la rebelión de Tupaq Amaru, que se desarrolló entre 1780 y 1783, los indígenas ejecutaron a varios corregidores, destruyeron obrajes, tomaron varias ciudades del Perú y rodearon el Cusco. Posteriormente Tupaq Amaru fue apresado, sometido a juicio amañado y fue sentenciado a muerte; después de crueles torturas a la vista de su hijo menor, el 5 de Mayo de 1781 fue descuartizado en Cusco. Antes de ser ajusticiado, Amaru le dijo al jefe español: “Aquí sólo hay dos culpables: tú por oprimir a mi pueblo y yo por querer libertarlo” (Millones, 1995: 241 – 242).

Tomas Katari, cacique caminante de Macha, luchó por la injusticia del aumento desmedido el tributo que debían pagar. Al no ser escuchado en sus reclamaciones en la audiencia de Charcas, emprendió un viaje a Buenos Aires para entrevistarse con el Virrey José Vertiz, quién le dio una recomendación para que le atiendan las autoridades de Charcas y Potosí. Después de ser escuchado en la Audiencia en Charcas, mientras Katari regresaba a su casa, fue tomado preso acusado de provocar perturbaciones en el cobro de los impuestos (Poma, 2000: 5). Después de varios incidentes violentos protagonizados

---

<sup>73</sup> Los *obraj*es eran fábricas de tela ubicadas en los centros urbanos donde los españoles utilizaban la mano de obra indígena de forma casi gratuita.

por las autoridades españolas y los grupos indígenas, Katari es apresado y al ser llevado a La Plata, en la cuesta de Chataquila, el 15 de enero de 1781, lo maniataron y arrojaron al precipicio.

Tupaq Katari (Julian Apaza) nacido en el territorio aimara del Departamento de La Paz. De adolescente trabajaba como sirviente en la Parroquia de Ayo Ayo, donde se supone que se alfabetizó. Era un comerciante de coca y bayeta. La principal acción que efectuó Tupaq Katari fue el cerco a la ciudad de La Paz que comenzó en marzo de 1781 y concluyó seis meses después. Junto a él lucharon su esposa Bartolina Sisa y su hermana Gregoria Apaza. Posteriormente, las tropas realistas logran apresarlos por el ejército español y el 15 de Noviembre de 1781 es descuartizado en el pueblo de Peñas. Sus últimas palabras fueron: “Yo muero, pero después de mí, miles y millones volveremos”. Sus miembros fueron enviados a diferentes regiones y expuestos en público como señal de escarmiento (Poma, 2000: 5).

Así mismo, el 28 de febrero de 1781, al mando del kuraka Martín Uchu, cientos de indígenas iniciaron un levantamiento. Esto sucedió en el Valle Alto de Cochabamba, en la hacienda de Sacabamba (Arce 1989). La rebelión indígena se realizó en protesta por los abusos, servicios y ultrajes cometidos por las autoridades españolas y criollas. Los resultados de estas acciones fueron catastróficos. Murieron más de 100.000 indígenas y, el 25 de mayo de 1781, Martín Uchu fue ejecutado en la horca junto con sus dos hijos y otros seguidores rebeldes en la plaza de Toco (Idem).

Tal y como se puede apreciar, los pueblos indígenas durante la colonia recurrieron a varias estrategias de resistencia activa contra la invasión territorial, la explotación económica y la opresión política y cultural que ejercieron los colonizadores, demostrando que nunca estuvieron de acuerdo con el régimen colonial.

Desde principios del siglo XIX, en el territorio altoperuano tuvieron lugar varias guerras de independencia, quedando constituida Bolivia en 1825 como una república independiente, dando origen a un nuevo periodo republicano. Sin embargo, fue una independencia del 10% de la población criolla y mestiza que había heredado el poder colonial de sus antecesores, cuyos gobiernos se caracterizaron por satisfacer intereses personales y de grupos minoritarios de poder consolidando su dominio sobre la población mayoritaria, porque la sociedad boliviana de ese período fue estructurada económica,

social y políticamente para servir a la oligarquía criolla, quién controló la minería y las grandes haciendas del país (Klein, 2003; Mesa y Gisbert, 2003).

Durante este periodo, aunque se abolió la mita, no hubo cambios significativos para la población indígena, si bien en sus inicios se plantea la abolición del tributo indígena pero posteriormente fue restablecido a título de contribución indigenal, porque significaba la mayor fuente de ingreso de la renta interna del país (Cajías, 1995). También se reglamentó la repartición individual de las tierras comunitarias, atentando contra las formas de organización de tierras comunitarias de las comunidades. Es así que en el periodo republicano las arremetidas de la oligarquía por la desintegración de los ayllus, la anulación de propiedades comunitarias, la individualización, comercialización y el despojo a los indios de sus tierras, siendo poseedores consuetudinarios de estas tierras desde antes de la colonia, se endurecieron y continuaron con mayor fuerza (Rivera, 1984; Soria, 1992). Al respecto, se puede mencionar tanto el decreto de la “enfiteusis”, dictado en 1866, que señala que todas las tierras son de propiedad del Estado y que éste podía disponer de ellas según sus intereses, prohibiendo a los indígenas la propiedad de tierras comunitarias, como la Ley de Exvinculación de 1874, cuyos propósitos principales consistían en despojarlos de sus tierras comunitarias a los indígenas, recurriendo a una serie de artimañas confiriendo títulos de propiedad individual e incorporando la mercantilización de la tierra.

La opresión en la que vivían los pueblos indígenas como consecuencia de la aplicación de la legislación motivó la maduración y articulación del movimiento de resistencia en procura de alcanzar reivindicaciones sociales, económicas y de tierras comunitarias. Entre ellas podemos citar los movimientos de Apiaguaiky Tumpa (1892), en el territorio guaraní, y el de Zarate Willka (1898), en el altiplano; ambos en territorio boliviano.

Desde tiempos de la colonia, el pueblo guaraní<sup>74</sup> venía resistiendo a las invasiones y ataques del ejército español y de los misioneros. Durante la república las estrategias de conquista, sometimiento y despojo de tierra continuaron de la mano de los hacendados y del ejército nacional (Pifarré, 1989; Meliá, 1988; Nasini, 2002).

---

<sup>74</sup> En el capítulo 5 se desarrollará con mayores detalles las características del pueblo guaraní.

Apiaguaiky Tumpa, kereimba<sup>75</sup> lideró un movimiento de resistencia contra usurpación de sus tierras, destrozos de sus viviendas, los abusos por maltratos físicos y morales, ya que la explotación a que se les sometía eran insoportable. Fue entonces cuando convocaron a una serie de convites y asambleas para preparar la guerra (Pifarré, 1989; Saignes, 1990). Finalmente, el 28 de enero de 1892, unos 6000 kereimba (guerreros) armados con flechas decidieron enfrentarse al ejército boliviano. Para los guaraníes, la guerra era vencer o morir, haciendo honor a su principal característica de iyambae, hombre libre. Por la superioridad en armas, después de varias horas de combate, los guaraníes fueron derrotados, produciéndose a continuación una espantosa matanza. Dos meses después, el 29 de marzo del mismo año, su líder fue fusilado en la plaza del pueblo. Este hecho fue aprovechado por “la oligarquía republicana para avanzar en el despojo del territorio guaraní, poblando con más y más vacas”, llegando a expandir la hacienda y la explotación que perviven hasta nuestros días (Puente, 1995:60).

Mientras tanto, en el altiplano boliviano, las pretensiones de la oligarquía criolla respecto a la desintegración de los ayllus, la anulación de propiedades comunitarias, la individualización y comercialización de la tierra se intensificaban, con el pretexto de integrarlo al indio al Estado-Nación; situación que despierta una reacción natural de las organizaciones indígenas en varias comunidades del altiplano, hasta que en 1899 se genera una gran sublevación indígena encabezada por Pablo Zarate Willka.

El programa de reivindicación del movimiento histórico liderado por Willka<sup>76</sup> se puede sintetizar en cuatro puntos: “restitución de las tierras comunales usurpadas, lucha defensiva contra la agresión del criollaje latifundista, desconocimiento de la autoridad de liberales y conservadores sobre las tropas indias y constitución de un gobierno indio autónomo” (Rivera, 1984: 28). En síntesis, el objetivo principal del movimiento de Willka fue la de restituir el régimen de ayllu devolviendo las tierras a sus dueños originarios usurpados por los criollos en flagrante complicidad del Estado y la constitución de un

---

<sup>75</sup> Significa “guerrero”, en lengua guaraní.

<sup>76</sup> Cabe aclarar que este movimiento comunitario de Willka que tomó parte en la guerra civil entre liberales y conservadores de 1899. Después sufrió una derrota armada por su ex-aliado, el caudillo liberal José Manuel Pando, quien se proclamó presidente de la república.

gobierno indígena propio paralelo al Estado boliviano (Soria, 1992: 43). Remarca que en plena república la demanda de autodeterminación de los pueblos indígenas se mantenía presente, como lo está hasta nuestros días.

Este movimiento coincidió con la revolución federal, librada entre liberales y conservadores en el país, donde los liberales buscaron la alianza y el apoyo de Willka y el movimiento indígena con la promesa que sería retribuido con la devolución de tierras a los indios. Al triunfo de los liberales, Willka al demandar el cumplimiento de la promesa de la devolución de las tierras, fue traicionado y apresado por sus mismos aliados liberales, desconociéndose su muerte.

Si bien la derrota de Willka marca el fin de una época, porque no volvería a repetirse un levantamiento indígena de la misma magnitud; sin embargo, aunque en pequeños movimientos regionales y comunales, no lograron acallar las voces de los indios que clamaban por libertad y por tierra.

En los inicios del siglo XX, las estrategias de lucha indígena por la tierra tomaron otro rumbo: la reivindicación por la educación, que más adelante desarrollaremos con mayor detalle. Con el pasar del tiempo, los movimientos de resistencia y reivindicación indígena de tierra, educación y mayor inclusión social se fueron manifestando y fortaleciendo continuamente. Entre estos hitos se pueden mencionar:

La revolución de 1952, una alianza minera y campesina<sup>77</sup>, donde se consiguió la nacionalización de las minas, la reforma agraria, el voto universal y la reforma educativa que extendía la educación al área rural.

Estas conquistas, si bien favorecieron a los indígenas porque se abolía la servidumbre del latifundismo, fueron sin embargo, parte de un intento estatal de consolidar una nación con una cultura y una lengua homogénea; en suma, se reforzó la noción liberal de ciudadanía orientada a la conformación de un Estado nación mestizo y moderno (Martínez, 1988: 8). Mediante un decreto se les llama campesinos, nombre con el que impone la categoría de

---

<sup>77</sup> Con la reforma agraria se deja de llamar indio y acuña el denominativo de campesino, nombre con el que hasta ahora se identifica gran parte de la población que trabaja en el agro del país.



clase en desmedro de la categoría étnica de pueblos indígenas.

Con la reforma agraria se consolida la distribución individual y mercantilización de la tierra, terminando con la lógica de las tierras comunitarias cuyas consecuencias fueron el minifundio o surcofundio y el crecimiento de una población sin acceso a la tierra, especialmente el valle y el altiplano; mientras que en contrapartida en el oriente, chaco y la amazonia se fomenta una elevada concentración de la tenencia de tierra en manos de unos pocos herederos de la oligarquía, dando lugar a la constitución del neolatifundio. En otras palabras, se logró plasmar aquellas intensiones de la mercantilización y la individualización de la tierra en desmedro de la propiedad comunitaria. Por su lado, se implementó la reforma educativa de 1955 orientada a consolidar el proyecto de mestizaje cultural de la población, generalizando de manera obligatoria la alfabetización en lengua y cultura castellana, sin importar las lenguas indígenas de los pueblos que eran consideradas un retroceso para el país.

Después de un largo periodo de gobiernos militares de dictadura, en 1973 surge el movimiento katarista que en la parte central de su manifiesto de Tiahuanacu expresa “un pueblo que oprime a otro pueblo, no puede ser libre” y denuncia la condición de explotados económicamente, oprimidos cultural y políticamente y tratados como extranjeros en su propio territorio, excluidos del sistema estatal. Además cuestiona con dureza las políticas de distribución de la tierra, la exclusión social y el colonialismo interno.

Más tarde y con el retorno de la democracia se da el surgimiento de organizaciones campesinas e indígenas, como: la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB); Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB); posteriormente la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB) que aglutina a la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y otros 28 pueblos indígenas del chaco, oriente y amazonia boliviana; la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia -Bartolina Sisa. (FNMCB-BS); y muy recientemente se conforma el Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ).

Históricamente, todas y cada una de estas organizaciones jugaron roles importantes, aunque no lo desarrollemos en este apartado, contribuyendo al proceso de transformación del Estado. Este proceso, por un lado, conllevó sin duda pugnas y diferencias internas en

las organizaciones y entre organizaciones, y, por otro lado, también obligó al Estado a tomar acciones de concesión a las demandas de las organizaciones o, en su defecto, aplicar duras represiones a las movilizaciones. Fue así que a lo largo de la historia se ha llegado a entablar relaciones de ambivalencia entre las organizaciones indígenas y el Estado.

En Bolivia, desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, se implementaron políticas estructurales de ajuste económico de tinte neoliberal, con la privatización de las empresas públicas y de los recursos naturales que beneficiaron a unos pocos allegados de los gobiernos de turno, generando el crecimiento de las desigualdades y la exclusión social, cuyas manifestaciones son la agudización de la pobreza en la periferia de las grandes ciudades y del área rural, especialmente donde radica gran parte de la población indígena. Periodo en el cual se agudizaron la corrupción en la administración pública y el poder judicial, donde la ilegalidad campeaba en favor de los poderosos y en desmedro de la clase pobre e indígena. Estos hechos, entre otros, reavivaron la memoria larga de las reivindicaciones de los Katari y Willka en los movimientos sociales y los pueblos indígenas, esta vez con planteamientos de carácter estructural como la Asamblea Constituyente. Los pueblos indígenas, resistiendo a tantas intencionalidades de descomponerlos, integrarlos y hacerlos desaparecer del escenario nacional, participaron activamente en la instalación de la Asamblea Constituyente y que éste responda a la realidad sociocultural, económica y política del país, incorporando sus necesidades, sus demandas y sus proyectos desde la perspectiva indígena, expresada en parte en la autonomía indígena y la institucionalización de la plurinacionalidad para el Estado, que abordaremos en el siguiente apartado.

#### **4.1.4. Autonomía indígena en la construcción del Estado Plurinacional**

Para abordar el tema de la reivindicación de la autonomía de los pueblos indígenas es necesario contextualizar y acercarse a los hechos de la memoria corta. Procesos de lucha que concluyeron en la realización de la Asamblea Constituyente, en cuyo texto se logró incorporar muchas de las demandas de los pueblos indígenas, entre ellas la plurinacionalidad y las autonomías indígena originaria campesinas. Por lo tanto, este apartado refiere, de manera sintética, algunos de los hechos que forman parte del proceso constituyente.

Para ello, se parte de una breve rememoración sobre los efectos de la revolución de 1952 que fueron la mercantilización e individualización de la tierra en la zona andina y apropiación de grandes territorios indígenas en el Oriente y la Amazonía boliviana por las élites económicas y políticas, donde aún se mantenía la servidumbre feudal. El proyecto integrador de la revolución había fracasado, marginando y discriminando a la población indígena originaria campesina, cuyo programa educativo estaba orientado a fomentar la migración campo ciudad, generando cinturones de mayor pobreza en los alrededores de las ciudades, especialmente del eje troncal: La Paz, Cochabamba y Santa Cruz.

Entonces, como respuesta a este tipo de Estado, en tierras altas surge el katarismo que cuestiona este modelo que pretende homogenizar económica, cultural y lingüísticamente a la población indígena, constituyéndose en la base político-ideológica del movimiento indígena en la región andina de Bolivia, porque sus planteamientos contribuyen a la fundación de la CSUTCB. En cambio, en tierras bajas, se hacen explícitas las demandas territoriales, políticas, culturales y económicas a partir de la marcha indígena por el “Territorio y la Dignidad” realizada en Agosto 1990. Marcha histórica que marca una profunda huella en la conciencia de la población boliviana que visibiliza la diversidad étnica y lingüística de los pueblos del oriente y la amazonia del país.

La base de sus reivindicaciones es la tierra y el territorio porque, desde la visión de los pueblos indígenas, sin ella no se puede tener educación, salud, ni podrá haber un pueblo con su propia identidad, cultura, lengua, religión, etc.

La marcha en sí misma y el decreto que logra la restitución de Tierras Comunitarias de Origen, pues por primera vez se emite un decreto de esta naturaleza que concede tierra a comunidades indígenas como propiedad colectiva, significaron el reconocimiento de la diversidad cultural del país y la visibilización de los pueblos indígenas de las tierras bajas que, en las constituciones desde 1826 hasta 1994 de Bolivia, habían sido negados e ignorados. En 1994 se incorpora en la Constitución Política el reconocimiento de la diversidad, asumiéndose como “...multiétnica y pluricultural...” que, sin embargo, posteriormente sirvió de base legal para las reivindicaciones de los movimientos indígenas. A este reconocimiento de la diversidad cultural y étnica también contribuyó la celebración de los 500 años de resistencia efectuada en 1992, celebración que logró la

unión inicial de los pueblos indígenas de los distintos pisos ecológicos del país (Albó, 2012; Quiroga, 2012).

Posteriormente, se realizaron distintas movilizaciones que en su curso adquirieron diferentes características y que, a su vez, permitieron la confluencia de distintos sectores y actores sociales, tanto rurales como urbanos. Entre ellas se pueden mencionar: la “Guerra del Agua” del año 2000; la Marcha de los Pueblos Indígenas por la Soberanía, el Territorio y los Recursos Naturales del 2002, donde la plataforma de demandas se concreta en: 1) tierra para indígenas y campesinos; 2) respeto a los territorios indígenas, y 3) realización inmediata de una Asamblea Constituyente con participación de los pueblos originarios (Romero, 2005); la Guerra del Gas en Octubre de 2003 (Gordon y Luoma, 2008) donde surge con fuerza el planteamiento de la nacionalización de los hidrocarburos, la convocatoria a una Asamblea Constituyente Popular y la expulsión de Sánchez de Lozada del gobierno; así mismo, desde septiembre de 2004 se gestó la conformación del Pacto de Unidad<sup>78</sup> Indígena Originario Campesino<sup>79</sup>, cuya demanda era la convocatoria de una Asamblea Constituyente soberana, participativa, de carácter fundacional y originario, proceso que apuntaba a la refundación del Estado republicano

---

<sup>78</sup> La unidad de las organizaciones indígena originario campesinas era una necesidad para la construcción de la propuesta constituyente. En 2006 forman parte de este pacto: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSTUCB); la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB); la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia-Bartolina Sisa, (FNMCB-BS); el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ); la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG); la Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz (CPESC); la Central de Pueblos Étnicos Mojeños del Beni (CPEMB); el Bloque de Organizaciones Campesinas e Indígenas del Norte Amazónico de Bolivia; las Organizaciones Campesinas e Indígenas del Oriente; la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB); y el Movimiento sin Tierra de Bolivia (MST-B). (Véase García Linera, 2004).

<sup>79</sup> En el tema educativo esta unidad de las organizaciones indígena originaria campesinas, como una antesala del Pacto de Unidad, ya se dio el año 2003, bajo el denominativo de Bloque Indígena, en cuya propuesta educativa plantea que la “Asamblea Nacional Constituyente deberá lograr la conformación de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe que, ante todo, promueva la formación de una sociedad democrática, participativa, incluyente y con justicia socioeconómica” (Bloque Educativo Indígena, 2004: 78).

en Estado Plurinacional; y, las movilizaciones de mayo a junio del 2005 que exigían una convocatoria inmediata de la Asamblea Constituyente y la nacionalización de los hidrocarburos, con lo que la existencia de la Ley de Necesidad de Reforma a la Constitución Política del Estado, aprobada por el Congreso Nacional, fue insuficiente para las demandas de los sectores movilizadas.

De ahí la importancia histórica, social y política de la Asamblea Constituyente en Bolivia que marca un nuevo punto de inflexión en la historia constitucional, política, social y económica del país.

La conformación del Pacto de Unidad, significó sin duda un gran logro para el movimiento indígena originario campesino, porque ella les permitiría discutir, complementar, consensuar las propuestas en diferentes temas, pero al mismo tiempo, significaba renunciar y conceder algunas posiciones en la propuesta; de ahí que, a momentos, se mostraba tan frágil y fortalecida a la vez que había que poner todo el empeño para mantener esa unidad. De hecho, uno de los puntos que no terminó de reflexionar y discutir en profundidad fue el denominativo de indígena, originario o campesino, cuando cada uno de estos nombres, unos impuestos y otros recuperados, tienen sus propias connotaciones políticas e ideológicas. Pero, como muestra de acuerdo se decide mantener los tres nombres, por lo que, para referirse a cualquiera de estas naciones o pueblos, tanto en la propuesta del pacto como en la Constitución Política, aparece el largo denominativo de Naciones Indígena Originario Campesino, al que en adelante nos referiremos como NIOC, como un nuevo constructo identitario de este importante sector poblacional del país.

La importancia de la conformación del Pacto de Unidad, según Garcés (2009), radica en tres aspectos: 1) la articulación de organizaciones que permitió entablar un diálogo y la construcción conjunta de sus planteamientos y demandas; 2) la constitución de un nuevo sujeto político expresada en la extraña denominación *indígena originario campesino* y 3) la generación de un proceso constructivo de una propuesta trabajada y debatida bajo fuertes tensiones y desacuerdos sobre temas centrales como las autonomías, recursos naturales, representación política y control social, en mi criterio debates aun inconclusos que reflejan las dificultades de gestión como el de las autonomías indígena originaria campesinas.

Entre los temas más relevantes de la propuesta se podría mencionar la constitución del Estado Plurinacional, que comprende: el principio de pluralismo jurídico entendido como la coexistencia de sistemas jurídicos indígena originario campesinos con el sistema jurídico occidental en un mismo nivel jerárquico. El Estado Plurinacional también se entenderá desde las autonomías indígenas originaria campesinas, entendida como un paso a la autodeterminación de naciones y pueblos orientados a definir sus propias políticas sociales, económicas y organizativas. En un principio, el Estado plurinacional implicaba también un ordenamiento territorial que dé continuidad a la organización de territorios de los pueblos indígenas que el Estado colonial y republicano habían desestructurado. Desde la plurinacionalidad y las autonomías indígenas se buscaba el ejercicio del derecho a la tierra, el territorio y los recursos naturales; además, plantearon la participación directa de los poderes públicos y el control social. Se busca que el Estado Plurinacional responda y se acomode a los planteamientos políticos, económicos y jurídicos y no busca que la realidad sociocultural se acomode a las estructuras del Estado, como plantea (Kymlicka, 1996).

Desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI las luchas de resistencia y emancipación de los pueblos indígenas originarios fueron explícitamente permeadas por reivindicaciones autonómicas; no siempre con ese nombre, pero sí con los mismos ideales, que pasan “por ser pueblos con derechos plenos, territorios, recursos naturales, formas propias de organización y de recuperación política ante instancias estatales, ejercicio de la justicia interna a partir de su propio derecho, conservación, desarrollo y fortalecimiento de sus culturas y elaboración, ejecución y puesta en práctica de sus propios planes de desarrollo” (López, 2007: 9)

Para el Pacto de Unidad (2006) la propuesta de autonomía indígena puede ser la base para la construcción del Estado Plurinacional. El planteamiento es que la autonomía indígena debe ser entendida como un camino hacia la autodeterminación como pueblos y naciones, en el marco de la unidad del país y desde una visión solidaria. Las autonomías indígenas, como derecho de autodeterminación, constituyen el derecho del que se derivan el territorio y la jurisdicción sobre temas económicos, sociales, políticos. Por lo tanto, las autonomías indígenas abarcan el reordenamiento territorial del Estado orientadas a enmendar la discriminación, la exclusión y la inequidad histórica a los que fueron

sometidos desde la invasión colonial y el periodo republicano, contribuyendo al fortalecimiento de la dignidad y la soberanía de las NIOC.

El pueblo guaraní reivindica el ‘Tentagwasu’ como su territorio ancestral, porque:

“es el espacio físico o jurisdicción territorial de la Nación Guaraní bien definida para consolidar la autonomía indígena, la autodeterminación, el autogobierno y la autoadministración y tiene como elementos el idioma, la cultura, la historia, la economía, la justicia, la unidad política de la tierra y el territorio, los recursos humanos y los recursos naturales que nos darán el derecho de administrar el suelo, subsuelo y sobresuelo”. “El Pueblo Guaraní tiene la capacidad para administrar su territorio autónomo, [...] como nuestros antepasados lo habían hecho siempre” (APG, 2006:14, 21).

Dos años antes, en 2004, el denominado Bloque Indígena de Educación había elaborado una propuesta educativa de los pueblos indígenas originarios, con miras a la refundación de Estado-nación en Estado Plurinacional, en ella se planteó la creación de un Sistema de Educación Plurinacional; asimismo, se propuso una autonomía de gestión territorial, política y administrativa de la educación, pero no financiera. El aspecto educativo se desarrollará en el siguiente apartado, considerando el proceso histórico que atravesó.

#### **4.2. Políticas de educación intracultural e intercultural en el Estado Plurinacional**

En este apartado se trabaja lo referente a algunos acontecimientos históricos de la educación indígena que contribuyeron a las transformaciones de las políticas educativas en el país; también se analizan la legislación sobre los derechos a la educación, partiendo desde la normativa internacional como los Derechos Humanos, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), situándonos en la legislación nacional como la nueva Constitución Política del Estado (CPE), la Ley Marco de Autonomías y Descentralización (LMAD) y la Ley de Educación (LE), enfocando nuestro análisis en aquellos aspectos relacionados con los derechos a la educación de los pueblos indígena originario campesinos en el contexto de autonomía indígena originaria campesina (AIOC). Además, este apartado trata de las percepciones de los actores nacionales y locales sobre políticas educativas basadas en dicha legislación; entre ellas, se presentan

las percepciones obtenidas en el trabajo de campo sobre las paradojas y alcances de la política educativa, así como las posibilidades de participación y los desafíos y limitaciones que conlleva la construcción de políticas educativas en contextos de autonomía indígena.

#### **4.2.1. Aproximación a la historia de la educación indígena en Bolivia y su contribución a las transformaciones sociales**

En este epígrafe se presenta una breve síntesis histórica de algunos acontecimientos de la educación indígena en el territorio boliviano. Este acercamiento se aborda desde el enfoque intercultural que permite realizar un análisis crítico de las implicaciones filosóficas y políticas que subyacían en dichos acontecimientos, sean estas propuestas e implementadas desde la concepción del Estado nación o desde la acción de las organizaciones sociales, particularmente indígenas.

No cabe duda que la educación jugó un rol protagónico en la historia boliviana. No obstante, como se verá a continuación, las políticas educativas, en algunos casos, se limitaron a consolidar las políticas estatales de corte conservador, homogéneo y monocultural en desmedro de la diversidad cultural y lingüística; en cambio, en otros casos, aunque hoy pueda parecer insuficiente, en su época se constituyeron en promotoras de procesos de cambio acordes con la problemática sociocultural del país.

##### ***- Antecedentes históricos de la educación boliviana***

La educación en los territorios indígenas estaba a cargo de los sabios y ancianos de las familias y las comunidades que se encargaban de transmitir a las futuras generaciones actividades de domésticas productivas de la vida cotidiana. Su fundamento epistemológico estaba basado en la cosmovisión relacionada con la naturaleza y el tipo de relaciones que con ella se entabla, de respeto y de crianza mutua; por tanto, no hubo espacio especializado de educación, como ocurre en la educación escolarizada en la modernidad (Yapu 2009: 16).

Se dice que la educación incaica tenía como fundamento la trilogía ama suwa, ama lulla y ama qhilla (no seas ladrón, no seas mentiroso y no seas flojo) como valores de conducta en las comunidades, aunque estudios críticos de la actualidad afirman que era otra de las acciones impuestas por la colonia para someter y dominar mejor a los indígenas. Con



todo, actualmente forma parte de los principios de la cultura quechua y está consignada en la CPE Plurinacional.

En la época colonial la educación era monopolio de la iglesia católica, la ideología que la educación transmitía estaba enfocada en los valores coloniales y el desprestigio por lo indígena y el trabajo manual. Se exaltaba la supremacía del criollo en desmedro de la condición social y humana de lo indígena. El racismo era una expresión de este tipo de educación. En esta época muy pocos accedían a la educación.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación en esta época era la cristianización porque era importante extender el cristianismo en procura de eliminar a los dioses de las poblaciones indígenas que hasta la fecha no lograron por completo (Klein, 2003: 109; Yapu, 2009: 17; Choque y Quisbert, 2006: 42-46).

Sin embargo, Roberto Choque menciona que también los hijos de los caciques fueron beneficiados con alguna enseñanza superior con el propósito de colaborar con la iglesia católica, generando procesos de colonialismo interno.

En la época republicana, si bien se buscaba incluir a los sectores populares, en el campo de la educación se propone un proyecto de educación popular, intentando universalizar la educación a los sectores sociales, proyecto que no pudo concretarse. La educación continuaba siendo un privilegio destinado a grupos de élite con fuerte discriminación de la mujer y de los indígenas.

En Bolivia, al igual que en otros países de Latinoamérica, la educación tuvo características racistas y excluyentes que respondían a enfoques positivistas implementadas por los gobiernos de turno (Klein, 2003)

Según Finot (1975: 103), en 1853 Belzu lanzó un decreto en el que se tendía “no solo a la alfabetización, sino al desarrollo de las inclinaciones propias de cada estudiante, en razón de aptitud, del carácter de los habitantes, del clima y de los recursos propios de cada zona geográfica”; proyecto que tampoco se implementó en el país.

Después de la revolución federal, habiendo triunfado la corriente liberal se desarrolló una ideología de progreso que imita a los modelos pedagógicos de Europa y ve al indio campesino como un sujeto portador de vicios y defectos y un agente que perjudicaba

progreso y desarrollo del país. Por lo tanto, la educación era un instrumento para civilizar a los indígenas e integrarlos a la sociedad nacional.

Una de las características de la educación fue y es todavía, educar para fomentar la migración o el éxodo campo ciudad e insertarse en las actividades laborales, convirtiéndose en clase obrera urbana (Giddens, 1990).

La sociedad boliviana de ese período fue estructurada económica, social y políticamente para servir para la oligarquía criolla, quién controló la industria minera y las haciendas grandes, por tanto la población indígena fue sometida a la explotación de su fuerza de trabajo que buscaba expandir su potencia económica y disciplinar lo improductivo del indio, aunque no debemos olvidar que los pueblos indígenas luchaban por mantener sus tierras y su sistema de organización comunitaria (Choque, 1992 y Soria, 1992). Consecuentemente, cualquier educación dada a las multitudes indígenas subordinadas estaba dirigida a convertirlos en obreros o trabajadores manuales como mano de obra barata (Klein, 2003: 121; Choque y Quisbert, 2006: 12, 20; Soria, 1992: 42-43).

*- El surgimiento de la educación indígena (escuelas ambulantes y clandestinas, warisata)*

Después de la experiencia dura de Zarate Willka, la coyuntura política les había planteado dos caminos a los indígenas: la lucha legal por la recuperación de las tierras o la sublevación y enfrentamientos; optaron por la vía legal, aprender a leer y escribir en las escuelas clandestinas para representarse como Caciques Apoderados y tramitar la recuperación de las tierras comunitarias.

Para ello, crearon sus propias escuelas indígenas clandestinas, donde los protagonistas fueron educadores indígenas aimaras y quechuas que, apropiándose de la lectura y la escritura castellana, clandestinamente enseñaban a sus compañeros, preparándose para defender y recuperar sus tierras comunitarias que eran expropiadas por los latifundistas (Arispe, 1996).

Las escuelas clandestinas tenían el propósito de recuperar las tierras comunitarias; defender sus derechos civiles para fortalecer el movimiento indígena de entonces, y también para fortalecer su modo de vida, pero esta vez por las vías legales.

La dinámica de la lucha comunitaria y cacical también “utilizó al cuartel como centro de formación de profesores para las escuelas indígenas clandestinas” (Cárdenas, 1992:10).

De cualquier manera, el cuartel se había convertido en un semillero de voluntarios para la labor de alfabetización, ya que los que regresaban con ciertos conocimientos de lectura y escritura tomaban a su cargo la alfabetización de sus comunarios y participaban así de un movimiento reivindicativo más amplio. Por lo general, el hecho de que los que regresaban del cuartel supieran leer y escribir fue producto de la iniciativa y voluntad de los propios comunarios, ya que se los reclutaba no precisamente con este fin (Mamani, 1992: 86).

Las escuelas clandestinas adquirieron funciones directamente orientadas a la revalorización, organización, y reproducción de la vida social comunitaria y la articulación permanentemente de la educación con la reivindicación de tierras (Soria, 1992).

El acceso a la alfabetización les era muy necesario para el conocimiento de las leyes criollas, la lectura de los títulos antiguos y todos los trámites de reivindicación de sus tierras; entonces, “la escuela se convierte en una estrategia de sobrevivencia, enmarcada en la lucha por frenar las expropiaciones de tierras comunales y restituir las comunidades usurpadas. La alfabetización se convierte en una necesidad para conocer las leyes y realizar gestiones reivindicativas en mejores condiciones” (Soria, 1992: 59, 76).

Por su lado, como respuesta a estas iniciativas, el Estado o las iniciativas eclesiales fueron creando las escuelas indígenas ambulantes, cuyos maestros tenían que trabajar en dos comunidades no más distantes de 6 kilómetros enseñando a leer y escribir, además de nociones de moral y religión (Pérez, 1962).

Esta oportunidad se aprovechó para posteriormente difundir la creación de las escuelas indígenas en diferentes comunidades, especialmente en el altiplano del país. Las escuelas clandestinas dejaron aquellos propósitos reivindicativos de recuperación de las tierras comunitarias, convirtiéndose en instrumento que manejaba la clase dominante.

En ese sentido, las escuelas indígenas buscaban la asimilación del indígena a la vida civilizada con énfasis en la cristianización de la población: la “educación debe cambiar las

costumbres del indio, crearle 'hábitos civilizados' y capacitarlo para las labores agrícolas y manuales" (Soria, 1992: 53).

El objetivo se plasmaría en convertir al indio en obrero, porque:

"El problema pedagógico de la civilización de nuestras masas aborígenes (...) no consistirá, entonces, en darle (al indio) aquella educación doctoral que más bien lo echa a perder, sino en transformarlo en un factor social de utilísima eficacia; esto es, hacerlo especialmente obrero" (Guillén 1945, citado en Claire, 1986: 43).

El propósito central no era otro que "suprimir al indio", teniendo a **la escuela** como otro mecanismo para ello (Rivera, 1984: 58-59). Por tanto, si se quiere que el indio sea buen obrero, primero la escuela debe "castellanizar" al indio y después enseñarle la escritura y la lectura, pero que su carácter "inerte y vicioso" solo le habilita para ser útil como agricultor y artesano, desarrollando sus capacidades manuales (Soria, 1992: 53).

La usurpación de tierras indias por parte de la oligarquía minero-feudal estuvo ligada a un proyecto de educación indigenal que:

"... consistía en civilizar y culturizar al indígena, desde su etnocentrismo cultural occidental-criollo, para integrarlo a la 'nacionalidad boliviana' como eficiente productor; más que esto, las tierras no debían estar en poder del 'indígena ignorante y atrasado', sino en manos de emprendedores criollos" (Claire, 1986:37; Mamani, 1992:101).

La propuesta integracionista consistía en castellanizar al indio y, a partir de ello, cambiar sus costumbres, su personalidad, con profundas implicaciones para la homogeneización cultural, con la intención de desligar al indio del régimen de ayllu para convertirlo en colono o bien para obligarlo a migrar como fuerza de trabajo barata a los centros urbanos (Soria, 1992: 52).

Las discusiones en círculos criollos de distintas tendencias exaltaban la vitalidad y la energía del indio pero niega que la inteligencia sea el rasgo dominante del indio, cuando categóricamente afirma que "la inteligencia no es facultad eminente y dominadora del indio..." (Moreno, 1944:123, citado en Soria, 1992: 53); el indio está huérfano de intelecto, más al contrario la inteligencia es lo que los mestizos han heredado de sus

antecedentes blancos: "El mestizo aún antes de ponerse en directo contacto, sea por los libros, sea por el trato de hombres, con las ideas europeas, ya lleva en sí una inteligencia nativa..." (Op.cit, 111). Sin embargo, esta inteligencia mestiza está desprovista de carácter, de esa voluntad que sí la posee el indio. De manera análoga, en 1910, para Franz Tamayo, el mestizo ideal de hombre boliviano era ese indio musculoso que llevaba en la cabeza al mestizo inteligente, por lo tanto el indio debe mestizarse. Fueron épocas en las que se discutían el carácter de la educación para lograr la mestización del indio.

Otra de las iniciativas de las escuelas indígenas fue la creación de la *escuela ayllu de Warisata*, inicialmente con Avelino Siñani como preceptor, junto al profesor Elizardo Perez, conocido como su fundador, plasmaron esta obra educativa.

El 2 de agosto de 1931 se funda la escuela-ayllu cuyo: "valor histórico-pedagógico radica en que usó la experiencia de antiguas instituciones sociales andinas, como el ayllu, la *mink'a*, la *ulaqa* y el Consejo de *Amawt'as*, para garantizar la participación de los comunarios del lugar" (Soria, 1992: 57).

Aunque, según Plaza (1994) en Warisata "la cuestión lingüística se reduce a un bilingüismo instrumental, al uso del aymara para facilitar la comprensión de los contenidos en castellano".

La Escuela, sin duda, ha jugado un rol muy importante en los procesos de disgregación y desaparición de las culturas originarias autóctonas y ha venido adquiriendo matices diferentes, pero, con un solo objetivo, la integración del indio a la vida nacional. Choque dice:

"Los intelectuales, educadores y gobernantes o políticos que se ocuparon de la educación del indio, coincidieron en que la "raza indígena" no necesita de educación,...sino una escuela elemental que le permita adquirir conocimientos fundamentales de la cultura general del país y de la "vida civilizada". Y esto, no con el fin de que **participen en las decisiones** nacionales, sino con el fin de mantener su condición sojuzgada y convertirlo en mano de obra barata para el gamonalismo agro-minero industrial boliviano. De esta manera el objetivo principal de la escuela indígenal consistía en transformar al indio en un buen obrero, agricultor y soldado incomparable. Además que la escuela indígenal

debía jugar el papel de neutralizadora de los movimientos o sublevaciones indígenas contra el gamonalismo expoliador" (Choque, 1992:19).

La propuesta educativa de Warisata incorporó al currículo contenidos y actividades relacionados con la organización social aimara y con la producción agrícola, pecuaria y artesanal, orientándose al desarrollo campesino contrario a la visión comunitaria aimara, porque había que dotarles de “todos los conocimientos para levantarlos en su condición por medio del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza y elevan la dignidad del individuo”. Se percibía una vocación mestizante que se traducía en el deseo de incorporar al indígena al mercado, al convertirlo en productor semi-industrial y en consumidor; a través de la escuela activa que combinaría el trabajo del salón de clases con el trabajo en el campo y en talleres (López, L.E. 2005).

#### ***- La reforma educativa del 1955 y el proyecto de mestizaje***

Como resultado de la revolución nacional de 1952, se promulgó el Decreto Ley 10704 del Código de la Educación Boliviana (CEB) el 20 de enero de 1955. Hasta ese entonces, el 83% de la población en edad escolar no recibía ninguna instrucción escolar (CEB, Preámbulo). El propósito de esa nueva norma era la expansión de la educación formal a las zonas rurales para “dignificar el campesino” con el apoyo de la ciencia y la tecnología, con la finalidad de hacerle un eficiente productor y consumidor (CEB, art. 2). Según el Código de la Educación Boliviana, el idioma de enseñanza era el castellano. En el artículo 115 del Código se especifica el modelo lingüístico, cuando dice:

“La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüístico nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano” (CEB, Cap. X).

La Revolución de abril de 1952, propició cambios fundamentales en la estructura del país, entre ellos: La Reforma Educativa y la elaboración del Código de la Educación, puesto en vigencia el 20 de enero de 1955.

Su principal mérito reside en haber llevado la educación al campesino y al indígena, aunque no se hayan logrado cumplir todos sus postulados, ni se hayan alcanzado los

rendimientos máximos en lo que se hizo. Administrativamente, de acuerdo con las condiciones del país, dividió la educación en Urbana y Rural, lo que al cabo del tiempo produjo divisiones y diferencias profundas en el tipo de educación que se impartía en las ciudades y en el campo.

El Código de la Educación Boliviana, si bien amplía el servicio educativo a las mayorías campesinas del área rural hasta entonces excluidas, presenta una fuerte tendencia a la homogenización y alineación sociocultural y lingüística porque busca, principalmente, la incorporación del campesino al Estado-Nación. La educación está marcada por un proceso de castellanización, recurriendo al uso instrumental y transitorio de la lengua indígena; pero, en la práctica, se prohibía el uso de una lengua indígena en el aula y la escuela.

Es evidente el paso de una concepción o categoría étnica, donde se valora la lengua, la cultura, los procesos productivos y organizativos de las poblaciones indígenas, a una concepción de clase (incluso el término campesino corresponde a esta categoría) que implica una incorporación al mercado, propiciando la aculturación y el abandono de algunas prácticas culturales (López, L:E. 2005). Las políticas estatales de la época, y el Código de la Educación, estaban orientadas a *desindigenizar* a los indígenas bolivianos convirtiéndolos en campesinos.

#### ***- La educación intercultural: propuesta de los pueblos indígenas en el I Congreso Nacional de Educación***

Por primera vez en 1992 se realizó un I Congreso Nacional de Educación con una masiva participación de diferentes sectores sociales, organizaciones populares e indígenas e instituciones del Estado boliviano.

Las críticas a la educación de ese entonces fueron muchas, ante todo estuvieron centradas en la impertinencia con la conformación cultural y lingüística de la sociedad y el excesivo control y monopolio del rol de la enseñanza por parte de organizaciones del magisterio boliviano. También se cuestionaba el anacronismo de los contenidos, de los sistemas de enseñanza y aprendizaje y de los procesos de evaluación por ser tradicionales y memorísticos.

Paulatinamente, a través de diferentes eventos, se fueron generando consensos sobre la urgente necesidad de transformar la educación. A la vez fue creciendo la demanda para

la realización de un Congreso de Educación que tenga las mayores atribuciones para cambiar las leyes y normativas vigentes hasta ese entonces.

Cabe aclarar que anteriormente se realizaron dos congresos pedagógicos, pero estos eventos tuvieron la particularidad de reunirse solamente entre representantes del magisterio, en sus sectores urbanos y rurales, y representantes del ministerio de educación, atribuyéndose únicamente el rol de la educación, en realidad ese era el pensamiento de estas dos instancias magisteriles y del mismo ministerio de educación.

Frente a esta situación, la virtud del I Congreso de Educación fue el de desestructurar ese pensamiento, ampliando la participación, no solo con la asistencia sino con propuestas educativas presentadas por otros sectores de la sociedad. Fue allí donde la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) por una parte, y la Asamblea del Pueblo Guaraní APG por otra, presentaron una propuesta de transformación de la educación en la que plantearon que la Educación debería ser Intercultural y Bilingüe. Además se propuso la Participación de los padres de familia y de la sociedad organizada para coadyuvar en la educación de sus hijos.

Con la educación intercultural se buscaba modificar los contenidos del currículo, y que ellos deberían reflejar la realidad sociocultural del país, visibilizando las culturas de los pueblos indígenas. Y con la educación bilingüe se propone incorporar en la enseñanza escolar la lengua de los pueblos indígenas, ya que hasta ese entonces la escuela generaba un fuerte proceso de castellanización, contribuyendo aceleradamente a la pérdida de las lenguas indígenas. Con la educación bilingüe se buscaba revertir dicho proceso.

La participación organizada de los padres de familia fue otra de las propuestas de las organizaciones indígenas, porque los maestros creían que sólo ellos podían enseñar, deslegitimando los saberes existentes en las comunidades indígenas; además sólo los maestros toman decisiones sobre el futuro de sus hijos y los padres son permanentemente desvalorados. Por lo tanto, plantearon la conformación de Consejos Educativos Comunales como instancia de decisión y de coordinación con las instancias educativas.

Fue así que, posteriormente la Ley de Educación 1565 adoptó estas dos propuestas como ejes centrales de la Reforma Educativa.



### ***- Síntesis de experiencias de Educación intercultural bilingüe en Bolivia***

Con posterioridad al Código de la Educación, y como crítica a sus postulados, surgieron varios proyectos de educación bilingüe orientados a lograr una integración del indio en mejores condiciones. Para ello, planteaban la educación bilingüe de transición, que consiste en usar la lengua para hacerse entender y para castellanizar mejor a los alumnos. Entre estas experiencias se puede mencionar al:

- Instituto Lingüístico de Verano (ILV), cuyo modelo político-cultural y sociolingüístico subyacente consistía en educar, castellanizar y evangelizar para incorporarlos a la vida *nacional*, ambos componentes *civilizatorios* (López, L.E. 2005).
- Proyecto Educativo Rural I (PER-I), cuya finalidad era generar un bilingüismo de transición, en los primeros tres años, para ello se debe iniciar la educación en lengua vernácula; mientras, simultáneamente, se enseña el castellano.
- Plan Educativo Integrado del Altiplano (PEIA), programa que se caracterizó por dar continuidad de la política educativa de homogeneización cultural y lingüística, sin considerar la diversidad sociocultural del país y sin escuchar las preocupaciones de las poblaciones indígenas.
- Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) hace eco de las voces que reconocen el carácter pluriétnico, multilingüe y pluricultural de Bolivia, emprendió una agresiva campaña de alfabetización en lenguas nativas, con respaldo y participación de la CSUTCB y la COB. Los ideales de interculturalidad y el bilingüismo y la temática indígena en general se instalan en el discurso pedagógico y político. Constituye una franca revalorización de nuestras culturas, de la lengua e impulsando la participación comunitaria y de manera general apunta a los procesos de descolonización de la educación boliviana.
- A fines de la década de los ochenta, con el apoyo de UNICEF, gracias a la concertación con la CONMERB, la CSUCTB y la APG, fue implementado formalmente el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con niños indígenas en algunas escuelas piloto de las regiones quechua, aimara y guaraní que enviaron sus representantes permanentes al PEIB.

Para las organizaciones indígenas y populares, la EIB es concebida como una educación «descolonizadora, orientada a superar los resabios colonialistas subsistentes, a través del rescate y fortalecimiento de la lengua y los valores culturales propios» (COB 1989).

Los objetivos del PEIB estaban orientados al fortalecimiento del sistema nuclear; la implementación de la educación intercultural bilingüe de mantenimiento y desarrollo, como una alternativa adecuada a la situación sociocultural y económica de las nacionalidades; la capacitación docente en la modalidad de enseñanza intercultural bilingüe con incidencia en la formación docente de las normales. Por sus resultados logrados, se constituye como antecedente principal para que la EIB se asuma como política de Estado (Arispe, 2008).

De manera general, el PEIB contribuyó al fortalecimiento de las identidades étnico-cultural de los pueblos indígenas, a la revalorización y desarrollo de las lenguas originarias, a la valorización de los conocimientos propios y a fortalecer las formas de organización comunitaria con relación a la escuela, conformando los consejos comunales de educación.

Respecto a las lenguas, el proyecto se enmarcó en el enfoque de bilingüismo de desarrollo y mantenimiento que consistió en valorizar e incorporar la lengua indígena como lengua materna, y el castellano como segunda lengua, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El equipo encaró la producción de materiales educativos; además, logró recuperar y acuñar un nuevo léxico pedagógico, elaborando el vocabulario pedagógico (Arispe, 2008)

El currículo se organizó en cinco áreas de estudio: lengua (materna y segunda lengua); matemática; ciencias de la vida, que incluye ciencias sociales y ciencias naturales; socioproductiva; y recreación. Se buscó dotar al currículo escolar de mayor relevancia social, pretendiendo acercar la escuela a la vida productiva de la comunidad (López, L.E 2005).

Los contenidos de los materiales parten de temas conocidos por los estudiantes que estaban relacionados con el ciclo agrícola y con la vida comunitaria (López, L.E 2005). Estos materiales fueron elaborados en las regiones sociolingüísticas, lo que permitía, a los técnicos, estar en contacto con los destinatarios y el contexto sociocultural y lingüístico.

La participación comunitaria en los quehaceres de la escuela constituyó uno de los pilares fundamentales del PEIB. Con el objetivo de buscar un soporte sociopolítico en las organizaciones, el proyecto entabló sus alianzas con la CSUTCB, la APG, y la CONMERB quienes consideraron “al proyecto como suyo y le dieron todo su respaldo político” (López, L.E 2005), a la vez que influyeron decididamente en el proceso técnico-operativo del proyecto. Estas organizaciones participaron manteniendo estrecha coordinación a través de sus delegados permanentes en el proyecto.

Fruto de la participación, y a pesar de la resistencia del magisterio, en 1992 se creó el primer Consejo Comunal de Educación de Raqaypampa (Arispe, 1996). Después, se creó el Gran Consejo de Educación Mboarakua Guasu. El PEIB, al plasmar los planteamientos educativos de la CSUTCB y la APG se constituyó en el portavoz de estas organizaciones.

#### ***- La educación intercultural bilingüe en la Ley de Reforma Educativa 1565 de 1994***

El debate respecto a la necesidad de realizar una Reforma Educativa en el Sistema Educativo Nacional estaba dado, aunque no necesariamente las condiciones. En esas circunstancias, y con el apoyo de casi todas las organizaciones sociales, campesinas e indígenas, se realizaron varios eventos preparatorios y posteriormente el I Congreso Nacional de Educación; oportunidad donde varias organizaciones como la CSUTCB, APG, CIDOB, CONMERB, COB y la CEE, plantearon la necesidad de implementar la Educación Intercultural Bilingüe y la Participación Popular en educación.

Por las pocas posibilidades de cambio que mostraba el Ministerio de Educación, será en instalaciones del Ministerio de Planificación que se conforma el ETARE (1993), instancia que retomó los resultados de las evaluaciones del PEIB, las conclusiones del I Congreso de Educación, con cuyos insumos elaboró y publicó varios documentos orientados a preparar las condiciones sociales para arrancar la Reforma Educativa.

La Ley de Reforma Educativa se promulgó en julio de 1994 y su ejecución en el aula comenzó en 1996. La Ley contiene: 1) la estructura de Participación Popular en Educación; 2) la estructura de organización curricular; 3) la estructura de administración curricular; y 4) la estructura de servicios técnico-pedagógicos y administración de recursos. Entre otras cosas, esta Ley señala que la educación “es intercultural y bilingüe porque

asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”.

Más allá de describir las características del Programa de Reforma educativa, de manera general, con base en resultados de una sistematización de carácter evaluativo, se identificaron los logros, las debilidades y los desafíos de plantea la educación intercultural bilingüe, especialmente.

#### ***Logros de la EIB***

- La educación intercultural bilingüe en Bolivia se constituye como política de Estado para todo el Sistema Educativo, marcando la diferencia y constituyéndose en un referente para otros países de Latinoamérica; sólo así pudo perdurar durante varios cambios de gobierno.
- *La participación social* en la gestión administrativa y curricular de la educación es irreversible, ya que no se puede concebir una educación intercultural bilingüe sin la participación de los directos destinatarios de la educación.
- La constitución y la actuación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios<sup>80</sup> (CEPOs) de cara a la definición de políticas educativas favorables a los pueblos indígenas, es otra instancia importante y decisiva supone el fortalecimiento de la EIB.
- En la formación y desempeño docente se logró la incorporación de la interculturalidad y la educación bilingüe en el aula. Aquí se observa una autoestima elevada en los estudiantes que no tienen vergüenza de su lengua y su cultura. En menor grado, se ha incorporado el tratamiento pedagógico de los conocimientos indígenas en el aula.
- La capacitación de maestros en lengua originaria contribuyó al cambio en la práctica pedagógica, la recuperación, revalorización y fortalecimiento de la lengua y la identidad cultural de los maestros que participaron en estos cursos.

---

<sup>80</sup> Inicialmente se constituyeron: el Consejo Educativo Aimara (CEA), el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM). Posteriormente, se organizaron el Consejo Educativo del Pueblos Originario Chiquitano (CEPOCH), Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo CEPIG y el Consejo Educativo del Pueblo Originario Ignaciano Moxeño (CEPOIM).

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En <i>Gestión curricular</i> la integración de áreas, ayuda al análisis pedagógico de manera integral. El currículo diversificado crea la posibilidad de incorporar y desarrollar los saberes locales en la escuela.</li> <li>▪ La EIB ha logrado desarrollar en los niños una autoestima elevada. Los niños se sienten seguros de su identidad cultural y lingüística, son más participativos, se desenvuelven con mayor soltura y seguridad con sus compañeros y con los profesores.</li> <li>▪ La modalidad bilingüe en el sistema educativo contribuyó en la adquisición de mayor conciencia étnica y lingüística de la población y promovió la toma de conciencia sobre la conformación pluricultural y multilingüe del país.</li> </ul>	
<p><b><i>Debilidades de concepción e implementación de la EIB</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La EIB se limita a la lengua y se descuida la interculturalidad.</li> <li>▪ Falta de concertación con maestros para la implementación de la EIB.</li> <li>▪ Carencia de maestros formados y capacitados para implementar la EIB.</li> <li>▪ Apego de los maestros a sus prácticas pedagógicas tradicionales</li> <li>▪ Poca voluntad política y técnica para elaborar el currículo diversificado.</li> <li>▪ El exagerado apego al módulo como texto base, perjudicó los cambios metodológicos y la adopción del enfoque pedagógico constructivista.</li> <li>▪ La modalidad bilingüe orientada a la población hablante de una lengua indígena y no así a la población monolingüe castellana.</li> </ul>	<p><b><i>Desafíos de la EIB en la nueva coyuntura</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los desafíos de la EIB avizoradas desde ese contexto fueron:</li> <li>▪ Lograr la interculturalización del Ministerio de Educación y del Estado boliviano.</li> <li>▪ Trabajar la interculturalidad en el aula de todos los niveles del sistema educativo.</li> <li>▪ Apuntalar, con mayor decisión, la planificación y ejecución de la EIB en contextos urbanos y no sólo restringirlo al área rural.</li> <li>▪ Extender la EIB a todo el Sistema Educativo (escolarizada, alternativa y superior) permitiendo la continuidad de los procesos pedagógicos y el desarrollo de la lengua indígena.</li> <li>▪ Fortalecer la transformación en la formación docente, unificando en un solo sistema la formación de maestros con la modalidad EIB para todos.</li> <li>▪ La EIB deberá trascender el enfoque lingüístico hacia el fortalecimiento de los</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descuido en la enseñanza del castellano como segunda lengua.</li> <li>▪ Oposición y rechazo de los padres de familia a la educación bilingüe, por falta de información sobre las ventajas de esta modalidad educativa.</li> <li>▪ La asignación de rol policiaco a los padres de familia coartó la participación, generando situaciones adversas a la gestión educativa intercultural.</li> </ul>	<p>saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, en todos los niveles de la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consolidar la elaboración de currículos interculturales desde la visión de los pueblos indígenas, originarios y campesinos.</li> <li>▪ Promover la producción de materiales en lenguas originarias y afianzar la escritura en lengua originaria.</li> <li>▪ Profundizar y re-significar la participación social, garantizando la definición de políticas educativas cultural y lingüísticamente pertinentes.</li> <li>▪ Mejorar la atención a la modalidad de aula multigrado, tanto en la formación docente como en las capacitaciones a maestros.</li> <li>▪ Constituir e implementar una gestión educativa intercultural y participativa.</li> </ul>
--	---

**Fuente:** Elaboración propia.

***- La educación intercultural y sistema educativo plurinacional como propuesta de pueblos indígenas en el II Congreso Nacional de Educación.***

En el marco de la autonomía educativa se plantea el diseño e implementación de propuestas y políticas educativas que respondan a la diversidad sociocultural, las visiones y expectativas de los pueblos indígenas, con plena participación de los NIOC. Para ello, a partir de la concreción del Sistema Estado Plurinacional, se plantea la revisión del enfoque y la profundización de la interculturalidad y el bilingüismo en la educación como un derecho ganado por los pueblos indígenas, y que su implementación se extienda a todo el sistema educativo y que trascienda a todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana porque, para ellos, se constituye en un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y una sociedad con justicia social, cultural

y económica. Al mismo tiempo, se reivindica la participación social comunitaria en educación (Bloque Educativo indígena, 2004).

El Bloque Educativo Indígena jugó un rol importante en la búsqueda y construcción de una educación tanto sociocultural como lingüística y económicamente pertinente a la realidad de los pueblos indígenas y del país. Para ello, elaboraron una propuesta titulada: “Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”, que se constituyó en el documento base del Congreso Nacional de Educación.

En este marco, las organizaciones que conforman el bloque educativo indígena participaron activamente en la elaboración de la Ley de Educación (070), denominada Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Un integrante del bloque educativo indígena afirma: “respetamos lo que dice la Ley 070, porque ha sido propuesta de los pueblos indígenas, hemos participado en la estructuración de los principios, las bases curriculares y administrativas de la Ley” (EL-1).

#### **4.2.2. El derecho a la educación de los pueblos indígenas (OIT y DNUDPI)**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26, numeral 1, señala que “[t]oda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita...”. Afirmación que no niega la promoción y protección de los Derechos Humanos en el acceso a la educación; sin embargo, se cuestiona su enfoque liberal que vela por los derechos del individuo, asumiendo una postura de carácter multicultural (Stavenhagen, 2009; Vidal-Beneyto, 2006; Berche, García y Mantilla, 2006). Por su lado, para Slavoj Žižek los derechos humanos constituyen una forma de imponer el modelo de vida occidental, ya que en nombre de la defensa de los derechos humanos, lo que se ejerce “es el derecho de las potencias occidentales a intervenir política, económica, cultural y militarmente en los países del Tercer Mundo” (Žižek, 2005: 9).

Desde todo punto de vista es importante remarcar el significativo aporte a la universalización de la educación para todas las personas, pero sin olvidar que está referida a un tipo de educación pensada desde el contexto de “tránsito a la modernidad”, lo cual no siempre supone reconocer otros tipos de educación, como el de los pueblos indígenas, por ejemplo. En ese sentido, el derecho a la educación se convierte en un instrumento de

la modernidad que de hecho desconoce y desvaloriza las otras connotaciones de educación existentes en otros contextos políticos y desde otras cosmovisiones de vida (Vidal-Beneyto, 2006; Berche, García y Mantilla, 2006).

Con todo, el cumplimiento de este derecho ha sido menos satisfactorio para los pueblos indígenas en su conjunto y mucho más insatisfactorio para las mujeres indígenas, que por diferentes razones se les ha discriminado en el acceso a la educación.

Posteriormente, en torno a la Declaración de los Derechos Humanos, se aprobaron convenciones, pactos y declaraciones orientadas a profundizar los derechos humanos en general. En esta ocasión sólo nos referiremos a manera de mención a aquellos documentos relacionados con la educación de manera explícita. Entre ellas podemos citar: el Convenio sobre poblaciones indígena y tribales (1957); la convención contra la Discriminación en la Educación aprobada en 1960; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, (1965); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto de San José de Costa Rica (1969); convenio sobre poblaciones indígena y tribales (1989); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990); Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas (1997); Marco de Acción de la Educación para Todos (Dakar, 2000); Declaración del Milenio (2000); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007)

En las diferentes declaraciones se percibe una desarticulación de los sistemas educativos con el desarrollo económico, social y cultural, que no están a la altura de las exigencias de la globalización y la gestión de la diversidad.

Los diferentes documentos, de acuerdo a las situaciones sociopolíticas y con diferentes énfasis, hacen referencia a los derechos de la educación establecidos en la declaración de los Derechos Humanos. En esta oportunidad, enmarcado en el tema de investigación, sólo se trabajará el aspecto educativo del Convenio 169 y de la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas porque están referidos a los pueblos indígenas que es el tema de interés de la presente investigación.



El 27 de junio de 1989 se aprobó el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales. Dicho Convenio fue ratificado mediante la *Ley 1257*, en 1991, por el Estado boliviano. Su enfoque para abordar la cuestión indígena constituye un avance significativo porque considera a los pueblos indígenas como actores responsables de sí mismos y agentes activos de su propio desarrollo (Clavero, 1998: 45).

En ese sentido, al referirse al aspecto educativo el mencionado Convenio, plantea la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles y en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional (Art. 26).

Los artículos 28 al 31 hacen referencia, de manera general, a la enseñanza de la lectura y escritura en la propia lengua indígena, asegurando la oportunidad del aprendizaje de una de las lenguas oficiales del país, en este caso el castellano como lengua vehicular. A la impartición de conocimientos que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional. Para ello, los Estados deberán adoptar medidas orientadas a eliminar los prejuicios respecto a los pueblos indígenas, asegurando que los libros de historia y los materiales didácticos ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos indígenas. En síntesis, de alguna manera estos artículos hacen referencia genérica a lo que hoy podría denominarse ‘educación intercultural’, que respete la diversidad cultural en igualdad de condiciones.

En cambio, el artículo 27 es significativamente importante en lo concerniente a las políticas de educación apropiada y pertinente para los pueblos indígenas, en tanto hace referencia a: “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deberán [...] responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales [...] deberá asegurar la formación y su participación de miembros de estos pueblos en la formulación y ejecución de programas de educación”. Además, en el párrafo 3 insta a los “gobiernos a reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, y a facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Este artículo también da lugar a analizar la posibilidad de elaborar políticas educativas orientadas a la autodeterminación de los pueblos indígenas, lo que en Bolivia se la ha denominado una educación intracultural, como una

antesala y proceso permanente de valoración y dignificación de la cultura de los pueblos indígenas que posibiliten la interculturalidad en las autonomías indígenas, lo que en otros tiempos se podría denominar descentralización de la educación. Esta legislación podría ser aprovechada en el proceso actual de elaboración de estatutos autonómicos, donde las condiciones sociales, culturales y políticas son favorables y están relativamente abiertas a la definición de políticas educativas en los territorios indígenas autónomos en transición. Más adelante se analizará la situación y los factores que posibilitan o que dificultan la definición de políticas de educación intercultural partiendo del fortalecimiento de la propia cultura de los pueblos indígenas, en la autonomía indígena de Charagua Iyambae.

Entre tanto, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), aprobada el 13 de Septiembre de 2007 y ratificada por el gobierno de Bolivia mediante Ley de la Republica N° 3760 de 7 de noviembre del 2007, también se refiere a la educación de los pueblos indígenas. Cabe aclarar que esta Declaración, al no tener rango de tratado internacional jurídicamente obligatorio, no es vinculante para los países miembros de la ONU. Su valor es político, ético y moral para con los pueblos indígenas; pero no genera obligaciones jurídicas. Sus postulados son orientativos para elaborar políticas públicas sobre asuntos indígenas. Sin embargo, en Bolivia al ser elevado a rango de Ley, su cumplimiento sí es obligatorio.

A tenor de ello, se presentan y analizan aquellos articulados que hacen referencia al tema educativo. Entre ellos, el Artículo 13, que hace mención al “derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, [...]”.

Los Artículos 14 y 15 hacen referencia al derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; al derecho a todos los niveles y formas de educación sin discriminación; y al acceso a la educación en su propia cultura y en su propio idioma que reflejan la diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones, orientadas a promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

Sin duda, los aportes de la Declaración en el fortalecimiento de los pueblos indígenas son significativos, aunque entrampado en un discurso políticamente correcto; de hecho, sus planteamientos todavía no se desmarcan de la perspectiva multiculturalista, ya que no es un reconocimiento y una aceptación plena a las formas propias de educación indígena que contribuyan al proceso de construcción de la interculturalidad como convivencia tanto individual como colectivamente, sino que está anclada en la posible coexistencia de formas de educación, teniendo como base el modelo de educación oficial de los Estados, que es una correa de transmisión de la visión educativa occidental de corte individualista.

A los sistemas educativos de los estados les preocupa el tema del acceso a la educación, en cambio, a los pueblos indígenas, además del acceso les interesa el tema de la calidad de la educación.

Para los pueblos indígenas, la calidad educativa, está estrechamente relacionada con el desarrollo de una educación basada en la propia cultura, el territorio, la lengua, los conocimientos propios, historia, la organización de la comunidad entre otros, orientadas a vitalizar y reconstruir las cosmovisiones y los saberes avasallados por los años de colonialismo interno que dificultan la plasmación de políticas educativas culturalmente pertinentes (Sophie et.al., 2006; y Saaresranta e Hinojosa,2009). En síntesis, se plantea una educación intercultural que entable un diálogo horizontal y en términos de equivalencia entre las visiones y maneras de educación de los pueblos indígenas y la escuela, cuyas competencias a desarrollar le hagan útiles a los educandos, en los contextos locales, nacionales y fuera de las fronteras. En este sentido, los aportes tanto el Convenio 169 como la Declaración de los Pueblos Indígenas, pueden tener alcances significativos a la hora de elaborar políticas públicas en las AIOC.

Para los pueblos indígenas, la educación es la base de la cultura, porque es un proceso comunitario permanente que permite a las personas compartir, transmitir, adquirir y desarrollar capacidades y conocimientos propios y de la otra cultura, cuya finalidad es el buen vivir individual y en comunidad, de manera interrelacionada e interdependiente, garantizando la supervivencia como pueblo (Sophie et.al., 2006).

Otro aspecto a mencionar en este punto de la investigación es el ejercicio de su derecho a la libre determinación por parte de los pueblos indígenas que tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y

locales, entre las que se pueden citar la educación, la autonomía entendida como el derecho de los pueblos indígenas a tener un gobierno propio de acuerdo con sus normas de justicia, los procedimientos y la tradición de sus culturas, gestionar las relaciones en su territorio.... En definitiva, “el derecho a definir sus prioridades de desarrollo en correspondencia con sus cosmovisiones, y el derecho al uso oficial de sus lenguas” (Sophie et.al., 2006: 134).

La política internacional, basada en el Convenio 169 y en la Declaración de los Derechos de los Pueblo Indígenas, se torna favorable a la definición de políticas educativas interculturales de los pueblos indígenas, a continuación se conocerá los alcances de la educación intercultural en la legislación boliviana.

#### **4.2.3 Educación intra-intercultural en la nueva CPE y la Ley Marco de Autonomías y descentralización (LMAD)**

En este apartado se presenta un análisis de aquellos artículos de la Constitución Política del Estado CPE y la Ley Marco de Autonomía y Descentralización LMAD que hacen mención directa a la educación intercultural, para luego deslindar la capacidad reguladora y normativa del nivel central de gobierno planteado como política pública a través del Ministerio de Educación y daciones competenciales a las autonomías indígena originaria campesinas.

Una breve contextualización de la Nueva Constitución Política del Estado da cuenta de sus orígenes data a partir de la “Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad” (1990) efectuada por los pueblos indígenas de tierras bajas, donde plantearon la realización de una Asamblea Constituyente para elaborar una nueva Constitución Política del Estado que responda a las características socioculturales y territoriales, que reconozca las nacionalidades existentes, que fortalezca la diversidad cultural, lingüística en el país.

Como nunca antes, la representación de asambleístas refleja la conformación de diversidad sociocultural de la realidad boliviana, lo cual ya exige la necesidad de entablar relaciones de convivencia y de interculturalidad en el marco de la construcción del Estado Plurinacional.

En este epígrafe más que hacer un análisis de toda la Constitución, que en su artículo 1 se declara como un Estado intercultural, señalaremos algunos aspectos de la

interculturalidad relacionada con la educación. Se parte del artículo 17 en el que se menciona el derecho que tienen todas las personas a recibir educación intercultural y sin discriminación. Respecto al derecho de los pueblos indígenas, el punto de partida fundamental es el artículo 30 que, en sus numerales 9 y 12, trata del derecho a “que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados”, así como del derecho a “una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”, sin distinción alguna.

En esta misma línea, en la sección referida a la educación, confirma que la “educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”, incluyendo la educación superior universitaria y la formación docente; y que, además, es “unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad” (art. 78. I. II. y art. 91, 93, 96).

Así mismo, “se reconoce y garantiza la participación social, comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (Art. 83), como una manera de garantizar la gestión participativa e intercultural de la educación.

En el aspecto referido a las culturas, en su art. 98, I dice: “[...] La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones”.

Se puede observar que la nueva CPE fortalece y profundiza la interculturalidad como instrumento y proyecto de convivencia armónica y equilibrada, aceptando las diferencias y promoviendo la igualdad entre todos los pueblos y las naciones. Este hecho se constituye en el potencial transformador de un sistema educativo enfocado en otras áreas y niveles de la administración pública del Estado, que también pueden tener sus implicaciones de cara al enfoque autonómico que busque la construcción de una sociedad y un Estado plurinacional intercultural y al bien vivir de la sociedad boliviana. Sin embargo, poner en práctica estos aspectos principales en la educación del país, requiere del compromiso político, social, cultural de todos y cada una de las personas, tanto individual como colectiva, ya que en ello se juega la formación de personas con

habilidades plurales e interculturales para que puedan responder a una sociedad plural e intercultural (Albó y Barrios, 2006).

Su insistencia de partida en lo *intracultural*, entendida como un proceso de revalorización de la cultura propia, de fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, de modo que se acepten y enriquezcan mutuamente en un plano de equidad e igualdad de oportunidades, orientadas al buen vivir de la comunidad (Galindo, 2011) y en lo participativo comunitario; aparte de su crucial importancia didáctica y psicológica que implica empezar siempre por fortalecer lo propio para establecer relaciones en planos horizontales, pueden ser un útil instrumento para la formación del nuevo Estado Plurinacional (Albó y Barrios, 2006: 157). La definición intercultural del nuevo Estado es fundamental porque así se impone un deber que tanto el legislador nacional como el de cualquier autonomía deben acatar (Albó y Barrios, 2006: 162) y no excusa para soslayar su definición como política pública.

Por el interés en el tema de investigación hemos analizar la educación en el ámbito de las competencias autonómicas del Estado Plurinacional. En este sentido, es importante presentar y analizar una selección de los artículos que hacen referencia a las competencias que tiene asignada el nivel de la Autonomía IOC en materia educación.

Al respecto, quizá sea necesario recordar las categorías competenciales definidas en el artículo 297 de la Constitución que son cuatro: privativas, exclusivas, concurrentes, compartidas<sup>81</sup>.

Una primera nota definitoria: la Constitución Política del Estado en su artículo 298, II, 17 establece que las “Políticas del sistema de educación y salud”, son competencias

---

<sup>81</sup> 1. Privativas, aquellas cuya legislación, reglamentación y ejecución no se transfiere ni delega, y están reservadas para el nivel central del Estado.

2. Exclusivas, aquellas en las que un nivel de gobierno tiene sobre una determinada materia las facultades legislativa, reglamentaria y ejecutiva, pudiendo transferir y delegar estas dos últimas.

3. Concurrentes, aquellas en las que la legislación corresponde al nivel central del Estado y los otros niveles ejercen simultáneamente las facultades reglamentaria y ejecutiva.

4. Compartidas, aquellas sujetas a una legislación básica de la Asamblea Legislativa Plurinacional cuya legislación de desarrollo corresponde a las entidades territoriales autónomas, de acuerdo a su característica y naturaleza. La reglamentación y ejecución corresponderá a las entidades territoriales autónomas.

exclusivas del nivel central del Estado; en cambio, la Gestión del sistema de salud y educación son competencias que se ejercerán de forma concurrente por el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas, Artículo 299, II. 2.

En este marco, el artículo 304, I, 2 establece que las autonomías indígena originario campesinas, entre una de sus competencias exclusivas que podrá ejercer está la Definición y gestión de formas propias de desarrollo económico, social, político, organizativo y cultural, de acuerdo con su identidad y visión de cada pueblo.

Según el artículo 304, III, 2, las autonomías indígena originario campesinas podrá ejercer la competencia concurrente de: Organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación, en el marco de la legislación del Estado.

Cabe señalar que, si bien la educación aparece como una competencia exclusiva y concurrente del nivel central, en la primera se definen políticas y en la segunda se gestiona estas políticas determinada por las facultades legislativa, reglamentaria y ejecutiva, siendo transferibles y delegables estas dos últimas. Sin embargo, es importante considerar la necesidad de delimitar algunas facultades legislativas, de reglamentación y ejecución y lo que ello implica en materia de política y de gestión educativa. Porque la competencia exclusiva de la AIOC, que señala en el artículo 304, I, 2, la “definición y gestión de formas propias de desarrollo... de acuerdo con su identidad y visión de cada pueblo”, podría tener implicaciones y alcances en materia educativa estrechamente relacionada a la concepción de autogobierno<sup>82</sup> de los pueblos indígenas; especialmente para las AIOC, que adquieren tal cualidad, enmarcado en las autonomías que son ahora otro de los pilares del Estado Plurinacional (Albó y Romero, 2009: 10). Si entendemos que la educación es un proceso que busca y socializa sentidos de vida como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo que busca su transformación económica social, política y cultural

---

<sup>82</sup> “AIOC consiste en el autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, cuya población comparte territorio, cultura, historia, lenguas, y organización o instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas propias” (CPE, Art. 289).

en aras de la liberación (Freire, 1969), ello implica educar de acuerdo a los modos de ser y la visión de las culturas; entonces, podría aprovecharse como una buena oportunidad para promover políticas educativas pertinentes desde la visión de los pueblos indígena originario campesinos, porque la educación se constituye como un elemento principal de producción, reproducción y transformación del desarrollo de las culturas respetando las diferencias pero en términos de equidad y no tendría que estar sujeta únicamente a las políticas del nivel central. Esta posibilidad, sin duda, ocasionaría conflictos competenciales entre en nivel central y las AIOC.

Por su lado, la Ley Marco de Autonomías y Descentralización (LMAD), aprobada por la Asamblea Legislativa Plurinacional el 19 de julio de 2010 con relación a la competencia de educación, en su artículo 84 señala:

I. La distribución de competencias entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas en materia de educación deberá ser regulada por una ley especial, al constituirse la educación en la función suprema y primera responsabilidad del Estado, siendo ésta unitaria, pública y universal, por lo tanto, tiene la obligación de garantizarla y establecer las políticas. La gestión del Sistema de Educación es concurrente con las entidades territoriales autónomas de acuerdo al Numeral 2 del Parágrafo II del Artículo 299 de la Constitución Política del Estado.

II. La ley especial en materia de educación regulará el desarrollo curricular descolonizador tomando en cuenta las características espirituales, territoriales, lingüísticas, culturales, sociales, económicas y políticas en cada entidad territorial autónoma.

III. Las relaciones y responsabilidades entre las entidades vinculadas al sector educación se sujetarán al marco legal vigente, anterior a la promulgación de la presente Ley, en tanto se promulgue la ley especial citada en los Parágrafos precedentes.

Como se podrá observar, la LMAD, al circunscribirse a las competencias asignadas en la CPE, ha reducido significativamente las atribuciones descentralizadas en materia de educación, determinando que la distribución de competencias deberá ser regulada por una



ley especial. La misma también deberá regular el desarrollo curricular descolonizador en función de las características socioculturales y lingüísticas de cada entidad territorial autónoma.

Realmente esta Ley se queda corta y resulta excesivamente flexible en los tiempos para enfrentar los desafíos que en su momento plantearon los pueblos indígena originario campesinos que, en su propuesta educativa elaborada para el II Congreso Nacional de Educación de 2004, ya plantearon la creación de un “Sistema Educativo Plurinacional con autonomías de gestión territorial” y con poder de decisión en la definición de políticas educativas (Bloque Educativo Indígena, 2004: 45).

Al día no se dice si esa ley especial a la que se refiere es la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (LASEP), que en ese entonces estaba en tratamiento en el poder legislativo, o es que se refiere a otra Ley, al dejarla tan abierta, sin mención específica y sin tiempos establecidos y aún más sujetándola a la normativa vigente hasta la fecha, que era la tan criticada Ley 1565 de la Reforma Educativa, la LMAD confunde mucho más en lugar de ayudar a comprender la norma. Aunque, como veremos más adelante, la misma Ley de Educación mantiene vigente la norma anterior mientras no se apruebe la reglamentación para cada ámbito específico del Sistema Educativo Plurinacional (SEP); es decir, como hasta la fecha no hay reglamentación aprobada respecto a la organización curricular, la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional, entonces se mantiene vigente la reglamentación de la Ley 1565.

Lo cierto es que la LMAD soslaya el proceso de autonomización de la educación. Puede haber muchas razones para ello, que oficialmente se desconoce. Sin embargo, una de las razones que logró frenar este proceso, fue el rechazo del magisterio nacional, especialmente el magisterio urbano que reivindica la centralización de la educación, donde después de una larga huelga en mayo del año 2010, logra firmar un convenio, suscrito entre el Ministerio de Educación y la Confederación de Maestros, en el que el Ministerio de Educación descarta la posibilidad de la descentralización y autonomización de la educación, demostrando la falta de voluntad política para encarar un tema tan importante, especialmente, para los pueblos indígenas.

Una educación con autonomía como desafío a alcanzar, estaba planteada en la propuesta educativa de los pueblos indígenas, para tener, desde la óptica de los actores locales, una

visión sobre cómo y qué tipo de educación se quiere recibir, qué tipo de educación requieren para el desarrollo de sus comunidades y regiones y que a la vez les sea útil para dentro como para fuera de su entorno cultural.

Según Galindo (2011: 49), “en un proceso de descentralización de la educación, al menos cuatro funciones quedan en manos del nivel central del Estado: políticas nacionales, normas nacionales, regulación y rectoría”; lo cual implica la posibilidad de que se descentralicen algunas funciones y atribuciones más rápidamente que otras dentro las competencias de educación. Sin duda, este proceso será asimétrico y complejo, plagado de conflictos que podrían ser graduados promoviendo la participación de los actores en dicho proceso. Al parecer, el Ministerio de Educación no está dispuesto a enfrentar estos desafíos que le plantean otros sectores indígenas y deja de lado esta gran posibilidad histórica, conservando su adhesión a las propuestas de las organizaciones del magisterio boliviano.

La presente investigación está centrada en cómo la educación intercultural es planteada en las autonomías indígenas y no necesariamente en la descentralización, por tanto, no abundaremos en ello; sin embargo, para los pueblos indígenas el proceso de autonomización de la educación va más allá de la descentralización, sus alcances son mayores porque permitiría la efectiva definición de políticas educativas adecuadas y pertinentes a la visión política, filosófica, económica, social, cultural de los pueblos, en términos legislativos, aunque es cierto que implica un nivel de descentralización.

#### **4.2.4. Política de educación intra-intercultural en la Ley de Educación 070 AS-EP**

En este apartado se analiza la Ley de educación, denominada “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (LASEP), promulgada en diciembre de 2010, considerando que podría tratarse de aquella Ley especial que regularía la educación en las autonomías, mencionada en la LMAD; aunque, como se decía en el anterior apartado, ni en la Ley ni en el Ministerio de Educación se habla explícitamente sobre la descentralización, mucho menos de la autonomización de la educación.

Si bien la Ley de Educación fue promulgada en el 2010, cabe señalar que esta Ley, más que cualquier otra, siguió un proceso de discusión y construcción colectiva desde antes del cambio de gobierno. Las organizaciones sociales e indígenas decidieron trabajar sus

propuestas educativas de cara a la Convocatoria para el II Congreso Nacional de Educación a realizarse el año 2004.

En este marco, desde mediados del año 2003, en base a una evaluación diagnóstica de la educación intercultural bilingüe, el Bloque Educativo Indígena<sup>83</sup>, con la iniciativa de los CEPOs, elaboraron una propuesta educativa denominada: “Por una educación indígena originaria: hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”; propuesta que fue aprobada en el I Encuentro de Educación de Pueblos Indígenas, con la presencia de representantes de 33 pueblos indígenas y originarios del país, realizada en septiembre de 2004. Posteriormente, esta propuesta educativa se constituyó en documento base de los Congresos Educativos tanto departamentales como nacional y, por qué no decirlo, fue la base del proyecto de Nueva Ley de Educación boliviana.

Los ejes principales del proyecto de Ley, además de profundizar y re-significar la interculturalidad, el bilingüismo y la participación comunitaria en educación, plantea que la educación es: descolonizadora, orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígenas originarios campesinos y afrobolivianos; comunitaria, democrática y participativa, porque posibilita la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas; intracultural, intercultural y plurilingüe porque fortalece los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias, promoviendo la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades; productiva y territorial, orientada al trabajo y desarrollo sustentable que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, orientada a fortalecer la gestión educativa con autonomías y el control territorial de los pueblos indígenas originarios campesinos. (Bloque Educativo Indígena, et.al., 2004)

De todo ello interesa enfatizar la profundización de la educación intercultural bilingüe, basada en la recuperación de las formas de vida y los valores comunitarios, y la posibilidad de ejercer una educación con autonomía de gestión para el bien vivir, y todo ello, planteado como desafío, se logrará con la participación de los actores de la comunidad

---

<sup>83</sup> El Bloque Educativo Indígena conformada por los Secretarios de Educación de las organizaciones indígenas, originarias y campesinas del País, como: CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ, CSCB, FNMCB-BS, MOCUSAB y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO).

educativa.

Finalmente, después de los acontecimientos políticos que trascendieron hacia el cambio estructural del país a partir del nuevo gobierno que emerge desde las mismas filas sindicales de los sectores sociales e indígenas, ya con el nuevo gobierno de Evo Morales, se realizó el Congreso Nacional de Educación, en julio de 2006, oportunidad donde fue aprobada el proyecto de Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (La Patria, 19/07/06).

Sin el ánimo de detenernos en los pormenores del Congreso, conviene aclarar que el desarrollo de este magno evento presentó algunas dificultades, entre ellas se podría mencionar el abandono de representantes del magisterio urbano, posteriormente de la iglesia católica y de las universidades públicas. Posterior al Congreso, estas instituciones fueron invitadas a consensuar el proyecto de Ley de Educación, que incluyendo algunos cambios validaron el consenso de dicha norma.

El abandono de estas instituciones fue, en su momento, una muestra de la defensa de intereses sectoriales sociales, antes de velar por el interés de mejora de la educación en su conjunto. Por ejemplo: el argumento utilizado por el magisterio urbano fue la defensa del escalafón docente y la oposición a la participación social de los padres de familia; la iglesia utilizó como argumento la laicización de la educación y la defensa a las escuelas de convenio; y las universidades manejaron como discurso la defensa de la autonomía universitaria.

Si bien la Ley de Educación finalmente promulgada en diciembre de 2010, por el presidente Evo Morales, el proyecto de Ley ya estuvo consensuado mucho antes de la realización de la Asamblea Constituyente y la aprobación de la misma Constitución. La Ley de educación para su aprobación fue revisada y adecuada al marco de la Nueva Constitución Política del Estado.

En este sentido, el análisis de la Ley de Educación AS-EP vigente y en desarrollo, porque hasta la fecha no se aprueba la reglamentación que permitirá la implementación de la organización curricular y la administración y gestión del SEP, está referido a algunos puntos en función al interés del tema de investigación que a continuación se presenta.

En el artículo 1 del capítulo I, la Ley presenta una síntesis de los mandatos de Constitución para la educación boliviana; entre ellos, es importante señalar el carácter que adquiere la educación como un derecho fundamental.

Por su parte, el artículo 3 presenta las bases de la educación boliviana:

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.
2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.
3. Es universal.
4. Es única, diversa y plural.
5. Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional.
6. Es laica, pluralista y espiritual.
7. Es inclusiva.
8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.
9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afro bolivianas.
10. Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria

campesinas y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad.

11. Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. ... es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos.

12. Es promotora de la convivencia pacífica.

13. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla (seas flojo), ama llulla (no seas mentiroso), ama suwa (no seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos.

14. Es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico.

Se puede observar que las bases expuestas de la Ley teóricamente reflejan una intencionalidad política de transformación de la educación. Desde las ciencias sociales muchos de estos planteamientos teóricos adquieren un carácter político ideológico contestatario y transformador al sistema mundo “imperialista/occidentalcentrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial” que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos (Grosfoguel, 2012); pero, al no ser reglamentadas en su aplicación, existe el peligro de ser un enunciado de buenas intenciones, porque su puesta en práctica depende de muchos otros factores que se observará a lo largo de este y el siguiente capítulo.

Para fines de la investigación interesa enfatizar en el numeral 8 de las bases. Este aspecto será un elemento de mención y análisis permanente en este y los siguientes capítulos, porque se reflexionará permanentemente en las políticas de educación intercultural definidas desde el nivel central y sus alcances en la definición de políticas educativas interculturales en las autonomías indígena originaria campesinas, para ello nótese en la afirmación expresa de esta base, la educación “[e]s intracultural, intercultural y

plurilingüe en **todo el sistema educativo**<sup>84</sup>". Sin embargo, en el numeral 15 del artículo 5, se observa un deslinde competencial en términos de gestión del currículo, al referirse que uno de los objetivos de la educación es: "Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el **currículo base de carácter intercultural**".

En este afán de alcances y aclaraciones conceptuales, el Artículo 6 de la Ley de Educación AS-EP, al referirse a la Intraculturalidad e Interculturalidad afirma:

I. La **intraculturalidad** promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

II. **Interculturalidad:** El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

El artículo 7 de la Ley está referido al tratamiento del plurilingüismo, considerando los contextos sociolingüísticos de los educandos, porque las lenguas se constituyen en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos; por tanto, se promueve un bilingüismo bidireccional partiendo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, además se motiva a la enseñanza de una lengua

---

<sup>84</sup> La negrita es añadida.

extranjera durante el periodo de escolaridad. Sin duda, el tema del tratamiento de las lenguas en educación es muy importante dentro el ámbito de la interculturalidad, que en esta ocasión no se aborda porque la investigación está enfocada en cuestiones culturales y de gestión política de las mismas. Además, como se ha visto en los apartados anteriores, durante la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, se ha dado mayor importancia al bilingüismo, y un bilingüismo de transición<sup>85</sup>, antes que a la interculturalidad.

De esta manera, el carácter intracultural, intercultural y plurilingüe se constituye en la base fundamental en todos los subsistemas y niveles de la educación boliviana, que están expresados en los diferentes artículos de esta Ley.

Es de interés de esta investigación referirse a la organización curricular, porque en ella se puede observar las responsabilidades y las delimitaciones respecto a la interculturalidad, en términos de los componentes de la gestión curricular, que se establecen en esta Ley. En este sentido los artículos 69 y 70, donde se establece que la organización curricular:

1. Es la estructura, organización y el conjunto de relaciones que se establecen entre los componentes del currículo del Sistema Educativo Plurinacional en sus diversos subsistemas y niveles de formación, articulados a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad y el Estado Plurinacional.
2. La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el **currículo base de carácter intercultural**, los **currículos regionalizados y diversificados de carácter**

---

<sup>85</sup> Según Collin Baker, los programas **transicionales** tienen como objetivo que el alumno pase de la lengua familiar minoritaria a la lengua mayoritaria socialmente. En estos casos los alumnos podrían perder su primera lengua en el proceso de adquisición de la segunda lengua o podrían no llegar a desarrollar nunca su lengua materna minoritaria (Baker, 1993: 173). En la educación boliviana el aprendizaje del castellano era obligatorio para los monolingües de lenguas indígenas, y el aprendizaje de una lengua indígena era voluntario para los monolingües castellanos. Dada el contexto histórico de colonialidad que se vivía en esa época en Bolivia, por sentido común, nadie querría aprender una lengua desvalorizada y colonizada y que era considerado como sinónimo de retraso para la sociedad. Por tanto mejor era integrarse a la sociedad aprendiendo el castellano que es la lengua mayoritaria, mejor olvidando la lengua indígena.



**intracultural**, que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.

3. Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional.

4. Los principios y objetivos de la organización curricular emergen de las necesidades de la vida y del aprendizaje de las personas y de la colectividad, serán establecidos en el currículo base plurinacional.

5. Las modalidades de atención en los procesos educativos de los subsistemas y niveles, serán definidos por el currículo base y los currículos regionalizados, de acuerdo a las particularidades educativas, lingüísticas y culturales.

El Artículo 70 se refiere al currículo regionalizado

1. El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad.

2. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.

3. La **gestión del currículo regionalizado** es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.

Dada la característica de Sistema de Educación Plurinacional, conviene detenerse y reflexionar sobre estos aspectos de la organización y gestión del currículo de la educación en relación con las competencias asignadas tanto en la CPE como en la LMAD. Cómo se

ha visto en párrafos precedentes que las “Políticas del sistema de educación y salud” (CPE art. 298, II. 17) son competencia exclusiva del nivel central y la “Gestión del sistema de salud y educación” (CPE art. 299, II. 2), es una competencia concurrente entre el nivel central y las entidades autónomas. En este marco, las autonomías indígena originario campesinas podrán ejercer la competencia concurrente de: Organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación, en el marco de la legislación del Estado. (CPE art. 304, III, 2). Por su lado, el art. 84, II. De la LMAD dice que será una “ley especial en materia de educación regulará el desarrollo curricular descolonizador...”.

Ahora bien, suponiendo que la Ley de Educación AS-EP sea la ley especial que regulará el desarrollo curricular, en ella se encuentran ciertas contradicciones que, por cierto, limitan mucho más la posibilidad de definir y gestionar políticas educativas interculturales a las entidades territoriales autónomas.

Un primer aspecto es que tanto la CPE y la Ley de Educación afirman que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el Sistema Educativo, entendiendo que la estructura y organización curricular también hace al Sistema Educativo Plurinacional, sin embargo, en el artículo 69, 2, circunscribe el carácter intercultural al currículo base y los currículos regionalizados y diversificados serían de carácter intracultural. Mucho más restrictivo es el numeral 3 del artículo 70, porque solamente la **gestión del currículo regionalizado** es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.

Deducir las territorialidades autónomas como intraculturales y el nivel central como intercultural, parece una arbitrariedad que cae en el multiculturalismo, porque la población de los territorios autónomos presenta conformaciones sociodemográficas diversas, complejas y dinámicas, en ellas fluye las relaciones intraculturales e interculturales en su diario vivir. Por tanto, al hacer esa separación en el currículo también se está alejando de las demandas, planteamientos y los derechos a una educación que responda a sus necesidades y características de los pueblos indígena originario campesinos. En ese sentido, el currículo en todos los subsistemas, niveles educativos y niveles de estructura territorial tendría que ser intracultural, intercultural y plurilingüe. Ese sería el cambio y la diferencia fundamental de esta nueva política educativa en

relación a la anterior (1565); así, se podría pensar que la intensión y decisión de política educativa, también en el plano curricular, está orientado dentro el enfoque político de la interculturalidad que aceptando la diferencia busca la igualdad de oportunidades de forma equitativa para la población. En caso contrario, seguiría enfrascado en el discurso del multiculturalismo (Santos, 2008; Zizek, 2008; Paz, 2009; Dietz, 2003).

El otro aspecto a considerar en nuestro análisis es la tremenda injusticia que se comete para las entidades territoriales autónomas, especialmente los pueblos y naciones IOC, quienes desde hace dos décadas buscaron incidir en las políticas educativas, como dice la actual Constitución, interviniendo en los procesos de “organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación”. Sin embargo, la Ley de Educación restringe la competencia concurrente a la gestión del currículo regionalizado, coartando la posibilidad de incidir en el currículo intercultural del nivel central. Además, es una contradicción con la normativa constitucional.

En este proceso convendría hablar de currículo intra-intercultural que emerja desde las bases locales, desde los territorios autonómicos, especialmente de los pueblos IOC, hacia el nivel nacional. De abajo hacia arriba. Es decir, que las facultades legislativas de cualquier norma departamental, municipal o entidad IOC se encarguen de definir el currículo intra-intercultural incorporando los aportes que emerjan de abajo hacia arriba, promoviendo la participación social comunitaria, para asegurar que los contenidos del currículo, sea base, regionalizado o diversificado, surjan también desde los niveles más locales con su propia diversidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 163).

Continuando con el análisis de la Ley, desde los propósitos de la autonomización de la educación, el artículo 76 señala tres niveles en los que se organiza la administración y gestión del sistema educativo, y son: a) Nivel Central, b) Nivel Departamental, c) Nivel Autonómico, otorgando al nivel departamental, como entidad descentralizada del Ministerio de Educación, una serie de funciones que no están contempladas en la CPE ni en la LMAD. Por la CPE se tiene cuatro niveles de entidades territoriales autónomas: departamental, regional, municipal y territorio indígena originario campesino, las cuales no estarán subordinadas entre ellas y tendrán igual rango constitucional, lo cual no se ve reflejado en la estructura administrativa y gestión de la educación.

Según el Artículo 80. 3, en el marco de las competencias concurrentes establecidas en la Constitución Política del Estado Plurinacional y disposiciones legales, las Autonomías Indígena Originaria Campesina tendrán las siguientes competencias referidas a la gestión educativa:

- a) Formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autonómicas en el marco del currículo regionalizado.
- b) Organizar y apoyar la gestión participativa de los pueblos indígena originario campesinos en el marco de la Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Vocacional y Secundaria Productiva.
- c) Realizar el seguimiento a la adecuada implementación de los planes y programas curriculares diversificados en el marco del currículo regionalizado y de sus competencias en el ámbito de su jurisdicción.
- d) Dotar de infraestructura educativa necesaria, responsabilizarse de su mantenimiento y proveer los servicios básicos, mobiliario, equipamiento, bibliotecas e insumos necesarios para su funcionamiento.
- e) Garantizar recursos económicos para la atención de alimentación complementaria y en los casos justificados del transporte escolar.
- f) Apoyar con recursos necesarios para el funcionamiento de la estructura de participación y control social en educación.
- g) Promover la ejecución de formación continua para la comunidad educativa.

Según el inciso a de este artículo, se estaría entendiendo que el currículo regionalizado, de carácter intracultural, es sólo para las autonomías indígena originaria campesinas y no para el resto de los niveles autonómicos, como si en ellos no existiera población indígena originaria y como si en las autonomías indígena originaria campesinas no habría necesidad del carácter intercultural de la educación; o en su defecto en estas entidades autónomas se aplicara dos currículos, el currículo base y el currículo regionalizado, en cambio en otras entidades autónomas, departamental, regional, municipal se aplicará el currículo base intercultural.

Las contradicciones y falta de voluntad política en la normativa para no impulsar el proceso de autonomización de la educación son evidentes. Ya sea por la presión del magisterio urbano y por el fantasma de la desintegración, las autoridades del Ministerio de Educación y del magisterio decidieron mantenerse en la mentalidad y la orientación centralista de la educación, concertando que la educación no debe descentralizarse en un marco que ponga en peligro el sistema educativo.

Galindo (2011: 64) enumera, según las funciones y atribuciones propuestas en la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (LEASEP), los límites y alcances en las cuales las autonomías indígena originario campesinas podrían legislar:

- Política indígena originario campesina de educación
- Recursos humanos, en lo que al ámbito de su competencia se refiere (con limitaciones)
- Currículo indígena originario campesino (con limitaciones)
- Pedagogía indígena originario campesina (con limitaciones)
- Didáctica indígena originario campesina (con limitaciones)
- Sistema de información educativa a nivel indígena originario campesino
- Sistema de participación indígena originario campesino en el sistema educativo
- Control social indígena originario campesino en el sistema educativo
- Equipamiento en unidades educativas
- Infraestructura educativa indígena originario campesina
- Proyectos educativos indígena originario campesinos, a nivel de red, núcleo y unidad educativa
- Educación bilingüe y plurilingüe
- Proyectos educativos integrales.

Un análisis crítico de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, realizado por la Fundación Milenio (2010), sintetiza diez supuestos “pecados” que conlleva esta norma, de las cuales nombraremos algunas que nos parecen pertinentes en su crítica y son:

- El afán de diferenciarse de la reforma educativa de 1994,
- La búsqueda de una revolución educativa sin un claro horizonte político, social, económico y cultural,
- Una revolución educativa sin un diagnóstico serio,
- Predominio de la intraculturalidad sobre la interculturalidad, *aunque en la práctica el fondo y en la práctica parece al revés o no se da ninguno.*
- Retorno al monopolio de las normales en la formación docente y *retorno de la cooptación del magisterio al ministerio de educación,*
- Se refuerza la inercia del trabajo docente, y *el respeto al escalafón,*
- La educación técnica queda reducida a dos horas suplementarias,
- Retroceso al tradicional centralismo administrativo *que contraviene con lo intercultural.*

Una vez más queda demostrado que la educación, es vez de ser considerada una política pública es utilizado como un instrumento político para acumular mayor poder y ejercer control gremial por parte de las organizaciones del magisterio, quedando pendiente la tarea de construir una propuesta de política educativa que dé respuesta efectiva a los problemas fundamentales de la educación boliviana de hoy, considerando el carácter plurinacional e intercultural del país. Es hora de pensar en la calidad de la educación que contribuya al paradigma del buen vivir y la convivencia d todos los bolivianos y bolivianas, antes que solamente en las reivindicaciones gremiales de carácter político y economicista.

Con todo el proceso autonómico parecería una oportunidad inmejorable para autonomizar la educación, porque la legislación vigente, con sus contradicciones y ambigüedades permite un margen considerable para la autonomización de la educación como para que un Estado plurinacional pueda avanzar en el tema sin perder la cohesión del sector, claro que requerirá hacer ajustes en la legislación actual cosa que le permita avanzar en el proceso de manera más decidida con de voluntad política de parte del Gobierno. Para ello es imprescindible que haya vocación descentralizadora, convicción y actitud firme en las autoridades de turno.

### **4.3. Gestión educativa intercultural ideada en la propuesta de PIO**

#### **4.3.1. Enfoque de gestión educativa intercultural**

A partir de una reflexión general acerca de la gestión educativa intercultural, partimos de la comprensión de la gestión educativa como el proceso de administración de recursos humanos, basada en un conjunto de normas como leyes, decretos y reglamentos, priorizando la calidad profesional de los docentes; como la asignación de recursos financieros y las remuneraciones, la capacitación docente, la adquisición de textos escolares; incluyendo la gestión del conocimiento, el cultivo de actitudes interpersonales de convivencia equitativa, el aprender del uso del entorno como medio principal de desarrollo personal, el trabajar el clima institucional como condición para la interacción de aprendizajes, promoviendo la construcción de aprendizajes contextualizados, el priorizar el desarrollo de competencias de la vida, en la vida y para la vida, respetando los contextos socioculturales de los actores educativos, especialmente de los estudiantes. Todo ello enfocado desde la gestión positiva de la diversidad sociocultural que respete, acepte y promueva la diferencia per en condiciones de igualdad, sin ningún tipo de discriminaciones, ni exclusiones; es decir contribuir a la construcción de una sociedad de convivencia intercultural. Entonces una característica central de la gestión educativa intercultural es la estrecha coordinación interdependiente entre la gestión institucional y administrativa, la gestión curricular y la participación social.

Una gestión educativa intercultural y con estas características, para tener éxito en sus propósitos, debe ser altamente participativa, reconociendo “la emergencia del sujeto humano” (Casassus, 1999: 27). La participación ciudadana de los actores comunitarios son parte protagónica en la toma de decisiones para alcanzar éxito de garantizar la calidad de la educación que reciben y si ésta responde o no a sus demandas. Esto significa “pensar la gestión innovadora y participativa, requiere situarla en contextos locales de cooperación y conflicto y en las significaciones que el otro tiene en la memoria histórica local” (Williamson, 1998: 29). En ese sentido, la gestión intercultural es:

**a) *holística*** en tanto integra y articula todos los elementos, saberes y conocimientos, actores y las relaciones interactivas entramadas que existen entre ellas, sean estas, relaciones armónicas o conflictivas. La visión holística vela la interacción humana y con la naturaleza donde se conjuga lenguajes, sentires, pensares y estares en el mundo. Es un

enfoque que acepta la indeterminación y que no aspira a reducir la realidad a modelos (Casassus, 1999); por tanto, es también abierta y flexible tanto en términos institucionales y curriculares.

**b) *participativa*** en tanto propicia la participación activa en la toma de decisiones que implica, no solo expresar sus demandas y necesidades, sino también proponer estrategias de intervención y alternativas de solución desde su cosmovisión y sus formas de vida, para lo cual es necesario fortalecer a los actores en sus capacidades propositivas, escuchando, comprendiendo la visión y la lógica de sus planteamientos y que estas se plasmen en planes, programas y proyectos orientados a revitalizar y fortalecer las culturas locales y a trabajar el intercambio de saberes en el marco de la interculturalidad.

**c) *Intercultural*** en tanto propone la constitución de una gestión basada en los procesos y modelos de gestión comunitaria y de la región, orientada a la convivencia de crianza mutua entre las diversas culturas y de ellas con la naturaleza, respetando las cosmovisiones y los modos de vida de los pueblos indígenas originarios campesinos y otros sectores sociales del país. Entonces, una gestión educativa intercultural tiene el reto de construir y deconstruir los propios procesos teórico epistemológicos orientadas a generar un dialogo intercultural en su dimensión cultural, política, social, económica, etc. donde la toma de decisiones en la formulación, ejecución y evaluación de planes y proyectos educativos debe desarrollarse con la participación de la Comunidad Educativa<sup>86</sup> (Quishpe, 1998: 31).

#### **4.3.2. Gestión en la diversidad y retos de implementación de una política educativa intercultural**

Dado el contexto de gran diversidad cultural de Bolivia, la interculturalidad está orientada a la construcción de una gestión educativa que asegure la unidad, respete, valore y fortalezca la diversidad, abriendo la posibilidad de diseñar modelos de gestión educativa locales en el marco de la descentralización y la autonomía para promover un nuevo y armónico desarrollo de todos los educandos (MECyD, 1999).

---

<sup>86</sup> Entiéndase por comunidad educativa a todos los actores del proceso educativo.



Una gestión educativa intercultural participativa implica modificar la concepción y comprensión de la educación, lo que exige el cambio de pensamiento y acción de estructuras organizacionales y de políticas educativas para que beneficien mejor a la comunidad educativa. Porque no hay cambio si no se cambia previamente los modelos mentales, las formas de pensar y percibir el mundo; es decir, afianzar los procesos de descolonización en la educación.

Una escuela al servicio de los pueblos indígenas requiere de cierta autonomía en sus niveles de planificación, organización, ejecución y evaluación, generando capacidades de autogestión de las propuestas educativas locales a través de la participación, con poder de decisión, en las políticas educativas acordes a su proyecto de vida.

La gestión educativa de la Reforma Educativa no logra encontrar una integración en sus elementos centrales, como la gestión institucional, la gestión curricular junto a los procesos técnicos pedagógicos y la participación social en procesos educativos.

**La gestión institucional**, es un proceso que tiene que ver con el funcionamiento de una institución educativa, que está influenciada por un entorno institucional, cultural y social promovida por los actores que ponen en juego sus intereses y desarrollan procesos de negociación permanente entre la comunidad y la escuela. La gestión institucional contribuye en la creación de condiciones para concretar una educación intercultural idealmente planteada.

Esta creación de condiciones tiene que ver con dos aspectos. 1) con los fundamentos normativos como la definición o adecuación de políticas educativas, elaboración de normas y reglamentos de funcionamiento; y 2) el aspecto operativo, donde se define criterios administrativos de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación. Es importante señalar que hay una interdependencia mutua entre la gestión institucional y la gestión curricular, porque la formulación de los sentidos educativos, el diseño organizacional, el sistema normativo, la definición de perfiles, la planificación de acciones y la administración de los recursos en una institución educativa están en función a la implementación de la propuesta curricular (la estructura, los contenidos, metodologías, formas de evaluación, etc.).

**La participación**, se refiere a las acciones dinámicas de los actores organizados e involucrados en la gestión educativa, tanto curricular como institucional; implica la participación dinámica de padres de familia, docentes, alumnos y autoridades educativas con base a los modos de vida cultural, y con poder de decisión en la gestión educativa.

**La gestión curricular**, abarca el conjunto de elementos que ella compone, desde sus principios y bases epistemológicas hasta las prácticas de aula, pasando por la metodología, los contenidos, las formas de evaluación y las interrelaciones que se entablan entre los distintos actores del hecho educativo en aula y fuera de ella.

Un análisis general de los alcances y desafíos de cómo implementar cada uno de estos componentes en una gestión educativa intercultural nos lleva a discernir lo siguiente:

#### ***a. Gestión institucional con enfoque intercultural***

Los enfoques de gestión educativa responden a modelos universales, basados en una cultura organizacional uniforme y monocultural, son impuestos a una diversidad de culturas existentes en el país, sin en cuenta los modos de vida, las formas organizativas y las expectativas que esa diversidad tiene de la escuela.

La gran tarea es entablar relaciones de crianza entre la escuela y la comunidad, entre una institución universalizante con las culturas locales. Para ello, es necesario establecer un proceso de gestión educativa intercultural que posibilite atención pertinente a la diversidad cultural, el respeto y fortalecimiento de los diferentes modos de vivir que tienen las culturas.

El enfoque intercultural está centrado en los actores porque se asume como un proceso dinámico, interactivo, de comunicación y de negociación desde la propia perspectiva de los actores, donde todos aprenden de todos y juntos construyen una gestión articulada e interrelacionada con otros elementos. Quiere decir, que son los actores quienes deciden, diseñan y negocian las formas de gestión de las instituciones educativas.

Entonces una gestión institucional intercultural que tome en cuenta la diversidad cultural, deberá considerar:

- Las formas culturales de ejercicio de la gestión territorial de pueblos indígenas originarios.

- Es respeto de las estructuras organizativas de las comunidades.
- La democratización del poder de las autoridades institucionales.
- Las formas propias de liderazgo, las interdependencias y la corresponsabilidad social.
- El respeto de las dinámicas, reales, interactivas y flexibles de planificación, diseñando organigramas horizontales que responda a la contingencia y las dinámicas locales.
- Recuperar y adoptar los sistemas normativos, las costumbres y valores de las culturas originarias de acuerdo al contexto.
- Las formas de entablar negociación intercultural entre los distintos actores.
- Las características de tiempo y espacio y el calendario agro-festivo-ritual de las comunidades en la planificación educativa.
- La infraestructura y equipamiento estén adecuadas a las concepciones y características de hábitat y clima de cada comunidad.

#### ***b. Gestión curricular con enfoque intercultural***

El diseño y el desarrollo curricular consideran tanto aspectos generales que tiene que ver con los conocimientos básicos de todo educando como aspectos particulares propios de cada región y situación educativa, sociocultural y lingüística. “es importante reconciliar el universalismo de la ciencia con el relativismo del pensamiento histórico y la reflexión sobre la pluralidad, los estilos de vida y las tradiciones culturales” (Gimeno y Pérez, 1995:267).

Los niveles de concreción curricular son los planes y programas de estudios donde se establecen la malla curricular; la organización y definición de áreas o materias cuidando la relación vertical y horizontal; los objetivos o competencias en sus diferentes niveles; análisis, organización y secuenciación de los contenidos por o para cada nivel, año, semestre, área o materia, etc. Además de planificar las estrategias metodológicas y didácticas con las se desarrollaría estos contenidos, también se tiene que considerar el ámbito político administrativo, el ámbito sociocultural del centro escolar), los profesores

y sus planes de trabajo y los materiales didácticos. Por tanto el desarrollo de un currículo intercultural apunta a:

- De-construir los procesos de construcción del conocimiento, interculturalidad epistemológica.
- La visión holística de las culturas originarias es la organizadora de los saberes y conocimientos de aprendizaje en la escuela.
- Respetar y re-afirmar los procesos y espacios de aprendizaje en la chacra, el pastoreo, la caza, la pesca, en las fiestas, las asambleas, etc., donde se aprende viendo, haciendo, imitando, sintiendo, conversando, escuchando, etc. Todos los saberes locales están en la vida de la comunidad.
- Redefinir el rol de la escuela respecto a la enseñanza de los saberes locales.
- Afirmar los saberes de las culturas locales frente a los sistemas de conocimiento universal, valorizándolos en términos de equivalencia.
- De-construir la concepción de escuela, de currículo y el rol de los actores de la comunidad educativa.
- Promover la participación activa de todos los actores de la educación.
- Una escuela que recupere el respeto, genere el aprendizaje con el corazón, practicando valores y costumbres basadas en el cariño y reciprocidad entre los integrantes de la comunidad y de estos con la naturaleza.

***c. Participación desde una perspectiva intercultural***

- La participación de los ancianos, de las madres, los padres, las autoridades originarias, los sabios, curanderos, etc., es central en la transmisión intergeneracional de saberes locales.
- Generar proceso de participación real, plena, libre y espontánea en la definición e implementación de políticas educativas
- La participación de los pueblos indígenas debe estar en armonía con sus características y valores culturales. Debe contribuir a la afirmación cultural.

- La participación en la gestión curricular se preocupa de que: “los padres de familia (...) debemos preocuparnos por saber qué y cómo están aprendiendo nuestros hijos e hijas” (CSUTCB, 1991: 19). La implementación de un diseño curricular decolonial (Walsh, 2010; Santos, 2008) que responda a los intereses de las comunidades requiere desarrollar sensibilidad en las interrelaciones con la naturaleza y las diferentes culturas, generando investigaciones desde una visión crítica, reflexiva y transformadora (cf: Stenhouse, 1991; Giroux, 1993; Freire, 1972).

Desde esta perspectiva, en una gestión educativa intercultural, se hace necesaria la articulación interrelacionada de los tres componentes que hace a la gestión educativa intercultural, tales como: lo institucional, curricular y la participación, y no pueden actuar solos o aisladamente.

El presente gráfico es un intento de representar una adecuada y pertinente gestión educativa intercultural, donde la interrelación entre los tres componentes de la gestión es necesaria e importante para responder con pertinencia a los procesos de transformación educativa.

### **GESTION EDUCATIVA INTERCULTURAL**



#### **4.4. Percepciones sobre las políticas de educación intra-intercultural en las autonomías indígenas**

Este apartado da cuenta de las múltiples percepciones que expresan los actores que, al día de hoy, ocupan cargos ya sean políticos o técnicos en instancias de toma de decisiones, tanto de los Viceministerios de Educación Regular y Educación Alternativa, así como del Viceministerio de Autonomía Indígena respectivamente; pero también se acompañan de voces de dirigencia del Magisterio Rural Nacional y de profesionales que de alguna manera acompañan críticamente el proceso educativo y la autonomía indígena en Bolivia. Recordar que estas percepciones se formulan a través de entrevistas abiertas durante el trabajo de campo de esta investigación.

En función de los datos de las entrevistas categorizadas, este epígrafe se ha organizado y estructurado atendiendo a: las paradojas y alcances de la política educativa; los desafíos y limitaciones de la política de educación intra-intercultural; los recursos económicos que ello conlleva y la participación de los actores en la construcción de políticas educativas intra-interculturales en la autonomía indígena.

##### **4.4.1. Paradojas y alcances de la política educativa en la autonomía indígena**

Las paradojas de la política educativa, desde la visión y la voz de los diferentes actores, se expresan en diferentes campos en términos de gestión política.

Desde el Viceministerio de Autonomías Indígenas se dice que la autonomía indígena va más allá de lo territorial, concretizando un gobierno propio de acuerdo a sus normas y procedimientos, van a permitir aplicar o más bien promocionar políticas locales públicas desde el gobierno indígena originario, que profundiza en cierto modo las políticas nacionales hacia los pueblos indígenas.

En ese sentido, para el representante del Estado, la autonomía indígena tiene cualidades que están justamente relacionadas con los derechos de los pueblos indígenas. “El derecho de concretización de su autogobierno con libre determinación de las naciones y pueblos indígenas es como asentar y efectivizar esta conquista” (EN-9), que incluso tiene autoridad en la jurisdicción indígena y en la administración de la justicia.

Visto así, parece clara la voluntad política del gobierno; sin embargo, la visión de los entrevistados coincide en la importancia de dicha voluntad ante un proyecto nacional del

gobierno para la implementación de las demandas de las organizaciones indígena originaria campesinas. Éstas están plasmadas en la CPE y el proyecto que ha sido impulsado con gran argumento discursivo del gobierno, “pero que en los últimos años obviamente las señales son a la inversa, en el país no hay una política nacional del gobierno de avanzar hacia una Bolivia autonómica” (EN-4), porque ello implica delegar el poder a los distintos niveles de autonomías y, dada la coyuntura actual, el nivel central no parece estar predispuesto a ello.

Resulta que este proyecto de la Bolivia Plurinacional está influenciado por múltiples factores y uno de ellos es la tensión de poder que se manifiesta en distintos ámbitos de administración, entre el nivel central y las autonomías indígenas particularmente. Pero también existen tensiones de poder de carácter político en los propios territorios autónomos, donde las pequeñas élites indígenas locales, ligadas al partido político, controlan el poder político municipal y entran en nuevos acuerdos que van a situar una distribución del poder diferente en el tablero local. Así ha pasado con más fuerza en Charagua, Jesús de Machaca y otros municipios en conversión, logrando detener o neutralizar el proceso autonómico IOC, como se verá más adelante. Esta tensión política vinculada a un proyecto nacional está expresada en términos tanto de visiones de país del partido político y sus formas de hacer política en la “lógica de comportamientos y cálculos políticos”, como de la visión comunitaria con su manera diferente de gestionar la política en su territorio. Este tipo de tensiones desgasta y debilita las organizaciones locales generando “confusiones y problemas internos de corrientes que quieren al MAS<sup>87</sup> y que no quieren al MAS, quieren democracia comunitaria, otros quieren democracia liberal, y eso crea grandes conflictos locales, coadyuvado por la influencia del partido hegemónico” (EN-4).

Una de las paradojas se da precisamente en este punto, que desde el nivel central de gobierno oficialmente se dice una cosa y, en la práctica, desde el partido de gobierno se ejerce una influencia en los territorios locales indígenas orientados a retrasar el proceso,

---

<sup>87</sup> Movimiento Al Socialismo, en actual función de gobierno, liderado por Evo Morales Ayma, actual presidente del Estado Plurinacional.

pese a reconocer que el proceso autonómico “es muy complejo”, pero la falta de avance en el proyecto autonómico se atribuye a conflictos y falta de fortaleza a nivel de organización social local:

“Hay conflictos internos por controlar el poder. Si no hay fortaleza, ¿cómo podría tener un gobierno indígena?, tiene que definir la estructura de gobierno, la forma de elección de sus autoridades de forma consensuada, pactada, porque se supone que son un solo pueblo, que tienen una sola cultura, una sola visión, una sola lengua, una sola historia y eso se tiene que reflejar en su estatuto” (EN-9).

Si bien las tensiones y los conflictos son parte de procesos políticos de cambios estructurales, resultan más llevaderas cuando el proyecto político de país es compartido, consensuado e impulsado desde las instancias de instituciones de poder del Estado que estén al servicio de las voluntades y propuestas históricas de los movimientos sociales e indígenas particularmente. En este caso, la voluntad política expresa y coherente entre los alcances de la legislación y las formas de actuar de los sujetos políticos que impulsen la concreción de las políticas autonómicas en los territorios indígenas es lo menos que se puede esperar. Cuando hay tensiones y desencuentros en ellos sin duda apuntan a la pugna de poder entre el nivel central y la autonomía indígena, pero en general todo el proceso se debilita.

Tampoco se debe olvidar que los territorios autónomos no son homogéneos como parece dar a entender la persona entrevistada, en cada uno de estos territorios está presente, como es característico de las poblaciones indígenas, la diversidad en todas sus expresiones y ello hace que los procesos sean más lentos de lo esperado; requieren más tiempo para lograr construir o deconstruir, en algunos casos, las normas de gestión política en su territorio, sin olvidar la herencia colonial de la que está impregnado la gestión administrativa y política (Rivera 1984). Pero al mismo tiempo, esta comprensión de la complejidad por la riqueza de la diversidad de estos territorios debería hacer reflexionar a los funcionarios de gobierno a prever mayor tiempo y desplegar mayor logística que permita contribuir al proceso autonómico de los pueblos indígena originario campesinos. En el ámbito educativo, las cosas son todavía aún más complejas, aunque con relativa claridad explícita de la posición centralista del gobierno.



De manera general, se percibe que la tensión entre el miedo y la amenaza de fragmentación del país continúa latente. Eso mismo hace actuar de distintas maneras a las autoridades y dirigencia del magisterio. Por lo tanto, al considerar que “el tema educativo es estratégico” (EN-8) se está justificando una razón para mantener la unidad territorial del país.

Desde el Viceministerio de Educación Regular se afirma estar trabajando por la consolidación de la plurinacionalidad; sin embargo, no se tiene información del proceso autonómico indígena y tampoco se coordina con las instancias de autonomía indígena nacionales ni, peor aún con los territorios de las AIOC. Se dice que están trabajando en ese sentido, pero “no tanto así con la consolidación específica de las autonomías indígenas como tal, existe un ministerio para hacer ese tipo de trabajo.” (EN-3).

La afirmación explícita de la autoridad educativa es clara:

“Políticamente sabemos en qué debemos empezar a trabajar en ese sentido, y lo estamos haciendo y todas las normas están saliendo en ese sentido. Ahora como se concrete, ya es otra cosa, va a depender no solamente de la voluntad política sino también de otros elementos, actores que deben ser parte no solo de educación, sino de todo el Estado que debe pensar en desarrollar esta plurinacionalidad” (EN-3).

Como se ha visto en el apartado anterior, la Ley de Educación, aunque haga mención al Sistema Educación Plurinacional, por su carácter “estratégico de la educación” es explícita en su enfoque centralista, y la misma ley focalizada en determinados actores la responsabilidad educativa, minimizando las posibilidades de autonomización de la educación, con lo cual entraría en cuestión con el carácter de plurinacionalidad del Sistema Educativo y del mismo Estado.

Respecto a las políticas de educación en el proceso autonómico indígena originario campesino en la Constitución “está bastante bien el capítulo dedicado a la educación, es bastante sólido, pero cuando ya llega a las competencias de las autonomías, ahí está bastante mal porque lo han dejado todo al nivel central” (EN- 1).

Una posible salida favorable para las autonomías podría haberse regulado en la Ley de Educación, que en cierta medida se rige en los principios de la Constitución pero que

afianza mucho más el carácter centralista de la educación, incluso en términos de gestión institucional y curricular. Aunque en el aspecto curricular presenta cierta ambivalencia como con el currículo intracultural e intercultural. De ahí que, cuando la Ley se refiere a “la intraculturalidad tendría que ser más claro, ¿cómo lo va hacer desde el nivel central si no es delegando de alguna forma a contextos más locales o regionales?” (EN-1).

Desde el Ministerio de Educación reiterativamente se pretende deslindar la imagen centralista de la educación, tratando de justificar que “recién se ha aprobado (2010) la Ley, estamos trabajando en los reglamentos y la regionalización del currículo, a partir del currículo base plurinacional se pretende dar fuerte énfasis a trabajar en las autonomías indígenas” (EN-3).

Para otra autoridad del Ministerio de Educación el tema del centralismo de la Ley de Educación y de las competencias de educación es un camino largo por recorrer, y afirma:

“Muchos dicen que la educación es demasiado centralista, entonces tenemos que seguir avanzando, si es demasiado centralista de aquí a unos años diremos, se reformulara la Ley, a ver cómo se lo implementa en la realidad. Esto de la educación en las autonomías indígenas nos hará dar pasos y contrapasos para avanzar en el proceso, lo importante es verlo así; ahora tiene que haber educación en la autonomía indígena cuando sea el momento” (EN-2).

Admitiendo el carácter centralista de la Ley de Educación muestra una visión flexible y abierta a la modificación de la misma en función a su aplicación, que es bien ponderada dentro los parámetros de gestión educativa actual (Cassasus, 1999). Uno de los factores que impulse ese cambio podría ser la educación en las autonomías indígenas; sin embargo, nuestro entrevistado también plantea que las posibilidades de otorgar estas atribuciones a las autonomías IOC no es ahora, sino “cuando sea el momento”; y la pregunta es ¿cuándo será el momento? Si los procesos administrativos son tan lentos, y caracterizados por la falta de decisión política del nivel central, a lo mejor no llega el momento durante este periodo de gobierno.

En cambio, otro funcionario del Ministerio de Educación afirma con firmeza que “si, la ley es bastante centralista, y ahí yo te puedo afirmar que es así” (EN-8), y entre los argumentos que maneja para justificar esta situación menciona el caso de Cataluña y su

disputa con el Estado español por el mayor porcentaje de las competencias educativas a definir en el currículo.

Por otra parte, al realizar un balance de los alcances de la LEAS-EP se dice que el punto negativo es el excesivo centralismo al nivel de tomas de decisiones; pero, al mismo tiempo, se valora como “punto positivo que en esta norma central se respeta mucho la cuestión de las culturas locales. La diferencia es que dentro de la lógica centralista dice muchas cosas a favor de los pueblos” (EN-1) De ahí que esta Ley es vista como muy parcializada a los indígenas (Galindo, 2011).

Para la dirigencia de magisterio rural, los principios de una educación productiva y comunitaria, descolonizadora, intra e intercultural de la Ley de Educación 070, “todavía no tiene aplicabilidad porque, hasta el momento, no tenemos una Normal Técnica que se haya abierto, para preparar a los maestros técnicos, los maestros no están preparados para enseñar en lengua indígena” (EN-5). Por lo tanto, esta Ley corre el mismo riesgo de fracasar al igual de la anterior.

Respecto a la situación administrativa, como se dijo anteriormente, el magisterio tiene un convenio firmado con el gobierno, en el cual el Ministerio de Educación descartó la posibilidad de la descentralización y municipalización de la educación (La prensa, 22 de mayo de 2010). La entidad magisterial en reuniones y ampliados<sup>88</sup> refuerza ese planteamiento sosteniendo “que no puede haber una descentralización administrativa de la educación, pero claro que puede trabajar de una descentralización pedagógica, si esto va a mejorar la calidad educativa, no es problema” (EN-5).

La reflexión un tanto restringida que se hace de la descentralización, en cierta manera, no permite profundizar la pertinencia de la educación para los modos de vida, necesidades y expectativas políticas, económicas, lingüísticas, culturales de los territorios indígenas originarios campesinos; al mismo tiempo dificulta ver y analizar las posibilidades de generar procesos de gestión educativa decoloniales congruentes con las demandas

---

<sup>88</sup> Entiéndase como reuniones con participación de maestros de base realizadas a nivel nacional y departamental.

históricas y la visión de los pueblos indígenas, cuyas demandas se comprenderían mejor desde la autonomización de la educación, que además parece ser más coherente con una gestión intercultural, superando las conexiones con el modelo de gestión multicultural de la descentralización.

Además, tanto Yapu (2009), como Galindo (2011) dicen que después de la implementación de reformas educativas descentralizadas, menos en el caso boliviano, no conocen experiencias de una política educativa descentralizada que hayan contribuido a la calidad de la educación, lo cual podría ser una evidencia, si no de fracaso, al menos de la inaplicabilidad de este modelo en algunos contextos como los territorios indígena originario campesinos.

Si las autonomías indígenas constituyen una posibilidad de concreción de la plurinacionalidad del Estado. En este sentido, la reflexión de lo plural realizada desde educación, se entendía no solamente como la característica numérica, sino como la diversidad de horizontes civilizatorios que apuesta la construcción de un Estado Plurinacional (Máiz, 2008), pensada como los procesos de construcción de formas de autodeterminación en el marco de un Estado que reconozca las formas de sociedad gobernada de los pueblos y nación(es) que lo conforman. En cambio, si sólo se considera la situación numérica se estaría hablando de un sistema de autonomías cercano al modelo federal mononacional que apuesta por profundizar en los mecanismos de descentralización (Paz, 2009) Desde ese punto de vista se plantea el Sistema de Educación Plurinacional (Bloque Educativo Indígena, 2004), pensando precisamente en una reorganización territorial de la gestión administrativa de la educación para viabilizar la posibilidad de políticas educativas que emerjan desde la visión de los pueblos indígenas.

En ese marco, las autonomías indígenas se plantearon como formas de gobierno que producen fisuras en el imaginario y las prácticas del Estado-nación en crisis. No como acomodaciones del sistema liberal para lograr equilibrios en el sistema político y estatal (como proponen Kymlicka, 1996 y Safran, 2002).

La política educativa también incluye las discusiones sobre los alcances de la organización curricular del sistema educativo boliviano. Al respecto, entre los funcionarios del ministerio de educación se encuentran diferentes percepciones que podrían enriquecer la construcción de la política educativa intercultural, pero, en la

mayoría de los casos, ceñidas a las políticas y los objetivos de la educación a nivel nacional que se tiene que aplicar en todo el país, con adecuaciones a los planes y a los programas responden a un nivel regionalizado y diversificado. Por lo tanto “debe haber un currículo base, desde el Estado plurinacional, un currículo regionalizado y el otro diversificado, en estos elementos están creadas todas las condiciones para operar desde el punto de vista de las autonomías” (EN-2).

Según el artículo 69, parágrafo tercero, de la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez, se dice que es responsabilidad del ministerio el diseñar, aprobar e implementar el currículo pero con participación de la sociedad civil. Por eso “construimos de aquí, pero tampoco podemos imponer, porque se tiene que complementar y guardar armonía con el distrito, en este sentido estamos empezando a bajar a los departamentos, a los pueblos, aunque es todavía en la lógica anterior, vertical de arriba para abajo” (EN-8); “tampoco es muy fácil llegar a concreciones, pero sí se están construyendo las condiciones para que esto funcione” (EN-2).

Precisamente ese es el punto neurálgico de la centralidad de la educación, la escasa participación de los sectores sociales y la construcción vertical de los currículos, cuando desde la concepción de la autonomía indígena se pretende revertir esta situación y que la construcción del currículo intercultural sea “no desde el Estado sino de abajo hacia arriba” (Albo y Barrios, 2006: 60).

Para Xavier Albo esta forma de organización del currículo base, regionalizado y diversificado quizá está mejor, porque “el diversificado lo pone a nivel de los pueblos indígenas originarios, y lo regional no se circunscribe a departamento o municipio, podría ser la región guaraní” (EN-1).

Las dos autoridades ministeriales tanto (EN-8) como (EN-2) coinciden en querer evitar caer en la dicotomía de “conocimientos propios y conocimientos universales”, porque, estas formas de pensar y organizar los conocimientos siguen siendo coloniales, cuando se sabe que no existen conocimientos universales (Matto, 2008) sino conocimientos contextualizados y situados (Morin, 1999; Escobar, 2009; Grosfeguel, 2012; Santos, 2008). La reflexión apunta a que todos los conocimientos fueron locales y que por cuestiones de imposición imperial y colonial, un tipo de conocimientos se aplicaron en todos los contextos.

Se tendría que hablar, en todo caso, de currículo intra e intercultural en sus tres niveles de organización curricular, donde los saberes y conocimientos de todos los contextos estén presentes y se construyan a partir de lo local para trascender a otros contextos regionales, nacional e internacional (Albó y Barrios, 2006; Santos, 2008).

Otro aspecto del tema administrativo que conlleva ciertas fricciones en la política educativa intercultural es el tema del escalafón del magisterio, que valida únicamente a los maestros egresados de las escuelas normales y además garantiza tanto la carrera docente como la inamovilidad del personal docente del magisterio.

Esta situación conlleva sus propias dificultades a la hora de implementar los currículos regionalizados y diversificados, porque ello significa que el maestro debe conocer y saber los saberes y conocimientos locales o intraculturales como dice la Ley, porque los conocimientos de los pueblos indígenas tienen que ser transmitidos, en la escuela, solamente mediante los maestros y no se reconoce a otros profesionales, aún menos a sabios indígenas locales, porque el currículo diversificado le permitiría al maestro incorporar conocimientos propios de la comunidad donde trabaja, teniendo como referencia el currículo base y regionalizado y cuidando que no sea tan etnocéntrico o tampoco tan universal. En esa línea, “la formación de maestros es vital” (EN-8). Este es otra de las paradojas de la política educativa intercultural.

La reflexión en el Viceministerio de Educación Regular gira en torno a que las bases filosóficas políticas están bien establecidas; la implementación de las mismas obligarán a “revisar y a cambiar el reglamento de escalafón, eso es un hecho” (EN-3). Claro que esta posición se contradice con la demanda del magisterio porque “como dirigentes, nuestro principio filosófico es defender el reglamento del escalafón docente” (EN-5). Sin duda, esta situación continuará siendo un tema difícil no solo para el Ministerio de Educación, sino para la educación boliviana y mucho más la educación de los pueblos indígenas, que además no contribuye en el proceso de autonomización de la educación.

Diálogo de saberes que se busca entablar en el currículo intercultural, que tendría que contemplar la diversidad de saberes o ecología de saberes (como denomina de Sousa Santos, 2010) y también implica hablar de los sabedores que desde su matriz cultural, desde su construcción epistémica y su visión teórico-práctica posibiliten entablar ese diálogo de saberes; en caso contrario, se corre el riesgo de repetir ideas sin sentido o de

folklorizar los saberes locales de los pueblos indígenas.

En la unidad curricular del ministerio de educación ven como una dificultad enorme la “falta de preparación de los maestros para trabajar temas locales y el magisterio no está dispuesto a aprender y responder a las particularidades características de los pueblos” (EN-10), porque “el currículo diversificado le permitiría incorporar conocimientos propios de la comunidad donde trabaja. En esa línea, la formación de maestros es vital” (EN-8).

No se debe olvidar que durante la formación de maestros en las escuelas normales, especialmente la mayoría de los estudiantes de origen IOC, sufren un proceso de transformación de su condición sociocultural porque pasan de la condición indígena a una condición de mestizo (Regalsky y Laurie, 2007: 238); es decir, de la categoría étnica a la categoría sociológica. Para ellos priman las reivindicaciones gremiales antes que los intereses de las comunidades y de los pueblos indígenas.

Los maestros y la comunidad definitivamente persiguen proyectos distintos, los maestros que se han aspirado ser "civilizados", considerando un retraso a lo indígena y lo rural (Canessa, 2004: 190). El proyecto civilizatorio del maestro es el progreso y la modernidad, aunque sin comprender lo que realmente ello persigue, rechazando la educación intercultural porque consideraban que estaban atentando contra los privilegios de la clase mestiza (Howard, 2009: 585). Pero si la Ley no reconoce a estos sabedores y su posibilidad de interactuar en la escuela, ¿de qué dialogo de saberes hablamos?, ¿de qué interculturalidad epistémica se puede hablar?

El discurso de la autoridad educativa, haciendo mención a que la educación comunitaria trasciende esa restricción del escalafón en la Ley, porque “la comunidad no es solo escuela, no es maestro y alumno solamente, tampoco es solo padre de familia, sino es toda la comunidad, todas las formas de proceso de enseñanza aprendizaje que se dan deben ser parte de ese proceso” (EN-3), pero sigue siendo el maestro en único que puede enseñar en la escuela, por tanto, no resuelve la situación. Según uno de los responsables del Ministerio de Educación (EN-8), la educación comunitaria quiere decir una educación y aprendizaje contextualizado desde la comunidad y su entorno, conservando y desarrollando valores y principios comunales colectivos antes que individuales.

Mediante la educación comunitaria, desde la propuesta de pueblos indígenas se planteaba la posibilidad de penetrar en las entrañas de la comunidad y desde la matriz epistémica de la comunidad organizar una educación orientada a desarrollar y fortalecer la cultura, la lengua, sus propios sistemas de saberes comunitarios políticos, económicos, basados en los valores y principios de la comunidad; es decir, trasciende la visión escolar como matriz cultural de occidente, que funcionaliza la comunidad al servicio de la escuela occidentalizada. La propuesta estaba orientada a re-encontrarse con la visión comunitaria de educación. Sobre este tema volveremos en los capítulos siguientes.

La confederación de maestros rurales a tiempo de valorar la educación, porque considera que sus planteamientos han sido consensuados e incorporado en la Ley de Educación, pero al mismo tiempo señala que esta “ley carece reglamentación, lo cual dificulta su implementación y así no se va mejorar. Hasta ahora es como tener vigente dos tipos de leyes, porque funciona con la reglamentación de la ley anterior” (EN-5).

#### **4.4.2. *No hay modelo, de cero tenemos que construir: desafíos de la política de educación intra-intercultural en la autonomía indígena***

Sin duda, los procesos de transformación de los sistemas de educación tienen sus propias complejidades, mucho más aun cuando no se conocen experiencias similares de referencia, ello conlleva a la decisión y al desafío de construir de cero las políticas educativas en la autonomía indígena de cara a fortalecer el Estado Plurinacional.

Recordar que los pueblos indígenas siempre han sido autónomos desde hace miles de años, ahora se trata de plasmar en los estatutos lo que “ellos piensan, quieren, cuál ha sido la visión que tienen”. La complejidad radica en que se deben que elaborar normas y procedimientos propios, en el marco de la Constitución Política del Estado y la Ley Marco de Autonomías y Descentralización; se trata de conjugar con las leyes comunitarias, de mantener la visión y la identidad cultural, diseñando una nueva arquitectura institucional de gestión pública intercultural y “eso es un proceso bien complejo, miramos fácil teóricamente pero en la práctica es muy diferente, porque no hay un modelo claro, sino hay que construirlo de cero” (CN-7).

Dada la configuración demográfica de los territorios autónomos, esa complejidad se expresa en la “capacidad de poder trabajar un proyecto de vida en común, tomando en



cuenta a indígenas y a grupos de poder. La autonomía es para construir institucionalidad, para construir gobierno desde la visión indígena” (CN-9). Por todo ello, la construcción de la autonomía indígena y la definición de sus políticas educativas “es un proceso lento lleno de aprendizajes” (CN-1).

El futuro de la autonomía indígena no puede tener sostenibilidad si los estudiantes no saben en qué consiste su autonomía. Por eso es importante definir políticas educativas orientadas a “descolonizar nuestra mentalidad de este sistema y recuperar nuestros conocimientos y saberes ancestrales; estudiar el lugar, conocer la cultura de ese lugar como ha sido y enseñar. Yo pienso más bien que tenemos que poner en práctica la interculturalidad, pero tiene que ser en el marco de la Constitución” (CN-7).

Como se ha visto en párrafos anteriores, el Ministerio de Educación poco o nada está contribuyendo a este proceso, y están a la espera de la reglamentación a la LEAS-EP para “tener muchas posibilidades y verse obligados a trabajar y a incentivar la consolidación de las autonomías indígenas” (CN-3).

En las mismas esferas del ministerio se dice que “del tema de las autonomías indígenas y de su relación con la educación no se lo ha discutido con detalle” (CN-8)), dando a entender que existen tensiones internas sobre el tema, que a la vez reflejan la falta de voluntad política del Ministerio de Educación condicionado por el acuerdo con el magisterio boliviano.

Sin duda, es una oportunidad histórica que tienen los assembleístas de los territorios autónomos para definir y profundizar políticas de educación intercultural acordes a las demandas de sus comunidades y pueblos. Esta situación, en cierta medida, está condicionada a la presencia de maestros comprometidos con la educación intercultural bilingüe, como en el caso de Charagua, pero en algunos casos “he visto que pasan por la educación como sobre brasa, y que no lo tocan mucho. ¿Cómo uno va a desarrollar su propia identidad cultural si no le pone interés en el tema educativo? Ahí hay unas tareas pendientes fuertes” (CN-1).

Según uno de los investigadores entrevistados (CN-1) sobre la base de los principios de la Constitución se podría “desarrollar un poco a partir de la cultura próxima, es cuestión de trabajarlo porque no hay un modelo ya hecho”. Gran parte de la tarea es que el currículo

regionalizado y diversificado se pueda trabajar muy a fondo en estas autonomías indígenas.

El desafío que se espera desde el Viceministerio de Educación Alternativa consiste en que:

“Las autonomías se conviertan en estudios de su misma realidad, poniendo la educación para la región desde la vida de la territorialidad, vinculado con su identidad, con sus formas de hacer economía, distribuir riquezas, de hacer política desde los pueblos y naciones. Eso significa salirse de la educación clásica tradicional. Esa ruptura nos falta hacer” (EN-2).

A manera de ejemplo, una forma de apropiarnos del proceso, de recuperar y difundir los conocimientos desde la concepción y cosmovisión de los pueblos indígenas es el concepto de “madre tierra”, mientras que desde otros ámbitos se habla solo de cambio climático. El desafío es incorporar “este concepto en el currículo base y demostrar su consistencia y su fortaleza para el mundo, eso es hacer el cambio” (EN-2).

#### **4.4.3. Recursos económicos para la política de educación intra-intercultural en la autonomía indígena**

Un proceso de autonomización de la educación, sin duda, tiene mucho que ver con la financiación; es decir, ¿con qué recursos económicos se financiará la implementación de las políticas educativas en la entidad territorial indígena? El campo de la economía de la educación<sup>89</sup> es bastante amplio y durante el trabajo de campo tampoco se ha tenido acceso a dicha información, por lo tanto, en esta oportunidad tan sólo se hará mención a las preocupaciones que tiene el sector del magisterio respecto a los recursos económicos con los que desarrollará la educación en las autonomías indígena originaria campesinas.

La financiación del sector educación está en función de la evaluación mediante indicadores como: costo por alumno, relación maestro - alumno, relación administrativos/docentes, horas de clase y salario de los docentes. La pregunta es, a la

---

<sup>89</sup> La economía de la educación estudia la producción, distribución y consumo de bienes y servicios educativos, al igual que analiza los efectos de la educación sobre los salarios, el empleo y el crecimiento económico (Galindo, 2011: 73).

hora elaborar la política de educación en las AIOC, ¿se han hecho diagnósticos sobre el comportamiento de estos indicadores? Este análisis les permitiría considerar la capacidad de financiación de la educación en las entidades territoriales IOC autónomas, en función de las atribuciones competenciales de educación. Según Galindo (2011) los ingresos de las autonomías departamentales y municipales son muy limitados. Sin duda, la situación de las autonomías IOC respecto a los recursos para financiar la educación es más preocupante.

Precisamente allí apunta la preocupación del representante de la confederación de maestros rural cuando dice: “sí vamos hacer un municipio indígena autónomo con una administración propia, pero para poder mantener la educación en este municipio de donde se saca recursos, si no tenemos empresas o fábricas” (EN-5).

Mario Galindo muestra que hasta ahora las fuentes de financiación de la educación de los:

“municipios son los recursos provenientes de la coparticipación tributaria, reforzados con recursos del HIPC<sup>90</sup> y del IDH<sup>91</sup>, sólo muestran capacidad de financiamiento en materia de infraestructura educativa los municipios de tipo C y D (que tienen más de 50.000 habitantes y los que tienen entre 15.000 y 50.000 habitantes), es decir apenas unos 50 municipios de los 324 totales. Los demás, los de tipo A y B (municipios con menos de 5.000 habitantes y entre 5.000 y 15.000 habitantes) carecen de esa capacidad.” (Galindo, 2011: 113)

Para el mantenimiento y el sostenimiento de la educación se tendrían que prever los recursos, el IDH y los recursos naturales no son pues sostenibles: “seguramente ahí va entrar los impuestos de los terrenos, de los animales, o sea que del mismo cuero se va a sacar la lana” (EN-5). Ese mensaje implícito hace que la educación no pueda ser descentralizada, porque en las entidades territoriales indígenas no hay recursos para sostener la educación.

---

<sup>90</sup> Highly indebted poor countries (países pobres altamente endeudados)

<sup>91</sup> Impuesto directo a los hidrocarburos

Por su parte, el propio Galindo afirma que ninguna de las 11 autonomías indígena originario campesinas tiene la capacidad financiera para asumir la competencia educación en lo que respecta a la partida de recursos humanos, además de la infraestructura y el equipamiento, como tampoco disponen de recursos para los costos de organización del control social y la participación indígena. Aunque, el artículo 304, IV de la CPE, al referirse a las de las Autonomías Indígena Originario Campesinas, establece que “Los recursos necesarios para el cumplimiento de sus competencias serán transferidos automáticamente por el Estado Plurinacional de acuerdo a la ley” (CPE, 2009), aunque en los hechos el Estado ha estado disminuyendo la financiación a la educación, restringiendo las posibilidades de asumir las competencias educativas, salvo por el problema de la financiación.

Los participantes de los municipios de Jesús de Machaca, Tarabuco y Charagua, según una investigación realizada por el equipo del PIEB, “consideran que en educación requieren de financiamiento proveniente del Gobierno central para poder desarrollar sus atribuciones y funciones” (Galindo, 2011: 115). No tienen recursos propios para educación.

Por su parte, el magisterio considera que es un peligro la descentralización de la educación en términos administrativo-financieros, porque ello podría generar diferencias abismales entre municipios o autonomías con mayores posibilidades de financiación de la educación, generando diferencias salariales entre maestros e incidiendo directamente en la calidad de la educación. Es más factible hablar de la posibilidad de descentralización pedagógica en términos curriculares que administrativo-económicos. Aunque lo que más interesa al sector es el incremento de salarios y la cohesión del sector y no necesariamente la calidad de la educación.

#### **4.4.4. Participación de los actores en la construcción de políticas educativas intra-interculturales**

Hablar de interculturalidad en educación o de política de educación intercultural automáticamente conlleva a la noción de participación, pero no como noción solamente sino como acción comprometida de los actores en alcanzar objetivos comunes; y viceversa, referirse a la participación en educación también implica construir relaciones de interculturalidad, orientadas a la búsqueda de una educación que responda a las

demandas y expectativas de los actores en condiciones de igualdad y equidad, pero al mismo tiempo fortaleciendo sus diferencias y sus similitudes.

Por lo tanto, en la construcción de políticas de educación intercultural en las autonomías indígenas no podría estar ausente la participación de los actores destinatarios de la educación. La participación entendida como ese proceso de ser parte en la toma de decisiones, por tanto, involucrarse y comprometerse con las acciones futuras de lo que se haya definido (Gento, 1996) y no una mera convocatoria que sirva para avalar decisiones ajenas a título de hacerles parte de las decisiones (Alfiz, 1997).

En este apartado se abordan las percepciones que plantean nuestros entrevistados del nivel nacional, específicamente de las autoridades y técnicos del ministerio de educación además de la dirigencia del magisterio rural, cuyo análisis nos permitirá identificar las tendencias sobre el tipo de participación que se promueve desde estas instancias y analizar la coherencia con los alcances y los principios de una gestión educativa intercultural participativa.

En instancias del viceministerio de educación regular al considerar que la educación es comunitaria, como dice LEAS-EP “nos sentimos obligados como Estado a trabajar de manera conjunta y consensuada con las nacionalidades IOC, por lo que se está trabajando junto con las autoridades indígenas originarias de diferentes nacionalidades” (EN-3).

Según esta autoridad del Ministerio de Educación, quienes sean parte de una nacionalidad pueden ser parte del proceso de construcción de los currículos regionalizados porque quieren potenciar, desarrollar, devolver la dignidad a estos pueblos “que históricamente han sido relegados y otros han decidido por ellos durante este tiempo y no ellos mismos”. Se trata de “consolidar la plurinacionalidad y ese proceso está en que ellos sean actores directos del diseño de sus propias políticas” (EN-3).

Haciendo referencia al párrafo tercero del artículo 69 de la Ley de Educación que dice: “es responsabilidad de este Ministerio diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígenas...”, se argumenta la construcción del currículo base en el nivel central para luego bajar a los departamentos y los pueblos indígenas: “es todavía en la lógica anterior,

vertical de arriba para abajo y junto con los pueblos indígenas estamos construyendo los currículos regionalizados” (EN-8).

Del primer testimonio se puede inferir que nuestro entrevistado maneja un discurso políticamente correcto, que enfatiza la plurinacionalidad y los actores de sus propias políticas, pero su referencia es una generalidad; no se atisba algún nivel de concreción sobre la participación o sobre cómo se promueve la participación de los actores en dichos procesos. En cambio, nuestro segundo entrevistado muestra una actitud más coherente y autocrítica respecto a la participación de los actores, como los pueblos indígenas, en la definición del currículo base. Pero ambos entrevistados coinciden en su apreciación sobre la necesidad de coordinar, entre el Ministerio y los pueblos indígenas, la construcción del currículo regionalizado. Es decir, la participación de los pueblos indígenas está restringida al currículo regionalizado o diversificado y no así al currículo base y a la política educativa plurinacional.

En cambio, un funcionario técnico entrevistado, en primera instancia hace referencia a la participación más abierta en la construcción del currículo: “ahora sí es un currículo que sí se está construyendo fundamentalmente con la participación de los pueblos indígenas originarios, sectores urbanos, instituciones como la iglesia católica, con las autoridades, los policías, los ministerios de transparencia, de cultura tributaria, también de justicia” (EN-10). Es curioso que las autoridades y funcionario del Ministerio de Educación no hagan mención a la posibilidad de coordinar con el Ministerio de Autonomías.

Según el funcionario de Ministerio de Educación entrevistado, el nivel de participación que intenta incorporar a todos los sectores es la causa de la demora, pero al mismo tiempo “es la gran diferencia entre este currículo y los otros implementados en el país que fueron elaborados en laboratorio, por grandes expertos e impuestos, en cambio este currículo base ahora es un producto de participación del propio pueblo a la cabeza de maestros de base” (EN-10).

Las ventajas de la construcción participativa de un currículo, sin duda, son cualitativamente significativas en relación a aquello que se impone; además, generar una participación real en la construcción del currículo base garantiza la implementación y el desarrollo curricular.

La participación social comunitaria en educación fue planteada inicialmente por las organizaciones indígenas como la CSUTCB y la APG (Bloque Educación Indígena, 2004); posteriormente, se constituyó en uno de los pilares de la anterior Reforma Educativa (Albó, 2002); Contreras y Talavera, 2004; López, L.E 2005). Sin embargo, según las organizaciones del Bloque Educativo Indígena, esta propuesta fue tergiversada, por el gobierno de turno de ese entonces, de un planteamiento que tenía propósitos de participar con poder de decisión en la coordinación de la educación orientado a mejorar la calidad de la misma; con la Reforma Educativa se convirtió en control de carácter administrativo al maestro, situación que provocó un rechazo generalizado por parte de los maestros (Bloque Educativo Indígena, 2004).

En este sentido, las juntas escolares han transitado de la condición de apoyo y coordinación al de control y vigilancia, en algunos momentos promovido y fomentado desde el poder central. Hecho considerado “poco apropiado si se pretende construir el concepto de participación social efectiva y democrática” (Yapu, 2009: 28).

El artículo 90 de la Ley de Educación establece la función de esta instancia cuando afirma que está “dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación”. Claro que el apoyo puede interpretarse de diferentes formas, pero la más generalizada es la búsqueda de funcionalidad de la participación de acuerdo a los intereses que quienes la propician (Williamson, 1998), como podemos ver en el siguiente testimonio:

“Se debe planificar de manera consensuada y democrática, ahí está la educación comunitaria donde madres, padres de familia, las autoridades de la comunidad, deben participar planificación educativa, e incluso en el proceso educativo debe participar. Yo desarrollo una clase y un padre o una madre tranquilamente puede venir a sentarse y no hay porque restringir, yo siempre había hecho llamar a un padre de familia, mira tu hijo cómo está y qué sugieres, ¡tienes que educar!, hay entonces una participación” (EN-5).

La primera parte del testimonio da cuenta del carácter discursivo del entrevistado sobre la participación: parece muy coherente pero cuando va concretando su noción de participación se percibe una restricción de esta participación al hecho de estar presente en una clase de oyente sin ninguna incidencia en la planificación y en el desarrollo de la clase, como un mero expectante de la conducta de su hijo para poner en evidencia sus

actos y con la consigna “tienes que educar” deslinda responsabilidades de su función docente para con el alumno. Todo ello comporta sencillamente una comprensión muy básica y poco favorable en la educación intercultural participativa.

En el artículo 91, respecto a los objetivos de la participación social comunitaria, señala: “participar en la formulación y lineamientos básicos de políticas educativas en todo el Sistema Educativo Plurinacional, para contribuir a la calidad de educación...”. Este objetivo parece claro; sin embargo, según Mario Yapu, no se tiene determinado para qué participan los padres de familia en la educación escolar de sus hijos, tampoco se busca que esta participación deba impactar en la calidad educativa y la mejora de aprendizajes de los alumnos. “No se establece con precisión la relación entre gestión participativa de la escuela y la calidad educativa, es decir, el logro de competencias y de rendimientos escolares” (Yapu, 2009: 28).

Un proceso de autonomización de la educación, tanto en la definición de sus políticas como de la gestión, requiere de una profunda reflexión sobre el papel de la participación social comunitaria, especialmente en la relación y la incidencia ligada a la calidad educativa culturalmente pertinente para los destinatarios de la educación.



## **CAP. V. POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL GUARANÍ EN EL PROCESO AUTONÓMICO INDÍGENA DE CHARAGUA**

“Nunca más políticas educativas sin la participación de los pueblos indígenas”. Lema del I Congreso de Educación Indígena en Santa Cruz - Bolivia. (2004)

### **5.1. Contexto etnohistórico y proceso autonómico indígena guaraní**

Este capítulo da cuenta del contexto sociodemográfico de Charagua y los antecedentes históricos del pueblo guaraní que hacen a la autonomía indígena, dos aspectos que nos permitirán entender la importancia de la política de educación intercultural guaraní.

#### **5.1.1. Contexto etnohistórico y territorial guaraní**

En este apartado se desarrolla, de manera breve y general, el contexto etnohistórico y la organización territorial del pueblo guaraní, para luego situarnos en el contexto geográfico del municipio de Charagua, hoy en conversión a autonomía indígena, que es uno de los casos seleccionados para la investigación.

Al no ser el objetivo sintetizar una larga y compleja historia que ya ha sido estudiada por Saignes (1990), Pifarré (1989), Melià (1988), (Combés 2005), (Langer (2009) y (Albó 2010), en este apartado nos limitaremos a presentar algunos aspectos fundamentales de ocupación del territorio histórico guaraní, lo cual nos permitirá comprender la demanda histórica y la complejidad del proceso autonómico.

El Pueblo Guaraní se extiende en la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz; las provincias Luís Calvo y Hernando Siles del departamento de Chuquisaca y las provincias de O'Connor y Gran Chaco de Tarija.

Revisando fuentes históricas de Pifarré (1989), Melià (1988) y Saignes (1986) encontramos que las migraciones<sup>92</sup> guaraní llegaron del Brasil y del Paraguay. Se puede

---

<sup>92</sup> Se cree que llegaron por tres rutas principales: por el Pilcomayo hasta la región de Tarija; por el Chaco hasta la Cordillera Central y por Chiquitos hasta el Guapay.

deducir que eran pueblos itinerantes y que en otras oportunidades ya habían pasado por estos territorios hasta llegar a la Cordillera del chaco boliviano. A su paso tuvieron que enfrentar, principalmente, a los chané y otros grupos tribales, lo que significó un proceso de mestizaje y es en ese contacto que se origina la sociedad chiriguana (guaraní-chané).

Estos grupos guaraní migraban buscando encontrarse con el *kandire*, contacto con el libertador y en busca de la ‘tierra sin mal’<sup>93</sup>. Una de sus características principales es que “dentro de su territorio el chiriguano no se puede someter a nadie más que a la voluntad de los dioses, ya que el chiriguano está llamado a ser *iyambae* o sin dueño” (Pifarré, 1989: 34). En este proceso también se había enfrentado con los incas, quienes no pudieron someter a los guaraníes.

Los chiriguano tenían estrategias de sometimiento, y se dice que “actuaban con amplitud y flexibilidad frente a los que en su conducta se amoldan, o hacen el esfuerzo de amoldarse, al modo de ser guaraní. Hay ejemplos de chané sometidos y chané aceptados” (Pifarré, 1989: 34).

La organización social y política de los guaraní está constituida por la “familia extensa que era y es la unidad social fundamental” (Melià, 1988: 37) y un grupo de familias formaba un tentamí y varios tentamí formaban un tentaguasu.

Otra característica de los guaraní es que las decisiones se tomaban en asambleas, “estas acciones ‘confederadas’, precedidas por solemnes asambleas, se llevaban a cabo sobre todo con vistas a algunas guerras importantes. (...) pero de las alianzas intergrupales no se pasó nunca a una organización superior” (Pifarré, 1989: 41).

Pero a la vez, a diferencia de los pueblos andinos, no tenían una estructura de tipo unitario y estatal, sino que más bien conformaban – a igual que los mapuches al sur del continente – grupos diferenciados que se aliaban u oponían según las coyunturas del momento. Por eso algunos los han caracterizado como una “sociedad sin estado”, incluso como una especie de opción cultural propia (Clastres, 1974).

---

<sup>93</sup> ‘La tierra sin mal’ es ante todo la tierra buena, fácil para ser cultivada, productiva, suficiente y amena, tranquila y apacible, donde los Guaraní puedan vivir en plenitud su modo de ser autentico (Melià, 1988:23).

Durante la colonia se dice que los guaraní adoptaron una serie de estrategias para resistir y responder a las diferentes invasiones y ataques, ya sea del ejército español como también de los misioneros.

Entre su modo de actuar político se pueden mencionar las guerras internas que vivían entre ellos y las alianzas con los españoles para derrotar a otros grupos guaraní. Con todo, durante siglos de guerras internas y de enfrentamientos con los españoles no lograron someterlos y quitarles su libertad. Pero sí lograron una fuerte disminución de su población, de manera que cuando llegaron a la República, “los guaraní iban perdiendo dominio de su territorio ancestral y se refugiaron en las zonas marginales” (Nasini, 2002:133).

Esas formas de alianzas intergrupales de carácter coyuntural de estos pueblos les permitieron resistir mucho mejor que los andinos y otros varios del oriente a la penetración colonial y lo hicieron de manera militante. No obstante, se libraron guerras ininterrumpidas sin lograr su propósito de recuperar y hacer respetar su territorio. Con todo, este territorio guaraní sólo se lo puede considerar plenamente “conquistado” recién en 1892, ya en plena era republicana, después de su derrota en Kuruyuki y, en el caso del Ioso, incluso más recientemente (Albó, 2011). Es necesario hacer notar que en estas luchas contra los blancos “desgraciadamente había casi siempre algunos jefes que combatían de lado del enemigo contra su propia tribu” (Saignes, 1990:185); que en algunos casos se constata a la vez la continuidad dentro de familias de *mburuvichas* y que por pertenecer a las “casas reales” gozan de prestigio social manteniendo cercanía y vínculos con las autoridades tanto españolas como republicanas y, a la vez, una habilidad y capacidad de negociación para lograr sus propios intereses, al que Pifarré (1989: 294) y otros, desde aquel conflictivo siglo XIX, llamaron la “diplomacia guaraní”, muy vigente hasta ahora. Esta vigencia se puede ver “al repasar estos pleitos del siglo XIX uno casi se siente a principios del siglo XXI. Casi basta con poner nombres más actuales como Verdes, MAS, APG, CIDOB” y sus respectivos actores que vienen jugando en alianzas según sea conveniente a sus intereses personales (Albó, 2011: 14).

Erick Langer diferencia dos momentos en las luchas por el control del territorio guaraní. En el primero, “hasta aproximadamente 1860, los guaraní aumentaron su autonomía y adquirieron mayor dominio frente a los *karai*”, por ser más numerosos y por tener mayor

capacidad bélica con su estilo guerrillero. En un segundo momento, se invirtieron los roles, debido a que, con la recuperación de la minería, aumentó mucho la demanda de carne y, con ello, la presión *karai* para expandir su territorio. Situación que el 28 de enero de 1892 provocó un enfrentamiento, donde aproximadamente 6000 *kereimbas* (guerreros) se enfrentaron al ejército boliviano, y por la superioridad armamentística sufrieron una tremenda derrota física y moral, después de varias horas de combate encarnizado (Langer, 2009: 8 y 21).

Este hecho fue aprovechado por “la oligarquía republicana para avanzar en el despojo del territorio guaraní, poblando con más y más vacas” (Puente, 1995: 60), refiriéndose a la expansión de la hacienda y la explotación que perviven hasta nuestros días.

La lengua de los chiriguanoes es el guaraní. La familia lingüística a la que pertenecen es la tupí guaraní, algunos autores afirman: “Se trata de la unificación de dos vertientes lingüísticas del pasado: grandes grupos tribales tupí del Brasil en fusión con grandes tribus guaraní del Paraguay. Después de la Arawak, la familia tupí-guaraní es la más difundida en Sudamérica” (Riester y Zolezzi, 1989: 12 y 18).

La expansión de la familia lingüística tupí-guaraní en Bolivia trasciende al Pueblo Guaraní. Entre ellas se encuentran: “Guaraní-chiriguano (Ava e Izoceño), provincia Cordillera (Santa Cruz); guaraní-chiriguano (Ava), Provincias Luis Calvo y Hernando Siles (Chuquisaca) y provincias O’connor y Gran Chaco (Tarija); Guarayo; Sirionó; Yuki; Tapiete y Guarasug’we, etnicidad considerada extinguida” (Diez Astete y Murillo, 1998: 94).

En el caso de la lengua guaraní, específicamente, se identifica 3 variedades lingüísticas que hacen referencia a tres subgrupos étnicos: “Los Ava, se consideran los descendientes de los guaraní que lucharon en Kuruyuki. Los Izoceño, de origen mestizo Ava-Chané (arawak) y los Simba.” (Diez Astete y Murillo, 1998: 95).

Entre las reorganizaciones de los pueblos indígenas podemos señalar que desde su fundación en octubre del 1982, la CIDOB representa a más de 30 comunidades del oriente boliviano. Entre sus planteamientos más importantes se encuentran la defensa de los territorios y el derecho de autogobierno a través de sus autoridades comunales e intercomunales en el ámbito de sus posiciones ancestrales y la cultura de sus pueblos. En

el campo cultural promovió la educación bilingüe y bicultural, y asimismo demandó el reconocimiento legal de los idiomas nativos por parte del Estado (Riester y Zolezzi, 1989: 26). En síntesis, por primera vez en Bolivia, desde el punto de vista oficial, las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas bolivianos son conceptualizadas como patrimonio cultural de la nación y los pueblos mismos, por primera vez, son considerados nacionalidades (Rivero, 1991: 15). El reconocimiento de la lengua guaraní como lengua oficial, sin duda, es antecedente muy importante para la posterior implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

Desde 1985 se iniciaron las actividades de reorganización y de unidad del Pueblo Guaraní. Así, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) se constituyó el 4 de febrero de 1987 (Puente, 1995: 65). Las organizaciones comunitarias entraron en un proceso de diálogo con los Jesuitas y otras instituciones que colaboraron con la movilización de las organizaciones. El resultado más visible es la creación de CIPCA, organización dependiente de la Compañía de Jesús en Bolivia. El diálogo también se entabla con instancias de la Prefectura representada en la Corporación de Desarrollo de Santa Cruz (CORDECRUZ). Ambas instituciones deciden realizar un primer diagnóstico en la provincia Cordillera para posteriormente conformar el Plan de Desarrollo Campesino de Cordillera (PDCC) cuyos proyectos están planteados en una visión integral de desarrollo de las comunidades, como: Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra – Territorio (PISET).

En el campo de la educación se inicia la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, posteriormente y aprovechando la conmemoración centenaria de la batalla de Kuruyuki, el 28 de enero de 1992 se prepara la campaña de alfabetización que tuvo gran éxito por la participación masiva y comprometida de las autoridades y de jóvenes voluntarios guaraní. En 1995 se creó el Gran Consejo Educativo Guaraní *Mboarakuaguasu*, considerado como depositario de la sabiduría del Pueblo Guaraní en educación (APG-CIPCA 1998:2) que es reconocido en mayo de 1998.

Las necesidades educativas fueron creciendo, entonces se abren los CEMAs rurales donde muchos/as jóvenes guaraní concluyen su bachillerato. Posteriormente, se advierte el deseo de empezar a formar maestros en educación intercultural bilingüe a nivel de escuela

primaria, sin contar aún con normas legales que autoricen y reglamenten esta modalidad al interior del sistema educativo formal (Amadio y Zúñiga, 1989: 45).

La constitución de la Asamblea del Pueblo Guaraní no quiere decir que desaparecen las pugnas de poder dentro de los diferentes grupos, ya que históricamente una de las características de los guaraní era la “independencia”<sup>94</sup>: “en realidad existe mucha tranquilidad; en momentos de pelea, de lucha, aparecen y los guaraní son así siempre, han sido anárquicos, es su forma de ser, nunca ha habido una organización más allá de la comunidad” (Gustafson, 2002: 235).

### **5.1.2. Contexto socio político de la autonomía de Charagua**

#### ***- Situación poblacional***

Charagua, segunda sección municipal de la provincia Cordillera, se encuentra ubicada al sur del río Grande, en el corazón del Chaco, al sudeste de Bolivia. Es el municipio más extenso del país, con unos 74.424 km<sup>2</sup>. (Ver mapa N° 2 en anexo)

Sus límites son: al norte con los municipios de Cabezas (Cordillera), San José, Pailón y Robore, de la provincia Chiquitos; al suroeste con el municipio de Boyuibe, de la provincia Cordillera y con la República del Paraguay; al este con el municipio de Puerto Suárez, ya en la frontera con Brasil; y al oeste con los municipios de Gutiérrez y Camiri, ambos en la provincia Cordillera. (Albó 2011)

Es un territorio inmenso, pero todavía poco habitado. Charagua tiene una de las densidades poblacionales más bajas del país (0,3 por km<sup>2</sup>), inferior a la de los otros municipios chaqueños. En términos absolutos es el municipio más poblado, después de Camiri, con una población total de 24.423 habitantes, según el último censo de 2001 (y una estimación de casi 30.000 en 2010).

---

<sup>94</sup> Que se traduce en la tendencia o no de mantener autoridades unificadas y estables. Las decisiones se toman en asambleas colectivas, en asambleas que tenían carácter festivo y los líderes “capitanes” aparecen como meros representantes que disponen de un mando absoluto únicamente en tiempo de guerra. La población no debía obediencia a las autoridades más que en tiempos de guerra. Y las guerras (...) principalmente eran intra étnicas (Mandepora 2001:5; Pifarré 1989; Saignes 1986).

Según el Plan de Desarrollo Municipal (PDM) (2003-2007), la población urbana es el 14%, concentrada en dos centros urbanos: Charagua Pueblo y Charagua Estación. Los migrantes rurales menonitas, que se han establecido entre la Estación y el Isoso, ya superan el 20%; y los “collas” de origen sobre todo quechua, pero con un sector también aymara serían un 7%. La población es eminentemente joven, con aproximadamente un 40%, menores a los 12 años de edad, mientras que la población de 13 a 64 años representa el 56%.

Dentro de este contexto Charagua es el municipio con más población que se identifica guaraní en el país, en términos absolutos. Según el censo 2001 estos eran 7.579 de los 12.601 de 15 años o más a los que entonces se preguntó su autoidentificación, es decir, un 60%. Pero si asumimos que los menores de 15 años tenían la misma identidad étnica del jefe de su hogar, la cifra sube a 16.486, equivalente al 67,5% de la población total.

Entonces, si prescindimos de los menonitas, que forman como una isla autónoma dentro del municipio, la proporción de población guaraní sube al 76% de la población de 15 y más años y a más del 80% de la población total.

#### **- Situación social, cultural, económica y política**

La economía guaraní está basada principalmente en la producción del maíz, la caza, la pesca y la recolección. Según Melià (1988: 39) “su sistema de producción está íntimamente ligado con relaciones sociales de consumo y reciprocidad”. O sea el principio guaraní no consiste en producir para almacenar, sino para compartir en las grandes fiestas donde se reúne todo el pueblo, por lo tanto los guaraní no desean trabajar solos. “Es el sistema de cooperación *motirö* que siempre ha caracterizado los trabajos guaraní y no sólo en la agricultura, sino se extiende a otros trabajos. Esta forma de cooperación es una verdadera institución reglamentada por hábitos consuetudinarios y prácticas rituales” (Melià, 1988: 4; Pifarré, 1989).

Sin embargo, en la actualidad se da una situación particular, es la migración temporal para trabajar en la zafra de la caña en Santa Cruz, que ha sido desde hace décadas muy común especialmente en las comunidades del Isoso de Charagua. De ahí que en estos pobladores se da una especie de movilidad temporalizada en ambos espacios y no se sienten tan plenamente atados a su territorio. (Combès y Ros, 2003: 73-74).

En el año 2007, por primera vez en el periodo republicano, Charagua tuvo su primer Alcalde Indígena, quien posibilitó en un primer momento a las organizaciones plantear la necesidad de articular una mayor integración entre los diversos actores del municipio según sus visiones de desarrollo. Para ello, se enfatizó en la priorización de obras que beneficien en mayor medida a los centros poblados, de tal manera que se rompa con el estigma de que el guaraní solo gobernaría para los guaraníes; la imagen que busca transmitir es la de la integración con todos los actores del municipio. En su gestión profundizó la descentralización municipal como paso previo a la autonomía indígena.

Después de largos años de espera, donde se fue preparando el terreno para el siguiente salto cualitativo, que consistía en lograr la autonomía indígena guaraní, llegó la ocasión de la Asamblea Constituyente y su posterior aprobación del texto constitucional en el que contempla las autonomías indígena originaria campesinas [AIOC].

En el caso concreto de Charagua, sus cuatro capitanías hicieron una “histórica alianza” el 31 de julio del 2009, es decir, unos días antes del DS del 2 de agosto en Camiri, que abría el camino a las AIOC de base municipal.

Posteriormente, 6 de diciembre de 2009, el presidente Evo promulgó un Supremo N° 0231 convocando a un referéndum para ratificar la voluntad de su población a optar por la conversión en AIO.

Puerta y Arandia (2010) resumen lo que se vivió en el territorio charagueño: las cuatro organizaciones guaraníes de Charagua: Charagua Norte, Parapitiguasu y Alto y Bajo Isoso, en fecha 31 de Julio, plantean su decisión de manera conjunta de ir al referéndum municipal del 6 de diciembre y proponer una nueva forma de gobierno ahora ya en función a sus normas propias y dar solución a sus principales demandas de desarrollo. Los resultados de ese referéndum fueron favorables a las pretensiones del pueblo guaraní, con 54% del SI, frente al 46% del NO.

#### ***- Las elecciones transitorias de abril 2010***

La alegría de la victoria parece durar poco porque una Resolución 0363/2009 de la CNE, con fecha del 21 de diciembre, desconociendo los resultados del referendun los incluye en la misma bolsa que a los otros municipios, disponiendo que incluso en esos once (ex) municipios en transformación a autonomía IOC las elecciones de abril se realizaran



mediante listas de partidos, asociaciones ciudadanos y pueblos indígenas como ocurría en el pasado. No obstante en un Seminario con representantes de los 11 municipios, donde ganó el SI, acordaron y solicitaron formalmente nombrar ya a sus autoridades según sus propias normas y procedimientos, como sugiere la CPE, aunque de manera transitoria mientras se aprobaran sus propios estatutos. Esta situación ocasionó problemas innecesarios en varios de esos once municipios, con relación a su transformación en AIOC y muchas complicaciones en las elecciones municipales, hasta llegar a perder el control del municipio que fue arrebatado por la oposición, entre otras causas por la falta de acuerdos entre los candidatos y de las organizaciones indígenas con las siglas de los partidos políticos, incluyendo al MAS del partido oficialista de gobierno.

Con todo, después de un periodo de reflexión se convocó a conformar a la Asamblea Constituyente para la elaboración y aprobación del Estatuto AIOC de Charagua. La conformación del directorio de la Asamblea para elaborar el estatuto autonómico quedo conformada por:

- René Gómez, presidente de Ivitiporá, Charagua Norte, reconocido profesor de EIB.
- Belarmino Solano, vicepresidente. Originario de Charagua Norte, pero ahora en Iyovi, Bajo Isoso, por matrimonio.
- Carlos Bazán, primer secretario. Originario de Charagua Norte, pero ahora vive en Tamachindi, Alto Isoso, por matrimonio. Fue Concejal por la APG en 2005-10.
- Rosario Subirana, segunda secretaria. De Ipitaguape, Parapitiguasu.

Todos coincidieron en la necesidad de que el Estatuto debía ser inclusivo y como directiva de la Asamblea hicieron lo posible para incorporar a miembros del distrito urbano, quienes definieron sus diez delegados para realizar el trabajo de elaboración de estatuto autónomo.

## **5.2. Proceso autonómico indígena guaraní en Charagua**

En este apartado se presenta algunos aspectos centrales que fueron recogidos desde la voz de los mismos actores locales que lideran el proceso autonómico, los mismos fueron categorizados en función a la importancia histórica del proyecto autonómico, la situación y sus complejidades que conlleva el proceso autonómico guaraní, en los que se incluye los significados, las estrategias y las tensiones que implica el proceso autonómico

indígena guaraní en el municipio de Charagua; además, se presenta el rol de liderazgo y la participación que desempeñan los actores guaraníes en dicho proceso.

Para encarar este proceso, cumpliendo los requisitos que establece la Ley de Autonomías y Descentralización, se tuvo que elegir a los miembros de la asamblea deliberativa, quienes se harán cargo de la elaboración de los estatutos autonómicos de Charagua. Este nombramiento se realizó en función de la estructura organizativa territorial de las zonas y de las comunidades, de las cuales enviaron a sus representantes para asumir esta responsabilidad en la elaboración del estatuto autonómico indígena guaraní, incluyendo a los representantes del área urbana.

A pesar de las dificultades, en el referéndum autonómico, donde el SÍ ganó con 54, a la autonomía indígena de Charagua frente al 46% que vota por el NO, en la elección de asambleístas surge nuevos problemas, es que la oposición reclamaba tener presencia de ese 46% en la asamblea deliberativa, situación que carece de sustento legal; ya que la normativa contempla la elección de sus representantes a la asamblea deliberativa por usos y costumbres y no está previsto por la proporcionalidad de votos.

Con todo, en medio de situaciones conflictivas y de negociaciones de la diplomacia guaraní, se logra posicionar a la asamblea deliberativa para continuar con el proceso autonómico en Charagua, que es una demanda histórica del pueblo guaraní.

### **5.2.1. Autonomía indígena, un proyecto histórico del pueblo guaraní**

Como se ha visto en el apartado anterior, la autonomía fue un proyecto histórico perseguido por el pueblo guaraní, la misma está estrechamente ligada a una de las características culturales de la identidad de pueblo, expresada en el ser iyambae. En este apartado se dará cuenta de la memoria colectiva autonómica que pervive hasta nuestros en el sentir del pueblo guaraní.

Para aproximarnos a la reconstrucción de esa memoria colectiva que marca una continuidad del proceso histórico ya trabajado en el apartado 1.1 de este capítulo, nos entrevistamos con los líderes guaraníes que impulsan el proceso autonómico. Ellos dan cuenta de sus planteamientos y aspiraciones basados en la lucha de sus antepasados, constituyéndose en elementos centrales que inspiran las acciones que adopten estos líderes, entre tensiones internas y diplomacias (Albó, 2010; Pifarré, 1989).

El hito que mantienen presente y que marca las acciones reivindicatorias del pueblo guaraní es la masacre<sup>95</sup> de Kuruyuki, una masacre sin precedentes que pretendió exterminar al pueblo guaraní. Aunque desde la historia colonial se ha difundido la idea de la batalla de Kuruyuki, al cual también hacen referencia los líderes guaraníes entrevistados.

Para la dirigencia que lidera el proceso autonómico, hablar de la autonomía guaraní constituye un tema central, para lo cual es necesario hacer un repaso de la historia que ha tenido el pueblo guaraní que data desde hace siglos.

Visto desde la historia la razón de la autonomía guaraní conlleva todo el trajín que ha habido en estos siglos, durante quinientos años que buscaba su independencia. La iglesia<sup>96</sup> aquí no tuvo éxito; ni los jesuitas, ni los franciscanos. La instalación de una reducción no ha funcionado. Al principio tuvo un cierto éxito pero después fracasó: “también a la iglesia y a mucha gente han votado, no ha sido tan sometido el pueblo guaraní” (EL-8). Dignos de esta independencia que no se da en otros pueblos aun dentro del mundo guaraní de Paraguay, Argentina y Brasil.

En la historia, tanto en tiempos de los españoles, como en tiempos de la República ha habido un avance bastante bien preparado de los criollos, pero con muchos fracasos; el mismo Virrey Toledo fracasó totalmente aquí y tuvo que regresarse a Lima (EL-10 y Pifarré, 1989).

En tiempo de la República, el avance de los criollos se fue dando pero con mucha resistencia de los guaraníes, lo cual desembocó en esa masacre de Kuruyuki, donde se

---

<sup>95</sup> Algunos autores como Pifarré, Melía, Saignes y Albó se refieren a la batalla de Kuruyuki, sin embargo por las características del enfrentamiento y la desigualdad armamentística que marcaba la superioridad del ejército boliviano, lo que pasó en Kuruyuki fue una masacre sin precedentes cuyas pretensiones fueron la de exterminar a la población guaraní. De ello, en una investigación sobre la autonomía indígena en Charagua, también da cuenta Xavier Albó (2010).

<sup>96</sup> La iglesia tuvo éxito en todo lo que se refiere al pueblo chiquitano y al pueblo mojeño en la organización de las reducciones jesuíticas, pero no en el pueblo guaraní.

conjugaron el poder del gobierno boliviano y quizá la falta de estrategia por parte de los guaraníes (EL-10 y Albó, 2010).

Según uno de los assembleístas, “la batalla de Kuruyuki ha sido una historia muy triste, pensamos que ahí se acababa el pueblo originario guaraní. Después de cien años en silencio, donde nadie decía nada. Frente a los abusos y atropellos que permanentemente sufrían, un día surge la voz de un joven guaraní para dar el mensaje de que el pueblo guaraní no estaba muerto, más al contrario estaba en pie de lucha”. Fue así que un 28 de enero de 1892 se dio la masacre del pueblo guaraní: “Pensaron que ya no existíamos en estos rincones del país, sin embargo, estábamos siempre y manteníamos nuestra cultura, nuestra convivencia, a pesar de las situaciones adversas con nuestro entorno social, ahí seguíamos” (EL-4).

Otro de los líderes de la organización indígena, decía: “esta demanda de autonomía indígena no es de hoy día, no es de este año, esto viene ya desde mucho antes que kuruyuki, desde que entraron los españoles venimos peleando, esto viene desde una visión y un principio del pueblo guaraní en su conjunto, siempre hemos peleado nuestra autonomía, somos Iyambaes” (EL-8), por tanto, el “ser autónomo es un principio de la filosofía misma del pueblo guaraní” (EL-3).

Después de Kuruyuki viene el despojo total del pueblo guaraní y tardan muchos años hasta que un 7 de febrero de 1987 se llega a concretar la organización de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG). Este nacimiento se dio en el centro Arakuarenda<sup>97</sup> de Charagua, allí en esa sala de reuniones empezó a nacer lo que es la APG. Tanta es la coincidencia que justamente en el mismo centro se empieza nuevamente a hablar sobre la autonomía indígena guaraní, “por eso es que hoy en día nosotros lo llamamos la casa de la libertad de la nación guaraní” (EL-4). A veinticinco años de la fundación de la APG, se pretende celebrar con el estatuto autonómico indígena guaraní, esperando pueda irradiar a posteriores autonomías dentro de la nación guaraní.

Entre otros motivos que impulsaron la autonomía indígena es que el pueblo guaraní

---

<sup>97</sup>Traducido al castellano significa “centro del saber”.

siempre aspiraba a su libertad a través de su propio desarrollo, buscando la tierra sin mal y la consolidación de su territorio, a pesar de ser dueños legítimos desde miles de años atrás, pero con la colonia y después en la república fueron usurpados (Melía, 1988; Pifarré, 1989; Albó, 1990). “A lo largo de los quinientos años, sobre todo en toda esta zona de Charagua, ha habido una actitud y un reclamo permanente de que les dejen ser a los guaraníes como ellos quieren ser, con verdadera independencia, por tanto, pienso que es la concreción de este sueño que han tenido durante más de quinientos años estos guaraníes” (EL-10).

Históricamente “nuestros líderes antiguos han soñado de que el pueblo guaraní debe ser autónomo, nosotros siempre hemos soñado con ser autónomos, a pesar de que nosotros ya lo practicamos en casa pero ya más allá en el fondo político estábamos todavía sumisos para poderes políticos partidarios” (EL-14), y esta situación obligaba a seguir subdesarrollados y en pobreza.

Paulatinamente, esos sueños poco a poco se fueron haciendo realidad, entre ellos, como se ha visto en el epígrafe anterior, se cuenta el Plan de desarrollo basado en cinco ejes centrales para el pueblo guaraní como son: Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra –Territorio (PISET). Otro hito histórico que contribuyó a este sueño fue la campaña de alfabetización en lengua guaraní, también denominada guaranización (Gustafson, 2002), que se desarrolló los años 1991 y 1992, acciones que muestran que el pueblo guaraní está de pie, afianzando su dignidad y la lucha por la tierra y el territorio.

En ese marco de búsqueda permanente de la autonomía del pueblo guaraní se dan los cambios políticos y se presenta la oportunidad para poder hablar de la libertad y garantía necesaria para el pueblo originario, constitucionalizando la autonomía indígena originaria campesina. Por lo tanto, cuando en el pueblo guaraní se habla de autonomía indígena no se trata de hablar a favor de ningún color político. Sino al contrario, es una demanda del pueblo guaraní, la obediencia en líneas partidarias, se debe al deseo que siempre han tenido y lo hemos peleado y “ahora se ha tenido que concretar constitucionalizando en las leyes nacionales y pues a ello obedecemos nosotros, buscando siempre ese bienestar común que hay y lo que queremos es salir de la pobreza, ya de que nuestros hermanos guaraníes no pudieran salir a trabajar y ser explotados” (EL-4). Con la autonomía se busca el desarrollo integral desde las demandas de las comunidades locales, porque “desde la

misma Asamblea del Pueblo Guaraní surge la propuesta autonómica planteadas en la constituyente” (EL-8).

Desde esta perspectiva el tema de autonomía indígena “no es un tema que recién se va a vivir, de repente es lo último que se va a trabajar” (EL-6), “porque con la autonomía indígena sí se puede normar” (EL-8).

En esa medida, desde la autonomía IOC de Charagua se está haciendo una historia que tendría que ser construida entre todos, “porque Charagua es una Bolivia chica, ya que aquí hay una diversidad de culturas, pero el pueblo guaraní siempre ha pensado y apostado por buscar la unidad en la diversidad, para alcanzar el bien común que todos anhelamos, tenemos esa gran responsabilidad de poder construirlo” (EL-6).

Si bien los testimonios hasta ahora analizados nos muestran una unidad de criterio sobre la autonomía guaraní, que intenta deslindar la cuestión política de la demanda histórica del pueblo guaraní, sin embargo, entre los actores también se encuentran voces críticas con el proceso autonómico que hacen alusión a la pugna política por el control de dicho proceso, porque la autonomía “ya no está en manos de nosotros, ese es el gran error que hay ahorita, el gobierno lo agarra como un botín político y creo que ahí ya ha perdido toda la legitimidad del avance de la autonomía de los pueblos indígenas, se ha politizado y por eso nosotros poco hemos participado” (EL-6).

Según este actor, con el tipo de autonomía que se impulsa desde el nivel central, se generaría mayor dependencia del gobierno y eso no es precisamente lo que busca el pueblo guaraní. Atribuye, entre otros, a esta razón el fracaso de la autonomía indígena: “por eso nosotros, los antiguos, decimos que no habrá autonomía indígena, va a ser un letrero más”; es decir, este proceso “está dirigido y elaborado directamente desde el gobierno, viene más de arriba que de abajo” (EL-6).

A partir de esta última afirmación se puede comprender que el proceso autonómico conlleva sus propias complejidades que se analizarán en el siguiente apartado.

### **5.2.2. Significado y complejidades del proceso autonómico guaraní: Autonomía para desarrollarnos ‘como somos’.**

En este apartado se trabajará sobre la situación y las complejidades del proceso autonómico. Entre ellas se analizarán el significado, los alcances y los propósitos de la

autonomía guaraní, las estrategias que adoptan los actores para lograr el objetivo soñado, además de las tensiones políticas e institucionales que se generan en las organizaciones indígenas en el proceso autonómico de Charagua.

De manera general, siguiendo la historia de la demanda autonomía indígena del pueblo guaraní, tal como ya se ha visto antes, está el principio de libertad, unidad de la organización, el territorio y el carácter administrativo del gobierno autonómico. Elementos que están plasmados en el planteamiento de la APG, para quienes:

“La autonomía indígena es la condición y el principio de libertad de nuestro pueblo que impregna el ser individual y social como categoría fundamental de antidominación y autodeterminación, basado en principios fundamentales y generadores que son los motores de la unidad y articulación social, económica al interior de nuestro pueblo y con el conjunto de la sociedad. Enmarcado en la búsqueda incesante de la tierra sin mal y la construcción de una sociedad con vida plena (Tekokavi). Bajo formas propias de representación, administración y propiedad de nuestro territorio extenso *de la Nación Guaraní*<sup>98</sup>” (Propuesta Guaraní hacia la Asamblea Constituyente. APG, 2006).

Recordar que, durante la Asamblea Constituyente se hablaba de refundar el país a partir de una reorganización territorial del Estado, propuesta que podría haber favorecido a la reorganización y la cohesión territorial del pueblo guaraní, hoy dividido en tres departamentos, la misma fue desestimada por un primer acuerdo de los asambleístas del partido de gobierno con la oposición, que consistía en mantener la actual división política del Estado con sus nueve departamentos y sus provincias. Lo cual truncó la aspiración de conformar territorialmente la unidad del pueblo guaraní.

Un elemento central de la demanda histórica de la autonomía para el pueblo guaraní es el territorio. El territorio adquiere mayor importancia para los pueblos indígenas en general y para el pueblo guaraní en particular, porque en ella se regenera la vida, tanto los sentidos y como los significados de la vida en todos los aspectos: biológicos, sociales, culturales,

---

<sup>98</sup> La cursiva es añadida, para recalzar que en el planteamiento de la APG se encuentra la reorganización del territorio guaraní como nación dentro del Estado Plurinacional.

políticos, económicos, educativos, etc. guiados por sus modos de estar, de ser y de bien vivir.

En este entendido, algunos de los significados sociales, culturales y políticos de la autonomía indígena, según uno de los actores guaraníes, están estrechamente ligadas al territorio:

“Para nosotros autonomía significa la reconstitución territorial del pueblo guaraní, en ese marco también significa autogobierno, tener nuestro propio sistema administrativo, nuestra libertad de pensamiento, nuestra libertad de configurar y reconfigurar nuestras estructuras indígenas; el pueblo guaraní quiere crear su propio sistema de gobernarse de manera autónoma pero en su plenitud, cuando hablo en su plenitud estoy hablando tanto del aparato político, social, cultural dentro de la autonomía de la espiritualidad que refleja nuestra cosmovisión de pueblo, eso significa para el pueblo guaraní la autonomía indígena” (EL-1).

Los intentos de resolver los conflictos de gobernabilidad desde el multiculturalismo, representa un paso importante frente a las propuestas de homogeneización cultural, “pero los pueblos indígenas aspiran a más. Su aspiración no es ser incorporados de una buena manera a un sistema de gobierno y economía con una noción de bien común ajeno regido por la tolerancia multicultural” (Jimeno, 2006: 7), su aspiración es la de avanzar en lo que Boaventura Santos (2007) llama la refundación del Estado en términos pluriculturales y plurinacionales; refundación orientada a “modificar la estructura política y la económica que son el origen de la exclusión y la subordinación” (Díaz-Polanco, 2006: 52).

Sin duda, el territorio es la base para la autonomía indígena (Martínez, 2006). En consecuencia, la autonomía indígena implica estructurar un sistema de gobierno local que organice y oriente la buena convivencia en ese territorio, por lo tanto, tampoco existe gobernabilidad indígena sin territorio (Jimeno, 2006).

La construcción de esa convivencia implica partir del concepto de vida comunitaria donde “todos nos necesitamos, a la vez todos nos vamos a necesitar, por tanto, todos tenemos que ponerle el hombro a este proceso, pensando en el desarrollo del pueblo en esta jurisdicción” (EL-4).



La autonomía indígena es también un instrumento político que implica construir otras maneras de concebir el poder y compartir esos espacios de poder<sup>99</sup>; en este proceso, a través de dicho instrumento que tiene el pueblo guaraní, se busca hacerse con el poder, pero “poder donde el pueblo, como base, decida qué es lo que va hacer, es la mejor manera de ejercer el poder para buscar y asegurar el futuro de las nuevas generaciones” (EL-4). Esta afirmación implica transformación de las estructuras de poder y de democracia liberal no solamente al servicio del pueblo, sino desde y con el pueblo, podría encajar en la llamada democracia participativa deliberativa que plantea Benhabib (2006). Por lo mismo, los pueblos indígenas, mediante la construcción de sus autonomías de *jure*, porque de facto fueron autónomos, están contribuyendo a ‘tomar el territorio local, para cambiar el poder’, porque sólo mediante la ruta activa podremos disolver el poder (Díaz-Polanco, 2006).

Otro de los alcances de la autonomía indígena para el pueblo guaraní es que con las autonomías indígenas, valga la redundancia, se busca la desaparición de las formas y su modelo de organización de las alcaldías: “la autonomía que estamos presentando será diferente ya no habrá los partidos políticos, cero campaña. Va a ser más orgánico, en una asamblea se va a elegir, procurando generar consensos; se dejará esa mentalidad de ir al voto individual en la elección” (EL-7). Aunque esta postura estaría reñida desde la democracia liberal y derechos individuales que pregona un individuo un voto; sin embargo, desde la visión de los derechos colectivos, siempre y cuando no vulnere los derechos individuales, es perfectamente comprensible. Claro que lo ideal es no caer en dicotomías sino comprender los sentidos complejos de las concepciones que mueven las acciones de los guaraníes.

El desafío del pueblo guaraní en este proceso de transformación de las estructuras de poder local con la autonomía indígena, es mostrar la capacidad de asumir el reto con “plena responsabilidad y seguridad que aquí se empieza a buscar desarrollo sin buscar

---

<sup>99</sup> A lo largo del proceso democrático, el pueblo guaraní tuvo representantes en diferentes espacios públicos del Estado, como ser diputados y viceministros, pero ellos se olvidaban de su pueblo y sólo los usaron para llegar a estos espacios de la mano de algunos partidos políticos; en ellos, primó su interés individual antes que las necesidades de su pueblo.

maldad, sin poder actuar con revancha más al contrario demostrarle que el pueblo guaraní es muy sabio porque quiere involucrar a todos, pero buscando ese bienestar en todos sus aspectos, es un deseo que siempre lo hemos tenido, que siempre lo hemos peleado y pues a ello obedecemos nosotros, buscando siempre ese bienestar común” (EL-4).

En esta misma línea de acción, para otro de los actores del proceso autonómico, la autonomía indígena “es una posibilidad muy grande para que seamos participes de gobernarnos según nuestros usos y costumbres y pensamiento, respondiendo a nuestras demandas” (EL-3).

‘Buscar asegurar el futuro de las nuevas generaciones, y buscar siempre el bienestar común’ son elementos que marcan la diferencia sustantiva de ese proceso de hacerse del poder en la autonomía indígena guaraní, siendo una constatación real de la presencia de la cosmovisión que está intrincada en su ñandereko (*modo de ser*) guaraní (Melía, 1988; Saignes, 1990).

A través de la autonomía indígena como instrumento político se busca realizar cambios profundos y es “porque queremos salir de esta mala y tradicional forma de gobernar y que el poder este en la base, y que desde la base se pueda gobernar de manera conjunta” (EL-8). Sin descartar la pretensión de “hacer un cambio total”, como aspiran los actores de la Asamblea Autoómica (EL-11).

Esta “construcción de mundos posibles desde abajo, que busca cambiar el poder y ampliar la democracia” (Valladares, 2009: 3), forma parte de las luchas autonómicas de los pueblos indígenas que, según Díaz-Polanco (2006) se constituyen en estrategias que “desde abajo” permiten ampliar lo público, asignándolo de contenidos socioculturales y políticos, motivándolos a ubicar a las instituciones públicas bajo el control popular.

Si bien hasta ahora se ha presentado una línea de pensamiento guaraní favorable y comprometida con el proceso autonómico, sin embargo, entre los actores guaraníes que están en espacios de poder municipal se observan discrepancias con dicho proceso.

Uno de los argumentos que maneja este sector es que se da prioridad a lo guaraní: “para su lado guaraní indígena van sin tomar muy en cuenta que Charagua es muy diverso” (EL-9). Sin duda, para la autonomía indígena el tema de la diversidad sociocultural es importante, porque tampoco se trata de imponer otro tipo de homogeneización que es el

miedo de los no guaraníes (Tapia, 2009; Laruta, 2009), y el riesgo en el que pueden caer los actores guaraníes. De ser así, no sería un proceso de descolonización legítima sino la imposición de otro proceso colonial (Grosfoguel, 2009).

Sin embargo, en la voz del mismo actor se encuentra cierta ambivalencia en su argumento a favor de la diversidad porque, aunque afirma que “el proyecto de municipio es conservar la cultura guaraní”, no parece compartir el deseo de fortalecerla; según él, “su lengua, su cultura y su danza guaraní se van a perder, hay muchos que ya no usan, lo van perdiendo y no creo que con la autonomía se fortalezca” (EL-9). Siguiendo el proceso que hasta ahora rige en el tratamiento de la lengua es evidente la pérdida de la lengua guaraní, pero no así de la cultura y la danza que sigue siendo una expresión de la cultura practicada en sus festividades comunales.

También es necesario considerar que la cultura es dinámica en todos sus elementos y componentes, que evolucionan en el tiempo, se construyen socialmente y así se crea y recrea permanentemente a través de las interrelaciones, interacciones y la intercomunicación que se dan en la vida social comunitaria entre individuos y colectivos, en cuyo proceso van otorgando y adquiriendo, simultáneamente, sentidos y significados a las acciones y las representaciones que ellas configuran, al mismo tiempo se van interpretando y reinterpretando continuamente, otorgando nuevas significaciones (Albó, 1990; Carrithers, 1995; Geertz, 1989). En esa medida, la cultura guaraní se ira re- y de-construyendo permanentemente. Estas nuevas significaciones dependerán de aprovechar la autonomía indígena como condición de posibilidad para fortalecer la cultura guaraní.

Por otro lado, siguiendo esta línea de pensamiento disidente a la autonomía indígena, otro de los actores, que actualmente está en funciones en el concejo municipal, revela la intención de desarrollo que se pretendía con la autonomía indígena. Según este actor “el gobierno indígena guaraní permitiría hacer investigación de las potencialidades en nuestro territorio, para planificar el vivir mejor en el futuro”. En función de los resultados se “podría establecer la autogestión del gobierno guaraní para poder disfrutar del usufructo de los recursos naturales, que significaba que tener derecho al suelo y subsuelo” (EL-6).

La idea del gobierno guaraní es coincidente con la mirada de Díaz-Polanco (2006) quien al referirse a los procesos de lucha contemporáneos de los pueblos indígenas, recuerda

que, en el marco de la reforma del Estado, con las autonomías indígenas están pidiendo construir poderes dentro del poder del Estado nación, por lo que contribuyen de ésta manera a transformarlo y a transformarse como pueblo (Valladares, 2009: 3).

Con el autogobierno guaraní, en el fondo, se pretendía tener poder de decisión para hacer “alianza estratégica y convenios con los pueblos indígenas de Canadá” quienes les habían ofrecido proveer recursos, “como ciento cincuenta millones de dólares para hacer empresas de exploración petrolera y crear empresas petroleras indígenas” (EL-6).

El planteamiento es llamativo por su coherencia con la reivindicación histórica del pueblo guaraní, porque este poder local autónómico emprendería políticas de extracción de los recursos naturales<sup>100</sup>, en este caso energéticos, constituyendo ellos mismos sus propias empresas petroleras y generando su propio desarrollo para alcanzar el bien común que anhela el pueblo guaraní.

Posteriormente, con el cambio de gobierno, la CIDOB retomó la propuesta de autodeterminación de los pueblos y autonomía indígena, sobre la base del cual el gobierno hizo una propuesta en la Asamblea Constituyente. A consideración de esta autoridad local, la afirmación de “ahí termina el sueño guaraní, ahora se ha politizado y está dirigido solamente por el gobierno” (EL-6), expresa una gran preocupación y escepticismo por el futuro de la autonomía indígena en el territorio guaraní.

Al no ser lo central de nuestro tema de investigación no se abunda sobre el tema de la autonomía indígena. Sin embargo, esta preocupación y la sospecha manifiesta en la afirmación anterior, invita a realizar un seguimiento sobre qué rumbo tomará el planteamiento autónómico del pueblo guaraní, sabiendo que el Estado tiene sus distintas

---

<sup>100</sup> El tema de la propiedad de los recursos naturales fue ampliamente discutido por las organizaciones indígenas originarias campesinas conformadas en el “Pacto de unidad”, cuyo planteamiento a la Asamblea Constituyente: “El dominio originario (entendida como la capacidad de decidir y disponer el destino de los recursos) de los recursos no renovables es de las naciones y pueblos indígenas originarios y campesinos. La propiedad de los recursos no renovables es compartida entre las naciones y pueblos indígenas originarios y campesinos y el Estado Unitario Plurinacional”. Posteriormente, esta propuesta fue cambiada en la actual CPE, que en el artículo 311. II.2 dice: “Los recursos naturales son de propiedad del pueblo boliviano y serán administrados por el Estado”.

maneras de fagocitar las demandas y propuestas de pueblos indígenas y otros sectores populares que ponen en cuestión su estructura. A este proceso, Díaz-Polanco (2006) le llama “etnofagia”, porque el Estado, en nombre del reconocimiento de derechos culturales de los pueblos indígenas, no hace otra cosa que utilizar la diversidad cultural para incorporarla a las redes de reproducción del capitalismo neoliberal, que van en detrimento de los planteamientos políticos del movimiento indígena, “por lo que el elogio de la diversidad solo significa una readecuación del sistema de dominación” (Valladares, 2009: 4). Entonces, será necesario seguir las acciones del Estado en relación a la autonomía indígena sabiendo que políticas de reconocimiento que otorga el Estado, aun logrando constitucionalizar los derechos indígenas, las autonomías indígenas, la tierra y el territorios, los sistemas jurídicos, la educación intercultural, entre otros, tienen límites predeterminados por las políticas multiculturales (López Bárcenas, 2005; Žižek, 2005), en función a la concordancia con el modelo económico y político vigente (Hale, 2002).

Respecto a la situación del proceso autonómico, tomando como fuente una mirada de observador externo y la corta estadía en Charagua, se pudo evidenciar que el proceso, en sí mismo, conlleva sus propias complejidades.

Entre estas complejidades del proceso autonómico se puede mencionar: la falta de participación, la división entre los del municipio, los de la APG y la gobernación, sin considerar la división interna de las organizaciones indígenas<sup>101</sup>, donde cada quien espera diferentes cosas y quiere responder a sus diferentes necesidades (EL-10), cuando es ahora que adquiere más sentido la necesidad de hacer una organización con motivación común.

En respuesta a esa situación, este actor señala algunos aspectos a considerar en el proceso autonómico: la necesidad de unificar, velar y hacer un proyecto de progreso de la región, porque es un mismo territorio, que pueda visualizar un futuro común si pero cada quien vela por sus intereses, visualizando su propio futuro prescindiendo del resto, entonces el proceso autonómico se acabó. Los ejes de esta unificación podrían ser: que el pueblo guaraní se maneje según sus usos y costumbres; que haya más control sobre los recursos

---

<sup>101</sup>En la APG Charagua tampoco hay unidad y consenso. La división interna entre Charagua norte, Paratiguasu y el Izoso es fuerte.

naturales, sean empresas petroleras mineras, el manejo del agua de la tierra; fuerte control de los recursos económicos del municipio, mayor control de la gestión pública; y promover el Ñandereko (modo de ser) para todo lo que es la vida, la cultura, la historia, el idioma y espiritualidad, para que desde la educación, estos jóvenes amen su tierra, su pueblo, su historia, su idioma (EL-10).

Por otro lado, se observa que en Charagua se ha creado una gestión pública de dependencia: “yo me imagino una autonomía indígena que vele por el pueblo y que rompa esas estructuras de dependencia”. Algunos quieren que se mantengan las estructuras así porque muchos hacendados están felices teniendo hectáreas de hectáreas de terreno y que nadie les moleste, y son estos mismos grupos los que los están haciendo que la autonomía no sea posible (EL-10). Claro que a los sectores que ejercen el poder les interesa mantener la situación tal cual está, aun con discurso favorable a la diversidad y a los pueblos indígenas, pero “rechaza la acción concertada” de los indígenas guaraníes, lo cual es característico de las políticas multiculturales (Díaz Polanco, 2006: 223).

La conformación demográfica expresada en la diversidad cultural existente en Charagua, hace que la situación y el proceso autonómico se torne más compleja que en otras regiones andina del país, “es que aquí es más complejo, porque acá tenemos menonitas, inmigrantes de distintas culturas del país y no sé si la APG los están incluyendo en este proceso autonómico” (EL-9). Si bien toda diversidad presenta sus complejidades, es al mismo tiempo una fuente de riqueza constitutiva de la sociedad (Díaz-Polanco, 2006; UNESCO, 2009), por lo tanto, para el proceso autonómico el gestionar esta diversidad es un desafío.

Hay diferencias entre distintos grupos al respecto. Entre ellos se puede mencionar: el mundo criollo que ha dominado durante siglos toda esta región y que tiene su poder y que hay que valorarlo este poder que lógicamente se opone a la autonomía indígena; el mundo colla, conformado por los gremialistas dedicados al comercio; y los menonitas que son un gueto, un Estado dentro de un Estado, siendo autonómicos desde que llegaron; por ejemplo, la educación es menonita y no entran a la escuela oficial (EL-10 y Albó, 2010). La presencia de esta diversidad sociocultural requiere entablar relaciones interculturales orientadas a la convivencia armónica entre los diferentes sectores de la población.

Frente a este contexto la posibilidad de que “las cosas no se hagan bien existe, pero sabemos que la autonomía está en proceso de discusión de aprobación, a pesar de las dificultades que la oposición quiere limitar a los pueblos indígenas” (EL-3).

No es el propósito entrar a profundidad en el debate sobre el desarrollo, concepto que desde los trabajos de (Escobar 2009; Esteva 1996, 2009; Gudynas, 2009 y Porto-Gonçalves, 2009) es complejo, además “la idea es rigurosamente colonial” (Porto-Gonçalves, 2009. 11), porque intenta explicar desde una visión lineal, homogeneizadora y económica, sin considerar la diversidad de visiones culturales.

Desde esta perspectiva en el pueblo guaraní se persiste en la búsqueda del poder para que a través de la autonomía como instrumento que tiene logren “hacerse del poder y que ese poder para buscar y asegurar el futuro de las nuevas generaciones. Así buscamos desarrollo basado en la consolidación de territorio y el buen vivir” (EL-4).

Siguiendo la lógica de Díaz-Polanco (2006), el pueblo guaraní busca tomar el poder plasmado en el territorio para cambiar el mundo de las futuras generaciones y manteniendo su ser iyambae, “en vez del viejo sueño perverso de un mundo unificado e integrado bajo la dominación occidental” (Esteva, 2009: 3), se trata de construir un nuevo paradigma de desarrollo, abierto a la diversidad cultural, basado en el ‘buen vivir’, a cuyo proceso Esteva lo denomina postdesarrollo.

En esta perspectiva se señala, como ejemplo, un impacto de la exploración petrolera donde “muchas comunidades han quedado sin agua, por la sísmica que provoca resquebrajamiento del suelo, entonces las aguas superficiales se han ido para otro lado y muchas comunidades han muerto (*desaparecido*) por eso” (EL-6).

Es una constatación de la crisis del desarrollo que viene junto con el debate acerca del territorio. Es un debate por el ambiente, por la reapropiación social y cultural de la naturaleza (Leff, 2006), porque se ha comprendido que la relación de dominación del hombre sobre la naturaleza “comprometió a cada uno con el destino de todos, al poner en peligro la propia supervivencia del planeta y de las especies” (Porto-Gonçalves, 2009: 12).

Con el propósito de expresar la diferencia de la visión de desarrollo, se dice que en el pueblo guaraní “tenemos las mismas visiones, el mismo apego al territorio, y el que viene

de otros lados, ya son más comerciantes y el uso que le dan a la tierra es distinta” (EL-6). Por ello, el guaraní es criticado y calificado de flojo, frente a esto añade:

“El guaraní no es que sea flojo, pero él prefiere tener dos hectáreas bien sembraditas y con la producción das la vuelta al mundo, tienes tu troje y vas sacando maíz para todo el año, porque él no está pensando en el tema comercial: El que viene de afuera piensa en sembrar en gran extensión y ganar mucho dinero y para comprarse camión, en el guaraní no hay ese plan” (EL-6).

Es una de las razones de las luchas por la reapropiación social y cultural de la naturaleza, “por sentidos de estar en la tierra y de las luchas por territorios (Porto-Gonçalves, 2009: 13), porque los modos de ser (*ñandereko*) implican ciertos modos de estar en el territorio guaraní y el buen vivir en estrecha interdependencia entre el pueblo guaraní y la naturaleza.

Por eso, “queremos ejercer el poder en la autonomía”, sabiendo que está por encima del desarrollo, porque la “Autonomía es recuperar el control sobre nuestros destinos en nuestro territorio” (EL-8) El desafío es no “olvidar, tal y como todo ser vivo, toda autonomía tiene que tener poros, aperturas para relacionarse con el otro en condiciones de igualdad sin que la autonomía se pierda” (Porto-Gonçalves, 2009: 13).

### **5.2.3. Estrategia política de autonomía indígena del Pueblo Guaraní: el proceso es nuestro y lo vamos a defender**

Las autoridades de las organizaciones indígena como de las capitanías de Charagua, como representantes del pueblo guaraní, afirman ser los demandantes de la autonomía indígena y no sólo ser parte acompañante y como tal “nosotros llevamos adelante este proceso” (EL-8), porque el “proceso nuestro” (EL-4), por tanto, se sienten que tienen la responsabilidad de definir algunas estrategias que permitiera el logro de aquel sueño guaraní.

En ese marco, como autoridades de las capitanías asumieron ser parte coadyuvante de la Asamblea deliberativa que timonea el accionar de la asamblea a través de una instancia de coordinación entre las cuatro capitanías de Charagua, ellos son las que han llevado adelante sus planificaciones para la autonomía indígena. La “idea es del pueblo y los asambleístas son los responsables de redactar lo que el pueblo pide” (EL-8).



Con el objetivo de destrabar algunas dificultades que surgían en el proceso, los líderes guaraníes de la APG adoptaron algunas estrategias como los acuerdos que lograron con personeros de varios ministerios, entre ellos el de autonomías y descentralización, “nos reunimos con ministro y poco a poco vamos ir dialogando para solucionar algunos puntos que necesitamos, hasta cuando ya no se pueda vamos a presionar” (EL-8). El carácter dialogante y de diplomacia del pueblo guaraní (Albó, 2010) es una característica que no podía faltar en este proceso, que lo consideran importante para ellos.

Los acuerdos logrados en la mencionada reunión están referidos a: que la autonomía indígena esté a los requisitos generales establecidos en la Constitución; que la elaboración del Estatuto Autonómico indígena esté a cargo de una instancia deliberativa con participación mayoritaria indígena y bajo responsabilidad exclusiva del Concejo Municipal; la aprobación del estatuto autonómico indígena de acuerdo a normas y procedimientos propios; en aquellos casos de conversión de municipio a la autonomía indígena, la iniciativa ciudadana debe ser vinculante con relación al Concejo Municipal; y el Distrito municipal indígena debe constituirse en una entidad descentralizada administrativamente con la debida asignación de recursos económicos (APG, 2010 convenio ministerios). Ameritará realizar un análisis minucioso de los alcances de este acuerdo, al no ser nuestro tema de interés, pues sólo los mencionamos como una muestra de las estrategias que adopta el pueblo guaraní para alcanzar su autonomía.

Otra de las estrategias de los líderes guaraníes es la preparación y capacitación de los miembros de la Asamblea Deliberativa. “Los asambleístas están plenamente capacitados y que nosotros lo hemos trabajado, lo hemos sufrido en carne propia y, en su momento, vamos a tener que defenderlo con uñas y dientes, porque asegurando el proceso y estaríamos asegurando el futuro para nuestros hijos” (EL-4). Además, “si no cumplimos nosotros mismos estamos violando nuestros derechos” (EL-3).

La difusión de este proceso autonómico no podría faltar dentro las estrategias que adoptó el pueblo guaraní, “donde vamos hablamos de autonomía indígena, al comienzo era pecado hablar, pero ahora ya es normal, inclusive aquí los charagueños apuestan por la autonomía indígena, es un hecho, entró en la página de la historia boliviana” (EL-4).

Esta alusión a los charagueños resalta, porque en los resultados obtenidos en el referéndum por la autonomía indígena en el centro urbano han dicho un rotundo no a la

autonomía, con un sesenta y cinco por ciento: “A pesar del 75 por ciento de guaraníes en Charagua, el 54 % dijo sí y el 46% dijo no a la autonomía indígena. En Charagua Norte sí ha sido contundente el apoyo de la autonomía” (EL-9).

Al considerarlo un proceso como propio, los asambleístas fueron elegidos de cada comunidad, lo cual es criticado por los sectores disidentes de la autonomía indígena, porque según ellos son “gente que viven de hacha y pala y no son las personas ideales para estar en la asamblea deliberativa, porque para ir mínimo uno tiene que saber o leer la Constitución” (EL-9). Esta declaración que denota la fuerte presencia del pensamiento colonial (Grosfoguel, 2012), que subvalora las capacidades de sus representantes legítimos de las comunidades y de los movimientos indígenas que fueron elegidos en asambleas comunales.

El mayor anhelo es presentar el estatuto autonómico al tribunal constitucional y cuando este haya dado su aprobación se podrá “ir al referéndum y tenemos que ganar, porque así estaríamos asegurando el futuro para nuestros hijos, ya que si bien nosotros no lo vamos a disfrutar es lo que vamos a dejar a nuestros hijos” (EL-4). El sentimiento de responsabilidad para con las futuras generaciones está tan presente hoy como antes en el pueblo guaraní.

#### **5.2.4. Tensiones políticas e institucionales de las organizaciones indígenas en Charagua**

La tensión política más relevante es la oposición de los sectores políticos adversos al partido de gobierno, antes que, a los pueblos indígenas mismos, quienes están en función del gobierno municipal, “ellos seguro se van a oponer” (EL-7).

La oposición tiene sus desacuerdos con este proceso, argumentando “la injerencia de culturas del occidente” (EL-9) y que “no está dirigido por la organización, sino por una ONG” (EL-6), lo menciona como debilidades y razones para retrasar el proceso.

Además de mostrar sus desacuerdos con el proceso autonómico, la oposición muestra su intencionalidad de no dar curso a la transición de municipio a autonomía indígena y quedarse en el poder municipal por el tiempo que dure el proceso autonómico y la aprobación de los estatutos, como dice este actor entrevistado: “nosotros hemos decidido seguir trabajando como gobierno municipal, como este es un gobierno transitorio, hasta

que se diga estaremos diez años, veinte años, no sabemos, porque es transitorio” (EL-6). Por lo tanto, para los intereses de este sector, cuanto más demora el proceso es mejor, situación que también es revelado en el estudio sobre las autonomías realizado por Xavier Albó (2010).

Según los representantes de las organizaciones indígenas, estas tensiones políticas están ante todo marcadas por el interés personal de poder, que se olvidan del proyecto de autonomía indígena del pueblo guaraní. Al referirse al candidato de la APG, que posteriormente se alió con la oposición, dicen que: “Él quería tener mayor poder y lo consiguió con el apoyo de la oposición” (EL-7).

Estas tensiones internas continúan expresándose en las diferencias entre las APGs locales dentro el territorio, “dentro la APG Charagua no hay un consenso total Charagua norte es una cosa y Paratiguasu es otra cosa y si vamos al Iroso es diferente, se dice que los izoseños son impredecibles”. Hay tensión entre la raíz Chane y la raíz Ava ya cada cual busca sus intereses y se genera desconfianza” (EL-10).

Esta situación sociocultural denota la complejidad de las relaciones interculturales existentes en la región. Por un lado, tiene que ver con las relaciones intraétnicas e interétnicas existentes al interior del pueblo guaraní, en este caso las relaciones entre los dos grupos guaraníes como son los Ava y los Chané en el territorio charaguense; pero, por otro lado, también tiene que ver con las relaciones interculturales entre estos grupos guaraníes con otras poblaciones pertenecientes a otras culturas, incluyendo a los grupos descendientes de criollos que viven en Charagua. Gestionar esta diversidad es un desafío para los actores que impulsan el proceso autonómico en Charagua.

Este desafío es mucho mayor cuando uno de los actores municipales izoseños dice: “El Iroso siempre tiene una otra línea política es muy diferente al de la APG y siempre es muy diferente, siempre nos llevamos la contra con el Ava guaraní y el guaraní izoseño esto siempre hay una diferencia histórica” (EL-9).

Además, deja claro que las aspiraciones de los izoseños no era buscar la autonomía indígena, “nosotros como Iroso estábamos buscando ser otro municipio” (EL-9); aspiraciones que fueron truncadas con la autonomía indígena que no posibilita la división territorial a otro municipio.

Está claro que estas relaciones tienen sus fuertes influencias en las tensiones internas organizativas y étnicas del pueblo guaraní, parecen reproducirse las viejas tensiones entre líderes de pertenencia al grupo Ava o al grupo Chané que se daban en el siglo XVIII, que están presentes en la actualidad. (Pifarré, 1989 y Albó, 2010).

Una de las manifestaciones de estas tensiones políticas está reflejada en la conformación actual del Concejo Municipal de Charagua, que es calificada como “lo más doloroso” es que ahora se tiene tres concejales guaraníes, pero un entramado de diferentes líneas políticas, entre ellos tenemos un representante de la APG”, que actualmente ocupa la presidencia del concejo municipal (EL-4). Esta situación, de alguna manera, dificultará el proceso autonómico.

Sabiendo que todo proceso de transformación “nunca es un mar de leche, siempre tiene obstáculos, siempre tiene dificultades, donde inclusive hermanos guaraníes se han opuesto, peleando entre nosotros mismos” (EL-4) y se dice que lo más anecdótico fue que las personas que firmaron autorizando el referéndum, los mismos hicieron la campaña por el no.

Un argumento utilizado por el gobierno municipal respecto a la situación de statu quo que adoptó esta instancia, es que “la elaboración del estatuto autonómico indígena está a cargo de una instancia deliberativa con participación mayoritaria indígena que se realizara de acuerdo a normas y procedimientos propios y no bajo responsabilidad del concejo municipal, entonces aquí como municipio estamos vetados” (EL-6).

Dada esta situación es bastante evidente la falta niveles de coordinación, orientados a generar acuerdos de consenso que incluya a todos los sectores sociales sin que ello signifique renunciar el sueño autonómico guaraní.

### **5.2.5. Liderazgo guaraní y participación como mecanismo de garantizar la legitimidad y legalidad de la autonomía guaraní**

Diversos autores (como Gento, 1996; Alfiz, 1997 y Rahnema, 1996), coinciden en caracterizar la participación como la intervención de personas en la toma de decisiones para el logro de objetivos comunes, esto es, tomar parte activa en cada una de las fases del proceso de elaboración de políticas educativas en la autonomía indígena, ejerciendo parte del poder de dicho proceso; pero esa intervención, también implica una

responsabilidad y un compromiso con lo que se hace. Por tanto, “la participación es la acción o el hecho de tomar parte de, tener parte en, o de formar parte de” (Rahnema, 1996: 194).

La participación es un concepto complejo que también podría prestarse a interpretaciones ambivalentes en procura de mantener ciertos espacios de poder. Es ahí donde la participación sufre tergiversaciones y se presta a un juego de intereses.

En este sentido es importante considerar una mirada crítica a la participación o más propiamente a la apelación indiscriminada de la participación, ya sea por los gobiernos, las instituciones no estatales, empresas privadas o las personas interesadas que, a fin de seguir consolidando sus propósitos y de legitimar sus intereses hegemónicos y de dominación, recurren “a su pertinaz tendencia a maniobrar y manipular a los movimientos [sociales] e imponerles sus propios marcos ideológicos y definiciones de los objetivos de lucha” (Rahnema, 1996: 205).

De hecho, la participación generalmente es promovida por alguna persona o instancia foránea a la comunidad que están orientadas a incorporar los sectores populares o pueblos indígenas en el logro de determinados objetivos.

Respecto a la configuración de la autonomía guaraní y su política de educación intercultural, la noción de participación queda reducida, porque es el pueblo guaraní, como población mayoritaria del municipio, quien demanda y lidera el proceso autonómico: “Nosotros somos los demandantes de esta autonomía, no somos la parte acompañante, realmente nosotros llevamos adelante este proceso (EL-8), “nosotros como capitania somos la cabeza de este proceso y como tal no podemos esperar que nos inviten, somos los que estamos construyendo el proceso constituyente guaraní (EL-7).

Hay un quiebre en el punto de partida para hablar de participación, cuando el pueblo está liderando el proceso autonómico o se estaría hablando del nivel de autogestión (Gento, 1996) en la construcción de la autonomía guaraní y en la definición de sus políticas educativas. En este caso, se está ante la disyuntiva: ¿quién involucra a quién?. El pueblo guaraní, como mayoría, adquiere legitimidad y legalidad en la conducción de este proceso. Sin embargo, surgen inquietudes y preocupaciones respecto a si está el pueblo guaraní dispuesto a involucrar a otros sectores minoritarios sin afectar sus derechos. La

otra preocupación está referida a que si los sectores minoritarios de la población de Charagua, considerando los cientos de años de dominación política, económica y sociocultural que varias de sus instituciones ejercían en la región, muestran predisposición a involucrarse en el proceso autonómico guaraní como proyecto de las mayorías, aceptando algunas reglas de juego no convencionales para la democracia liberal, sin que el pueblo guaraní abandone el sueño de su autonomía.

Desde la perspectiva de la presente investigación, a partir de la voz de algunos actores, nos aproximamos para conocer las tensiones y los procesos de participación que se generan en el proceso autonómico guaraní.

Según la perspectiva de la dirigencia guaraní, al referirse a otros sectores de la población que vive en el centro urbano de Charagua, como los ganaderos, los gremialistas, afirman fomentar la participación en el proceso autonómico porque “está abierto a la participación de todos y son ellos los que tienen que acoplarse a lo que dice la mayoría, claro, ahí no tiene mucha fuerza digamos y por eso prefieren no participar, porque no quieren afectar sus propios intereses” (EL-7).

Para el pueblo guaraní la autonomía de un “proceso integral donde exista la inclusión, la participación activa de toda la población, pero es a sumarse al proyecto autonómico indígena, porque han venido instituciones queriendo darle un revés a este proceso pero no han podido, como la alcaldía que busca dilatar el proceso para quedarse los cinco años de gobierno” (EL-4).

Desde la perspectiva de la participación de la mujer el proceso no está siendo nada fácil, porque reclaman el cincuenta por ciento de participación de las mujeres en la Asamblea Deliberativa, como representantes de las mujeres “queremos que este proceso autonómico sea intercultural e intracultural, con mis otras compañeras le vamos sacando un esfuerzo proponiendo que se haga un buen cambio de aquí en adelante, porque las mujeres del pueblo guaraní somos más afectadas y venimos sufriendo desde hace años” (EL- 17).

Según los testimonios de los actores guaraníes del proceso autonómico se percibe una voluntad por involucrar a otros sectores en dicho proceso, esa voluntad a que puedan intervenir y contribuir en la construcción de la autonomía guaraní, pero un tanto enmarcados en sus reglas de juego, que busca hacer respetar la consecución del proyecto

histórico, la autonomía indígena. Sin embargo, desde instancias municipales se critican algunos aspectos de este proceso; cabe aclarar que estas críticas vienen de los mismos guaraníes, pero relacionados con instancias de la oligarquía feudal opositora a las aspiraciones del pueblo guaraní, que hoy ocupan cargos políticos en el municipio de Charagua.

Una de las críticas es que, al referirse a la Asamblea Autonómica, se recrimina que “son muy celosos y han hecho un círculo muy cerrado; ellos piensan que nosotros vamos a dificultar el proceso” (EL-6).

Otra de las críticas, además de la conformación de la Asamblea Autonómica se centra en que “son mayoría de la comunidad y del centro nunca va a tener participación, porque ellos optan por la democracia vía el voto individual. Entonces esa es una de las razones por la que no quieren participar, porque ahorita no están de acuerdo con eso” (EL-9). Surge un tema de fondo a analizar, el desencuentro entre las visiones de la democracia liberal, con su práctica de una persona un voto, y la visión de la democracia deliberativa (Benhabib, 2006), participativo-comunitaria que se practica en las comunidades indígenas, pero al no ser objeto de esta investigación no se aborda aquí aunque el tema que por cierto genera un punto de tensión en el proceso autonómico.

Según esta autoridad municipal “la autonomía indígena no va a progresar porque el proceso no es participativo y hay una buena cantidad de personas que van a ir en oposición a la autonomía, como oposición, acá el centro y algunas comunidades están esperando el referéndum nomás ya también” (EL-9).

La intención de la oposición se devela cuando se expresa la pretensión de recurrir a otras instancias a fin de truncar el proceso, como por ejemplo, a título de abogar por la participación de las colonias menonitas, que por convenio con el Estado no pueden participar en instancias políticas del país, pero “ahora es una idea en el referéndum hacerlos inscribir a eso de la autonomía indígena, como son mayoría ganamos por el no a la autonomía” (EL-9).

Al ser el pueblo guaraní promotor del proceso autonómico, se podría afirmar que la participación es completa porque las decisiones son tomadas por las propias personas que las pondrán en acción (Gento, 1996), en la gestión autonómica del territorio de Charagua.

Para las autoridades de la APG de Charagua y los miembros de la Asamblea Deliberativa el objetivo de la autonomía indígena es lograr el poder que pertenece al pueblo guaraní, tanto a las clases y grupos oprimidos y explotados como a sus organizaciones y a la defensa de sus intereses para posibilitarles avanzar hacia metas compartidas de cambio social dentro de un sistema participativo (Fals Borda, 1988: 2)<sup>102</sup>.

Desde esta perspectiva, la participación de otros sectores sociales del territorio constituye con un mecanismo de garantizar la legitimidad y legalidad de la autonomía guaraní. En ese sentido, el directorio de la Asamblea Deliberativa está trabajando por lograr la intervención de otros sectores, como los gremios, sindicatos, federaciones y otras instituciones: “estos sectores se van sumando al proceso ya sea con críticas o con propuestas complementarias para enriquecer el estatuto. Se busca contrastar las ideas y se va consensuar para llegar al referéndum” (EL-4).

No cabe duda que el proceso autonómico es complejo, pues tiene que enfrentar problemas internos característicos del pueblo guaraní, problemas locales relacionados con las organizaciones sociales y con la oposición política. En este marco, el pueblo guaraní tiene el reto de aglutinar con mucha fuerza a los sectores, donde “debe haber inclusión y estos grupos tendrían que poner su parte dentro del estatuto de tal forma que se les respete, se les tome en cuenta y que tengan sus normas concretas de acuerdo a sus intereses, que no mellen los intereses de los guaraníes que es la concreción de este sueño que han tenido durante más de quinientos años” (EL-10).

Según otro representante de asamblea autonómica dice: “la asamblea está abierta para todos, para definir políticas de salud y educación y no hay como cerrar las cosas, porque queremos definir cómo vamos a vivir de aquí en adelante, lo que tenemos que hacer es el cambio total en Charagua” (EL-19).

La dirigencia de la APG de Charagua reconoce lo dificultoso que es consensuar acuerdos entre todos, aunque hay plena apertura y voluntad de generar la participación de todos los sectores en el logro de la autonomía guaraní. Para ello, se baja a las comunidades y se

---

<sup>102</sup> Fals Borda, Orlando (1988). Conocimiento y poder popular, Nueva Delhi: Indian Social Institute (Citado en Rahnama, 1996: 200).



hace asamblea, porque si queremos adquirir legitimidad: “uno, queremos que sea participativo; dos, es que tenemos que garantizar el referéndum y tres, que la corte electoral no nos observe nada, que todo esté bien pensando y preparado. Queremos hacerlo bien pues” (EL-8); y para ello, se han estado moviendo en la línea de la legalidad bajo el amparo de las leyes, demandando al mismo tiempo que se ponga en práctica su propuesta, su sueño de ser *Iyambae*, libre.

Según las entrevistas realizadas, se puede advertir que el pueblo guaraní busca la participación real de los otros sectores, pero también pide el respeto a su proyecto autonómico, trascendiendo aquella mera convocatoria de una forma engañosa de legitimar decisiones elaboradas anteriormente, buscando la participación como una verdadera forma de relación entre los distintos actores que tenga impacto en todas sus dimensiones (Alfiz, 1997): sociales, económicas, políticas y educativas de la vida del pueblo guaraní y de los no guaraníes. El proceso autonómico impulsado por el pueblo guaraní busca la implicación de todos los sectores de Charagua, aunque otros abiertamente buscan su fracaso.

Este proceso autonómico tiene una implicación directa en la definición de política de educación intercultural desde y para el pueblo guaraní, porque estas tensiones, paradojas y complejidades comunitarias, sociales y culturales también se reflejan igual o con mayor intensidad en el campo educativo, dado su carácter reproductor o transformador de la formación de subjetividades que pueden mantener procesos educativos coloniales o contribuir a los procesos decoloniales de la educación. En el siguiente apartado, se trabaja el proceso de configuración de las políticas educativas en la autonomía indígena guaraní desde la pesquisa empírica.

### **5.3. Configurando políticas de educación intercultural en la autonomía indígena guaraní de Charagua**

La política educativa generalmente está referida a las acciones y decisiones de los gobiernos o de los Estados. Las mismas enfatizan mayormente el aspecto administrativo de la educación, y no consideran necesariamente aquellos aspectos históricos, políticos y situaciones de diversidad sociocultural; si lo hacen es sólo parcialmente, limitándose al aspecto lingüístico, pero enfocado en la lógica multiculturalista. Ante todo, estas políticas

no ven la posibilidad potencial de la participación de las organizaciones de base de la sociedad y su incidencia en las políticas educativas.

Para esta investigación, como se ha visto en apartados anteriores, es importante considerar los aspectos históricos y políticos que conforman el contexto local del caso de estudio, como el pueblo guaraní de Charagua. Pero también se ve la necesidad de enfocar en la potencialidad de las organizaciones indígenas como condición de posibilidad en la definición de políticas de educación acorde y pertinente a la demanda y la realidad de los pueblos.

Partiendo de la comprensión de la política como “proceso y producto” (Rizvi y Lingart, 2013: 28), en este apartado se presenta la descripción y el análisis del proceso de configuración de la política educativa que comprende las acciones y decisiones que confluyeron en la elaboración del estatuto autonómico como texto, y de “las acciones, palabras y obligaciones, así como lo que se lleva a cabo y lo que se pretende hacer” (Rizvi y Lingart, 2013: 28), en el proceso que configura la política educativa en Charagua. En este apartado 3, del presente capítulo, se dará cuenta del análisis del producto, es decir, del texto plasmado en el estatuto autonómico guaraní, centrado en el aspecto educativo y no tanto así de la puesta en práctica de la política educativa, porque ello conllevaría un tiempo largo de investigación y no está dentro de los objetivos planteados en este trabajo.

El análisis de este proceso de decisiones de la política educativa intercultural guaraní se realiza sin olvidar las tensiones políticas que se generan en el “contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos” (Rizvi y Lingart, 2013: 27), como la Asamblea Constituyente, el gobierno central y regional y las organizaciones sociales e indígenas.

Este epígrafe aborda la percepción de los actores sobre las potencialidades y limitaciones de la competencia educativa en la CPE y la Ley MAD y las paradojas que esta legislación presenta referente a la política educativa intercultural en la autonomía indígena guaraní.

### **5.3.1. Percepción de los actores locales sobre la competencia educación en la legislación boliviana**

Toda legislación entre sus contenidos tiene potencialidades y limitaciones respecto a las competencias educativas en la CPE y la LMAD en general, así también a la educación en las autonomías de los pueblos indígenas en específico.

Si bien la CPE, consensuada con las organizaciones matrices, incorpora la Plurinacional, la interculturalidad y la descentralización con autonomías, entre otros, como un marco general y característico del modelo de Estado; sin embargo, en su aplicación se pueden identificar algunos alcances, así como algunas limitaciones para las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas.

Las percepciones de algunos representantes del pueblo guaraní giran en torno a la valoración crítica de los alcances de la Constitución Política de Estado, porque en ella están “establecidos los derechos de las naciones indígenas, y eso es un acierto” (EL-2), visión que es compartida y valorada por Xavier Albó (2012). Sin embargo, en el tema educativo presenta una limitación porque “lo deriva solamente a una competencia concurrente y que está otra vez definida desde arriba, y ahí está el problema, porque no habría muchos cambios” (EL-2).

Al ser la educación una competencia concurrente, sin duda es una limitación de la CPE para las autonomías indígenas porque “no nos permitirá definir y plasmar una educación desde la visión del pueblo guaraní; pero no hay más, hay que seguir trabajando” (EL-8)

Las percepciones de los dos entrevistados, representantes de las organizaciones guaraní, coinciden en señalar que la educación, al ser una competencia concurrente impuesta desde el nivel central, no posibilitará cambios pertinentes en la educación y por lo tanto esta limitación constituye una barrera para, desde la autonomía indígena, incorporar la educación desde la visión guaraní. Sin embargo, en la última entrevista se muestra una actitud positiva de persistencia en las aspiraciones educativas del pueblo guaraní e insta a seguir trabajando en esa tarea.

Para la dirigencia del pueblo guaraní se ha impuesto mediante la educación una forma de aculturación, y con la autonomía indígena eso es lo que se quiere revertir y rescatar: la cultura y la lengua guaraní; “si bien va ser un poco difícil porque hay leyes como la CPE a la que hay que buscar formas de adecuarse, porque la ley no es estática, es también flexible y se puede modificar (EL-8). Para este actor es importante la acción movilizadora del pueblo en busca de lograr sus aspiraciones legítimas, como en este caso una educación intercultural desde la visión guaraní, antes que el sometimiento pasivo a la norma.

El representante del CEPOG valora como positivo la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Constitución Política del Estado, por tanto “debe aplicarse y hacerse de acuerdo a las características del contexto”, pero tampoco está de acuerdo con la centralización de la educación que “significaría estar en lo mismo”. Para este actor es importante que las demás leyes hagan cumplir la aplicación de la EIB en todo el sistema educativo (EL-3).

Por su lado, la Ley de autonomías no dice nada sobre educación, solo lo deriva a una Ley especial, que tampoco se sabe si es la Ley de Educación. Y la Ley de Educación tampoco dice nada sobre las autonomías indígenas, a pesar de que el pueblo guaraní, a través de su organización matriz (APG) y el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), había participado en el proceso de elaboración de la Ley de Educación; pero de su promulgación no se sabía nada, y no se conocía cuál era la versión final, porque en el camino sufrió muchos cambios, lo que genera confusión.

“En esta Ley no se discutieron los aspectos curriculares las funciones de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) aparecen entremezcladas con otras organizaciones matrices que, en lugar de fortalecer, debilita internamente a los pueblos indígenas y su participación efectiva en educación. Lo mismo pasó con las universidades indígenas que por decreto y sin consenso se aprobó el 2008 y ahora hay un poco de diferencias entre los pueblos indígena y las Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL) porque ellos se quedan con la administración” (EL-2).

Es otra muestra de la permanente frustración de los pueblos indígenas en relación a las demandas educativas planteadas al gobierno, y que la participación de estos actores es nomás considerada en sus primeros momentos, como en la Ley de Educación, o para tomar las iniciativas indígenas, como en la demanda de las UNIBOL, pero que no son consultados para discutir y consensuar aspectos centrales de la política educativa. Desde la perspectiva del gobierno central se recurre a la participación como un mecanismo de viabilizar el proyecto estatal y no necesariamente como mecanismo para consensuar la política educativa con los pueblos indígenas (Williamson, 2002).

Otro aspecto central de la política educativa está relacionado con el carácter del Sistema de Educación Plurinacional, entendido como la posibilidad de reconocimiento de la

educación de los diferentes pueblos indígenas del país (Bloque Educativo Indígena, 2004), pues “no se incentiva la educación guaraní, o de otros pueblos indígenas, porque con la actual Ley de Educación no podría ser viable y no tenemos esa posibilidad de una gestión educativa autónoma” (EL-2).

Desde la visión del Ministerio de Educación la plurinacionalidad tiene alcances en la organización curricular, por eso se plantea un currículo base central que tiene características interculturales y el currículo regionalizado y diversificado para los pueblos indígenas, a esto se lo ha denominado Sistema Educativo Plurinacional.

La Ley de Educación ha sido la más consensuada entre las diferentes organizaciones sociales (Albó, 2010), porque hubo mayor participación de los pueblos indígenas, dando cobertura a la participación directa de los padres y madres de familia en la definición de sus propias necesidades a ser trabajadas en educación; pero, “muchas veces, no le damos la importancia necesaria y esto puede quedarse así. Tenemos normativas legales, pero si nosotros, como hombres y mujeres, no lo ponemos en práctica nadie lo va hacer, ahora nos queda trabajar; por ejemplo, cuando hablamos de educación comunitaria, tenemos que trabajar conjuntamente entre autoridades y padres de familia de acuerdo a nuestros objetivos, ya es el momento de que los indígenas tenemos que hacer su propio pensamiento” (EL-3).

Este actor, como representante de una organización indígena, asume como desafío el aprovechar de la normativa aquellos aspectos favorables a los pueblos indígenas; además, insta a sus correligionarios a trabajar en la concreción de esta normativa velando los objetivos de las comunidades y pueblos indígenas. Es justamente el punto controvertido entre los objetivos del sistema estatal y los objetivos del pueblo guaraní que desde la perspectiva de Díaz-Polanco (2006) podría asemejarse con la visión indigenista de Estado cuyo principal objetivo es velar por una integración de lo indígena en un sistema que no corresponde a los principios y visión de mundo del pueblo guaraní, que también pretende el multiculturalismo.

### **5.3.2. Paradojas de la competencia educativa en las leyes y estrategias del pueblo guaraní**

En reiteradas oportunidades se viene afirmando que la Constitución otorga cierta apertura; la Ley de Descentralización y Autonomías deriva a una Ley especial las competencias en educación y la Ley de Educación trata algunas competencias, pero de manera superficial otorgando condiciones muy limitadas. En su generalidad, estas leyes son muy limitantes para poder responder al pensamiento político del pueblo guaraní. Frente a este aparato, los desafíos para el pueblo guaraní son fuertes: “La verdad para nosotros ha sido muy difícil tratar de enmarcarnos en la Constitución Política del Estado, nosotros hemos tenido que hacer resistencia, porque veíamos que no estaba recogiendo el pensamiento del pueblo guaraní” (EL-1).

Este hecho no impide que el pueblo guaraní continúe con la propuesta de construir un modelo de la educación guaraní, porque se buscan mecanismos de concertación con el Ministerio de Educación, conformando una mesa técnica que se convierte en un aparato técnico-operativo, que permita avanzar con la implementación de la EIB desde la visión guaraní sin que necesariamente signifique descentralizar la educación. Desde esta perspectiva, un miembro del CEPOG afirma:

“Para nosotros el sueño educativo guaraní se va a cumplir pero no de forma rápida, esto es un proceso que gradualmente se tiene que ir construyendo, porque todavía no tenemos leyes que nos amparen totalmente el tema de educación y no es un tema de descentralizar, entiendo que la educación siempre es tuición del Estado, sino es cuestión de la plurinacionalidad en educación” (EL-1).

Si bien la descentralización de la educación tiene estrecha relación con la política educativa en contextos de autonomía (Galindo, 2011), dado que la descentralización continúa siendo otra manera de preservar la continuidad de las concepciones liberales que busca integrar a los pueblos indígenas a un sistema de educación multicultural. (Diaz-Polanco, 2006; Santos, 2007), en el caso guaraní no parece ser el objetivo a perseguir, sino construir una política de educación intercultural desde la visión y concepción guaraní en el marco de plurinacionalidad, fortaleciendo la cultura y la producción desde las subjetividades del pueblo guaraní.

Precisamente aquí radica lo paradójico de la actual normativa, cuando la filosofía del pueblo guaraní aspira a vivir en autonomía como praxis de vida y desde esa perspectiva de vida busca definir sus acciones educativas, mientras que el Estado busca permanentemente la integración del pueblo guaraní, pero esta vez adoptando como estrategia la educación intercultural bilingüe, basada en los marcos normativos del Estado cuyas características no dejan de estar ancladas en el multiculturalismo liberal, aun estas sean comunitaristas (Taylor, 2001; Walsh, 2010).

Esta paradoja del Estado también se expresa, cuando la CPE y la Ley de Educación dicen que la educación en todo el sistema educativo es intracultural, intercultural y plurilingüe; sin embargo, hay contradicciones en este aspecto, porque en el Ministerio la propuesta educativa guaraní es vista como muy indigenista y “puede ser lógico, porque si nosotros no hablamos por nosotros, entonces ¿quién habla por nosotros?”. Según la norma, el Estado se encargará de lo intercultural, pero “tampoco nos dejan desarrollar nuestra propuesta, entonces como estrategia inicio la reflexión ‘queremos integrarnos al sistema nacional’, porque cuando hablaba de lo guaraní nos muestran como que quisiéremos indigenizar el sistema educativo y no es la idea” (EL-2). Esta es una muestra clara del enfoque integracionista de la educación, descuidando los procesos de reivindicación intraculturales del pueblo guaraní, siendo esta una condición necesaria a trabajar la interculturalidad crítica en la sociedad donde la colonialidad ha y sigue calando los principios y valores de los pueblos.

El pueblo guaraní vive una permanente añoranza respecto a la educación intercultural bilingüe (EIB) que la conciben como propuesta suya, y en esa medida valoran el hecho que esté plasmado en la CPE, sin embargo, también se sienten defraudados porque sienten que el Estado se ha apropiado de la EIB y mucho más cuando el Estado, en la nueva ley educativa, monopoliza la educación como atribución única, “nadie puede hacer educación si no es el Estado, esa es una prohibición que está en la nueva Ley de Educación” (EL-6).

Esta situación es una debilidad de la Ley, mucho más tratándose de las autonomías indígenas, y tendría que pasar por un análisis profundo que permita revisar para avanzar en la construcción de una educación intercultural coherente con la demanda de los pueblos indígenas y sus autonomías (Galindo, 2011).

Sin embargo, otros actores ven como algo favorable la asignación de competencia concurrente, porque esto le obliga al gobierno asumir su responsabilidad económica de la educación en el pago de salarios a los maestros: “tiene sus ventajas que sean competencia concurrente porque no tenemos todos los recursos para manejar al cien por ciento, necesitamos infraestructura, necesitamos ítems, necesitamos muchos servicios, entonces tiene que ser compartido, no solamente las autonomías indígenas son responsables de la educación” (EL-8), aunque al mismo tiempo esta situación condiciona y dificulta la posibilidad de definir de manera autónoma la política educativa guaraní: “en ese sentido no es ventajoso para nosotros, ya no decidimos sobre los maestros, tenemos que negociar, sólo podemos observar, denunciar, y tenemos todavía dependencia del Ministerio” (EL-7).

La actual normativa otorga una “competencia muy limitada y sabemos que nos da apertura, pero al mismo tiempo nos pone trampa” (EL-1). Se puede observar que las relaciones entre el Estado (que emite las leyes) y los actores de la autonomía guaraní son complejas y ambivalentes: en teoría se otorgan ciertas ventajas, que en la práctica se tornan en obstáculos que dificultan plasmar el proyecto educativo guaraní.

Otro factor que se presenta es el referido a los maestros, que “juegan a sus propios intereses y en defensa de su gremio y por eso firman un convenio, con el Ministerio de Educación, para no descentralizar la educación, lo cual frena las aspiraciones del pueblo guaraní en la obtención de mayor autonomía educativa” (EL-3). Esta situación incide de facto mucho más que una norma aprobada, porque las organizaciones del magisterio ejercen cierto poder en el gobierno central que pesa mucho más que las reivindicaciones de los pueblos indígenas.

## **5.4. Política de educación intracultural e intercultural guaraní**

### **5.4.1. Demanda educativa del pueblo guaraní en contexto de autonomía**

La demanda por una educación guaraní y en guaraní es histórica. Data desde los años 80 del siglo pasado, concretamente desde la creación de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), cuyo plan de desarrollo plasmado en el (Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra-Territorio (PISET), contempla la educación como uno de sus pilares fundamentales de su desarrollo, de fortalecimiento del ñandereko (modo de ser) guaraní



(APG, 1998). Siendo conscientes de que la educación jugó un rol importante en la aculturación del pueblo guaraní, pero al mismo tiempo es una herramienta de liberación como se vino dando en la década de los 90, experiencia educativa que se recuerda con añoranza, concretamente la implementación de la educación intercultural bilingüe y la alfabetización en lengua guaraní o guaranización (Gustafson, 2002).

Con la autonomía indígena “queremos volver a rescatar esa experiencia educativa bilingüe, empezar otra vez con lo que hicimos aquellos tiempos, el 90-94” (EL-8), porque “nuestra demanda es la misma, queremos educación, salud, tierra, producción, que está en la agenda nacional que tenemos con el gobierno” (EL-3).

La demanda educativa está centrada en la educación de carácter técnico, sin negar una formación humanística, por ello se plantea:

“Queremos una educación donde se aprenda haciendo en la práctica, que haya escuelas técnicas, bachilleres técnicos hasta las universidades. Se necesita técnicos, también el pueblo indígena debe formarse del grado académico más alto, para que pueda investigar, replantear las currícula en base a la demanda de la población.” (EL-8).

Se demanda una educación que emerja desde abajo, que desde las bases irradie a los municipios y lo nacional, hasta lo internacional, con los conocimientos y saberes propios, escribir en el propio idioma que con la colonización se ha perdido esa dinámica de poder construir una educación del pueblo guaraní (EL-8).

Otra de las demandas es la formación de profesionales comprometidos con las necesidades y los planteamientos político-pedagógicos del pueblo guaraní. Se apela especialmente a la formación de maestros que contribuyan a el fortalecimiento de su ñandereko (modo de ser) guaraní de los niños y las niñas, y no personas que solo buscan cumplir su hora, sin importar la reivindicación del pueblo guaraní.

Estas demandas educativas fueron recogidas desde las comunidades a través de asambleas generales, asambleas zonales y en algunos casos visitas casa por casa mediante una boleta explicativa realizada por los asambleístas. En tales asambleas se discuten estos temas, luego pasa a una comisión de planificación que recoge las demandas para incorporar en los estatutos autonómicos, porque “no podemos definir nosotros las autoridades sin que

conozca el pueblo, entonces una dinámica de trabajo muy fuerte con las bases, con las comunidades” (EL-3).

Concretamente, las demandas educativas se centran en la educación intercultural y bilingüe que sea capaz de recoger y fortalecer los modos de vivencia y ser del pueblo guaraní, que recoja y trabaje los conocimientos, saberes y la lengua guaraní. Es una oportunidad para revivir el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que fue apropiado por la dirigencia y las autoridades educativas guaraníes y que se constituyó en una experiencia educativa significativa para el fortalecimiento cultural y lingüístico del pueblo guaraní (Muñoz, 2001; Gustafson, 2002).

#### **5.4.2. Situación de la educación intercultural en el actual contexto político**

En la década de los noventa, el contexto político en el territorio guaraní y a nivel nacional<sup>103</sup> fue favorable para la implementación de la educación intercultural que en la actualidad es recordada con mucha añoranza por el pueblo guaraní, porque la EIB, al terminar el financiamiento del proyecto y al quedar bajo la responsabilidad del Estado, fue descuidada en su implementación.

La percepción casi generalizada de los actores y las instituciones que en aquellos años acompañaron el proceso es que, en las escuelas guaraníes, actualmente, no se está implementando la EIB, a excepción del trabajo que realiza el Teko Guaraní en algunas escuelas del contexto guaraní, pero ninguna en territorio de Charagua.

El contexto sociodemográfico de Charagua es declarado como un distrito bilingüe, pero en la práctica se sigue con una educación monolingüe, donde la lengua guaraní se usa solamente de apoyo. La EIB quedó en las leyes, el pensamiento y el discurso tanto del Director Distrital, de técnicos y algunos pocos maestros (GF-4).

Desde la Dirección Distrital se maneja un discurso, pero en la práctica es irreal; sería engañarnos sobre la implementación de la EIB, decían los entrevistados. Implementar la

---

<sup>103</sup> En el territorio guaraní, la APG se apropió de la EIB y contribuyó en su implementación, constituyéndose en la fortaleza de sus reivindicaciones culturales. Aunque a nivel nacional, la educación intercultural se implementó desde un enfoque multiculturalista.

EIB no solo significa nombrar maestros bilingües, en el mejor de los casos, sino también tener cursos de capacitación y conformar equipos de producción de materiales.

En ese sentido, las percepciones sobre la EIB están referidas a que se sigue con la educación tradicional y monolingüe castellano, que en este periodo llamado de cambio denota que no sólo no está avanzando, sino que hay un retroceso en la implementación de la EIB en Charagua.

A esta situación de la EIB contribuyen tanto el poco interés de los maestros, como la poca voluntad política de las autoridades educativas y la resistencia de los maestros con prácticas tradicionales frente a los maestros jóvenes formados en EIB, además de la oposición del sindicato de maestros a la EIB que configuran un escenario y clima institucional poco favorable para el desarrollo de la EIB. Por lo tanto, la implementación de la EIB no sólo pasa por la convicción ideológica, el compromiso social y lingüístico de algunos actores, sino que pasa por la voluntad práctica, el apoyo técnico operativo y la toma de decisiones administrativas pertinentes para el desarrollo de la EIB; que tiene que ver con la organización de las escuelas, el nombramiento de directores y maestros bilingües y el compromiso político y cultural de todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo a las organizaciones guaraní e instituciones que trabajan en este contexto.

En casos excepcionales, especialmente los maestros egresados de Tumichukua<sup>104</sup> y aquellos que formaron parte del PEIB, trabajan con la modalidad bilingüe, aunque ninguno de los entrevistados menciona el trabajo sobre la interculturalidad. Entonces, la implementación de la EIB queda a la voluntad de maestros comprometidos y decididos a trabajar con esta modalidad (GF-4).

Actualmente, en el contexto de autonomías, la educación intercultural, desde la experiencia guaraní, da la posibilidad de abordarlo desde los principios y visión del pueblo guaraní, a partir del fortalecimiento de la cultura propia, la llamada intraculturalidad, se propone ir trabajando los principios de la interculturalidad como está

---

<sup>104</sup> Era un Instituto de Formación de Bachilleres Pedagógicos para ejercer como maestros en contextos de pluriculturalidad y bilingüismo de los pueblos de la amazonia, chaco y oriente boliviano.

plasmada en la Ley de educación: “Porque quiero decirle que no solamente vivimos aquí los guaraní, compartimos con quechuas, aymaras, menonos, castellano hablantes, chiquitanos, guarayos y otros” (EL-5); que, en los hechos, significa que se vive una experiencia intercultural: “por eso, un tiempo de este proceso, habíamos pensado en vez de llamarlo autonomía indígena guaraní, en llamarlo autonomía intercultural, porque convivíamos con muchos y la intraculturalidad está orientada a rescatar todo lo que tiene el pueblo guaraní” (EL-4). Se trata de ir documentando para que se siga recuperando y se siga valorando la cultura guaraní.

Porque al ser los guaraní la mayoría de la población en Charagua, los principios y visión del pueblo guaraní ya no pueden estar subordinados a los de la población criollo mestiza, como ha estado hasta ahora. Por eso, “para entablar relaciones interculturales en igualdad de condiciones, necesitamos fortalecer nuestra cultura y nuestro idioma guaraní” (EL-3); lo cual se tiene que “plasmarse dentro del estatuto autonómico en el tema de la educación, porque bien sabemos que la educación es un eje fundamental para todo desarrollo” (EL-4). Ello implica trabajar procesos educativos decoloniales desde la subjetividad colonizada del pueblo guaraní, situación que mantiene un peso considerable en la mentalidad de los pueblos indígenas y que es una tarea pendiente de los procesos educativos decoloniales (Santos, 2010).

Desde la visión de los líderes guaraní, en el actual proceso autonómico que se vive en Charagua, el tema de la educación es importante, porque es una oportunidad para que el pueblo guaraní reflexione sobre la educación: “por eso estamos trabajando en una propuesta educativa más apropiada para los guaraní y no queremos equivocarnos” (EL-8).

Sin embargo, otras voces, especialmente las autoridades municipales, ven con escepticismo esta posibilidad de recuperar la fortalecer la cultura y la lengua guaraní, porque la lectura que ellos realizan está centrada en las aspiraciones de la juventud guaraní y no tanto en el proyecto del pueblo guaraní como organización aglutinadora del pueblo. En ese sentido, se refiere a que “los jóvenes ya tienen más otra visión, no tienen una visión de quedarse en las comunidades y eso de la cultura y la lengua no les sirve para ellos” (EL-9).

Esta visión merece una reflexión sobre la política educativa y la orientación de desarrollo al cual apunta. Los cambios que pasan, mayormente los jóvenes, están estrechamente relacionados con el mayor acceso a la ciudad, porque “antes la gente no podía salir”, pero con el acceso a la educación, si “antes no había mucho estudiante y sólo había hasta cierto grado, ahora en el Isozo hay hasta cuarto medio y los bachilleres salen a la ciudad y allí adquieren otra visión, mayormente con los jóvenes está pasando eso y hay mucha influencia de los jóvenes que llegan de la ciudad” (EL-9). Siendo una muestra de la función “conflictiva y ambivalente” que desempeña la educación para el desarrollo y fortalecimiento de la cultura guaraní (Ansión, 1991).

Esa situación de ambivalencia de la educación con respecto a la cultura hace perder la esperanza sobre la posibilidad de recuperar la cultura guaraní, mucho más complicada resulta cuando esta posibilidad es entendida como un retroceso de la educación, porque “en cultura no podemos retroceder y volver a lo antiguo, tenemos que desarrollarnos más”. En cambio, la recuperación y el fortalecimiento de la lengua se ve con mayor factibilidad para lo cual “habría que trabajar mucho con los niños” (EL-9).

Desde la percepción de este actor existe una separación entre lengua y cultura, la cual también le fue criticada a la EIB implementada por la Reforma Educativa de 1994, que priorizó la educación bilingüe antes que la educación intercultural (Albó y Anaya 2004; Contreras y Talavera, 2004), sosteniendo que existe una relación estrecha entre lengua y cultura (Muñoz, 2001; López 2009) y que la lengua expresa de manera objetiva la cultura de un grupo o pueblo. En este caso, la lengua es el vehículo de transmisión de la cultura.

En este sentido, la promoción y consolidación de la educación intercultural bilingüe desde la autonomía es un reto y parte de una decisión política de las capitanías y el municipio, aun sabiendo “que el idioma se va perdiendo en algunas capitanías y fortaleciendo los cursos de educación intercultural bilingüe en el distrito” (EL-6).

Se puede apreciar que la percepción de los actores sobre las dificultades y la falta de implementación de la EIB es generalizada, incluyendo las percepciones pesimistas de la posibilidad de fortalecer la cultura y la lengua guaraní. Al mismo tiempo, hay percepciones que ven al actual proceso autonómico como oportunidad para fortalecer la EIB como política educativa a partir de su incorporación en el estatuto autonómico guaraní.

### **5.5. Autonomía indígena, una ventaja para la educación intracultural e intercultural**

Si bien la educación intercultural se implementó desde principios de la década de los noventa del siglo pasado, sin embargo, por las características teóricas y de implementación, el énfasis en la lengua antes que en la cultura estuvo enmarcada por el enfoque multiculturalista.

En consecuencia, el actual proceso autonómico constituye una “ventaja para reforzar la parte cultural, el idioma, el modo de producción y fortalecer las tradiciones ancestrales en el área educativa” (EL-14), dando cuenta que de alguna manera el pueblo guaraní puede decidir sobre cómo se quiere que sea la educación, aunque en el tema administrativo “no somos independientes todavía”, porque el gobierno les está pagando los salarios a los profesores y, por lo tanto, “no decidimos sobre los docentes directamente”(EL-7).

Desde esta perspectiva, la apuesta del pueblo guaraní en la autonomía de la educación permite fortalecer el “currículo propio que hemos trabajado, pensado desde el pueblo guaraní y para el pueblo guaraní” (EL-1), lo cual significa construir un modelo de educación acorde a las necesidades educativas que tiene el pueblo guaraní. Situación que enlaza directamente el tema educativo con la autonomía indígena que, “recogiendo en plenitud el currículo regionalizado para el pueblo guaraní, es apuesta política para proyectar una autonomía regional del pueblo guaraní, porque eso es para nosotros autonomía” (EL-1).

Las autonomías indígenas, en el marco de los derechos de los pueblos indígenas, tienen más posibilidades de definir y ejercer sus propias políticas educativas y asumir la gestión de las estas políticas en su territorio. Sin duda, es un reto a emprender frente a voces y tendencias que todavía excluyen a los pueblos indígenas en la gestión de sus propias políticas educativas, cuyas directrices están orientadas a considerar la participación de los pueblos indígenas presentando sus demandas pero que niegan la posibilidad de definir sus políticas educativas y de gestionarlas. Con las autonomías indígenas, “esas concepciones se rompen, ahí estamos trabajando mucho para demostrar la capacidad de gestión, mostrar resultados concretos, planteándonos retos nuevos en este proceso autonómico” (EL-2), porque autonomía también significa “tener control sobre los

procesos de institucionalización educativa” en el territorio (EL-6). Todo esto “tiene que estar plasmado en los estatutos, porque los estatutos son una ley local” (EL-8).

En ese marco, el estatuto de la autonomía indígena es el instrumento legal en el que se plantea con claridad la educación intracultural e intercultural. Lo intercultural está referido a las relaciones de convivencia entre todos los actores que habitan un territorio, en el que se pueden intercambiar los aprendizajes de los idiomas y las culturas; en cambio, lo intracultural significa que la población o pueblo indígena primero tiene que conocer y valorar sus valores culturales, su lengua, su cosmovisión en el propio pueblo o de sí mismo para luego entablar las relaciones interculturales. Esto sería más correcto (EL-7) En contextos de colonización, donde la colonialidad pervive y ejerce su influencia permanente, la intraculturalidad es una antesala necesaria a la interculturalidad, porque en este proceso inicia el fortalecimiento de la cultura local y la preparación para las relaciones en condiciones de igualdad y equivalencia entre los actores de las diferentes culturas (Walsh, 2010; Grosfoguel, 2012).

Desde las autonomías indígenas guaraníes sería más correcto hablar de políticas de educación intracultural e intercultural, porque permite trabajar el fortalecimiento de cultura dentro de la misma cultura, “que es nuestro fuerte, para luego trabajar la interculturalidad, aquí ya como que llegamos totalmente identificados, cosa que no había antes, para relacionarnos de igual a igual, en una convivencia entre guaraní y no guaraní que viven en Charagua. Esa es la situación y no estamos pensando solamente en nosotros” (EL-1).

Según uno de los miembros de la Asamblea Autonómica, esto se refleja en las actividades culturales de las escuelas, donde se “rescatan las danzas autóctonas de ‘todo lo que es Bolivia’, ya no meternos tanto a lo que es la ‘cumbia, tipo roquero’, sino estamos bailando el tinku<sup>105</sup>, el arete guasu<sup>106</sup> de los guaraníes y los macheteros”<sup>107</sup> (EL-4).

---

<sup>105</sup> Traducido significa “encuentro”, que es una manifestación folklórica autóctona de la parte andina del pueblo quechua.

<sup>106</sup> En castellano significa “fiesta grande”, celebrada en los carnavales del pueblo guaraní.

<sup>107</sup> Expresión folklórica que es bailada por el pueblo mojeño de la amazonía boliviana.

Esta afirmación da cuenta del proceso de revalorización de las manifestaciones folklóricas que, a su vez, dan cuenta de la diversidad de pueblos del territorio boliviano. La expresión ‘ya no meternos tanto a lo que es la cumbia, tipo roquero’, sea entendida no como una exclusión de la población que practica este tipo de música sino que, al contrario, significa tomar distancia en relación a lo que antes se hacía, donde este tipo de presentaciones musicales primaban en detrimento de las manifestaciones folklóricas locales y nacionales de los pueblos indígenas.

Sin embargo, las tensiones internas surgen precisamente alrededor de esta temática, aspecto que conlleva dificultades de comprensión en algunos actores que ocupan cargos políticos en el municipio de Charagua, para quienes esa forma de revalorización de la cultura en educación es entendida como un planteamiento de retorno al pasado o de “volver a lo antiguo” (EL-9). Lo cual es imposible y tampoco es el planteamiento de los pueblos indígenas, sino que son pequeñas acciones orientadas a pluralizar la gestión de la escuela.

Esta tensión entre lo intracultural y lo intercultural se manifiesta en el reclamo de mayor presencia de la cultura local en las actividades escolares, como en la presentación de números folklóricos que hay “muchísima injerencia de la danza occidental, no había ninguna danza de la cultura guaraní, entonces ¿de qué autonomía indígena estamos hablando?; si no se ve esta situación, entonces vamos contra ruta, cuando debería cincuenta por ciento danza chaqueña, guaraní y el resto es del occidente” (EL-9).

El trabajo de recuperación de la cultura, aun en su expresión folklórica como en este caso, requiere un trabajo conjunto de todas las instancias y autoridades del municipio, que conduzca a plantearse como una política pública de fortalecimiento cultural entendida como un proceso a medio y largo plazo.

El tema lingüístico constituye un aspecto importante en la recuperación y el fortalecimiento de la lengua guaraní que hoy en día todavía se mantiene vigorizada, siendo la enseñanza de la lengua del guaraní en la escuela una de las fortalezas de la educación, que además abarca a la formación de maestros en la propuesta de la APG, planteada desde la década de los noventa del siglo pasado (Muñoz, 2001; Gustafson, 2002; López, 2009). El reto es trascender el ámbito educativo de aula y proyectarse en la administración pública y las relaciones comunicativas societales que con la autonomía



indígena podría ser una oportunidad para plasmar el uso de la lengua guaraní en términos de política pública.

Pero, ¿qué se está entendiendo por educación intercultural en el pueblo guaraní? Según las organizaciones indígenas y el CEPOG, responsables de la definición de políticas educativas locales, por interculturalidad se entiende “la decisión que uno puede tener en el aspecto político con visión de desarrollo social y cultural, económico, que parta desde la intraculturalidad como un elemento para fortalecer la cultura, para aprender los saberes conocimientos indígena, para aprender el idioma” (EL-2). La interculturalidad es un instrumento político, ideológico y técnico para ayudar a encaminarse al buen vivir.

En ese sentido, cuando se habla del currículo intercultural del sistema educativo, este debería partir de las raíces; debería ser básico conocer los saberes y conocimientos, los valores y principios de las comunidades del pueblo guaraní: “primero es nuestra identidad, nuestra historia, conocernos y así no avergonzarnos, no sentirnos menos y decir que hay otro diferente que también conoce su identidad” (EL-2). Entonces, tendrían que ir uniéndose con estos otros saberes y conocimientos, y así se va desarrollando como una especie de un árbol trenzado desde las raíces entre lo guaraní y lo que viene de afuera, de manera que va creciendo y floreciendo un árbol plurinacional. “Aceptando y comprendiendo las diferencias y las semejanzas, podemos convivir mejor” (EL-5).

En este marco, en el campo educativo resulta necesario pensar hasta qué curso se va a enseñar la lengua y la visión guaraní, y en qué curso se incorporarían las otras visiones y conocimientos que desarrollen una educación intercultural. Este trabajo de conciliación entre las propuestas intraculturales de los pueblos indígenas con la propuesta intercultural del Ministerio de Educación queda pendiente (EL-2).

En dicha conciliación se verá la posibilidad de que la propuesta curricular no refleje solo lo intracultural sino que también se incorpore lo intercultural gradualmente; que vaya creciendo con una base intracultural como prioridad y se vaya incluyendo lo intercultural hasta llegar a la secundaria, donde lo intercultural adquiere la mayoría de la carga horaria, y lo intracultural disminuye pero no desaparece (EL-2).

En tal caso, en la educación secundaria no se pretende llegar a una distribución horaria de 50% de intra y 50% de interculturalidad, si no que se plantea un 10% de lo intracultural

y un 90% de lo intercultural, porque en la misma ya se abarca varias culturas del país y otra cultura de lo internacional.

En este sentido, las autonomías indígenas deberían partir por lo intracultural, por la cualidad indígena.

Otra de las iniciativas de los pueblos indígenas a este respecto es la creación del Instituto de Lengua y Cultura Guaraní, porque “la gente del pueblo quiere aprender guaraní, proyecto que está en su primera fase de implementación” (EL-6).

La educación intercultural ha empezado hace más de dos décadas. Si con la anterior Ley 1565 tuvo algunas influencias, algún impacto, pero ahora con la nueva Ley que habla de la educación intracultural e intercultural se hace que “tengamos que trabajar nosotros mismos, que nazca de nosotros mismos y trabajar la interculturalidad a posterior o a nivel plurinacional” (EL-3). Este proceso autonómico marca otra dinámica de trabajo, dando mayor oportunidad para definir el tipo de educación intercultural que se quiera para las futuras generaciones, donde la mayoría de la población demanda una educación intercultural bilingüe.

### **5.5.1 Visión educativa guaraní**

El sentir de las organizaciones y de la comunidad indígena guaraní, como ya se ha dicho en reiteradas oportunidades a lo largo de este capítulo, es tener una educación que esté basada en la cosmovisión, los principios, saberes y conocimientos del pueblo guaraní y que fortalezca su ñandereko y su ser iyambae.

Para ello, la educación contempla en el estatuto tendría que considerar el fortalecimiento y recuperación cultural, como elemento clave. Ello implica “la cosmovisión, los saberes, conocimientos, la lengua, el territorio, nuestra historia etc., todo lo que contribuya al fortalecimiento, reafirmación de la identidad guaraní” (GF4).

Quienes participaron en el grupo focal coincidían que se está ante una oportunidad abierta en términos de política del estado, de educación, de formación docente, de configuración, de diversidad, multiétnicidad, pluriculturalidad y lengua, etc. A ser: “ahí tenemos la oportunidad de construir, de articular a la filosofía de vida guaraní. Si no sabemos aprovechar esta oportunidad vamos a perder la posibilidad de consolidar nuestra autonomía que es parte de la identidad, del modo de ser Guarani Iyambae” (GF4).

En el aspecto educativo, el reto es hacer el currículo diversificado y regionalizado en las cosmovisiones, planteando los saberes y conocimientos guaraníes y el fortalecimiento de la lengua, que tendrían que estar incorporado en la política de educación.

Reflexionaban también sobre el rol de la educación que estaba diseñada para reproducir el sistema de opresión y dominación ideológica, política y cultural, donde los maestros eran los aplicadores de esas políticas y curriculums diseñadas desde afuera, mientras que ahora se está ante una posibilidad de “construir una política de educación que reivindicuen lo nuestro, lo originario para que, como profesionales de la educación, podamos contribuir a la estructuración de nuestras instituciones y hacer investigaciones que respondan a las expectativas del pueblo guaraní” (EL-2).

La educación guaraní tendría que desestructurar la “colonialidad pedagógica que siempre nos ha dominado en nuestro trabajo como maestros” (GF-4), porque lo que se hacía era replicar los contenidos elaborados desde una visión occidental, eurocéntrica solamente; ahora, con el enfoque educativo sociocomunitario y productivo que parte de los problemas y una metodología de proyectos, orientado a la solución de esos problemas, se puede contribuir a la educación intercultural y a la autonomía.

La educación guaraní con enfoque descolonizador tendría que ser intracultural, basada en principios de solidaridad, respeto, reciprocidad de la nación guaraní, para luego entablar el encuentro intercultural con los demás pueblos y la sociedad.

La política de educación en la autonomía indígena tendría que “fortalecer la política lingüística, difusión oral y escrita, en instituciones privadas y públicas para la preservación de las identidades culturales es fundamental, es la esencia de una autonomía indígena” (GF-1).

Un participante de la entrevista hacía referencia enfática a que la educación guaraní en la autonomía indígena “no puede olvidarse de las cosmovisiones, las espiritualidades y creencias del pueblo guaraní, son pilares fundamentales para que el pueblo fortalezca la vivencia en la mente, el corazón a través de las practicas rituales y el cuidado de la salud” (EL-20).

Otro aspecto importante que tiene que ser incorporada en una política educativa guaraní “es la conservación del medio ambiente porque no tendría sentido una comunidad sin

tierra y territorio” (EL-20), que es uno de los pilares del plan de desarrollo del pueblo guaraní.

### **5.5.2 Acuerdos estratégicos: abriendo camino para la política educativa guaraní**

Si algo caracteriza al pueblo guaraní, desde tiempos históricos, es la capacidad negociadora que asumen los dirigentes. Estrategia que permite la subsistencia del pueblo a pesar de los avatares político-ideológicos, plasmados en acciones tanto militares como de despojo de su territorio y la servidumbre a los que fueron sometidos.

En este marco, frente a las competencias concurrentes en las autonomías indígenas originarios en el tema educativo designadas por la Constitución y al convenio de no descentralización de la educación, firmado entre el magisterio y el gobierno nacional, ciertos aspectos podrían obstaculizar las aspiraciones del pueblo guaraní. En el caminar del pueblo guaraní en el tema educativo, “por estrategia, hemos logrado algunos acuerdos políticos con el gobierno central, acuerdos que están orientados a la apertura y conformación de una mesa técnica en el ministerio y las tres Direcciones Departamentales de Educación (DDE), que alcanza la cobertura del pueblo guaraní y los diecinueve directores distritales” (EL-1).

Según esta autoridad educativa del pueblo guaraní, la mesa técnica constituye la estructura de operatividad de las definiciones políticas que hace el pueblo guaraní en sus diferentes asambleas zonal, departamental y nacional, ahí la mesa técnica se convierte en un aparato técnico operativo para implementar la EIB. De esta manera, buscan enlazar una autonomía educativa sin necesariamente plantear la descentralización, sabiendo que la educación está muy centralizada y las leyes dan competencias muy limitadas, “entonces nosotros hemos hecho conformar esa mesa técnica, de allí se trae al ministerio, a las DDE y las diecinueve direcciones distritales para operativizar nuestras propuestas, en función a los alcances que dice la ley” (EL-1). La dificultad está en cómo ir buscando estrategias de incorporación de esta propuesta al SEP.

En ese sentido, una de las acciones del pueblo guaraní es que el “Estatuto de Charagua recoja en plenitud todo el currículo regionalizado del pueblo guaraní, porque eso es para nosotros autonomía” (EL-1).

Con el propósito de allanar el camino de la compatibilización de la propuesta educativa guaraní, desde la dirección de la APG se están buscando estrategias a través del “diálogo para incorporar poco a poco nuestra propuesta curricular y cuando ya no se pueda vamos a presionar con otras medidas, pero no nos vamos a quedar, a fin de lograr la decisión de competencia educativa directa en la autonomía indígena” (EL-8).

La reflexión seguida por los actores entrevistados del pueblo guaraní, respecto a la propuesta curricular guaraní, se muestran de acuerdo con la competencia concurrente de la educación. Pero en el tema financiero, pues el Estado tiene la obligación de financiar la educación en su totalidad, el desacuerdo surge en el ámbito pedagógico curricular e institucional, que “permite desarrollar una educación desde lo que nosotros pensamos” (EL-3); por eso, ellos reclaman mayor competencia autonómica, aspecto que ya se señaló en el apartado correspondiente a las percepciones de la legislación boliviana.

Lo que se busca lograr es una autonomía de gestión institucional, pero con financiación del nivel central, así como las universidades estatales. Por eso, este proceso es considerado como un aprendizaje para el pueblo guaraní, porque “estamos estudiando el sistema universitario para aprender el funcionamiento, cómo trabajan, cómo se eligen los estudiantes y los docentes, etc., para aplicarlo a la educación regular (primaria y secundaria), pero sin apartarse de las demandas del pueblo como lo hacen las universidades públicas” (EL-8).

Este proceso es largo y no se trata de correr sino de caminar con calma y seguro, según el adagio de los pueblos indígenas, ya que es una oportunidad para alcanzar el sueño del pueblo guaraní: “mediante la educación fortaleceremos nuestra libertad” (EL-4), asumiendo que la educación es el instrumento de liberación de los pueblos oprimidos (Freire, 1972).

### **5.5.3. El sueño educativo y el proyecto político del pueblo guaraní**

La demanda y el sueño histórico por una educación pertinente, que contribuya a la liberación del pueblo guaraní, parece llegar a concretarse con este proceso autonómico: “yo creo que el sueño guaraní poco a poco se va cumpliendo, pero no de forma tan rápida, esto es un proceso, poco a poco iremos consolidando el modelo de educación que queremos, con nuevo enfoque cultural, la identidad, la lengua, y sin dejar de lado los

conocimientos llamados ‘universales’” (EL-1). De esta manera, en la escuela los estudiantes estarían aprendiendo la intraculturalidad y la interculturalidad.

En esa medida, en este proceso autonómico, los lineamientos estratégicos de la propuesta educativa guaraní están basadas “en nuestro pensamiento político, en la cosmovisión, los principios, en los saberes y conocimientos que hacen al ñandereko” (EL-1); “en los valores culturales y espirituales, el idioma, los símbolos, la vestimenta, la medicina tradicional, el modo de producción para no depender de la extracción de los recursos naturales” (EL-7); así como en “tener una educación que ayude al fortalecimiento de la identidad, a recuperar la historia y que nos enseñe a autogobernarnos (EL-2). Pero, al mismo tiempo, se va buscando una complementariedad con los conocimientos llamados ‘universales’, sin que haya una “subalternización, jerarquización, racialización y dominación” (Quijano, 2000) de unos saberes sobre otros, sino buscando una horizontalidad y complementariedad entre ellos. Todo esto tendría que estar plasmado en el currículo del pueblo guaraní.

Tal propuesta educativa, a largo plazo, está orientada a buscar una educación que responda a las expectativas y el proyecto de vida de los guaraníes: “buscamos una educación para la no dependencia” (EL-7); que es el principio de libertad comprendida en el ser iyambae (persona libre) guaraní y una educación para la sostenibilidad (Leff, 2006).

Como se puede apreciar, el proyecto educativo guaraní en su dimensión política trasciende a las acciones de la escuela, ampliándose a la educación superior de formación de maestros, a las universidades, además apunta a la conformación de un Estado plurinacional y una sociedad intercultural, es un proyecto político que promueve “la convivencia intercultural sin suplantaciones, sin desigualdades, para así contribuir a la construcción de un país distinto, de un Estado plurinacional” (EL-1).

Desde esta perspectiva, la propuesta educativa está estrechamente relacionada con el proyecto político, la cosmovisión y en correspondencia con la realidad del pueblo guaraní, que es compleja en sus interrelaciones culturales, sociales, económicas y políticas y no sólo al cumplimiento de la actividad escolar.

Con esta propuesta educativa en la autonomía indígena se busca que los estudiantes de este gobierno autónomo sean diferentes para aportar al sistema de construcción de Estado Plurinacional, que:

“Sepan gobernarse por sí solos, en el aspecto intelectual y en lo productivo que sean capaces de dar respuestas concretas y soluciones innovadoras y no solo reproduzcan lo que se genera en otro lugar, que sean capaces de cuestionar el actual sistema educativo. Que estos jóvenes, mirando el pasado se proyecten hacia el futuro para construir este nuevo sistema autonómico orientado a crear un nuevo sistema que ayude al pueblo guaraní en el aspecto económico, social, político de gobierno y que ese gobierno no debe ser egoísta, no debe ser rencoroso, más al contrario debe ser propositivo, mostrando hacia el exterior los valores y principios de la cultura guaraní” (EL-2).

El planteamiento educativo del pueblo guaraní está orientado a la producción del conocimiento desde el ñandereko guaraní, la dimensión de género y la generacional, donde “los abuelos, por su experiencia juegan un rol preponderante en la continuidad de la transmisión intergeneracional de la cultura, reflexionando y orientando el caminar de las personas jóvenes, ‘estas yendo muy rápido o estas yendo muy lento’” (EL-2). Esa es la línea fundamental de la cultura del pueblo guaraní, que se refleja en el respeto a los ancianos, porque se tiene muy presente el ciclo de la vida.

A pesar de las condiciones limitadas de las leyes, aprovechando la apertura de la Constitución Política como “espacios libres” (Freire, 1972), a través del proyecto educativo, se busca plasmar el pensamiento político que tiene el pueblo: “nosotros vamos construyendo poco a poco este modelo, queriendo alcanzar el sueño del pueblo guaraní” (EL-1).

Este proceso, internamente, implica encarar “una verdadera reconstitución del pueblo guaraní” (EL-3) y trabajar una propuesta educativa desde “la organización y las visiones desde el pueblo. Así, desde la educación, haremos incidencia en la autonomía indígena, lo vemos como un espacio político” (EL-1).

#### **5.5.4. Educación guaraní, un proyecto de educación intercultural**

La educación intercultural fue enarbolada por el pueblo guaraní desde la década de los noventa del siglo pasado. Varios estudios dan cuenta de esta etapa educativa que vivió el pueblo guaraní (Albó, 2005; López, 2009; Paz, 2011). Entre sus luces y sombras valoran el proceso de apropiación de la interculturalidad educativa por las organizaciones indígenas y algunos profesionales guaraníes, constituyéndose en parte de sus reivindicaciones políticas, además de las ventajas y resultados favorables que esta educación fue generando en el pueblo guaraní; pero, al mismo tiempo, se ve insuficiente por las limitaciones de carácter político y económico de corte multicultural, rumbo que adoptó con la Reforma Educativa (1985), siendo cooptada la propuesta educativa del pueblo guaraní por las instancias gubernamentales de turno (Arispe, 2008).

En este sentido, si bien la educación intercultural sigue siendo una demanda del pueblo guaraní, “pero ya insuficiente, porque no permitió una mirada hacia adentro, por su cualidad indígena ahora se plantea políticas educativas intraculturales, desde abajo y adentro hacia el contexto general” (EL-2); que es lo que se busca enmendar con la nueva Ley de Educación.

Para la nación guaraní, “la educación intercultural fue un aporte muy valioso, ahora nace la intraculturalidad que se complementa con la interculturalidad, lo plurilingüe y la plurinacional” (EL-3), como otras categorías a ser trabajadas de manera integral, orientados a fortalecer la cultura guaraní, respetando la existencia y convivencia de otras culturas en el territorio autónomo.

La conciencia guaraní sobre la educación para la diversidad es vigente y sensible. Pese a vivir en su propio territorio, el pueblo guaraní plantea que “la educación no va ser solamente para el guaraní, porque en Charagua también hay quechuas, aymaras, menonitas y gente mestiza, para todos ellos es la educación intercultural” (EL-8). Esta perspectiva de la educación intercultural del pueblo guaraní no coincide con la propuesta de organización curricular planteada en la Ley de Educación, sobre el cual se abundará en el apartado curricular de este capítulo.

Aunque las bases de la educación vienen de arriba, al ser una competencia concurrente, lo que le importa al pueblo guaraní es que la “educación la interculturalidad nos ayude a



fortalecer la identidad, a recuperar la historia, y que nos enseñe a autogobernarnos, aspectos que deberían estar definidos como política educativa en el estatuto autonómico” (EL-2).

Además, dichas propuestas tienen que ser discutidas y difundidas de manera orgánica, considerando la generación de recursos, como la de los futuros maestros en la escuela superior. Estos estatutos deben incorporar la educación intracultural e intercultural, como política educativa de la autonomía del territorio guaraní (EL-3).

Está claro que para el pueblo guaraní el tema de la educación es un eje fundamental para su desarrollo, por tanto, “en el régimen educativo del estatuto autonómico está plasmado una educación cuyo punto de partida sea la cosmovisión del pueblo guaraní, para luego proyectarnos a mejorar la calidad educativa, pero sin salirnos del marco legal del Estado Plurinacional” (EL-4).

La educación es tarea de todos, “es un instrumento importante para buscar el desarrollo y salir de la pobreza, por eso es importante partir de la realidad, de la misma cosmovisión, los saberes y conocimientos del pueblo guaraní” (EL-4), que también está dado en las leyes.

Las voces disonantes de actores guaraníes opuestos al proceso autonómico no creen en una política educativa que recupere los saberes ancestrales: “ni yo sé cuál es; antes la educación era a chicotazo pues, entonces, ¿cómo podemos alentar a una educación de ese tipo? (EL-9). Se está refiriendo a la educación bancaria del planteamiento freireano (1979) de la escuela y no necesariamente a la educación de la tradición guaraní, donde no hay nadie que no aprenda nada, aprende los saberes de la vida y para la vida guaraní como una estrategia de subsistencia.

Entonces, ¿qué se va a entender por educación tradicional? Esto necesita algunas aclaraciones. Los participantes que enfatizan en ello se refieren a los procesos de aprendizaje fruto de la socialización y la transmisión intergeneracional de saberes y conocimientos del pueblo guaraní, y no hacen mención necesariamente a la educación de corte vertical, autoritario y colonial muy ampliamente criticada por el enfoque intercultural.

Otro aspecto a resaltar en el testimonio anterior es el lugar de enunciación del entrevistado, cuando se refiere a la educación tradicional, y afirma que “ni yo sé cuál es”, está manifestando lo alejado y distante que está de las formas y prácticas de vida y los saberes guaraníes, aun diciéndose ser guaraní, porque este actor fue desarraigado muy temprano de su territorio y estudió en la ciudad de Santa Cruz, lo cual evidencia el proceso de blanqueamiento que sufrió este participante, hoy representante de un partido de derecha y opositor al proceso de transformación y al proceso autonómico guaraní que se vive en Charagua.

#### **5.5.5. Calidad educativa y el bien vivir guaraní**

La calidad educativa está entendida desde diferentes perspectivas, orientadas a la consolidación del bien vivir de los pueblos y no solamente al éxito escolar. Estas percepciones se plantean a través de las intervenciones de los actores que a continuación se detallan.

Una educación de calidad es democrática, participativa y productiva para la vida, por tanto, tiene que responder a “desarrollar y mantener nuestra filosofía guaraní, enmarcados en nuestros principios de reciprocidad, solidaridad, respeto, amor a la naturaleza” (EL-3), que busca el buen vivir de la población guaraní, en particular, y de la sociedad, en general.

Una “educación de calidad busca la unidad y el fortalecimiento de la cultura y la lengua y la historia del pueblo guaraní” (EL-2), basados en la “filosofía, los principios, saberes y conocimientos que hacen al ñandereko guaraní” (EL-1); sin descuidar “el modo de producción que respete la naturaleza, contribuya a la redistribución equitativa de los recursos y los productos alimenticios orientados al bien vivir de la población”, guaraní y no guaraní, que vive en Charagua (EL-7).

En ese sentido, se viene afirmando reiteradamente que la educación de calidad en el pueblo guaraní trascienda la noción de calidad educativa<sup>108</sup> propuesta por algunos

---

<sup>108</sup> Entendida como la ampliación de la cobertura, la calidad y eficacia del sistema, la calidad y la gestión pedagógica y la calidad y la gestión administrativa. Ver Rodríguez, F. Eugenio (1994) “Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones Organización de Estados Iberoamericanos para la

teóricos, y responda tanto a las necesidades como al proyecto de vida de los guaraníes, expresada en el principio de libertad del ser iyambae (persona libre) como su máxima aspiración. Por tanto, la calidad educativa está estrechamente relacionada con el proyecto político, la cosmovisión del pueblo guaraní, adecuado a la complejidad de sus interrelaciones culturales, sociales, económicas y políticas; no sólo a la medición de los indicadores de gestión escolar, que también son importantes para alcanzar estos propósitos.

Una educación de calidad para el pueblo guaraní considera la formación de hombres y mujeres responsables, libres y capaces de vivir en comunidad; facetas y complejidades de la vida que no pueden reducirse a una norma legal o una calificación numérica de cobertura, permanencia o inclusión. Por lo tanto, la educación de calidad trasciende las fronteras de la escuela, tiene relación con la formulación de las políticas educativas, como la política sobre currículo escolar, la formación de maestros y la gestión de la institucionalidad educativa.

Es importante hacer notar que la calidad educativa surge en medio de la discusión de la educación como un derecho humano o como un servicio o inversión que incorpora el modelo neoliberal. En este sentido, la calidad de la educación para la UNESCO:

- Se “apoya un enfoque de la educación de calidad como un derecho humano;
- Se fundamenta en los cuatro pilares de la educación -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser;
- El estudiante es un individuo, miembro de una familia, de una comunidad y ciudadano del mundo que aprende para hacerse competente en sus cuatro roles;
- Defiende y propaga los ideales de un mundo sostenible - justo, equitativo y pacífico con responsabilidad intergeneracional-;

- Considera el contexto social, económico y medio ambiental del lugar específico configurado en el currículo. La educación de calidad es localmente importante y culturalmente adecuada;
- Está informada por el pasado (ej. conocimientos autóctonos y tradiciones), es significativa en el presente y prepara a las personas para el futuro;
- Crea conocimientos, habilidades vitales, perspectivas, actitudes y valores;
- Proporciona instrumentos para transformar las sociedades actuales en sociedades más sostenibles;
- Es medible.” (Delors et al., 1996).

En síntesis, a pesar de las diferentes opiniones sobre la calidad de la educación en el plano del debate y la acción internacional, el imperativo de la Calidad Educativa para la UNESCO tiene que contemplar, tres principios: “necesidad de una mayor pertinencia, necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de una persona como es debido” (Vidal-Araya, 2007: 27).

En el plano de la gestión educativa, la calidad está relacionada con la actualización de maestros, porque “si queremos hablar de la calidad educativa no podemos seguir teniendo maestros que sigan el método tradicional entonces que ellos se vayan preparando, brindándoles las condiciones necesarias para todos los estudiantes” (EL-4).

En la Asamblea deliberativa participan los arakuaías (sabios guaraníes). Con ellos se está viendo una compatibilización de la propuesta educativa que vaya a favorecer a toda la población. Una característica del maestro es el compromiso sincero con la educación de niños y niñas ante la sociedad, y “que lo hagan por vocación para que nuestros alumnos tengan buenos resultados solo así estaríamos ‘saliendo de lo que es el mundo de la ignorancia’” (EL-4).

Las percepciones sobre la transformación del pensamiento colonial de la educación son complejas, es así que en la última afirmación del vicepresidente de la Asamblea deliberativa, maestro de formación, se puede apreciar una contradicción con los planteamientos anteriores que buscan valorizar los saberes y conocimientos guaraníes. La visión de este actor parece mostrar una fuerte tendencia valorativa de los conocimientos y la formación escolarizada que es la que sacará del mundo de la ignorancia. Pero, de

¿cuál mundo de ignorancia? A pesar de ser guaraní, la colonialidad de su formación magisterial que ha mostrado y convencido de la superioridad de un tipo de conocimiento occidental es la que predomina en la percepción de este actor (Grosfoguel, 2012; Quijano, 2000). Ciertamente, dada esta situación de ambivalencia, la construcción de una propuesta educativa de calidad es muy difícil y compleja. Mientras por un lado se aspira al fortalecimiento de la cultura, la cosmovisión y los saberes guaraníes, por otro lado, pesa el pensamiento colonial de largos años de formación cuyas aspiraciones, si bien no son contrarias, son divergentes respecto a los planteamientos político-filosóficos del pueblo guaraní.

En términos de gestión curricular y de aprendizaje, la calidad educativa es fuertemente cuestionada por algunos actores del pueblo guaraní, “aprueban de curso, salen bachilleres, pero a la hora de enfrentar a la realidad de la producción no responden, como tampoco responden en los exámenes de ingreso a las universidades” (EL-7). En este mismo sentido, se plantea que “la calidad educativa en la escuela es bajísimo por la falta de horizontes que reproduce un conformismo, su horizonte simplemente es consumir” (EL-10).

Según el representante de la iglesia católica, el nivel educativo no siempre tiene que ser alto, pero sí tendría que contemplar horizontes y tendría que ser parte de la estructura de la organización política guaraní, que contemple el progreso de la región y saque de la condición de pobreza y de dependencia. Parecería que “conviene que se reproduzca que se mantenga la pobreza, y la dependencia” (EL-10).

Otro problema importante de la escuela que incide en la calidad educativa es el elemento maestro: se espera que haya verdaderos pedagogos, con mística y no se limiten a cumplir su expediente de dictar la clase; y de esos hay muchos que no tienen la vocación de maestro, que para dar salida a su profesionalidad han optado por el magisterio con la ventaja de la proximidad de la Escuela de Formación de Maestros. Entonces, “un elemento clave y un amor al alumno, amor al grupo y amor a la tierra, la calidad educativa para mí pasa por los pedagogos. Esto de la calidad educativa va unido directamente a la calidad de vida o el buen vivir” (EL-10).

El desafío está en re-conceptualizar la calidad educativa desde una mirada comunitaria, el amor a lo propio, a los saberes, al ñandereko guaraní, y sin descuidar otros indicadores

que marcan procesos de competitividad orientados hacia el mundo exterior. Que la educación sea parte del proyecto político del pueblo guaraní y del Estado plurinacional, y que busque permanente alcanzar el buen vivir de la población en general.

En este sentido, la educación en la autonomía indígena es muy importante para el pueblo guaraní porque permite la construcción de una política educativa comunitaria de acuerdo a la visión y cosmovisión como nación indígena originaria, con una “administración educativa propia, produciendo nuestros propios materiales, para contribuir al currículo regionalizado que responda a la región” (EL-3); y esto, al ser una demanda orgánica una a todos los actores del pueblo guaraní (EL-1).

### **5.6. Gestión educativa guaraní**

Tradicionalmente, la gestión educativa era entendida como dos procesos desintegrados: planificación y administración. La primera, era responsabilidad de los planificadores quienes estaban encargados de diseñar los planes, fijar objetivos y determinar las acciones que había que realizar; la segunda, era propia de los administradores, encargados de ejecutar las acciones diseñadas por los planificadores. Fue así como se generó una separación entre las acciones administrativas y las pedagógicas.

En esta investigación se entiende por gestión educativa aquel proceso integral de interacción política entre los ámbitos institucional, curricular y la participación basada en un conjunto de normas, priorizando la calidad profesional de los maestros, la asignación de recursos financieros, la capacitación docente, la adquisición de textos escolares, la gestión del conocimiento, el cultivo de actitudes interpersonales de convivencia intercultural, el aprender del contexto, priorizar el aprendizaje antes que la enseñanza, y prevalecer el desarrollo de competencias promoviendo la construcción del propio aprendizaje (Correa, Álvarez y Correa, 2009). No en vano, la "gestión pedagógica constituye un enclave fundamental del proceso de transformación, articulador entre las metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar" (Ezpeleta, 2005: 54).

En este entendido, en este apartado se abordará la gestión educativa contemplada por el pueblo guaraní, y cómo interactúan lo institucional, curricular y la participación de los actores como ámbitos de la política educativa en el contexto de la autonomía indígena.

### **5.6.1. El ámbito institucional de la política educativa**

Dada la adopción de la plurinacionalidad por el Sistema Educativo, las posibilidades de apertura para las pretensiones de constituir sistemas educativos propios de los pueblos indígenas podrían ser mayores; especialmente para el pueblo guaraní que, desde hace varios años atrás, viene construyendo una educación más apropiada al contexto. Sin embargo, al centralizar sus acciones institucionales y pedagógicas la actual Ley de Educación restringe contradictoriamente esa posibilidad, y la noción de Sistema Educativo Plurinacional queda enmarcada en el discurso utópico de agentes del Ministerio de Educación, aun siendo un planteamiento de los pueblos indígenas.

Según uno de los actores del Consejo Educativo Guaraní, el pueblo guaraní, enmarcado en el Estado Plurinacional y la autonomía indígena, buscaba la conformación de un sistema educativo guaraní donde puedan “tener una administración, contar con recursos económicos, con propios equipos técnicos de capacitación, con recursos para elaborar materiales, contar con sistemas de evaluación a directores y maestros orientados a dinamizar y operativizar la gestión educativa. Esa era la idea de la autonomía indígena: plantear un sistema político social de desarrollo de la educación, pero enmarcado en una idea de Estado Plurinacional. Pero con la actual ley de educación que tenemos no podría ser viable, ya no es posible” (EL-2).

La coyuntura social y política durante el proceso constituyente, donde las organizaciones indígenas y sociales planteaban sus diferentes propuestas, fue políticamente delicada. Presentaba sus propias complejidades y contradicciones, donde confluían propuestas y acciones de los pueblos indígenas y de sectores populares, junto a otros sectores sociales y políticos de la resabida oligarquía feudal interesadas en la fragmentación del país. En esta coyuntura, un planteamiento como el de conformar un sistema educativo guaraní era entendido por sectores afines al gobierno y opositores como una propuesta “separatista, cuando los indígenas somos más nacionalistas que los karai” (EL-2).

El escenario político y las acciones de diferentes sectores en la Asamblea Constituyente fueron definiendo la política educativa del país; lamentablemente, las propuestas en educación y las acciones de los sectores sociales como del magisterio estuvieron fuertemente permeadas por intereses reivindicativos de carácter gremial, marcadamente orientados a mantener exenciones institucionales hasta ahora ganados en acuerdos con

diferentes gobiernos de turno. Se fueron generando escenarios en los que era difícil cambiar los marcos estructurales y las concepciones de la educación boliviana. Los representantes de maestros en la AC, lejos de reflexionar las posibilidades de cambiar para mejorar la educación en el país, aprovecharon los escenarios complejos del proceso constituyente para afianzar sus propios planteamientos y las reivindicaciones logradas para sus sectores corporativos. Entre ellos, se pueden mencionar el escalafón del magisterio y las escuelas de convenio por la iglesia.

En lo que respecta a la **gestión administrativa** guaraní y las posibilidades de **descentralización** de la educación, ya se ha visto en puntos anteriores que las competencias concurrentes limitan las acciones y las posibilidades de afianzar las propuestas de las autonomías indígenas, no solo de carácter reivindicativo sino también alternativo. La educación se centraliza mucho más que antes, coartando las posibilidades de acciones educativas descentralizadas de los pueblos indígenas orientadas a la búsqueda y consolidación de su propio sistema de educación guaraní. A ello se suma el acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación y el magisterio donde uno de los puntos versa sobre el compromiso de no descentralizar la educación, porque según ellos afectaría los intereses gremiales del magisterio. En ese sentido, la descentralización se está entendiendo desde la tradición administrativa, presupuestaria y legal, y no desde sus fines ideológicos y contenidos curriculares (Ludgren, 1997), como se percibe y busca en el pueblo guaraní.

De hecho, el acuerdo entre magisterio y ministerio para no descentralizar la educación no fue gratamente recibido por el pueblo guaraní: “la educación debe descentralizarse, nosotros queremos tener nuestro propio sistema educativo, que los profesores respondan a nuestras demandas, ya que el sindicato no deja cambiar” (EL-2). El sindicato de maestros vela más por sus intereses gremiales que por el interés de mejorar la calidad educativa de la población.

En este proceso, la educación está centralizada; “con la autonomía se busca descentralizar, se quiere que nosotros hagamos la currícula, y no importa mucho la procedencia de los recursos” (EL-8), sean del gobierno departamental o del nivel nacional.



En el tema económico se busca exigir al Estado el cumplimiento de su deber como “primera responsabilidad financiera” (CPE, Art. 77). En este marco, los pueblos indígenas demandaron autonomía en la gestión territorial de la educación; autonomía en la gestión curricular e institucional pero no presupuestaria, porque al ser la educación la primera función del Estado, tiene la responsabilidad y la obligación de sostenerla económicamente. Sin embargo, el cumplimiento de esta responsabilidad conlleva ciertos condicionamientos, como el de “amarrarnos las manos en temas curriculares, nombramiento de maestros y autoridades educativas que sigue imponiendo el nivel central” (EL-7).

Los alcances de la implementación de la autonomía comprenden la designación de recursos económicos a los mismos municipios. En el marco del “autogobierno se podrían hacer uso de los recursos del IDH<sup>109</sup>, las regalías, a lo que se añade la producción propia que queremos fortalecer para el ingreso de recursos propios. Otra de las ventajas de la autonomía es que se pueden hacer convenios y gestionar recursos directos con otros países, eso es una ventaja” (EL-7).

Lo fundamental de la autonomía en educación “es el tema curricular pedagógico y tener nuestro sistema administrativo que nos permita elegir a directores distritales, de núcleo y maestros. Este planteamiento es más político que técnico porque la autonomía es política” (EL-8).

Dentro la autonomía indígena “es algo muy importante que nosotros empecemos a hacer nuestra propia educación de acuerdo a nuestra visión, a nuestra cosmovisión como nación indígena originaria guaraní” (EL-3); específicamente en la autonomía indígena de Charagua, donde mayormente hablan las autoridades locales, quienes deciden quién va elaborar y cómo quieren la educación guaraní.

En ese sentido, las autoridades guaraní aspiran a manejar su propio sistema educativo a nivel del municipio indígena. Lo que el pueblo guaraní busca es tener su propia

---

<sup>109</sup>Impuesto Directo a Hidrocarburos.

administración educativa, su propio equipo de elaboración de materiales y la plasmación del currículo regionalizado.

Son varios los problemas en educación que enfrenta el pueblo guaraní, por ejemplo: la falta de ítems para desarrollar una educación intercultural y bilingüe; falta de cursos de actualización para los maestros; carencia de infraestructura y equipamiento, los colegios no tienen biblioteca tampoco internet. Estas carencias en el campo educativo abren “la posibilidad de generar nuestras leyes, de generar ingresos para poder fortalecer la educación guaraní en su conjunto y esta posibilidad es la autonomía indígena” (EL-6).

Las posibilidades del ejercicio de la autonomía indígena guaraní, como en este caso, están dadas. Lo que se percibe es que las condiciones desde el nivel central para poner en vigencia la autonomía en el campo educativo están poco claras, por una serie de factores que contravienen estas posibilidades. Entre estos factores se podrían nombrar: la falta de voluntad política del nivel central; el temor a la desintegración del país; la pérdida del poder y control sobre la educación del país, mucho más aún cuando se está desarrollando un proceso de ideologización de la educación; y los acuerdos entre el magisterio organizado y el Ministerio, que al mismo tiempo dificultan la puesta en práctica de la educación descolonizadora, intracultural, intercultural, plurilingüe y socioproductiva que, entre otros, son los fines y la base de esta reforma educativa.

### **5.6.2. El ámbito de gestión curricular**

Uno de los aspectos que contempla la Ley de educación y la gestión curricular hace mención a la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, que es el tema que interesa por su pertinencia con la investigación y que tiene su correlato fundamentado en el marco teórico de este trabajo.

En ese marco, la intraculturalidad es entendida como una forma de descolonización, como la recuperación, revalorización y potenciación de las culturas de los pueblos y naciones que conforman Bolivia para fortalecer y reconstituir sus saberes, conocimientos, identidades, lenguas y modos de vivir, promoviendo la reafirmación de la identidad cultural. Por su parte, la interculturalidad es una alternativa de convivencia armónica y de aprendizaje mutuo entre culturas distintas para generar una conciencia plurinacional. La interculturalidad no es una relación abstracta de respeto entre culturas desiguales sino un

proceso de transformación y construcción de una alternativa de convivencia que como tal no existe aún en la realidad boliviana. Una interculturalidad orientada a establecer relaciones dialógicas que superan los niveles comunicativos y que se plasman en la vida cotidiana y en los procesos de transformación social, económica y política. Y el plurilingüismo es entendido como el uso y desarrollo de las lenguas oficiales del Estado Plurinacional con el mismo nivel de importancia, en la educación y en otras instituciones (Ministerio de Educación, 2012: 33).

Por lo tanto, en el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Este planteamiento está basado en la Ley de Educación, que en sus artículos 69 y 70 afirma:

“La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.” (LE, Art. 69).

**1. El currículo regionalizado** se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad.

**2. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos** desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.” (LE. Art. 70).

Leída así la Ley, parecería que hay plena libertad para elaborar el currículo regionalizado e incluir en ella los saberes y conocimientos indígenas; sin embargo, la gestión del currículo regionalizado es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado

y las entidades territoriales autónomas y su función es “realizar el seguimiento a la adecuada implementación de los planes y programas curriculares diversificados en el marco del currículo regionalizado y de sus competencias en el ámbito de su jurisdicción (LE, Art. 80).

Se percibe que la libertad en la incorporación de saberes y conocimientos en el currículo diversificado y regionalizado es limitado y condicionado al currículo base; es decir, entre la mirada intracultural del currículo diversificado con la mirada intercultural del currículo base. Esta situación constituye un reto para el pueblo guaraní. La tarea que se tiene es “integrar, conjugarlo entre el saber ancestral y los saberes de occidente y las leyes vigentes” (EL-8). A este proceso, el Ministerio de Educación lo ha denominado “armonización” del currículo regionalizado con el currículo base.

Desde la percepción de los actores guaraníes esta separación entre lo intercultural del currículo base y lo intracultural del currículo regionalizado y diversificado es arbitrario; por tanto, fuertemente criticado porque “los pueblos indígenas no vivimos encerrados en nuestros saberes y conocimientos, nuestras prácticas de vida de principio son interculturales” (EL-8). Es una muestra de que desde el Ministerio de Educación se están imputando ciertos criterios de clasificación de los saberes y conocimientos indígenas, sin considerar los procesos decoloniales de la educación. Desde el enfoque de la interculturalidad, el pueblo guaraní busca la “descolonización del currículo” (Apple, 1996), lo que implica un profundo cuestionamiento al currículo de carácter extranjerizante y la valoración e incorporación de los saberes guaraníes al currículo escolar orientado para generar procesos educativos estrechamente relacionados con la vida.

En ese afán de regulación de los saberes indígenas, enmarcados en la competencia concurrente de la educación, la propuesta educativa de pueblos indígenas es “vista como muy indigenista y es lógico para nosotros que tiene que ser indigenista, porque si no hablamos por nosotros ¿quién no los va hablar?” (EL-2).

Cuando lo que la propuesta educativa guaraní expresa su “pensamiento político en educación, está basada sobre la cosmovisión del pueblo guaraní, y cuando se habla de cosmovisión se habla de principios, saberes y conocimientos del ñandereko guaraní” (EL-1). El reto es analizar de manera conjunta las formas y posibilidades de enlazar con el sistema educativo, porque en el aspecto curricular “no bajan a las bases a discutir, ellos

solos lo hacen en La Paz y mirando de allá suponen, y ahí está la debilidad de la propuesta del Ministerio de Educación” (EL-2). Por lo tanto, el currículo, los planes y contenidos del currículo se definen en el nivel central.

La UNESCO, desde la Declaración de México 1979, recomienda al respecto que las reformas educativas que se emprendan en diferentes países deben responder “a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo...” (Declaración de México). Aunque la palabra “pueblo” no hará referencia a pueblo indígena necesariamente, sin embargo, la recomendación es aplicable y adecuada también a estos actores indígenas.

Se busca que la propuesta del currículo regionalizado debe “estar reflejado en el estatuto autonómico, que sea una Ley para la autonomía indígena, y que desde las particularidades se discuta la armonización con el currículo base” (EL-7). Es un trabajo participativo entre los asambleístas, los CEPOs y el Ministerio de Educación.

El currículo regionalizado para el pueblo guaraní es considerado como “el currículo propio, pensado en, desde y para el pueblo guaraní”. La explicación y respaldo legal está dicha en la Constitución Política del Estado y la Ley de Educación 070 que habla de conocimientos propios de los pueblos indígenas, y “eso significa construir un modelo de educación acorde a la necesidad y las demandas del pueblo guaraní, eso es autonomía para nosotros” (EL-1).

La propuesta educativa del pueblo guaraní enfatiza el carácter intracultural desde la cosmovisión del pueblo guaraní. Es necesario partir del fortalecimiento de lo propio para luego entablar relaciones de interculturalidad con diferentes instancias estatales y privadas, porque es importante “partir de nosotros mismos, así la autoestima cultural del pueblo guaraní crece, los sujetos actores del pueblo guaraní se identifican plenamente y luego se relacionan con el otro en condiciones de igualdad y ahí va el respeto mutuo” (EL-1).

Este planteamiento, desde el Ministerio de Educación, ha sido denominado como el currículo diversificado o regionalizado que adquiere la connotación intracultural de la educación. A partir del cual el Ministerio se atribuye el carácter intercultural de la educación, cuando el planteamiento de una educación intracultural e intercultural del

pueblo guaraní está establecido con claridad en la propuesta del currículo regionalizado y que “deben estar expresadas en los estatutos de la autonomía indígena guaraní” (EL-2). Hecho que da cuenta de las tensiones, en términos de pertinencia de la organización curricular, entre los pueblos indígenas y el Ministerio de Educación.

Por ejemplo, para este currículo regionalizado primero, se hizo una identificación de las variedades de especies de los bosques, animales, aves, peces y de las potencialidades de los suelos por aéreas que existen en el territorio. Todo esto iba a formar parte de la curricula educativa en la educación ambiental. Con la ayuda de los ancianos también se trabajó el reconocimiento y la reconstitución del territorio ancestral; ellos nos daban algunos hitos con referencia de hasta dónde se iba a cazar. En base a eso, se ha delimitado la TCO<sup>110</sup> del Charagua (EL-6).

En este contexto, es también importante el bilingüismo, fortaleciendo la lengua guaraní. Y aprender la historia guaraní para luego entrar a la historia mundial y no al revés como se hace ahora, porque “si no conoces tu propia historia guaraní, cómo vas a poder incursionar en la historia mundial” (EL-10). Así se debería conocer qué es Kuyuruqui para amar lo propio, primero, y después contrastarlo con la historia nacional. Con la guerra del Chaco, “aquí se luchó denodadamente, hubo atrocidades y penurias, muertos, esclavos etc., pero el pueblo guaraní casi no participó porque no era su lucha” (EL-10).

La propuesta educativa implica la recuperación del arakua (seberes) que se está muriendo junto con los arakuaía (sabios), como los saberes en la medicina tradicional que se practica en el pueblo guaraní, cuyo tratamiento se utiliza sólo para las enfermedades que es posible de tratar y lo que no se puede, pasa al médico; todo eso no está escrito y los sabios se están muriendo, y con ellos se mueren los saberes y la lengua (EL-8).

Por eso la necesidad de incluir los conocimientos ancestrales en el nuevo currículo de la educación guaraní, que no se están enseñando hasta ahora, y que sea intercultural y bilingüe. Lo cual se está trabajando dentro el sistema del currículo regionalizado y “son las comunidades quienes definen directamente los contenidos de ese currículo, de cara a

---

<sup>110</sup>Tierra Comunitaria de Origen

la autonomía indígena” (EL-3). Además, la participación de los ancianos y ancianas en la construcción del currículo regionalizado es directa, y a través de ellos se incorporaron los saberes y conocimientos.

En el pueblo guaraní, los ancianos, como dueños de la sabiduría de aquellos tiempos, tienen su lugar y el rol de acompañar el camino de las organizaciones. Y ahora de las comisiones de la Asamblea deliberativa que trabajan los estatutos de la autonomía indígena, como dice el testimonio: “a nuestros ancianos no los dejamos a un lado, siempre están con nosotros, como dueños de la sabiduría, los ancianos y ancianas son participes de las comisiones de la Asamblea y sus aportes son muy valiosos para las nuevas generaciones” (EL-3).

En el ámbito educativo, el pueblo guaraní va ejercitando la autonomía indígena desde la construcción del currículo regionalizado, aunque ese currículo regionalizado esté condicionado por el currículo base del nivel central. Es así que, a fecha de hoy, el pueblo guaraní, representado por el Consejo Educativo Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), tiene elaborado su currículo regionalizado ya aprobado por la Asamblea del Pueblo Guaraní y armonizado con el currículo base del Ministerio de Educación. A continuación, se muestran algunas características centrales del currículo regionalizado guaraní (2013).

Un primer aspecto a resaltar es que este currículo regionalizado está orientado a mantener y consolidar la *unidad* como Nación Guaraní, no obstante de la división política en varios municipios en lo que hace a todo el territorio guaraní. El currículo regionalizado está basado en los principios y valores que está enmarcado en el ámbito organizativo, socio-cultural, territorial, económico y productivo del pueblo guaraní:

**a. Ñande Reko**, son las normas, valores, costumbres, el modo de vida que regula la convivencia mutua y la integración social, cultural y económica, de acuerdo a la cosmovisión Guaraní. Este principio es la base del modo de ser Guaraní que se transmite a través del **Arakua** (saber) y el **Ñemboe** (estudio).

**b. Yomboete - respeto** a los antepasados, la naturaleza, la convivencia mutua, que es y será aplicada en el marco de la complementariedad, la honestidad y transparencia.

**c. Mboroaiu - amor**, es el principio de la armonía interna para lograr convivir en la *unidad comunitaria, convivencia mutua, solidaridad y honestidad*. También es el

desprendimiento de la reciprocidad (yopoepi), solidaridad (yoparareko), que se manifiesta en la afectividad entre las personas y la naturaleza, para convivir como familia-*tëtaray* actuar sin egoísmo.

**d. Meteïramiño - unidad**, es el principio fundamental del desarrollo integral que se asienta sobre la base cultural, lingüística, territorial, social, económica, política y educativa que ejercen las personas en convivencia con la naturaleza.

**e. Yeyora - libertad**, se manifiesta en ser **Iyambae**, ser libre en pensamiento e ideas, y vivir sin barreras ni fronteras, sin dueño y libre de sí mismo, ser autónomo, soberano.

**f. Yopoepi - reciprocidad**, se manifiesta en el respeto a los valores de convivencia, que nacen desde el interior sin egoísmos ni intereses, sin esperar nada a cambio. Esta reciprocidad es entre personas y con la naturaleza cuando se respeta a los *iya reta*.

El principio ordenador que organiza el currículo regionalizado está basado en la búsqueda permanente de *ivimaraëi* (tierra sin mal), que se define como “la tierra buena, fácil para ser cultivada, productiva, suficiente y amena, tranquila y apacible, donde los guaraní puedan vivir en plenitud su modo de ser auténtico” (Melia, 1988: 23).

El eje ordenador del currículo regionalizado está basado en el *ñandereko*, que son las normas, valores, costumbres, el modo de vida, pilares fundamentales de la cultura guaraní que regula la convivencia mutua y la integración política, social, cultural y económica, de acuerdo a la cosmovisión Guaraní, como forma de gobierno, forma de pensar, de sentir, de ver la realidad, de construir una visión como pueblo indígena. Este principio es la base del modo de ser Guaraní que se transmite a través del **Arakua** y el **Ñemboe** (Sabiduría-estudio).

Por tanto, el área curricular está organizada en educación para la identidad, educación para la vida en comunidad, educación para la vida armónica y educación para la producción. Cada una de estas áreas curriculares contiene temáticas y conocimientos que deben fortalecer la identidad guaraní, con su cultura, su territorio y con el Estado Plurinacional, la producción comunitaria, la relación y vivencia armónica de la vida en comunidad, entre el ser humano y la naturaleza. La educación para la vida en comunidad, debe ser participativa, democrática y de consensos, por ser un proceso de transformación sociocultural, política y económica donde se aprende a través de la práctica con la plena



convicción del Vivir Bien. De esta manera, los y las estudiantes aprenden todas las prácticas socio comunitarias en un marco participativo, democrático y de consensos, en armonía y equilibrio con la comunidad, para desarrollar el Ñandereko (modo de ser) y alcanzar el ivimaraëi (la tierra sin mal). La Educación para la vida armónica debe promover la relación armónica partiendo del estar bien consigo mismo para poder establecer comunicación, sintonía y relación con la comunidad y con la naturaleza y el cosmos. La Educación para la producción tiene que estar acorde a los principios, normas, formas de pensar y sentir guaraní, regulada por el Ñandereko y el ivimaraëi, donde el aspecto económico-social-espiritual del pueblo guaraní alcance una vida de Mbaeyekou (felicidad, de gozo y prosperidad): una forma de vida en equilibrio entre lo económico, su entorno territorial, espiritual, social, que vele por el bienestar de la comunidad, que no sea individualista, ni explotadora a costa de acumular la plusvalía.

Se puede apreciar que el uso de la lengua guaraní es importante para comprender las bases, fundamentos y planificar estrategias de implementación del propio currículo regionalizado, porque la lengua expresa sentidos y significados apropiados y pertinentes para la cultura, con ese modo de ser guaraní. Mucho más cuando uno de los principios del currículo regionalizado es el fortalecimiento y la revitalización de la lengua y la cultura guaraní.

La responsabilidad de implementar este currículo regionalizado, recae sin duda, en los maestros y maestras que trabajan en el territorio guaraní; por ello, es necesario abordar la formación de maestros, que se trata continuación.

### **5.6.3. Formación de maestros guaraní y el currículo regional intra-intercultural**

La Formación de maestros en el pueblo guaraní fue un tema de mucha importancia en los procesos de reivindicación de la cultura y la lengua guaraní. Desde inicios de la década de los noventa del siglo pasado, el pueblo guaraní fue incorporando maestros guaraníes en el sistema escolar; posteriormente, ha buscado con insistencia crear y consolidar un instituto normal superior de formación de maestros<sup>111</sup>, no solamente guaraníes sino

---

<sup>111</sup>En este marco en 1997 se crea el Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC)

también de otros pueblos indígenas de la región chaqueña de Bolivia. El propósito de la creación de este centro de formación de maestros fue precisamente el de garantizar la transmisión de la lengua y la cultura guaraní a los niños y niñas que cursaban la escuela; porque, hasta ese entonces, la lengua y el modo de vida guaraní –ñandereko- se estaba perdiendo y siendo absorbido por la cultura y lengua castellana. De ahí que en este centro se forman maestros de distintos pueblos indígenas y, entre ellos, maestros guaraníes mayoritariamente que posteriormente fueron ocupando espacios en las distintas unidades educativas de la región.<sup>112</sup>

Como Mboarakua (Consejo Educativo Guaraní), impulsaron la creación del instituto superior de formación de maestros, buscando la “formación de un nuevo maestro que se forme con esa visión de trabajo, y cuando vaya a trabajar aplique esa técnica y didáctica que nosotros queremos para incorporar nuestro sistema educativo guaraní” (EL-3).

El objetivo es contribuir a la creación de condiciones favorables para tener profesores preparados con compromiso y vocación para desarrollar una educación de calidad, orientada a fortalecer la lengua y la cultura guaraní.

Se busca la formación de maestros titulados normalistas que tengan verdadera vocación, cuyo “compromiso les motive a cumplir una función de educar de la vida, en la vida y para la vida, y no sólo de transmitir conocimientos apartados de la vida” (GF-4).

Un elemento importante es que haya verdaderos pedagogos con mística de educar, en lugar de quien cumple su expediente de dictar la clase. La vocación es un elemento clave, despierta un amor al alumno, al grupo y amor a la tierra, porque la calidad educativa pasa por los pedagogos, por eso es importante la formación de maestros (EL-10).

Con la incorporación de maestros guaraníes, que conocen y viven el modo de ser guaraní y hablan la lengua guaraní, se busca garantizar la implementación de interculturalidad y la intraculturalidad en el aula, porque los maestros que vienen de afuera no conocen la cultura, tampoco hablan la lengua y no podrían ejecutar el currículo regionalizado. Es

---

<sup>112</sup> Para más detalles, ver la investigación sobre el INSPOC realizada por Arispe (2004).

decir, desarrollar una educación sin quitarle el contexto, ya que la calidad educativa va unida directamente a la calidad de vida, al buen vivir.

En este sentido, es una gran responsabilidad para los maestros que, en coordinación con los arakuaias (sabios guaraníes), los abuelos y las abuelas, tienen que implementar el currículo regionalizado, compatibilizado y armonizado con el currículo base del Ministerio de Educación para favorecer a la población guaraní con una educación de calidad (EL-4).

Por principio de humildad, los maestros que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades indígenas tienen que ser plenamente conscientes de que no tienen un conocimiento profundo de la realidad de las comunidades, aunque su historia cultural esté relacionada con ella, y su rol en la escuela es el de alguien que tiene que aprender de la comunidad como mecanismo privilegiado de construcción del currículo (Garcés, 2009).

Este reconocimiento consciente de no saber todo, de no conocer los modos de ser guaraní, aun para los maestros que se consideran guaraníes pero que por ciertas razones de la vida se distanciaron y van olvidando las visiones y prácticas culturales guaraníes, ayuda mucho a coordinar nuevas estrategias de trabajo, adoptando técnicas pertinentes a la diversidad contextual de las comunidades e incorporando a sabios y sabias, abuelos y abuelas, que compartan sus saberes en la escuela como otros actores y saberes válidos y necesarios para la educación de calidad y para la vida. Esta actitud, desde ya, es una actitud intercultural y de incompletitud que contribuye en gran manera a la construcción de nuevos paradigmas educativos en el marco del pluralismo epistemológico (Santos, 2006; Walsh, 2008b).

### **5.7. Participación social comunitaria en las políticas educativas de la autonomía indígena**

La participación social comunitaria constituye un eje principal en la definición de políticas educativas y la gestión educativa. Entiéndase por participación las acciones directas de las organizaciones indígenas en la elaboración de las políticas de educación pertinentes para las necesidades y las demandas de la población de la autonomía indígena guaraní de Charagua, y no sólo la presencia de actores indígenas como una forma de avalar políticas educativas definidas en otros ámbitos e instancias.

La reflexión sobre el tema trasciende los alcances conceptuales de la participación, entendida como una forma de tomar parte de algo, en el que la población indígena terminaba siendo invitada para finalmente acabar avalando las ideas, propuestas o proyectos de alguien -persona o institución-. En este caso, la dirigencia indígena, junto a la población indígena del pueblo guaraní, juega un rol protagónico y central en la elaboración de los estatutos autonómicos y la definición de las políticas educativas. Es decir, es una construcción desde abajo, desde las ideas, propuestas y acciones directas de las comunidades que delegan sus representantes a los assembleístas elegidos en magnas asambleas por las mismas comunidades. Al respecto, uno de los actores afirma: “somos nosotros mismos los que hacemos y no sólo participamos como antes, nosotros organizamos, dirigimos y definimos con la participación de representantes de otros sectores” (EL-1).

Recordar que la Ley de Educación ha sido propuesta con la participación de los pueblos indígenas, más no su reglamentación y su implementación en el que se enfrenta dificultades y contradicciones no siempre favorables a los pueblos indígenas. Ante esta situación, la dirigencia de los pueblos indígenas, en general, y el pueblo guaraní, en particular, asume una actitud de solidaridad con la condición indígena, porque en otros gobiernos la participación indígena tenía mayor incidencia en las políticas de educación, había más resistencia y se hacía escuchar; sin embargo, en esta nueva coyuntura no es así porque “antes era un gobierno al que habría de oponerse, éramos enemigos declarados, pero ahora el gobierno es indígena, si uno se opone a un gobierno indígena pucha se ve como contradictorio” (EL-2).

Por esta actitud de solidaridad étnica con el gobierno ‘indígena’ por parte de las organizaciones puede llevarlo a cometer varios errores que van debilitando el proceso de implementación de políticas educativas planteadas por los pueblos indígenas. El riesgo es que por esa solidaridad étnica se continúen postergando las propuestas de reivindicación cultural y lingüística de los pueblos indígenas.

Según los representantes del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), las demandas fueron recogidas desde las comunidades, por tanto, la propuesta educativa está elaborada desde las bases. Las personas mayores también orientan a los jóvenes que sueñan muchas cosas; los ancianos por experiencia marcan el paso: ‘estás yendo muy

rápido o estás yendo muy lento’; ellos reflexionan y orientan el caminar del pueblo guaraní, porque el respeto a los ancianos es fundamental en el pueblo guaraní y es parte de la cultura a cultivar (EL-2).

Las formas de participación que plantea la Ley de Educación están basadas en la representación de los padres de familia, que conforman el consejo social comunitario. Dicha Ley es cuestionada, porque se busca la participación social comunitaria de las comunidades indígenas, más allá de tener o no tener hijo o hija en la escuela; por lo tanto, la conformación de los consejos social comunitarios en sus diferentes niveles puede estar constituida por representantes de la comunidad y solamente de los padres de familia, tal como se da actualmente y desde antes en las comunidades indígenas guaraníes (EL-2).

Además, a partir de este proceso autonómico se pretende afianzar el gobierno autónomo indígena, nombrando para la autoridad educativa a una persona indígena. Esta situación coadyuvaría en la participación activa de la comunidad y que no sólo avalen firmando las decisiones de los administrativos. Se quiere profundizar la participación en toda la gestión educativa, desde la planificación, la ejecución y la evaluación de la política educativa, en el aspecto curricular y administrativo, que está planteado en la propuesta educativa ya socializada en el pueblo guaraní; que esta política incluya la capacitación de los maestros y maestras que trabajan en el territorio, que elabore un reglamento para incentivar la aplicación de la educación intercultural e intracultural; pero además, “en el marco del control territorial de la educación, que se elabore un reglamento disciplinario orientado a sancionar las faltas que atentan a los derechos de niños y niñas de las comunidades que asisten a la escuela” (EL-2).

En el marco de la participación social comunitaria es importante considerar las acciones y estrategias del CEPOG, que acompañó y orientó a la comisión del régimen educativo en la elaboración del estatuto autonómico. Así, el Mboarakua guasu orientó la representatividad del régimen educativo, cuya comisión estuvo conformada por maestros, quienes tienen la responsabilidad de aplicarlo en el aula, y “los arakuaias (sabios guaraníes), que son responsables del fortalecimiento de la lengua y la cultura guaraní en las comunidades, de manera que se vea la compatibilización de las propuestas favorables a la población charagüeña” (EL-4).

Una de las estrategias de la comisión fue la de recoger las demandas de las comunidades del municipio, revisar los documentos del CEPOG sobre currículo regionalizado y sobre educación comunitaria, y sobre esa base se ha ido trabajando el régimen educativo del estatuto de la autonomía guaraní. Otra estrategia consistió en buscar personas entendidas en este campo, que vayan dándole mayor profundidad al enfoque, adecuándolo a la realidad educativa del territorio autonómico guaraní, cuidando la aplicabilidad de la propuesta (EL-4).

Como Mboarakua Guasu (Consejo Educativo), las acciones orientadas a la política educativa guaraní son más deliberadas, porque lo que busca es profundizar en lo intracultural, fortaleciendo la lengua y la cultura entre el pueblo, y en la relación entre CEPOs se construye la interculturalidad, porque “cuando nos juntamos y discutimos los temas entre quechuas, aymaras, guarayos, chiquitanos, mojeños, entre otros todos, es un espacio en que se vive mejor la interculturalidad” (EL-2).

El acompañamiento del CEPOG, inicialmente fue con un técnico designado para apoyar en la elaboración del estatuto, posteriormente el apoyo fue directo como miembro del directorio, difundiendo el currículo regionalizado guaraní, el nuevo modelo de educación planteado desde el consejo educativo, posteriormente acompañando al trabajo de los assembleístas de Charagua en la construcción del estatuto; además, “participamos en las sesiones compartiendo las propuestas de educación y la nueva propuesta de reglamentación de la participación social comunitaria en el tema de educación” (EL-1).

El apoyo técnico de la APG y del CEPOG a las autonomías indígenas está basado en los pilares del pueblo guaraní, que son Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Territorio (PISET). En lo referido a educación, la responsabilidad recae directamente en el Mboarakua, donde la participación consistió en socializar, en las bases, la propuesta curricular guaraní, para luego reflexionar y construir el régimen cultural social de la autonomía que se quiere configurar.

Desde el CEPOG, a través de los consejos educativos social-comunitario, se promueve la participación activa en educación, que esta instancia no sea solamente avaladora de procesos administrativos como “firma papeles, firma actas”, si no que participen en toda la gestión, desde la planificación, el desarrollo, hasta la evaluación y hacer cumplir la aplicación de la inter e intracultural que establece la Ley de Educación; además exigir las

sanciones correspondientes a la mala administración y las faltas graves de las autoridades educativas como director distrital y directores de unidad educativa (EL-2).

En este sentido, el Mboarakua Guasu del pueblo guaraní está socializando la Ley y la reglamentación para que los comunarios de base vayan conociendo. Este conocimiento de la normativa permitirá a la autonomía guaraní de Charagua definir y decidir por una educación de calidad (EL-3).

La idea es que en cada comisión los representantes asambleístas de la autonomía indígena trabajen y socialicen directamente en sus comunidades las políticas educativas definidas en los estatutos autonómicos, y que esto sirva de referencia para otras autonomías de la región y de esa manera lograr la autonomía del pueblo guaraní que es algo muy importante para la reivindicación guaraní (EL-3).

Lo que está haciendo falta es la reglamentación de la Ley de Educación, y la voluntad política para aplicar la Ley en sus diferentes partes de la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, como curricular, administrativo y la participación. Esto no permite afianzar el trabajo coordinado entre los diferentes actores de la comunidad educativa y profundizar la reflexión, la aplicabilidad y los alcances de temas tan importantes como la interculturalidad, la descolonización, lo sociocomunitario y productivo, entre otros. En síntesis, la participación en general es todavía restringida a aspectos meramente administrativos de carácter auxiliar y no se hace presente en la definición de políticas de educación.

Esta situación repercute en la autonomía indígena guaraní, porque al estar enmarcada en la CPE, la Ley de Educación y de alguna manera influenciados por las acciones de gobierno, la comisión de educación de la asamblea deliberativa autonómica (si bien plantea demandas y necesidades más pertinentes al pueblo guaraní), tiene pocas posibilidades de descolonizar el currículo escolar y de modificar las políticas educativas incluso en el territorio charagueño.

## **5.8. Instituciones que colaboran en la elaboración del Estatuto Indígena de Charagua**

Son varias las instituciones que colaboraron en el proceso de elaboración del Estatuto Autonómico. Esta colaboración se traduce principalmente en la redacción del texto y en

las reflexiones que se generaron en la Asamblea Deliberante a lo largo del proceso de redacción del estatuto.

Una cuestión curiosa que se pudo observar es que los técnicos que trabajaron junto a la Asamblea Deliberante no siempre hablan la lengua guaraní, y otros no son de la región, y no se identifican como guaraníes, en su pertenencia étnica. De alguna manera, estos dos elementos, dificultan la comprensión de la forma de vida, la cosmovisión y la organización sociocultural que tiene el pueblo guaraní.

Para las organizaciones indígenas la presencia de estos técnicos es puntual y “ellos han estudiado para apoyar y no deciden nada, es la asamblea la que decide” (EL-8), claro; pero, parece no caer en la cuenta de la influencia que estos técnicos ejercen a la hora de plantear sus reflexiones y visiones de la autonomía indígena guaraní.

Sin embargo, varios asambleístas confían plenamente en las opiniones de los técnicos cuando afirman que “ellos saben pues, han estudiado, por eso conocen las leyes para orientarnos y sugerirnos las cosas que debemos tomar en cuenta en el estatuto” (GF-1).

Lo cierto es que los técnicos de las instituciones que apoyan a la autonomía indígena de Charagua tienen una fuerte influencia en el tratamiento, la concepción y orientación política ideológica durante la elaboración del Estatuto. El ejemplo más claro que respalda esta afirmación se da en el tratamiento de la lengua guaraní.

Se pudo evidenciar que las discusiones de la Asamblea Autonómica se realizaban en castellano, y los avances de la elaboración del Estatuto también se escribían tan sólo en castellano, dejando la lengua guaraní para los títulos o subtítulos, o aquellas palabras que no se podían traducir directamente al castellano. Y cuando se veían interpelados, los técnicos argumentaban que no todos los asambleístas hablan ni entienden el guaraní, y tampoco ellos.

Por lo tanto, el riesgo es que en el papel escrito evidentemente están prescritos los principios y valores del pueblo guaraní, pero que ahí no se refleje la visión y plasmación de la gestión autonómica del territorio, que no se constituya en modelo alternativo que exprese las formas de gestión territorial guaraní sino que tienda a funcionalizarse en la gestión ya existente en los municipios.



## **Cap. 6. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL ESTATUTO AUTONÓMICO INDÍGENA DE CHARAGUA IYAMBAE**

### **6.1. Análisis de los alcances de la política educativa en el Estatuto Autonomico Indígena de Charagua Iyambae.**

El estatuto está estructurado en dos partes, siete títulos con sus respectivos capítulos. Todo está escrito en castellano, salvo la traducción al guaraní de los títulos y en algunos capítulos.

El título VI: Ñemboe yande reko regua - Educación y Cultura, tiene cuatro capítulos: Educación, Cultura, Salud y Deporte. Solamente el título aparece escrito en guaraní y los capítulos están escritos en castellano.

El capítulo I de Educación cuenta con 4 artículos: Educación; Fortalecimiento de la Educación; Enseñanza de lenguas; y Responsabilidad en la Educación. El análisis del alcance de estos artículos se realiza en este apartado.

Pero antes de entrar a analizar el estatuto mismo, nos referiremos a los procesos de construcción de propuestas cuyas ideas fueron planteadas por los actores de base en las distintas comunidades y capitanías del territorio charagüeño, así como la orientación de las preguntas y su relación con la CPE; también se considera las observaciones del Tribunal Constitucional en lo referente al capítulo de educación.

Según las versiones de los assembleístas, lo primero que hicieron fue planificar las formas en que garantizarían la plasmación de las demandas educativas de las comunidades y para ello, después de conformar las comisiones y subcomisiones, aprobaron un plan de recorrido por las comunidades para conversar con los comunarios sobre las propuestas que debería contener el estatuto autonómico.

La comisión 6 de Regímenes especiales contempla el régimen educación, cuyos integrantes afirman: “el proceso de elaboración del Estatuto implicó conocer las demandas y propuestas de la educación para que sean incorporadas en el estatuto indígena. Para lo cual preparamos preguntas (Ver anexo N° 17), en formato bilingüe castellano – guaraní” (GF-1), que se utilizaron en las diferentes comunidades del municipio de Charagua.

Se supone que estas respuestas expresan la inquietud y demanda educativa de las comunidades de Charagua, a continuación, se analiza en cada uno de sus 7 artículos del Capítulo Educación. (Ver anexo N° 18).

En el Artículo 86 se replican los principios y objetivos planteados en la CPE y de la Ley de Educación, con el único añadido que enfatiza “que tome como referencia fundamental la cosmovisión Guaraní”. Los alcances de lo que significa esa referencia fundamental de la cosmovisión guaraní puede ser un buen punto de partida que irradie el resto de los artículos del Estatuto y a la hora de reglamentar su implementación para sostener una educación descolonizadora y que fortalezca la cosmovisión de la cultura guaraní.

El Artículo 87, referido a fortalecer la educación dentro del territorio Autónomo Guaraní Charagua Iyambae, plantea doce acciones a realizar. Cabe resaltar los incisos a, c, d y k, porque en ellos se puede encontrar esa posibilidad de articular una propuesta educativa intercultural y pertinente a la cosmovisión de la cultura guaraní.

El inciso “a” señala: “*Formula, aprueba y ejecuta planes de educación* a partir de políticas y estrategias del Estado Plurinacional en el ámbito de su Jurisdicción Territorial Autónoma Guaraní, en el marco de la currícula regionalizada, *incorporando los principios, valores, costumbres, historia, cultura, cosmovisión, medicina tradicional y saberes ancestrales del Pueblo- Nación Guaraní*<sup>113</sup> y de las diferentes identidades culturales que la integran”. Se puede observar que éste inciso “a” está enmarcado en las competencias concurrentes otorgadas por la CPE en sus Art. 299 II. 2 y 304.III.2, respectivamente, así como también al currículo regionalizado de la Ley de Educación en sus Arts. 60 y 70.

En el inciso “c”, se puede resaltar la participación de la comunidad con el “objetivo de integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad”, que muchas veces se critica a la escuela por su separación y distanciamiento de la comunidad; además que esa integración esté orientada a “partir de la solución colectiva a los problemas comunitarios y Zonales”. Llama la atención la propuesta de articulación entre la escuela y comunidad,

---

<sup>113</sup> El resaltado en cursiva es añadido.

y búsqueda de solución a los problemas comunitarios de la zona, en el fondo se está buscando que la escuela responda a la comunidad y no sea una isla como hasta ahora, educa para la migración, para engrosar la fila de desocupados en las ciudades, con todos los problemas socioculturales que ello conlleva.

El inciso “d” del Art. 87 es el más explícito para los intereses de nuestro tema de investigación porque: “Garantiza la implementación de la currícula regionalizada, a partir de características socioculturales y socio productivas de cada Zona, con objetivos que *consolidan y desarrollan la interculturalidad, resguardan, fortalezcan y desarrollan los saberes, las técnicas, la lengua, la espiritualidad y cosmovisiones ancestrales de la Nación Guaraní*”. El problema al que podría enfrentarse la implementación de esta propuesta radica en definir los alcances del currículo regionalizado, ya que los procesos de armonización encarada por el Ministerio de Educación y el CEPOG suponen una manera sutil de integrar la comunidad a la escuela unilateralmente, despojándose de la filosofía y la cosmovisión del pueblo guaraní, porque sencillamente no encaja en la estructura del sistema escolar y estatal, ya que muchas de estos saberes de las cosmovisiones son contrarios a la filosofía escolar de corte moderno y occidental. Pero, “eso se ha planteado como una estrategia para que el estatuto no sea rechazado por el Tribunal Constitucional” (GF-2).

El inciso “k” es, a mi juicio, contundente porque en el mismo se “reconoce, promueve e impulsa la participación de los Arakua Iya en todo el sistema educativo formal y alternativo”. Los Arakua Iya, son los sabios guaraníes que guían el caminar de la comunidad y de las organizaciones indígenas, y su participación en el sistema indígena, ya sea como maestros o como guías espirituales de las escuelas, generaría cambios en la visión y el trabajo del sistema educativo escolar y alternativo. Pero, otra vez la disyuntiva de la compatibilización con las leyes del Estado, porque la ley de Educación no reconoce a un educador si éste no ha cursado estudios en una Escuela Normal de Formación de Maestros, por lo tanto, no reconoce y administrativamente casi sería imposible su participación dentro el sistema de educación.

El resto de los incisos (b, e, f, g, h, i y j), no mencionados en este análisis, dan cuenta de aspectos generales que podrían encontrarse en cualquier ley o estatuto de educación. Pero, al mismo tiempo, reflejan la interculturalidad, es decir, la apertura hacia el mundo

presente que les rodea; como el inciso “I”, que gestiona “el acceso a todas las formas de tecnología en la educación”, desvirtuando de esta manera las críticas de caer en un etnocentrismo del cual son objeto.

El Artículo 88, referido a la enseñanza de lenguas, en el párrafo I hace referencia a la responsabilidad del Gobierno Autónomo de promover y apoyar “*la enseñanza de la lengua guaraní* en la educación formal, considerando diagnósticos socio -lingüístico en cada Zona”. El párrafo II está orientado a la promoción de “*la enseñanza de idiomas extranjeros* de acuerdo a planes del Estado Plurinacional y a solicitud de alguna Zona de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae. El párrafo III no plantea novedad alguna porque el Instituto de Lenguas y Culturas de la Nación Guaraní ya se había incluido en el Art. 88 de la Ley de Educación Avelino Siñani–Elizardo Pérez, y que fue reglamentado mediante el Decreto Supremo 1313 el 02 de agosto de 2012; es decir, ya estuvo funcionando desde hace un año, al momento de aprobación del Estatuto.

Un análisis minucioso del alcance de este artículo da cuenta de que los planteamientos de la Autonomía Guaraní de Charagua se quedan cortos, y resultan generales en relación al artículo 7 de la Ley de Educación donde se detallan las situaciones de uso de las lenguas indígenas y del castellano en función del contexto y los hablantes de dichas lenguas. En el municipio, un 76% de menores de 15 años y más del 80% del total de habitantes se auto-identifican como guaraníes, y de entre ellos un 60,6% hablan la lengua guaraní (Albo, 2012: 94). En las cuatro zonas del área rural, un 90% de la población habla la lengua guaraní; más aún, en la zona del Alto y Bajo Isoso existe población monolingüe guaraní, tanto entre los niños como entre las personas ancianas. En la tabla 15 muestra los datos de autoidentificación guaraní y de hablantes de la lengua guaraní.

Dadas estas características lingüísticas de los habitantes del municipio de Charagua, considero que era la oportunidad para afianzar de manera contundente el uso oral y escrito de la lengua guaraní en todo el municipio, en la educación y las instituciones públicas y privadas. Especialmente en la educación, incluso el estatuto podría haber sido escrito y difundido en formato bilingüe guaraní-castellano; pero no fue así, sino que se relativiza y se torna un planteamiento de mayor debilidad en relación a la Ley de Educación y además, en el párrafo II se abre la apertura a la promoción de la enseñanza de la lengua extranjera, a solicitud de alguna zona, poniendo en riesgo el desplazamiento de la lengua

local.

Tabla N° 15. Datos etno-lingüísticos del Municipio de Charagua

Lengua	Hablantes	%
Quechua	477	2,0
Aymara	138	0,6
Guaraní	10.012	44,5
Otro nativo	232	1,0
Castellano	16.096	70,5
Extranjero (menonitas)	4.637	20,3
Solo nativo	3.253	14,5
Nativo y castellano	7.523	32,95
Solo castellano	12.064	52,85

Fuente: Albo, 2012; con base en datos del censo 2001.

Tabla N° 16. Datos auto-identificación del Municipio de Charagua

<i>Auto-identificación (15+ años)</i>	<b>Total: 12.601</b>	<b>100,0 %</b>
Guaraní	7579	**60,1
Quechua	506	4,0
Aymara	144	1,1
Otro nativo	154	1,2
No indígena (karai + menonitas*)	4156	33,0

\* Se infiere que los que se auto identifican menonitas siguen siendo el 20,1% aproximadamente.

\*\* Si prescindimos de los menonitas, que forman como una isla autónoma dentro del municipio, la proporción guaraní sube al 76% de la población de 15 y más años, y a más del 80% de la población total.

**Fuente:** Albo, 2012; con base en datos del censo 2001.

En el Artículo 89, el gobierno Autónomo Guarani Charagua asume la más alta responsabilidad en la Educación, otorgándole al Ñemboati Reta (Órgano de Decisión Colectiva) funciones de “la formulación, ejecución, seguimiento, evaluación y

fiscalización de las políticas, planes y programas educativos, garantizando la aplicación de la currícula regionalizada, en el marco de sus competencias”; asimismo, establece la coordinación con el CEPOG, instancia encargada de planificar, ejecutar y realizar el seguimiento de políticas educativas de la nación Guaraní con un enfoque de interculturalidad y de equidad de género.

En resumen, el planteamiento de la educación intercultural en el Estatuto Autonómico de Charagua Iyambae está muy limitado y condicionado por las competencias otorgadas en la CPE y la Ley de Educación. Esa concordancia, que reiteradamente se menciona en la legislación boliviana, dificultó las posibilidades de plantear con mayor contundencia una propuesta educativa que plasme la cosmovisión, la territorialidad y la filosofía de la visión guaraní (GF-2).

Prueba de esta afirmación, el Artículo 80 de la Ley de Educación, en el marco de las competencias concurrentes establecidas en la CPE señala las siguientes atribuciones referidas a la gestión educativa de la Autonomías Indígena Originaria Campesinas:

“a) Formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autonómicas en el marco del currículo regionalizado.

b) Organizar y apoyar la gestión participativa de los pueblos indígena originario campesinos en el marco de la Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Vocacional y Secundaria Productiva.

c) Realizar el seguimiento a la adecuada implementación de los planes y programas curriculares diversificados en el marco del currículo regionalizado y de sus competencias en el ámbito de su jurisdicción.

d) Dotar de infraestructura educativa necesaria, responsabilizarse de su mantenimiento y proveer los servicios básicos, mobiliario, equipamiento, bibliotecas e insumos necesarios para su funcionamiento.

e) Garantizar recursos económicos para la atención de alimentación complementaria y en los casos justificados del transporte escolar.

f) Apoyar con recursos necesarios para el funcionamiento de la estructura de participación y control social en educación” (CPE, 2010).

El Estatuto Autonómico refleja prácticamente estas competencias, siendo una constatación de la limitación que ha significado para la AIO de Charagua Iyambae.

Sin embargo, como toda Ley se presta a interpretaciones, también en este caso se puede encontrar ciertas ambivalencias en la CPE, porque el Artículo 290. II dice que “El autogobierno de las autonomías indígenas originario campesinas *se ejercerá de acuerdo a sus normas, instituciones, autoridades y procedimientos*<sup>114</sup>, conforme a sus atribuciones y competencias, en armonía con la Constitución y la ley”. Desde esta perspectiva la Asamblea autonómica guaraní de Charagua podría haber hecho uso de sus prerrogativas, otorgadas por la misma Constitución Políticas del Estado, porque muchas de las normas, instituciones y procedimientos de gestión del territorio no siempre están en concordancia con la CPE.

En este sentido, el Artículo 304 de la CPE es más explícito y contundente en su prerrogativa, porque al hablar de las competencias exclusivas de las autonomías indígena originario campesinas, señala que podrán ejercer la “*definición y gestión de formas propias de desarrollo económico, social, político, organizativo y cultural, de acuerdo con su identidad y visión de cada pueblo*”. Considero que es ahora cuando puede hacer uso de tales prerrogativas.

## **6.2. Fortalezas y debilidades en la elaboración del Estatuto Autonómico**

Entre las **fortalezas** en el proceso de elaboración del Estatuto Autónimo guaraní de Charagua se puede señalar la unidad de las organizaciones indígenas ya que a pesar de las tensiones internas entre diferentes capitanías que conforman el territorio indígena de Charagua, hay voluntad política en las organizaciones locales y en la APG nacional que apoyar e impulsar el proceso.

Esa unidad les hace sentirse confiados y seguros del éxito del proceso autonómico, es así que uno de los representantes de la capitanía de Charagua afirma: “nosotros en las organizaciones hemos decidido, por encima de todo, que vamos a seguir adelante con el

---

<sup>114</sup> El resaltado en cursiva es añadido.

proceso autonómico que hemos empezado, caso contrario sería un retroceso para los pueblos indígenas” (EL-8).

Uno de los argumentos que permite mantener esa confianza es que tienen la certeza que la propuesta de autonomías indígenas es un planteamiento que nace de las organizaciones indígenas y no de sectores aislados. Al respecto, el responsable de educación de la organización indígena señala: “lo que estamos planteando es orgánico, en función a eso si vamos a trabajar, además nuestra propuesta está basada en las visiones del pueblo indígena de manera orgánica y ahí no hay mucha resistencia y no lo vemos como un espacio político favorable a los sectores opositores” (EL-1).

Otro de los argumentos que manejan los representantes indígenas se refiere a la presencia mayoritaria de población indígena guaraní en el territorio: “los indígenas son mayoría, eso garantiza que logran su autonomía, aunque hay cierta resistencia y ciertos conflictos internos entre indígenas de las capitanías de Izoso, Charagua norte, Charagua sur, pero eso no es para preocuparse” (EL-2).

Respecto a la política de educación guaraní los líderes indígenas señalan que la propuesta educativa trabajada por las organizaciones del Bloque educativo Indígena, plasmada en el libro verde han orientado las discusiones en la autonomía indígena de Charagua. Por lo tanto, la discusión de la Subcomisión de educación tomó como referencia esta propuesta educativa, al que se refiere:

“El libro verde ha dado algunos lineamientos y aportes muy valiosos dentro la Ley de Educación y las organizaciones indígenas lo defienden porque ha sido trabajada con la participación directa de las organizaciones, instituciones, federaciones, y confederaciones indígenas, donde ya presenta alguna propuesta sobre autonomía de la educación” (EL-3).

Ciertamente, esta propuesta a la que se refiere el dirigente indígena, dio mucho que hablar en los Congresos de Educación departamental y nacional, porque además constituyó el documento base de discusión de los Congresos Educativos.

Sin embargo, el hecho de creer que cuentan con el apoyo de las organizaciones e instituciones educativas -como lo expresa un líder indígena: “tenemos a nuestras autoridades y el director distrital que apoya totalmente a este proceso en Charagua” (EL-



1)-, puede generar un exceso de confianza, y no permitirles escuchar otras voces disonantes y analizar otras situaciones como de las autoridades educativas y municipales; escenarios que sin duda podrían generar resistencias y demoras en el proceso de elaboración del Estatuto autonómico, así como en su posterior implementación. Tal es el caso de una autoridad educativa que en su discurso parecía apoyar pero que en la práctica no lo hizo y mantuvo al sector educativo de su dependencia al margen de dicho proceso. Es decir, esta autoridad educativa nunca estuvo de acuerdo con la autonomía indígena y mucho menos en educación, porque según esta autoridad la autonomía indígena era “un retroceso el querer encerrarse en sí mismos, además no nos invitan a participar en sus asambleas” (EL-12). Y cuando le invitan, sencillamente no asiste; elude su compromiso.

En síntesis, hay apoyo de las organizaciones del magisterio como el sindicato de maestros y sectores de maestros en ejercicio, “podía haber resistencia por parte de algunos sectores en Charagua, tal vez alguna gente que se opone y no está de acuerdo con la política educativa del pueblo guaraní, pero no son situaciones orgánicas por tanto no podrían incidir en el proceso autonómico” (EL-1); entre estos sectores está la institución educativa como la dirección distrital de educación, cuyas resistencia está vinculada a la “relación con el de los verdes (partido político de oposición al partido de las organizaciones indígenas), pero ellos van a terminar haciendo lo que dice el pueblo guaraní” (EL-2).

Estas situaciones conducen, de hecho, a debilitar el proceso autonómico porque resta el compromiso de las instituciones educativas.

Entre las **debilidades** en la elaboración del estatuto y de la definición de la política educativa guaraní, precisamente se hace mención a este problema de la falta de participación de los sectores de educación como afirma el representante de la Asamblea Autonómica: “una dificultad en el tema educativo es que no hemos tenido mayor participación de los trabajadores de educación, vale decir, hay ausencia de profesores, esperemos que a partir del primer borrador todos tengan la oportunidad de contribuir con ideas y así esta dificultad se van a ir superando” (EL-4). En cambio, desde la institución educativa parecen preocupados por la no participación en el proceso y ahora que se aprobó el Estatuto parece que no saben qué pasos seguir: “tenemos muchos problemas en educación, y como institución no hemos participado en el proceso autonómico, y ahora no sabemos cómo encarar esos problemas” (EL-18).

Otra dificultad recurrente del proceso de redacción del Estatuto ha sido el tema económico, especialmente en Charagua, donde el territorio es amplio y las comunidades dispersas que “requieren de tiempo y de recursos para salir desde sus comunidades” (EL-2); ni siquiera cuentan con presupuesto asignado del nivel central ni del nivel local. Entonces, “los assembleístas no tienen ningún tipo de reconocimiento y lo que hay es gestionada por una ONG que apenas cubre gastos de alimentación, entonces el factor económico ha sido una dificultad” (EL-8).

Otras de las dificultades fue la “falta de capacitación y de experiencia de los assembleístas para hacer frente este proceso, por eso se ha tardado en la configuración de los diferentes órganos de gobierno”; además, “había que lidiar con la resistencia y con las demandas de participación de mucha gente vaya a saber con qué intensiones” (EL-2). Fueron situaciones que dificultaron el proceso autonómico en Charagua, en algún momento hasta correr el riesgo de cerrarla el proceso.

Para la dirigencia indígena esta falta de capacitación fue crítica, porque los assembleístas “no conocen con claridad las leyes, las normativas de diferentes ámbitos donde juegan los cambios estructurales del sistema” (EL-8).

Para el representante de la Iglesia no es suficiente la capacitación, sino que el problema radica en “la falta de horizontes, estamos formando generaciones con muy bajo horizonte humano de deseos de vivir, de deseos de hacer el bien. Todas las culturas tienen para exigir que haya disciplina, cumplimiento con los deberes, empeñarse por una educación que eleve su calidad humana” (EL-10).

Lo mismo pasa con el tema de la educación: “para ellos, la educación pasa por la primaria y de repente termina parece hasta la parte secundaria y ellos mismos no valoran sus saberes ancestrales, y eso no se ha podido enseñarles a los assembleístas, capacitarles para descolonizar la educación” (EL-8). El reto de la educación guaraní siempre fue conjugar entre el saber ancestral y los saberes que transmite la escuela y las leyes, situación que permite plantarse una interculturalidad de convivencia.

Una muestra de esas voces y actitudes de resistencia y oposición al proceso autonómico, es la del representante del Consejo Municipal, que desvalora el proceso autonómico, planteando temáticas referentes a la valorización de cultura y la lengua guaraní propuestas

por la asamblea. Según este actor: “¿cómo van a promocionar, fortalecer y consolidar la autonomía si en algunas capitanías y zonas van perdiendo el idioma y la cultura, cuando el gobierno ha quitado los cursos de educación intercultural y bilingüe?” (EL-6).

Aunque la Asamblea Autonómica y la dirigencia del pueblo guaraní tenga claro el tema de la valoración de los saberes guaraníes y que forma parte de la propuesta educativa en el Estatuto, para el representante del Concejo Municipal no parece así, cuando señala: “en parte cultural no les importa aprender que cuando el pájaro canta está anunciando lluvia, eso no le interesa” (EL-6). Como se puede observar, los argumentos expuestos por este actor parecen dar cuenta de su desconocimiento de los planteamientos, tanto de la dirigencia guaraní como de los asambleístas, quienes reiterativamente proponen la valorización de saberes y conocimientos del pueblo guaraní sean trabajadas en los currículos diversificado y regionalizado. Es una evidencia de la actitud de la oposición desde cualquier sector, que se oponen por oponerse y sin ninguna propuesta que contribuya al proceso autonómico.

Según una autoridad del municipio de Charagua, “si tuviéramos la posibilidad de generar leyes para ganar impuestos tendríamos la capacidad de poder potenciar estos programas que puedan fortalecer la educación intercultural bilingüe” (EL-9); pero tampoco participa en el proceso autonómico, y su enunciado es una expresión de crítica así como de desmerecimiento a lo que se viene trabajando en la asamblea.

Frente a esta situación de enfrentamiento entre las organizaciones indígenas y las instituciones como la alcaldía y el concejo municipal que contribuyen a profundizar las dificultades, y las peleas entre guaraníes que debilita el avance del proceso, surgen las autoridades de la APG, que “ha tomado posición política y apoyar con técnico para la elaboración del estatuto” (EL-3); y además, “la APG lidera, apoya y orienta en este proceso” (EL-2), ayudando a generar un “pensamiento común entre los asambleístas, es algo muy importante, para escuchar e incorporar las ideas de pensamientos diferentes” (EL-3).

Otra de las dificultades está referida a los desencuentros entre el gobierno central y los gobiernos departamental y municipal, la exagerada polarización de izquierda (los azules) y derecha (los verdes): “Los opositores no están de acuerdo con la autonomía indígenas y buscan hacer pelear entre indígenas y generan dudas sobre el apoyo del gobierno central,

entonces esa dicotomización genera contradicciones que dificultan el avance del proceso autonómico” (EL-4).

En este marco, lo que la oposición hace es desvalorar este proceso, queriendo desvirtuar, tergiversar la información. Está claro que la autonomía indígena es legítima, está constitucionalizada y reconocida por otras leyes nacionales; por tanto, “este proceso no tiene retroceso, más al contrario está avanzando a paso firme aunque lento y de eso estamos plenamente convencidos, vamos a ganar y realizar cambios profundos” (EL-8), porque “queremos salir de esta mala y tradicional forma de gobernar, queremos el poder este en la base y que desde la base se pueda gobernar de manera conjunta, desde la visión de pueblo guaraní” (EL-4).

## **Cap. VII. CONCLUSIONES y LINEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN**

Este recorrido en el estudio de los procesos de configuración de políticas educativas en las autonomías indígenas, seguramente quedan muchos aspectos fuera del ámbito de estudio y análisis aquí realizado, lo que permite seguir desarrollando nuevas miradas a la educación en las autonomías indígenas como demanda de larga data, pero que en la actualidad cobra mayor importancia por el logro y los desafíos de su implementación.

En este epígrafe se da cuenta de los principales hallazgos de la investigación que ayudaron a comprender el entramado de situaciones políticas y socioculturales y que incidieron en la configuración de la política de educación intercultural en la autonomía guaraní de Charagua.

### **7.1. Ecología de la investigación**

La emergencia de los cambios políticos suscitados en el país, como la constitución del Estado Plurinacional de Bolivia que incluye a las Autonomías Indígenas, motivaron la presente investigación, estimulados por una pregunta general que ha orientado el estudio, que dice: ¿Cómo se configura la política de educación intercultural en la autonomía indígena originaria campesina de Charagua en el Estado Plurinacional de Bolivia?

El objetivo general de esta tesis ha sido abordar en un terreno todavía poco estudiado hasta el momento, al menos dentro del ámbito de la educación en las autonomías indígenas, expresado en el análisis del proceso de configuración y la pertinencia sociocultural de la política de educación intercultural en el territorio IOC de Charagua, procurando comprender las características, las tensiones políticas y socioculturales y los efectos en el logro de los propósitos largamente anhelados por los pueblos indígenas. Concretamente, por el pueblo guaraní que se constituye en el estudio de caso de la investigación.

Para realizar esta investigación se plantearon tres objetivos específicos con el fin de: 1) Describir los procesos de reivindicación histórica y actual de la autonómica indígena y de la educación intercultural en el territorio IOC de Charagua; 2) Identificar las percepciones y acciones de los actores en la elaboración de la política de educación intercultural en el territorio IOC de Charagua; y 3) Analizar la política de educación intercultural en el Estatuto Autónomo de Charagua Iyambae.

Las preguntas específicas que guiaron este proceso de investigación, y a las cuales se pretende dar respuesta desde la co-producción de los datos generados junto a los actores del proceso autonómico y su análisis, han sido:

1. ¿Cuáles son los procesos de reivindicación histórica y actual de la autonómica indígena y de la educación intercultural en el territorio IOC de Charagua? y ¿en qué medida la CPE, la Ley de Autonomías y Descentralización y la Ley de Educación posibilitan la definición de la política de educación intercultural pertinente para los territorios autónomos IOC?
2. ¿Qué percepciones tienen y qué acciones propusieron los actores de cara a la elaboración de la política de educación intercultural en el territorio IOC de Charagua?
3. ¿Qué debilidades y fortalezas presenta el Estatuto respecto a la política educativa intercultural en el territorio IOC de Charagua?

Tratar de responder a todas ellas conlleva introducirse en un escenario complejo, en términos políticos, culturales y pedagógicos, cuyas interacciones y yuxtaposiciones han ido dando forma y consistencia a la configuración de políticas educativas interculturales en la Autonomía Indígena Guaraní de Charagua.

De hecho, el énfasis del estudio está puesto, más que en ciertos resultados de los procesos, sino en los procesos mismos que se fue viviendo en el escenario de elaboración del Estatuto Autonómico y sobre todas las implicaciones que significa para la consolidación de la autonomía y de su política educativa guaraní de Charagua.

Es así que desde esta investigación nos hemos aproximado a conocer el proceso de reivindicación autonómica y la demanda de una educación intercultural que históricamente buscó el pueblo guaraní, a partir del cual se ha reflexionado y comprendido el proceso autonómico que se vive actualmente en el territorio indígena Charagua. Además, el análisis de las competencias establecidas en la legislación boliviana ha permitido entender las limitaciones que enmarcan la autonomía indígena y la dinámica que emprendieron los actores del proceso autonómico.

Respecto a las percepciones se deliberó sobre las tensiones políticas y socioculturales complejas que, a pesar de ciertas situaciones contrarias, se convirtieron en acciones movilizadoras que impulsaron la continuidad del proceso autonómico; y que además han

sido situaciones que crearon las condiciones de posibilidad para plantear una educación intercultural liberadora desde la cosmovisión guaraní.

Realizados los análisis de los alcances, fortalezas y debilidades de la política de educación intercultural plasmados en el Estatuto Autonómico de Charagua Iyambae, encontramos que hay poca contundencia en el uso de sus prerrogativas constitucionales. Consideramos que podría haber sido una buena oportunidad para afianzar la educación intracultural, intercultural y el fortalecimiento de la lengua guaraní en todo el territorio, pero como política educativa de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae.

Si bien la temática es poco explorada especialmente en el ámbito educativo de la autonomía indígena, entre otras causas porque la Autonomía Indígena Guaraní de Charagua Iyambae, a pesar de ganar el referéndum de conversión a autonomía indígena con tan solo de 55.66 % y teniendo un escenario sociocultural y político desfavorable, es la única que ha logrado terminar y aprobar su estatuto autonómico. Eso le da una particularidad que marca la relevancia y expectativa sobre el desenlace y los rumbos por los que irá transitando esta primera experiencia autonómica, como referente para el resto de las autonomías indígenas en Bolivia, ya que a la fecha de redacción de esta tesis se aprobaron tres estatutos autonómicos indígenas más. Por esta razón se eligió como Estudio de Caso el municipio de Charagua. Y no es que se pretenda universalizar sus resultados, como ya se ha dicho en el capítulo metodológico que este tipo de investigaciones no se generalizan (Stake, 1998); que tampoco es su objetivo, sino tomarla como referencia de una experiencia de aprendizajes que ayuden a fluir a las otras autonomías con sus propias singularidades socioculturales, políticas y territoriales.

Una de las limitaciones metodológicas consistió en la duración del tiempo del trabajo en campo, por la distancia y por las reuniones discontinuas y contingentes en el tiempo y el espacio dificultaron planificar otras técnicas de recopilación de datos, así como la observación. A pesar de ello, procuramos entrevistarnos con diferentes actores involucrados, tanto desde dentro de la asamblea como a los que están afuera, unos impulsando el proceso desde las organizaciones indígenas, y otros interponiéndose al éxito del proceso autonómico. Situación que permitió plasmar en la tesis las voces, sentires y pensares de dichos actores, lo cual le da la validez interna que requiere las investigaciones cualitativas (Taylor y Bogdan. 1997)

En ese sentido, soy consciente de que este trabajo es solo un paso en un extenso campo de análisis, un pequeño aporte sobre una situación y escenario poco explorado y personalmente me he permitido aprendizaje y experiencia enriquecedora y positiva. Porque además, trabajando con mi director de tesis, he tenido la posibilidad de aprender a valorar y respetar a los actores participantes de la investigación como co-autores y co-productores de los datos para esta investigación, de guardar coherencia entre el discurso y la práctica respecto al uso indiscriminado de términos en investigaciones cualitativas, como el de población y la recolección de datos. De ahí que en los capítulos de resultados se escuchan las voces de los actores que conforman la co-producción de la misma investigación.

El diseño metodológico de la investigación se fue flexibilizando durante el proceso, y por las mismas necesidades y circunstancias que exigen el proceso de co-producción conjunta con los actores de análisis y reflexión. En este sentido, considero que la investigación aporta interesantes resultados que, además de serlo en sí mismos, invitan a establecer puntos de partida para futuras investigaciones: ejercicio de los órganos de gobierno elegidos, implementación de las prerrogativas definidas en el Estatuto Autonómico, los desafíos que implica la reglamentación institucional y ejecutiva de la autonomía indígena, entre otros.

A continuación, se presenta una síntesis reflexiva de los hallazgos principales, a manera de “diálogo” contrastivo con otros estudios que participan del debate teórico y metodológico concerniente en el tema de investigación. Con ello, los resultados serán presentados a tenor de ideas conclusivas que reflejan el proceso autonómico y la configuración de políticas educativas pertinentes a las características del pueblo guaraní, para finalmente brindar unas reflexiones y sugerencias de futuras líneas de investigación.

## **7.2. Recapitulación y reflexión de los hallazgos principales de la investigación**

En el siguiente epígrafe se da cuenta de algunos puntos centrales que permitirán reflexionar estos hechos como aspectos conclusivos de la investigación.

### **- La autonomía indígena en Charagua Iyambae, tarea compleja el hacerla caminar**

Los procesos de cambios estructurales, a mi parecer, tienen sus momentos políticos y sus momentos de gestión que plasman en la práctica esos discursos, reivindicaciones y



propuestas políticas. Como se vivió la experiencia de la Asamblea Constituyente en el país, que hasta lograr la aprobación de la nueva Constitución Política hubo gran movilización de muchos sectores sociales, indígenas y organizaciones no gubernamentales y muchas instituciones públicas desde el nivel nacional, departamental y local. Una vez aprobada parece que todo vuelve a una situación de calma, dejando la responsabilidad a las autoridades elegidas.

En el proceso autonómico de Charagua, se vive actualmente similar situación al proceso constituyente en el país, en momentos intensos de movilización política de las organizaciones indígenas ante todo, se logró aprobar el referéndum de conversión en autonomía indígena del municipio de Charagua; a pesar de una fuerte oposición de instituciones públicas en ese entonces y de un sector económico poderoso, como los ganaderos que eran los que siempre detentaban el poder local desde su fundación, pese a ser una población minoritaria en el territorio.

Una de limitaciones fue el porcentaje de tan solo 55,66%, frente al 44,34%, y la mayor de la oposición habitaban los centros más poblados del municipio. Esta situación, más la falta de apoyo institucional del municipio, además de la displicencia del gobierno central fueron dificultando la conformación de la Asamblea Autónoma, que por ley era la encargada de elaborar el Estatuto Autónomo. Es decir, las organizaciones indígenas de las cuatro capitánías, a pesar de sus diferencias internas, estaban unidas y solas para encarar el proceso autonómico; y tenían que plantarse grandes desafíos para conseguir su propósito de la Autonomía Indígena Guaraní de Charagua.

Entonces, ¿qué es lo que se ha hecho para haber logrado el proceso autonómico en Charagua? Para responder a esta interrogante se recurre al desarrollo de la presente investigación, tanto en los datos históricos como en las voces de los actores indígenas. He aquí algunos puntos centrales:

- Una de las características que históricamente fue sosteniendo y fortaleciendo la vida política del pueblo guaraní es que ellos se consideran *Iyambae* -personas sin dueño, hombres libres-, y desde esa concepción el pueblo guaraní construye y reconstruye sus fortalezas, la unidad de su organización; y como tal, la lucha de resistencia y por seguir siendo *Iyambae* les ha unido para continuar con el proceso autonómico.
- A este sentimiento se agrega el sueño guaraní, el de la reconstitución del territorio

guaraní que como pueblo nunca renunciaron. La unidad territorial del pueblo guaraní, en el caso boliviano desde la fundación de la República fue dividido en tres departamentos: Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija, hecho que sólo ha postergado su demanda y con la creación de la APG esa propuesta volvió a resurgir y conservan viva la pretensión. La propuesta del pueblo guaraní a la Asamblea Constituyente fue precisamente la conformación de la región guaraní, haciendo referencia a la reconstitución del territorio guaraní. Al ver que la Constitución Política se ha cerrado con respeto a los 9 Departamentos, “la apuesta del pueblo guaraní fue por las autonomías indígenas” (EL-3), que por esa vía lograrían la unificación de territorio guaraní, y por eso mismo para la dirigencia nacional de la APG, es importante lo que vaya a pasar en Charagua. En ese sentido, la Autonomía Indígena Guaraní de Charagua sigue formando parte de la estrategia político-territorial orientada a la reconstitución del Territorio Guaraní; es decir, que una el territorio hasta hoy dividido en tres Departamentos.

- Otro de los puntos centrales que coadyuvó con el proceso autonómico es la búsqueda permanente de la unidad organizacional del pueblo guaraní, a pesar de los zarandeos políticos que aparecían dentro las distintas organizaciones indígenas del pueblo guaraní, con el apoyo de la dirigencia nacional de la APG, se logró generar escenarios de diálogo y de concienciación sobre la importancia política y estratégica que significa la autonomía indígena para el pueblo guaraní, fue así que soslayando los problemas internos las cuatro capitanías consolidan su unidad y lograban la conclusión y aprobación de su Estatuto Autonómico.

Con todo, a lo largo de la tesis se ha visto que el proceso autonómico ha tenido sus propias complejidades desde el establecimiento de la Asamblea Autonómica, la elaboración de sus Estatutos, la realización del referéndum de aprobación de dicho Estatuto y la posterior conformación de los órganos de gobierno; queda hoy enfrentar el reto también complejo de hacerla caminar, que implica llegar a concretar en la práctica el modelo de gestión territorial definido su estatuto autonómico. Caso contrario, se corre el riesgo de generar una situación de desencantamiento de las comunidades indígenas guaraníes que, sin duda, postergaría mucho más el logro de su sueño político: consolidar su ser *Iyambae*; sentando un precedente funesto para las aspiraciones, no sólo guaraní, sino de los pueblos indígenas

en general.

**- Pertinencia de políticas de educación intercultural incluye las demandas del pueblo guaraní**

Revisadas la legislación boliviana y escuchando las voces de los actores, tanto nacionales como locales, contemplan el derecho a la educación de acuerdo a su sistema de valores, su historia y sus conocimientos, todas ellas confluidas en la educación intracultural e intercultural.

Desde esta perspectiva, en la autonomía indígena de Charagua se avizora la incorporación de la educación intracultural e intercultural, claro que desde perspectivas distintas. Desde la mirada de las autoridades de los Ministerios de Educación y de Autonomías está educación intra e intercultural está garantizada y que la educación es competencia exclusiva del nivel central, interviniendo en la ejecución de programas y proyectos educativos con los niveles departamental, municipal y las autonomías indígenas en función a las competencias compartidas y concurrentes asignadas.

El tema de la asignación de los recursos económicos desde el nivel central condiciona, de hecho, la implementación de una política de educación intra-intercultural en la autonomía indígena. Por lo mismo, las organizaciones indígenas planteaban una autonomía institucional-Administrativa y pedagógica-curricular y no así financiera.

De esta manera, queda claramente establecido el carácter centralista de la educación que ciertamente es cuestionada por su concepción contradictoria con las prerrogativas de la autonomía como proceso de autodeterminación en la definición de políticas educativas propias y pertinentes a las demandas y la cosmovisión de los pueblos indígenas.

La interculturalización de la sociedad y de la educación es la mayor demanda de los pueblos indígenas en general y del pueblo guaraní en particular. Petición que no ha sido entendida por las instancias nacionales porque, de manera arbitraria, la Ley de Educación define el currículo base como intercultural y del currículo regionalizado y diversificado como intracultural. Este hecho da cuenta del desconocimiento de la conformación sociocultural compleja de los territorios indígenas, donde también se presentan situaciones y escenarios interculturales que conlleva a entablar relaciones de convivencia intercultural en espacios cotidianos. Entonces, el desafío de la gestión del gobierno

indígena, a través de la educación, es: fortalecer la dimensión intracultural sin correr el riesgo de enclaustrarse; y a la vez, afianzar las relaciones de convivencia intercultural entre todos los miembros de las comunidades urbanas y rurales, siendo este el planteamiento de las autoridades, dirigencia y comunidades indígenas guaraní.

Los dirigentes y comunidades indígenas ven con claridad estos escenarios, y conscientes de que “no hay modelo” su desafío es construir de cero la política de educación intra-intercultural en la autonomía indígena. Lógicamente esta situación conlleva a los asambleístas a establecer mayores escenarios de participación en la elaboración de estatutos y la definición de políticas educativas como una forma de democratizar la gestión del territorio y la gestión de la educación intercultural. Con todo, el escenario legislativo del nivel central en el tema educativo adverso, los condicionamientos subyacentes del Tribunal Constitucional de no aprobación del Estatuto por contradecir o yuxtaponerse a la normativa competencial definida en la CPE, marcan de hecho, ciertas limitaciones a los asambleístas; y mucho más aun pues, al no haber modelo y tener que construir de cero, verdaderamente plantean un desafío enorme para encontrar el camino y hacerla andar. Pero, al mismo tiempo, condiciona que la política educativa definida en el Estatuto Autonómico reproduzca el discurso estatal, tendiendo a debilitarse en el planteamiento de una educación intercultural propia, desde una visión guaraní, abriendo algunos resquicios dados en la misma legislación.

#### **- Educación: visión comunitaria versus visión escolarizada**

Una cuestión importante a reflexionar en el proceso autonómico se refiere a la problemática de la visión educativa del pueblo guaraní. A nivel retórico se tiene claro su planteamiento: se quiere que las autonomías indígenas se desarrollen “como son”, siendo ellos mismos, siendo *Iyambae*, pero también en diálogo intercultural con otros que no son guaraní. Es decir, su proyecto de educación, apunta por una educación intercultural, pero desde la visión del pueblo guaraní.

En las reflexiones del grupo focal con asambleístas de la comisión de educación, en su desesperación por consolidar una política educativa intercultural desde la visión educativa guaraní, nos decían que: “estamos desesperados por plasmar que la visión guaraní esté definido como la base de la política educativa en el territorio guaraní”; pero añadía otro actor del grupo: “¿quién y cómo se lo plantea?, cuando todos nosotros hemos pasado por

este modelo de escuela que ya estamos contaminados y los maestros de la asamblea quieren llevarnos a la visión y práctica de la escuela y no es eso lo que queremos”; y otro de los participantes aportaba: “queremos una educación propia desde la visión comunitaria pero no hay quien lo plantee” (GF-1).

Verdaderamente es un problema central este conflicto de visiones, una educación desde la visión comunitaria invita a valorar los saberes, los conocimientos de las familias y las comunidades indígenas, una educación que recupere y conserve los espacios y las metodologías de educación practicadas en las familias y las comunidades.

Uno de los planteamientos de las organizaciones guaraní, que se hace desde la visión comunitaria de educación, se refiere a la concepción de Calidad Educativa, que está relacionada y estrechamente vinculada a las actividades y los aprendizajes que se dan en la vida; es decir, una educación que forme para la vida, que está orientado a fomentar el buen vivir guaraní.

En cambio, una educación desde la visión escolarizada implica reproducir y legitimar el rol de la escuela como único espacio público o privado de educación, tendiendo a confundirse escuela con educación. Ello implicaría trabajar procesos de desescolarización de la sociedad como plantea Ivan Illich (1985); solo así se podría poner en cuestión el rol blanqueador y modelador de la escuela frente a la cultura de la comunidad.

Paradójicamente, gran parte de la demanda de las comunidades guaraní obtenidas por la asamblea autonómica refleja esa visión escolarizada de la educación; por lo tanto, en el Estatuto Autonómico también se refleja esa visión escolarizada, y sin muchas posibilidades de revertir la concepción y las prácticas de la escuela como sistema institucionalizado.

#### **- Tensiones, dificultades y estrategias en la elaboración del estatuto autonómico**

Se ha visto también que las tensiones y dificultades de la Asamblea Constituyente no lograron detener el proceso autonómico guaraní, más al contrario impulsaron el proceso logrando la conclusión y aprobación del Estatuto Autonómico.

Los efectos de estas tensiones y dificultades vividas durante el proceso de elaboración del Estatuto, sin duda fueron negativas, alargando el proceso autonómico, poniendo en riesgo su continuidad del proceso autonómico. Sin embargo, para las organizaciones indígenas

guaraní estas dificultades y tensiones se volvieron en fortalezas y estrategias porque les permitió buscar y realizar acuerdos estratégicos orientados a abrir caminos para definir políticas de educación guaraní. Además de mantener la autonomía indígena como estrategia de unidad y proyección de reconstitución del territorio guaraní.

**- Política de educación intercultural en la autonomía indígena de Charagua: proceso complejo, ambivalente e inconcluso.**

Como política de educación intercultural se discute la construcción e implementación de una gestión educativa guaraní integral y articulada entre sus tres dimensiones: institucional, curricular y la participación de la comunidad. Esta articulación permitirá, según los actores entrevistados, una gestión educativa intercultural que implica realizar una planificación que permita diseñar el currículo educativo, incentivando el diálogo de saberes y conocimientos en la escuela y fuera de ella, además de la participación activa de los arakuaias o sabios indígenas en la educación escolarizada.

La formación de maestros guaraníes es otro espacio de transformación de la educación intercultural que la asamblea autonómica ha analizado. Un espacio de formación con visión más amplia de la escuela, que aprendan, acepten y valoricen los saberes indígenas como parte sustantiva del quehacer la educación intercultural en la autonomía guaraní Charagua Iyambae.

Durante el proceso autonómico se discutieron muchos temas educativos de interés del pueblo guaraní, pero que, por diferentes razones, no siempre todo se pudo incluir en la redacción del Estatuto autonómico. Por lo tanto, las actuales autoridades de la autonomía indígena tienen responsabilidad de viabilizar en la gestión educativa del territorio todos aquellos temas referentes a la política educativa intercultural reflexionados por los asambleístas. Por eso se dice que la Autonomía Guaraní de Charagua Iyambae es un proceso complejo e inconcluso: complejo por todo lo que ha significado el poner en marcha la asamblea autonómica y lograr la elaboración del Estatuto Autonómico; ambivalente porque en la política educativa de Charagua perviven dos visiones aunque contradictorias, pero al mismo tiempo necesarias sobre la visión de la educación; inconcluso porque el proceso autonómico no terminó con la aprobación del Estatuto, más al contrario ahora toca poner en práctica, no solo lo que está en el Estatuto Autonómico, sino todos aquellos aspectos que se discutieron y aprobaron en el proceso autonómico,

orientado a consolidar la política educativa intercultural pertinente y apropiada a las necesidades, expectativas y demandas del pueblo guaraní. Por lo tanto, queda mucho camino por recorrer.

### **7.3. Líneas abiertas para futuras investigaciones.**

Esta investigación nos ha permitido introducirnos en los procesos de configuración de las autonomías indígenas en Bolivia. Nos hemos aproximado a ello a través de nuestra inserción en una realidad específica como es el contexto del proceso autonómico guaraní de Charagua, poniendo el foco exclusivamente en las políticas educativas interculturales que se define en el Estatuto Autonómico de Charagua donde se ha desarrollado el trabajo de campo.

Desde el 2009, año de su aprobación a través de un Referéndum, las autonomías indígenas se han convertido en situaciones emergentes y propicias para investigar. Fue una de las razones para elegir el tema, como ya se ha mencionado anteriormente, y nos permitió aproximarnos a qué y cómo se estaría encarando este proceso pero enfocado en la problemática educativa, desde las perspectivas sociológicas donde aún no existen investigaciones por ser todavía poco explorados. Esta investigación se ha abordado desde ese plano de las políticas educativas en general, que son las instancias donde, a mi juicio, se definen las razones, los fundamentos, principios y objetivos de la educación, y no hemos entrado a planos institucionales y administrativos de funcionamiento de las escuelas, pero tampoco en aspectos pedagógicos como del trabajo en aula, etc.

No obstante, a lo largo del trabajo de campo, la co-producción de datos y el análisis de los mismos, nos hemos encontrado con temáticas en las que nos hubiera gustado profundizar más, pero por cuestiones de tiempo, espacios y objetivos propuestos no hemos podido de momento desarrollar. Por tanto, en adelante sería bueno que sean estudiadas en otras investigaciones, así como por otros investigadores, de cara a promover nuevas expectativas investigadoras, y poder desarrollarlas próximamente, para lo cual invitamos a la comunidad académica a considerarlas. Entre estos temas de interés se pueden mencionar:

- Los procesos autonómicos de otros municipios y entidades territoriales, y los rumbos adoptados por cada uno de ellos.

- La cuestión de género y la participación real de la mujer en todo el proceso configuración de la autonomía indígena originaria de Charagua Iyambae.
- Queda pendiente todo el proceso de reglamentación que permita implementar la autonomía indígena en Charagua, respecto al rumbo que tomará a la hora de poner en práctica la gestión del territorio indígena; es decir, el Estatuto ¿logrará generar cambios estructurales en la visión y gestión del territorio autonómico?, o ¿seguirá reproduciendo la lógica de gestión municipal, hacer un seguimiento investigativo de este proceso genera expectativa?
- Respecto a la política de educación intercultural proyectada en la AICCh-I, el desafío es estudiar los alcances de la reglamentación y cómo este permite o dificulta la implementación de la educación intercultural planteada por las organizaciones indígenas, o más bien queda en planos discursivos, distanciándose de la gestión pedagógica operativa en aula. A la vez, analizar en qué medida esta reglamentación contribuye a la vitalidad de la cultura, la lengua y el proyecto político del pueblo guaraní, que es la reconstitución de su territorio; o por el contrario seguirá legitimando la visión de una educación escolarizada que el sistema educativo impone.
- Queda pendiente estudiar la concreción de la interculturalidad en los procesos pedagógicos de aula, a través de etnografías de aula ver, describir y analizar las prácticas de aula, enfocándose en la interculturalidad de los contenidos, de las interrelaciones maestros –alumnos, los procesos didácticos, los sistemas de evaluación, etc.
- El tema lingüístico es otro de los ámbitos temáticos que queda pendiente de estudiar. Es decir, el plantearse a través de qué acciones se está fortaleciendo la lengua guaraní en la sociedad, los medios de comunicación y en la escuela; preguntarse ¿en qué medida la autonomía indígena y la política educativa intercultural constituye una condición de posibilidad para afianzar la vitalidad del guaraní en todos los espacios y escenarios, públicos y privados, del territorio autónomo de Charagua? Las instituciones de administración educativa ¿de qué forma contribuyen al desarrollo de la lengua guaraní?, La formación y capacitación de maestros es pertinente y está orientado a fortalecer la lengua guaraní y las políticas educativas interculturales del pueblo guaraní?



En síntesis, la política educativa adoptada por la asamblea autonómica y plasmada en el Estatuto autonómico tiene muchos desafíos que lograr, consolidar y a la vez muchas dificultades a sortear a la hora de ponerlos en práctica, por tanto las expectativas que vayan a generar para otras autonomías indígenas son importantes.

## BIBLIOGRAFIA

- ABAD, B. 2016. "Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada". En EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales. Nº 34, mayo –agosto, 2016, pp. 101-120.
- AGUADO, T. 2003. *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUADO, T. 1991. "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En M.C. Jiménez, (Coord.) *Lecturas de pedagogía diferencial*. 87-104. Madrid: Dykinson.
- AGUADO, T.; GIL, I. y Mata, P. 2005. *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- AGUIRRE, A. (Ed.) 1997. *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona: Bárdenas.
- ALBÓ, X. 2012 "Lo indígena originario en Bolivia y en su nueva constitución". En Del Campo, Esther (Ed.) *Interculturalidad, democracia y desarrollo en Bolivia*. Madrid: Catarata.
- ALBÓ, X. 2011. *El chaco Guaraní Camino a las autonomías*. La Paz: CIPCA
- . 2010. *El chaco: el pueblo guaraní y el estado. Informe de Consultoría. Ministerio de Autonomías y Descentralización*. (Inédito hasta la fecha de redacción del trabajo).
- . 2005. *Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina*, Cochabamba, PROEIB, 2005.
- . 2002. *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. Cuaderno de investigación 56. Bolivia. CIPCA.
- . 2001. "Eso que llamamos interculturalidad". En *La encrucijada cultural*. La Paz: Anuario COSUDE.
- . 2000. *Iguales, Aunque Diferentes*. Cuaderno de investigación 52. Bolivia. CIPCA.
- . 1998. *Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: CESU.
- . 1995. *Bolivia Plurilingüe, Guía para planificadores y educadores*. Vol 2. La Paz: UNICEF-CIPCA.
- . 1990. *Los Guaraní-Chiriguano, 3. La comunidad hoy*, CIPCA, La Paz.
- . 1988 "Cuarenta naciones en una". En *Revista Cuarto Intermedio*. Nº 6. Cochabamba: Compañía de Jesús en Bolivia.
- ALBÓ, X. y ANAYA, A. 2004. *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF. ´
- ALBÓ, X. y BARRIOS, F. 2006. *Por una Bolivia Plurinacional e intercultural con autonomías. Informe Nacional sobre Desarrollo Humano en Bolivia*. Documento de Trabajo.
- ALBÓ, X. y ROMERO, C. 2009. *Autonomías Indígenas en la realidad boliviana y su nueva Constitución*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz:

Programa de Apoyo a la Gestión Pública Descentralizada y Lucha contra la Pobreza de la Cooperación Alemana (GTZ/PADEP)

- ALFIZ, I. 1997. *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: AIQUE.
- ALVARADO, V. 2002. “Políticas públicas e interculturalidad”. En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Universidad Católica del Perú/Universidad Pacífico/Instituto de Estudios Peruanos.
- ALTAREJOS, M. M. (2006) *Críticas al enfoque de educación intercultural y consecuencias prácticas. Estudios sobre Educación. ESE Nro. 10*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 121-136.
- AMADIO, M. y ZÚÑIGA, M. 1989. *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Experiencias y propuestas*. La Paz: ILDIS.
- ANZION, J. 1991. *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: PRATEC
- APG-CEPOG. 2013. *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní*. Nación Guaraní: CEPOG.
- APG-CHARAGUA. 2010. *Propuesta de contenido para las comisiones, para la elaboración del Estatuto de la Autonomía Indígena Guaraní en Charagua*. Charagua.
- APG-CIPCA. 1998. *Memoria I Congreso Pedagógico Guaraní, 6 al 8 noviembre de 1998 Camiri*. Santa Cruz: APG, CIPCA.
- APPLE, M. W. 1996. *El Conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. W. 1997. “Identidad y papas fritas baratas”. En Pablo Gentile (comp). *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada. 19-40.
- APPLE, M. W. 1996. *Cultural Politics and Education*. Nueva York: Teachers College Press,
- ARCE, E. 1989. “El levantamiento de Martín Uchu, 1781”. En Revista Quincenal Enfoques N° 12; Suplemento de Los Tiempos. Cochabamba.
- ARISPE, V. 2008. *La Educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Módulo del participante. Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas. Cochabamba: PROEIB-ANDES-UMSS.
- ARISPE, V. 1996. *El proceso de configuración de una escuela campesina: La experiencia de una comunidad de Rumi Muqu 1989 –1993*. Tesis de licenciatura. Cochabamba: UMSS.
- ASAMBLEA DEL PUEBLO GUARANÍ. 2006. *Propuesta de la Asamblea del Pueblo Guaraní Hacia la Asamblea Constituyente*. Santa Cruz: APG.
- BAKER, C. 1993. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BARDIN, L. 2002. *El análisis de contenido*. Madrid, Akal Ediciones.

- BARTH, F. 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARONNET, B. 2009. *Autonomía y Educación Indígena: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de La Selva Lacandona de Chiapas*. México. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. El Colegio de México A.C. y Université Sorbonne Nouvelle – París III.
- BARONNET, B. 2007. “Education interculturelle et pouvoir indien : le cas des écoles de la Forêt Lacandone au Chiapas”. En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. No. 13, pp. 149-166.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.). (2005). “Los rostros étnicos de México: Relaciones interétnicas, identidades y autonomías”. En *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el milenio actual*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia. Vol. 1.
- BAUD, M. et. al. 1996. *Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe*. Quito: Abya Yala.
- BENHABIB, S. 2006. *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- 2005. *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- BERCHE, A.S.; GARCÍA, A. y MANTILLA, A. 2006. *Los derechos en nuestra propia voz. Pueblos indígenas: una lectura intercultural*. Bogotá: ILSA.
- BERGER, P. y LUKMAN, L. 1976. *Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTELY, M. 2000. *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BLOQUE EDUCATIVO INDÍGENA. 2004. (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APAG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ, CEA) *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. La Paz: s/e.
- BOAS, F. (1997) [1920]. “Los métodos en etnología”. En Bohannan, P. y Glazer, M. *Antropología, lecturas*. Madrid: McGraw Hill.
- BOLAÑOS, G. y RAMOS, A. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: CRIC.
- BONFIL BATALLA, G. (1991). “Las culturas indias como proyecto civilizatorio”. En Warman y Argueta, *Nuevos Enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*. México UNAM-CIIH50. PP121-142.
- 1989. *México profundo: una civilización negada*. México: CIESAS-SEP.

- , 1987. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". En *Papeles de la Casa Chata* 2 núm. 3: 23-43.
- , 1981. *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- CAJÍAS, F. y CAJÍAS, M. 1995. *La historia de Bolivia y la historia de la Coca*. Roma: Centro Italiano di Solidarieta.
- CANESSA, A. 2004. *Reproducing racism: schooling and race in highland Bolivia*. pp. 185-204. In: *Race, Ethnicity and Education*, Vol. 7, No. 2, July 2004.
- CANTO CHAC, M. y CASTRO, O. 2002. *Participación ciudadana y políticas públicas en el Municipio*. México: Movimiento ciudadano por la democracia.
- CARBONELL, F. 2005. *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Catarata.
- CARDENAS, VH. 1992. "Prólogo". En Choque, Roberto et.al. *Educación indígena ciudadanía o colonización*. La Paz: THOA.
- CARRITHERS, M. 1995. *¿Por qué los humanos tenemos culturas? Una aproximación a la antropología y a la diversidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASASSUS, J. 1999. "Acerca de la teoría y la práctica de la gestión: Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En J. Casassus et.al. (Eds). *La gestión en busca del sujeto*. Santiago: UNESCO. 13-49.
- CASTILLO, E. y ROJAS, A. 2005. *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- CASTRILLÓN, J. D. 2006. *La dinámica internacional y nacional en la formación de los derechos indígenas: el caso Colombia*. Tesis de Doctorado en Derecho, México.UNAM,
- CENTRAL OBRERA BOLIVIANA (COB). 1989. *Proyecto Educativo Popular*. Bolivia: COB
- CEPAL-BID. 2005. *Los pueblos indígenas de Bolivia: diagnóstico sociodemográfico a partir del censo del 2001*. México: CEPAL.
- CEPEDA, J. 2007. *Ontología de la cultura*. T1 Vol. 28, No. 97.
- CERDA, A. 2005. *Multiculturalidad y políticas públicas: Autonomía indígena zapatista en Chiapas: Mexico*. Tesis doctoral en antropología social. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social - CEISAS
- CERDA, A. 2006. *Multiculturalismo y políticas públicas*: Tesis de Doctorado en Antropología, IHEAL, París III y CIESAS, México.
- CERDA, A.; LARREA, C.; et al. 2004. *Para comprender las autonomías. Una aproximación desde tres experiencias indígenas en Chiapas*. México: Enlace Comunicación y Capacitación A.C.
- CHETTY, S. (1996). The case study method for research in small- and médium – sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre – diciembre.

- CHUJI, M. 2008. El reto a reconocernos como diferentes: Estado y Democracia Plurinacional. Febrero 11, 2008 (1-19). En: [http://asambleaconstituyente.gov.ec/blogs/monica\\_chuji/2008/02/11/el-reto-a-reconocernos-como-diferentes-estado-y-democracia-plurinacional](http://asambleaconstituyente.gov.ec/blogs/monica_chuji/2008/02/11/el-reto-a-reconocernos-como-diferentes-estado-y-democracia-plurinacional)
- CHOQUE, R. 1992. “Escuela indigenal (1905-1938)”. En Choque, R, et.el. *Educación indígena ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: THOA.
- CHOQUE, R.; SORIA, V. et.al. 1992. *Educación indígena, ¿ciudadanía o colonización?*. La Paz: Aruwiyiri.
- CHOQUE, R. Y QUISBERT, C. 2006: *Educación indigenal en Bolivia*. La Paz: Unihpakaxa.
- CLASTRES, P. 1974. *La società contro lo stato. Ricerche di antropologia politica*. Milano: Feltrinelli.
- CLAURE, K. 1986. *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: IHSB.
- CLAVERO, B. 1998. “De los ecos a las voces, de las leyes indigenistas a los derechos indígenas”. En *Derechos de los Pueblos Indígenas*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- COMBÈS, I. 2005. *Etno-historias del Isoso. Chané y chiriguano en el Chaco boliviano (siglos XVI a XX)*. La Paz: PIEB.
- COMBÈS, I. y ROS, J. et. al. 2003. *Los indígenas olvidados. Los Guaraní-Chiriguano urbanos y peri-urbanos de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia*. La Paz: PIEB.
- COMITÉ NACIONAL DE COORDINACIÓN- CEPO. 2008. *Educación, Cosmovisión e Identidad. Una propuesta de Diseño Curricular desde la visión de las Naciones Indígenas Originarias*. La Paz: CNC.
- CONDARCO, R. 1983. *Zárate, el “temible” Willka. Historia de la Rebelión indígena de 1899 en la República de Bolivia*. La Paz: HISBOL.
- CONDORI, F. 1999. “Análisis sobre políticas educativas de los Consejos Educativos de los Pueblos aymará, quechua y guaraní”. En *Seminario Andino Conflictos y políticas interculturales: territorios y educación*. Cochabamba: CENDA/CEIDIS/CENAQ.
- CONTRERAS, M. y TALAVERA, M. L. 2004. *Examen parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992 - 2002*. La Paz: PIEB y ASDI.
- CORREA, A.; ÁLVAREZ, A. y CORREA, S. 2009. *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó
- CRIC. 2004. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Cauca: Fuego Azul
- Constitución Política del Estado, 1994. Gaceta oficial.
- Constitución Política del Estado. 2010. Gaceta oficial.
- CSUTCB. 1991. *Nuestras propuestas educativas*, documento de discusión. La Paz.

- DAVILA, A. 2017. Utilización de técnicas de investigación social cualitativa para el análisis urbano. *-pendiente de publicación en 2017.*
- , 2005. “La familia y sus metáforas: familistas (seguridad, solidaridad): y de familiarización (disponibilidad)”. En Arregui, B. y Davila, A. (eds.): Reproduciendo la vida, manteniendo la familia. Reflexiones sobre fecundidad y el cuidado familiar desde la experiencia en Euskadi. Bilbao: UPV.
- DOMINGUEZ, M. y DAVILA, A. 2008. La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En Ángel J. Gordo y Araceli Serrano (Coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas en investigación social*. Madrid: Pearson Educación. 97-125.
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- DE LUCAS, J. 2005. *Condiciones jurídicas y políticas del proyecto intercultural en España*. Universidad de Valencia: Anales de Historia Contemporánea, 2.
- DIAZ-POLANCO, H. 2006. *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México: Siglo XXI.
- , 2004. “Reconocimiento y redistribución”. En Hernández Castillo, Rosalva Aída, María Teresa Sierra y Sarela Paz (eds). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: indigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS
- , 1997. *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI.
- DÍAZ POLANCO, H. y SÁNCHEZ, C. 2002. *México diverso. El debate por la autonomía*. México: Siglo XXI.
- DIETZ, G. 2003. *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- DIETZ, G. y MATEOS, L.S. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- DIETZ, G.; MENDOZA, G.Z.; et al. 2008. *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.
- DIETZ, G. y GARCÍA, S. S. 2004. “Multiculturalismo, interculturalidad”. México-España: Universidad de Granada y Universidad Veracruzana y Departamento de Pedagogía Junta de Andalucía.
- DIEZ ASTETE, A. y MURILLO, D. 1998. *Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, características principales*. La Paz: MDSyP, VAIPO, Programa Indígena- PNUD.
- EISENHARDT, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4): 532-550.
- ENDARA, L. 1997. “La identidad”. En *De la protesta a la propuesta. Memoria de los talleres de Antropología Aplicada*. Quito: UPS. 12-26.
- ETARE. 1993. *Dinamización Curricular. Lineamientos para una política curricular*. La Paz: MECyD.

- ESPINOZA, M. 2008. "Autonomía Indígena". En *Hitos fundamentales de los pueblos indígenas originarios campesinos En el proceso constituyente boliviano del Instituto de Investigación Sociales de Bolivia. ISBOL*. Santa Cruz: El País.
- ESCOBAR, A. 2009. "Una minga para el postdesarrollo. América Latina en movimiento". En: *La agonía de un mito ¿cómo reformular el desarrollo?*. Junio, Año XXIII, II época, pp. 26-30. Consultada el 15 de junio, de: <http://alainet.org/images/alai445w.pdf>.
- ESTEVA, G. 2009. "Más allá del desarrollo: la buena vida. En ALAI. *La agonía de un mito: ¿cómo reformular el "desarrollo"?* Pp. 1-5.
- ESTEVA, G. 1996. Desarrollo. En Wolfgang Sachs. *Diccionario del desarrollo. Una Guía del Conocimiento como Poder*. Cochabamba: PRATEC. Pp. 52-78.
- ETXEBERRIA, X. 2004. *Sociedades multiculturales*. Bilbao: Mensajero
- EZPELETA, J. 2005. "Momentos de la investigación, problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica". En Ezpeleta y Furlan (eds.) *La gestión pedagógica de la escuela*. México: UNESCO-OREALC
- FALS BORDA, O. 1988. *Conocimiento y poder popular*, Nueva Delhi: Indian Social Institute.
- FINOT, E. 1975. *Historia de la pedagogía boliviana*. La Paz: Hisbol.
- FREIRE, P. 1972. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- , 1969. *Educación como práctica da libertad*. Montevideo: Tierra Nueva,.
- FOSSAS, E. y REQUEJO, F. (Eds) 1999. *Asimetría Federal y estado Plurinacional. El debate sobre la acomodación de la diversidad en Canadá, Bélgica y España*. Barcelona: Trota, S.A.
- FOSSAS, E. 1999. "Asimetría y plurinacionalidad en el Estado autonómico". En Fossas, Enric y Requejo, Ferran (Eds) (1999) *Asimetría Federal y estado Plurinacional. El debate sobre la acomodación de la diversidad en Canadá, Bélgica y España*. Barcelona: Trota, S.A. 275-302.
- FULLER, N. (Ed.) (2002). *Interculturalidad y política: desafío y posibilidades*. Lima: PUC.
- FUNDACIÓN MILENIO. 2010. "La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez es para el control ideológico, cultural y gremial". Reporte. **Sábado, 18** de diciembre de 2010. La Paz, 17 (ANF) - Bolivia
- GALINDO, M.; BRAVO, M. y AILLON, O. 2011. *Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano*. La Paz: PIEB.
- GARCÉS, Fernando. 2009. "Los esfuerzos de construcción descolonizada de un Estado Plurinacional en Bolivia y los riesgos de vestir al mismo caballero con otro terno". Por aparecer en: *Memorias del Congreso de la RELAJU*.
- GARCÉS, Fernando. 2009b "De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada". En: *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz: Convenio Andrés Bello, IIE.



- GARCÍA CANCLINI, N. 2004. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa S.A.
- (Ed) 1987. *Políticas culturales en América Latina*. México, Grijalbo.
- GARCÍA, M. A.; ESCARBAJAL, A. F. y ESCARBAJAL DE HARO, A. 2007. *La interculturalidad. Desafíos para la Educación*. Madrid: Dykinson S.L.
- GARCÍA LINERA, A. 2009. “Estado plurinacional”. En *Discursos y ponencias del Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia*. Año3, número 7. 4-17.
- 2008. “Los tres pilares de la nueva Constitución Política del Estado: Estado Plurinacional, Economía Estatal y Estado Autónomo”. En *Discursos y ponencias del Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia*. Año2, número 4. 4-17.
- GARCÍA BRAVO, William, 1999. “Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia”. En *Memorias Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana*, pp. 79-85. Universidad del Cauca, Popayán, p. 82, citado por Castillo y Rojas (2005: 74)
- GEERTZ, C. (2002). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- 1996. *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós / ICE de la UAB.
- 1989. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GENTO, S. 1996. *Participación en la gestión educativa*. Buenos Aires: Aula XXI/Santillana.
- GIDDENS, A. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- GIMÉNEZ R., C. 2003. “Pluralismo, multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos”. En *Revista Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* nº8. CES Don Bosco-EDEBĚ, abril 2003, págs. 9-26.
- GIMÉNEZ, G. 1999<sup>a</sup>. *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- GIMÉNEZ, G. 1999<sup>b</sup>. *Identidades étnicas: estado de la cuestión*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- GIMÉNEZ, G. 1994<sup>a</sup>. “Comunidades primordiales y modernización”. En Giménez, G.& Pozas H.R. (eds.). *Modernización e identidades sociales*. México: UNAM. 151-183.
- GIMÉNEZ, G. 1994<sup>b</sup>. “Modernización, cultura e identidades tradicionales”. En *Revista Mexicana de Sociología*. 56 nº 4: 255-272.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ, Á. 1995. *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- GLAVE, L.M. 1982. *La Rebelión de Tupaq Amaru. 1780*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas.

- GODENZZI, J.C. (ed.) 1996. *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- GOETZ, J. y LeCompte, M. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GORDILLO, J. 2000. *Campesinos revolucionarios en Bolivia. Identidad, territorio y sexualidad en el valle alto de Cochabamba, 1952-1964*. Cochabamba: Universidad de la Cordillera, Plural, Umss.
- GORDON, G. y LUOMA, A. 2008. "Petróleo y gas: la riqueza ilusoria debajo de sus pies". En *Desafiando la globalización. Historias de la experiencia boliviana*. La Paz: El Centro para la Democracia, Plural, pp. 87-129.
- GRAU, M. 2002. *Políticas públicas y estudios de caso: una guía para la realización de trabajos de análisis paso a paso*. Murcia: Diego Marín-Universidad de Murcia.
- GRAU, M. y Mateos, Araceli. (Eds.) 2002. *Análisis de políticas públicas en España: enfoques y casos*. Valencia: Tirant lo blanch.
- GRILLO, E. 1993. "Conocimiento y evaluación en el occidente moderno, y, crianza y simbiosis en los Andes". En Rengifo G. *¿Identidad cultural o simbiosis en los Andes?* Lima: PRATEC. 23-54.
- GROS, Christian. 2000. *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: ICANH.
- , 1991. *Colombia indígena: identidad cultural y cambio social*. Bogotá: CEREC.
- GROSFOGUEL, R. 2012. "Retos de los estudios étnicos en estados unidos en el sistema universitario global occidentalizado: entre el multiculturalismo liberal, las políticas identitarias, la colonización de las disciplinas académicas y las epistemologías decoloniales". *Relaciones Internacionales*, núm. 19, febrero de 2012. GERI – UAM. 13-26.
- GROSFOGUEL, R. 2009. "Human Rights and Anti-Semitism After Gaza". *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, Vol. VII, 2, 89-101.
- GRUNER, W. 2003. "Los parias de la patria' La discriminación estatal de los indígenas en la República de Bolivia (835-1952/53)". En *Identidad, ciudadanía y participación popular desde la colonia al siglo XX*. Salmón, Josefa y Delgado, Guillermo (Eds). La Paz: Plural.
- GUDYNAS, E. 2009. "El día después del desarrollo". En ALAI. *La agonía de un mito: ¿cómo reformular el "desarrollo"?* Pp. 30-33.
- GUERRERO, P. 1996. "Notas para la aproximación al concepto de cultura". En: *Aportes. Notas sobre cultura, identidad, tradición y modernidad*. Publicación de la Asociación de estudiantes de la Escuela de antropología Aplicada. U.P.S. Quito.
- , 1993 *El saber del mundo de los cóndores: Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Abya-Ya la. Quito
- GUERRERO, P. y ENDARA, L. 1997. *Notas sobre cultura, identidad, tradición y modernidad*. Quito: AEAA-UPS.

- GUSTAFSON, B. 2002. *Native Languages and Hybrid States: political Ethnography of Guarani engagement with Bilingual education Reform in Bolivia, 1989-1999*. Tesis Doctoral.
- GUTIÉRREZ, D. 2005. “Del constructivismo de Bourdieu al construccionismo de Piaget: en torno a las políticas educativas aplicadas a los pueblos indígenas en México”. En: Carlos Gallegos; *et al. Pierre Bourdieu: campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH y UNAM, pp. 71-106.
- HABERMAS, J. 1999: *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.
- 1990. *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- HALE, Ch.. 2002. “¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala”. En *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Compilado por María Lagos y Pamela Calla. La Paz: PNUD (2007), 285-346.
- HALL, S. 1996. “Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En Hall, S. y P. Du Gay. (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural*, Madrid. Amorrortu.
- 1997. *Representation: o cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications
- HAMEL, E. 1995. “Derechos lingüísticos como derechos humanos: Debates y perspectiva”. En *Alteridades N° 10. Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*. México UAM-I. 11-23.
- 1986. “La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística”. En: *Revista Internacional de Ciencias Sociales. La Interacción por medio del lenguaje*, Vol. XXXVI núm. 1. Paris: UNESCO, 7-36. [www.uam-antropologia.info/alteridades/alt10-1-hamel.pdf](http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt10-1-hamel.pdf)
- H.A.M. 2009. *Plan de Desarrollo Municipal de Charagua*. Charagua.
- HEISE, M.; TUBINO, F. y ARDITO, W. *Interculturalidad, un desafío*, CAAP, Lima, 994, 2da. edición, pp. 7-22
- HORKHEIMER, M. 1976. “Traditional and Critical Theory”. In P. Connerton (Ed.), *Critical Sociology: Selected Readings* (pp. 206-224). Harmondsworth: Penguin. (Originally published in 1937)
- HORKHEIMER, M. y ADORNO W. T. 1998. (Trad. Español: Sánchez Juan José) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Ed. Trotta, S.A.
- HOBBSAWM, E. 2000. *La izquierda y la política de la identidad*. *NewLeft Review*, n° 0, 114-119.
- HOWARD, R. 2009. “Education reform, indigenous politics, and decolonisation in the Bolivia of Evo Morales”. In: *International Journal of Educational Development* 29. pp. 583-593.
- ILLESCAS, J. 1995. “Acerca de la educación intercultural y la educación intracultural”. En *Educación popular e intercultural en el contexto boliviano. Memoria del*

- encuentro taller*. Cochabamba: PROCEP. IPE / FLACSO / PROEIB Andes.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2002. *Datos demográficos*. Bolivia.
- , 2004. *Datos demográficos*. Bolivia.
- ILLICH, I. 1985. *La sociedad desescolarizada*. México: CIDO
- ILLICH, I. 1978. *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva imagen.
- JIMENO, S. G. 2006. *Gobernabilidad Indígena y Territorio*. Colombia: Ojo de agua y Fundación Canadiense para las Américas (FOCAL)
- JULIANO, D. 1993. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- KAHN, J.S. (Comp) 1975. “Introducción”. En *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Traducción. José R. Llobera (Introducción y Antonio Desmonts (Textos de Tylor, Kroeber, Malinowski y Goodenough) y Manuel Uría (Texto de White). Barcelona: Anagrama. 9-25.
- KLEIN, H.S. 2003. *A Concise History of Bolivia*. Cambridge University Press, Cambridge.
- KRUEGER, R.A. 1991. *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. [Traducción, Moisés Martín González]. Madrid: Pirámide.
- KUHN, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- KUSCH, R. 2003. *América profunda*. Tomo III. Buenos Aires: Fundación Ross
- , 1976. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Ediciones García Cambeiro.
- KYMLICKA, Will. 1996. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Piados.
- , 2003. *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Piados.
- LANDER, E. (cord.) 2005. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.
- LANDER, E. 1997. “Modernidad, Colonialidad y Postmodernidad”. En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Nº 4, Caracas.
- LANGER, E. 2009. *Expecting pears from an elm tree. Franciscan missions on the Chiriguano frontier in the heart of South America, 1830-1949*. Durham and London: Duke University Press.
- LARUTA, C.H. 2012. “Interculturalidad, democracia y desarrollo. Reinterpretando el proceso político boliviano contemporáneo”. En Del Campo, Esther (Ed.) *Interculturalidad, democracia y desarrollo en Bolivia*. Madrid: Catarata.
- LARUTA, C.H. 2009. “La ruta de la historia: de la diversidad a la interculturalidad”. En *Interculturalidad y Democracia*. La Paz: CIPCA.

- LEFF, E. 2006. *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Madrid: Carpeta del Ceneam.
- LÓPEZ, B. F. 2008. *Autonomías indígenas en América Latina*. México: UAM.
- LÓPEZ, B. F. 2005. *Autonomía y derechos indígenas en México*. México: UNAM.
- LÓPEZ, J.L. 2007. *El derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas en Bolivia*. Oruro: CEPA, Latinas.
- LÓPEZ, L. E. 2009. *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (Editor). La Paz: Plural.
- , 2005. *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes y Plural.
- , 2002. "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?" En M. Yamada y C.I. Degregori (orgs.) *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. Osaka, Japón: JCAS Symposium Series 15. 7-30.
- , 2001. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". PROMEDLAC VII, documento de apoyo. Santiago: UNESCO. En Línea: [www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/lopez.pdf](http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/lopez.pdf) (Consulta: 17-9-2016).
- , 1996. "Donde el zapato aprieta: tendencias y desarrollos de la educación bilingüe en el Perú". *Revista Andina* 14/2. 295-342. (Cuzco).
- , 1994. "La educación intercultural bilingüe en Bolivia. Ámbito para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales". En Data. *Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos* N° 5. 97-124. (La Paz).
- LUNDBLAD, U. 1997. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MAALOUF, A. 2002. *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza
- MACAS, L. 2009. "Construyendo desde la historia. Resistencia del movimiento indígena del Ecuador". En Acosta, Alberto y Esperanza Martínez (Compiladores) (2009) *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Quito: Abya-Yala. 81-98.
- MAÍZ, R. 2008. "XI tesis para una teoría política de la autonomía". En Gutiérrez, Natividad. *Estados y autonomías en democracias contemporáneas: Bolivia, Ecuador, España y México*. México: UNAM, IIS, Plaza y Valdés. 17-41.
- , 2005. "Federalismo plurinacional: una teoría política normativa". En *Revista d'estudis autonòmics i federals*. Núm. 3. 43-86.
- , 2002. "Nacionalismo, federalismo y acomodación en estados multinacionales": En *Identidad y autogobierno en sociedades multiculturales*, Coord. Safran, William y Maíz, Ramón. Barcelona: Ariel. 67-96.
- MCLAREN, P. 1998. *Multiculturalismo revolucionario*. México DF: Siglo XXI.
- MALDONADO-TORRES, N. 2007. On the coloniality of being. Contributions to the development of a Concept. Downloaded By: [Cornell University] At: 16:59 6 May 2007. *Cultural Studies* Vol. 21, Nos. 2-3 March/May 2007, pp. 240-270.
- MALINOWSKI, B. 1973. *Argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Península.

- MAMANI, H. 1992. *La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943*. La Paz. Aruwiwiri.
- MARGLIN, S.A. 2000. *Perdiendo el Contacto*. Cochabamba: PRATEC/CAIPACHA.
- MARTÍNEZ, J.L. 1988. *Políticas educativas en Bolivia 1950 – 1988*. La Paz: CEBIAE.
- MARTÍNEZ, R. 2006. “Diversidad y educación intercultural”. En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.). *Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, COLMEX, pp. 241-260.
- MARTÍNEZ, M.1995. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Mexico: Trillas.
- MATEOS, L.S. 2009. “The discourse of interculturality and its transnational migration: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz”. *Intercultural Education*. 20 núm. 1: 27-37.
- MATO, Daniel; coordinador (2009) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- MATTOS, D. 2008. “No hay saber ‘universal’: la colaboración intercultural es imprescindible”. *Alteridades* 18, núm. 35: 101-116.
- MAXWELL, J. A. 1998. “Designing a Qualitative Study”. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (p. 69-100), Thousand Oaks, CA, Sage.
- MECyD. 1997. *Historia de Bolivia*. La Paz. S/e.
- . 1999. *Diseño Curricular Base para la formación de Maestros del nivel primario*. La Paz: DGCT.
- .1999. *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes anexas*. La Paz: DGCT.
- MEDINA, X. 2000). *Cultura, civilización e interculturalidad: algunas definiciones básicas*. En *La encrucijada cultural*, La Paz: Anuario CODUDE. 35-57.
- MELIÁ, B. 1988. *ÑandeReko: Nuestro Modo de Ser*. CIPCA. La Paz.
- MESA, C. GISBERT, T. 2003. *Historia de Bolivia*. La Paz: Gisbert
- MIGNOLO, W. 2005. “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En Eduardo Langer (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO. 157-194.
- MIGNOLO, W. 2003. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal, Madrid, 2003 ps. 28 y 58.
- . 1999. *Colonialidad del poder y diferencia colonial*. En *Anuario Mariateguiano, ix/10*, Lima: 1999.
- MILLONES, L. 1973. “Un movimiento nativista del siglo XVI: El Taki Ongoy”. En *Ideología mesiánica del mundo andino*. Ossio (comp.). Lima: Prado.

- , 1995. *Perú Colonial. Nuestra Historia*. Lima. Ed. Cofide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2012. *Diseño del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: Documento de Trabajo.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- MUÑOZ, H. (Coord.). 2001. *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- , 2001. "Trayectorias de las políticas de educación indígena en México". En: Héctor Muñoz Cruz; *et al. De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM, CONACYT, pp. 431-494.
- NASINI, I. 2002. *Historia de los pueblos indígenas en América y Bolivia*. Camiri: APG-TEKO Guaraní.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. 2006, "Los estudios de caso en la investigación sociológica". En: de Gialdino, Vasilachis (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa. 221-248.
- OLIVÉ, L. 1999. *Multiculturalismo y Pluralismo*. México: Páidos -UNAM.
- PACTO DE UNIDAD. 2006. *Propuesta para la nueva Constitución Política del Estado*. Sucre, 5 de agosto.
- PAREKH, B. 2005. *Repensando el Multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Traducción Sandra Chaparro. Madrid: Istmo.
- PAZ, S. 2009. *La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia: el caso de la educación intercultural bilingüe*. Tesis para optar el grado de Doctor en Antropología Social. México: CIESAS.
- , 2008. "Autonomías territoriales y democracia plural en Bolivia", en *Estados y autonomías en democracias contemporáneas: Bolivia, Ecuador, España y México*. Coord. Natividad Gutiérrez México: UNAM, IIS, Plaza y Valdés. 125-140.
- PÉREZ, E. 1962. *Warisata: la escuela ayllu*. La Paz: MEC.
- PERRY, Ch. 1998. Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing, *European Journal of Marketing*, 32 (9/10): 785-802.
- PIÑUEL, J.L. 2002. *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- PIFARRÉ, F. 1989. *Los Guaraní-Chiriguano, 2. Historia de un pueblo*, La Paz, CIPCA.
- HAM-Charagua. 2008. Plan de desarrollo municipal de Charagua 2008-2012).
- PLAZA, P. 2004. "Normalización de la escritura del quechua en Bolivia". En *Pueblos Indígenas y educación*. N°. 54. Enero-junio. 31-50. Quito.
- PLAZA, P. y Carvajal, J. 1985. *Etnias, Lenguas en Bolivia*. La Paz: Instituto boliviano de cultura.

- PLUMMER, K. 1989 *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.
- POMA, J.M. 2000. *Tupaj Katari. El aymara que tomó el cielo por asalto*. La Paz. Ed. UPS.
- PORTO-GONÇALVES, C.W. 2009. "Del desarrollo a la autonomía: La reinención de los territorios". En ALAI. *La agonía de un mito: ¿cómo reformular el "desarrollo"?* Pp. 10-13.
- PRADA, R. 2010. "Crisis y cambio. Umbrales y horizontes de la descolonización. Ensayo histórico y político sobre la relación de la crisis y el cambio", La Paz: inédito.
- 2008. *Subversiones indígenas*. La Paz: Clacso-CIDES.
- PUENTE, R. 1995. "Los guaraní hacen escuela". En *Revista Cuarto intermedio* N° 36. Cochabamba. 58-77.
- PUERTA, S. y ARANDIA, M. 2010. "Charagua, líder en las reivindicaciones del pueblo guaraní, avanza a la Autonomía Indígena". En [omarquioga.blogspot.com/2010/.../charagua-lider-en-las-reivindicaciones.html](http://omarquioga.blogspot.com/2010/.../charagua-lider-en-las-reivindicaciones.html)
- QUIJANO, A. 2009. "Colonialidad del Poder y Des/colonialidad del Poder", Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires. 1-15.
- 2007. "Colonialidad del poder y clasificación social". En Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar). Primera edición en Giovanni Arrighi and Walter L. Goldfrank (eds.) Buenos Aires: CLACSO
- 2006. "Estado-nación y "movimientos indígenas" en la región Andina: cuestiones abiertas". En *OSAL*. Buenos Aires: CLACSO Año VII. N° 19. Enero-Abril. 15-22.
- 2005. "Coloniality and modernity/rationality". En *Cultural Studies* 21 (2-3): 168-178.
- 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Langer (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencia sociales, perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- 1998 "Estado nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas". En Helena Gonzáles y Heiduf Schmidt (ed.), *Democracia para una nueva sociedad*, Caracas: Nueva Sociedad.
- 1993. "América Latina en la economía mundial". En *Problemas del desarrollo*, vol. XXIV, no. 95, UNAM, México, octubre-diciembre.
- QUIROGA, Ma.S. 2012. "Temas y dilemas de la construcción de interculturalidad en Bolivia". En Del Campo, Esther (Ed.) *Interculturalidad, democracia y desarrollo en Bolivia*. Madrid: Catarata.



- QUISHPE, C. 1998. *Elementos básicos para la gestión educativa: pedagogía, didáctica y rendición de cuentas*. Quito: Fundación Hanns Seidel.
- RAHNEMA, M. 1996. "Participación". En Wolfgang Sachs. *Diccionario del desarrollo. Una Guía del Conocimiento como Poder*. Cochabamba: PRATEC. 194-215.
- RAMÓN, G. 2009 "¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución?". En Acosta, Alberto y Esperanza Martínez (Compiladores) (2009) *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Quito: Abya-Yala. 125-160.
- RAPPAPORT, J. 2003. "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca". En: Daniel Mato (Coord.). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, UCV. 257- 281.
- RAWLS, J. 2001. *El derecho de gentes: una revisión de la idea de razón pública*. Barcelona: Piados.
- RAWLS, J. 1996. *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- RAWLS, J. 1979. *Teoría de la Justicia*. Trad. María Dolores González, Harvard University Press, Cambridge Mass.
- REGALSKY, PABLO Y LAURIE, NINA (2007): *The School, Whose Place Is This? The Deep Structures of the Hidden Curriculum in Indigenous Education in Bolivia*. pp. 231-251 in: *Comparative Education*, Vol. 43, No.2 (May, 2007).
- REGINO, A. 2004. "Diversidad y autonomía. Un aporte desde la experiencia indígena mexicana". En: *Reglones*. No. 56. 15-23.
- REINAGA, F. 1971. *Tesis India*. Ediciones PIB, La Paz.
- REQUEJO, F. 2008. "Democracias plurinacionales y modelos federales. El modelo de federalismo plurinacional". En Letamidia, Francisco; Ahedo, Igor y Zelaia, Maite (Coord.) *Democracia, ciudadanía y territorialidad*. Ivap 25 Urte.
- REQUEJO, F. 1999. "La acomodación "federal" de la plurinacionalidad. Democracia liberal y federalismo plural en España". En Fossas, Enric y Requejo, Ferran (Eds) (1999) *Asimetría Federal y estado Plurinacional. El debate sobre la acomodación de la diversidad en Canadá, Bélgica y España*. Barcelona: Trota, S.A. 303-344.
- RENGIFO, G. 2006. "La Cultura Andina de la Biodiversidad en los Andes". En *la Cultura Andina de la Biodiversidad*. Lima: PRATEC.
- , 2003. *La enseñanza es estar contento: Educación y Afirmación Cultural Andina*. Lima: PRATEC
- , 2001. *Identidad cultura y lengua*. Lima: PRATEC.
- , 1996. *Identidad cultural o simbiosis en los Andes?* Lima: PRATEC.
- RIESTER, J. y ZOLEZZI, G. 1989. *Identidad cultural y lengua. La experiencia guaraní en Bolivia*. Quito: Abya-Yala/APCOB.
- RIVERO, J. 1991. "Bolivia: el SENAEP. Importancia y limitaciones." En José Rivero (ed) *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*. La Paz: ILDIS-Bolivia, Nueva sociedad. 125-153.

- RIVERA, S. 1984. *Oprimidos, pero no vencidos. Luchas del campesino Aymara / Qheshwa, 1900-1980*. La Paz: CSUTCB / HISBOL.
- RIZVI, F. y LINGARD, B. 2013. *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Madrid: Morata.
- RODRIGUEZ, G.; GIL, J. y GARCIA, E. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: ALJIBE.
- ROCKWELL, E. 2005. "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En: *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. No. 1. 28-38.
- ROCKWELL, E. 1998. "Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales". En: *El Cotidiano*. No. 87. 38-47.
- 1997. "Maestros: la formación de una cultura magisterial". En ALEPH revista de pedagogía. México.
- ROMANO, C. 1989. "Research strategies for small business: a case study". *International Small Business Journal*, 7 (4): 35-43.
- ROMERO, C. 2005. *El proceso constituyente boliviano. El hito de la cuarta marcha de tierras bajas*. Santa Cruz: Cejis.
- ROSALDO, R. 1991. *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- ROTH, A-N. 2002. *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.
- RUIZ, E. 2011. *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos humanos*, Madrid: Maia Ediciones.
- (Dir) 2008. "Diversidad, inmigración y minorías en un marco de Derechos Humanos". En *Derechos humanos y diversidad. Nuevos desafíos para las sociedades plurales*. Bilbao: Derechos Humanos. 477-510.
- 2006. *Minorías, inmigración y democracia en Europa: una lectura multicultural de los derechos humanos*. Valencia: Tirant lo Blanch: Publicacions Universitat de València.
- SAARESANTA, T. e Hinojosa, M. 2009. *Derechos de los pueblos indígena originario campesinos de Cochabamba*. Entre la Ley y la realidad. Cochabamba: PIEB.
- SAFRAN, W. 2002. "Dimensiones espaciales y funcionales de la autonomía". En *Identidad y autogobierno en sociedades multiculturales*. Coord. William Safran y Ramón Máiz. Barcelona: Ariel.19-45.
- SAIGNES, T. 1990. *Ava y Karay. Ensayos sobre la frontera chiriguano, siglos XVI-XX*, La Paz: Hisbol.
- 1986 "Chiriguanos, Jesuitas y franciscanos: genealogía de la visión misionera". En *Yachay N° 6*. Año 3. Cochabamba.
- SÁNCHEZ, G. y DÍAZ, H. 1997. *Gestión educativa*. Lima: Foro Educativo.
- SÁNCHEZ, J. (1992) "Formas de la memoria: tradición oral y escolarización". En

- Juncosa, J. (Comp.) *Educación indígena, transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. Quito: Abya Yala. 83-112.
- Santos, B. 2010. "Hablemos del socialismo del buen vivir". En *Sumak kawsay: Recuperar el sentido de la vida. América Latina en movimiento*. Febrero 2010. N° 452.
- , 2009. *Epistemologías del sur. La reinención de conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- , 2009b. "Las paradojas de nuestro tiempo y la plurinacionalidad". En Acosta, Alberto y Esperanza Martínez (Compiladores) *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Quito: Abya-Yala. 21-62
- , 2008. *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural-CLACSO.
- , 2008b. *La Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA y Plural.
- , 2007. *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Cochabamba: CEJIS, CENDA, CEDIB.
- , 2006. *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Universidad de Nueva York en Binghamton.
- , 2003. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Palimpsesto.
- , 1997 "Pluralismo jurídico y jurisdicción especial indígena". En Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio de Interior y Ministerio de Justicia y del Derecho: *Del Olvido surgimos para traer nuevas esperanzas: La jurisdicción especial indígena*. Santa Fé de Bogotá. 201-211.
- SHAW, E. 1999. "A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study". In *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2 (2): 59-70.
- SCHMELKES, S. 2005. "La desigualdad en la calidad de la educación primaria". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3er-4to trimestres, año/vol. XXXV número s 3-4. Centro de Estudios Educativos Distrito Federal, México. 9-33.
- , 2005. *La interculturalidad en la educación básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México. 21 y 22 de enero de 2005.
- SEGURA, S. 2010. *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. 4.<sup>a</sup> edición.
- SICHTA, I. 2009. "Colombia andina". En *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. La Paz: UNICEF-FUNPROEIB. 605-621.
- SICHTA, Inge (2011). *Del aula hacia la comunidad y de vuelta. Informe de monitoreo cualitativo*. Con Josué Fernández y Luis Méndez. Guatemala: PACE/GIZ.
- SOPHIE-BERCHE, A.; GARCÍA, M. y MANTILLA, A. 2006. *Los derechos en nuestra propia voz. Pueblos indígenas y DESC: una lectura intercultural*. Bogotá: ILSA.

- SORIA, V. 1992. *Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)*. En Choque, Roberto et al. (eds.): *Educación Indígena: ciudadanía o colonización?* Aruwiwiri, La Paz. 41-78- 98.
- STAKE, R. 1998. *Investigación con Estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAVEWNHAGEN, R. 2009. “Los pueblos indígenas como nuevos ciudadanos del mundo”. En Alvarez, M. Natalia; Oliva, J. Daniel y Zúñiga, Nieves (Eds) *Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas. Hacia un mundo intercultural sostenible*. Madrid: Catarata. 19-36.
- , 2008. *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México, UNESCO.
- , 1999. Derechos humanos y ciudadanía multicultural, los pueblos indígenas. En Martín, E y S. de la Opra (eds) *Repensando la ciudadanía*. Sevilla: Fundación el Monte. 77-108.
- STENHOUSE, L. 1991. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- TAPIA, L. 2009. *La coyuntura de la autonomía relativa al estado*. La Paz: CLACSO.
- , 2007. “Una reflexión sobre la idea de Estado plurinacional”. En *OSAL*. (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, n° 22 septiembre. 47-63.
- TAYLOR, Ch. 2001. *Multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. 1990. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- TEMPLE, D. 1989. *Estructura comunitaria y reciprocidad*. La Paz: Hisbol.
- TICONA, E. 2005. *Lecturas para la descolonización*. Plural Editores, La Paz.
- TODOROV, T. 2003. *La conquista de América: el problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI. Traduce Flora Botton B. de *La conquête la l'Amérique. La question de l'autre*. París: Éditions du Seuil.
- TOLEDO, V.M. y BARRERA-BASSOLS, N. 2008. *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Ikaria.
- THOMSON, S. 2002. *Cuando solo reinasen los indios: la política aymara en la era de la insurgencia*, La Paz, Muela del Diablo/Aruwiwiri-THOA,
- TOURAINÉ, A. 2006. “Las condiciones de la comunicación intercultural”. En: Daniel Gutiérrez Martínez (Comp.) *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. Siglo XXI, UNAM, Colmex. 275-303.
- , 1996. *¿Podemos vivir Juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. México: FCE.
- , 1993. *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy. Ensayo.
- TUBINO, F. 2005. “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, En: *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

- , 2002. "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". En Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Universidad Católica del Perú/Universidad Pacífico/Instituto de Estudios Peruanos.
- UNESCO. 2009. *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Informe Mundial de la UNESCO*.
- VALLADARES, L.R. 2009. La construcción de democracias indígenas desde abajo. Los caminos de la colonización del Estado en tiempos multiculturales. México: Departamento de Antropología UAM-Iztapalapa. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, del 11 al 14 de junio de 2009.
- VARGAS, E. 2009. "La plurinacionalidad. Un paradigma de transformación social". En Acosta, Alberto y Esperanza Martínez (Compiladores) (2009) *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Quito: Abya-Yala. 99-105.
- VIDAL ARAYA, L. 2007. "Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano". En Revista Iberoamericana de Educación, n.º 44/4, Madrid: OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1959Vidal.pdf>.
- VIDAL-BENEYTO, J. (Ed.) 2006. "Globalización de culturas y derechos humanos". En *Derechos humanos y diversidad cultural*. Barcelona: Icaria. 13-90.
- VILLORO, L. 1998. *Estado Plural y pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.
- WALSH, C. 2012. "El pluralismo jurídico: el desafío de la interculturalidad". *Novamerica*, No 133. 32-37.
- , 2012b. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Editorial Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial.
- , 2010. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- , 2009a *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB, Abya Yala.
- , 2009b. "Estado Plurinacional e intercultural. Complementariedad y complicidad hacia el "buen vivir"". En Acosta, Alberto y Esperanza Martínez (Compiladores) *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Quito: Abya-Yala. 161-189.
- , (2008a) "Interculturalidad y plurinacionalidad: elementos para el debate constituyente". Universidad andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. 1-41.
- , 2008b. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado". *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008. 130-152*
- , 2000. *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*, Lima: Ministerio de Educación Proyecto UNEBI.
- , 1999. *Seminario Andino Conflictos y políticas interculturales: territorios y educación*. Cochabamba, CENDA/CEIDIS/CENAQ/CESU.

- , 1998. "Interculturalidad en la nueva onda de lo pluri: significados y políticas conflictivas". Ponencia al III Congreso Latinoamericano de la Educación Intercultural Bilingüe, Quito.
- WALZER, Michael, 1993. *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- , 1998. *Tratado sobre tolerancia*. Barcelona: Piados.
- , 2001 "Comentario". En Charles Taylor, *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WERNER, O. y SCHOEPFLE, G.M. 1993. "Cuestiones epistemológicas". En Honorio Velasco (comp.), *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid: Cuadernos de la UNED
- WILLIAMSON, G. 2002. *Investigación acción participativa intercultural en las comunidades educativas y lo cultural*. Temuco: Universidad de la Frontera / Proyecto Kelluwun.
- 1998. *Evaluación de experiencias de educación intercultural bilingüe, autogestionada o cogestionada*. Temuco: UNESCO/OREAL
- WOOLFOLK, A. 1999. *Psicología educativa*. México: Pearson educación,
- YAPU, M. 2009. *La calidad de la educación, Tendencias y puntos de vista*. La Paz: Plan Internacional.
- Yin, R. 2003. *Case Study Research. Design and Methods*. 3<sup>rd</sup> ed. (Applied social research methods series; vol. 5.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- YIN, R. 2002, *Applications of case study research*. 2<sup>nd</sup> ed. (Applied social research methods series; vol. 34.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- YTARTE, R.M. 2007. *¿Cultura contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.
- YTARTE, R.M. 2002. *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Para optar al título de doctor en pedagogía. Barcelona: universidad de Barcelona.
- ZAVALETA, R. 2008. *Lo nacional-popular en Bolivia*. La Paz: Plural (2<sup>a</sup> ed.).
- ZEGADA, M.T.; TORRES, Y. y SALINAS, P. 2007. *En nombre de las autonomías: Crisis estatal y proceso discursivos en Bolivia*. La Paz: PIEB.
- ZIZEK, S. (2008). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En Jameson, F. y S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. 137-188.
- , 2005. *Contra los derechos humanos*, [New Left Review](#), n° 34 (edición en castellano, Sep./Oct. 2005
- ZÚÑIGA, M. y ANSIÓN, J. 1997. ¿Qué entender por interculturalidad? En: Zúñiga Castillo, Madeleine y Ansión Mallet, Juan: *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Cap. I, pp. 9 – 20, Foro Educativo, Lima.

# ANEXOS.

## ANEXO N° 1.

### GUIA DE ENTREVISTAS ABIERTAS

¿En qué consiste la Autonomía Indígena Originaria Campesina (AIOC)?

¿Qué les ha motivado para demandar la AIOC?

¿Por qué optaron por la autonomía indígena y no otro tipo de autonomía?

¿Qué relación tiene la educación con las AIOC? Ventajas y desventajas con relación a:

#### *Puntos de referencia*

- Descentralización de la educación: competencias concurrentes CPE y convenio magisterio.
- Posibilidades de descentralización institucional: procesos de selección directores y docentes.
- Posibilidades de descentralización pedagógica: Educación propia (currículo regionalizado y diversificado).
- Participación de instituciones y organizaciones en la definición de políticas educativas interculturales

¿Cuál es el rol de la AIOC en la educación?

Cuénteme sobre el proceso de definición de políticas educativas en los estatutos AIOC.

¿Qué tipo de educación se demanda en las autonomías indígenas?

#### *Puntos de referencia*

- Educación intracultural y en qué consiste
- Educación intercultural y en qué consiste
- Mecanismos de recojo de demandas educativas

¿De qué manera se está incorporando la interculturalidad como política educativa en los estatutos autonómicos indígena originario campesinos?

¿Qué aspectos educativos se debería incorporar en los estatutos AIOC?

¿Quiénes participan en la elaboración de política de educación en los estatutos AIOC?

¿Qué se está haciendo desde el Estado para fortalecer la demanda educativa de los pueblos indígenas

¿Cuáles son las percepciones de los actores, nacionales y locales respecto a la definición de políticas de educación intercultural en las AIOC?.

### *Puntos de referencia*

- Alcances de las políticas de educación intercultural en las AIOC.
- Factores que facilitan la definición de políticas de educación intercultural en las AIOC.
- Factores que dificultan la definición de políticas de educación intercultural en las AIOC.

## **ANEXO N° 2.**

### **GUIA DE ENTREVISTA PARA GRUPOS FOCALES**

¿Qué les ha motivado para demandar la autonomía indígena originaria campesina AIOC?

¿En qué consiste la autonomía indígena? ¿Y qué ventajas plantea para la educación intercultural?

¿Qué significa para el pueblo guaraní la AIOC?, y ¿qué alcances podría tener para educación intercultural?

¿Que se está haciendo desde el estado para fortalecer la demanda educativa de los pueblos indígenas

¿Qué potenciales y limitaciones presentan las leyes para la educación intercultural en las autonomías indígenas?

¿Qué percepciones tienen sobre las competencias concurrentes en educación otorgados por la CPE a las AIOC?

¿Cómo ven el convenio entre Ministerio de Educación y el Magisterio respecto a la descentralización de la educación y las posibilidades de plantear una educación intercultural pertinente en la AI de Charagua?

¿Cuál es el rol de la educación para fortalecer la autonomía indígena, o al revés de la autonomía indígena para afianzar la educación intercultural en Charagua?

¿Qué tipo de educación se demanda en las autonomías indígenas y como se está planteando el Estatuto oniendo la práctica?

Percepción de los actores sobre los factores que facilitan y dificultan la definición de políticas de educación intercultural en las autonomías indígenas originarias campesinas



### ANEXO N° 3.

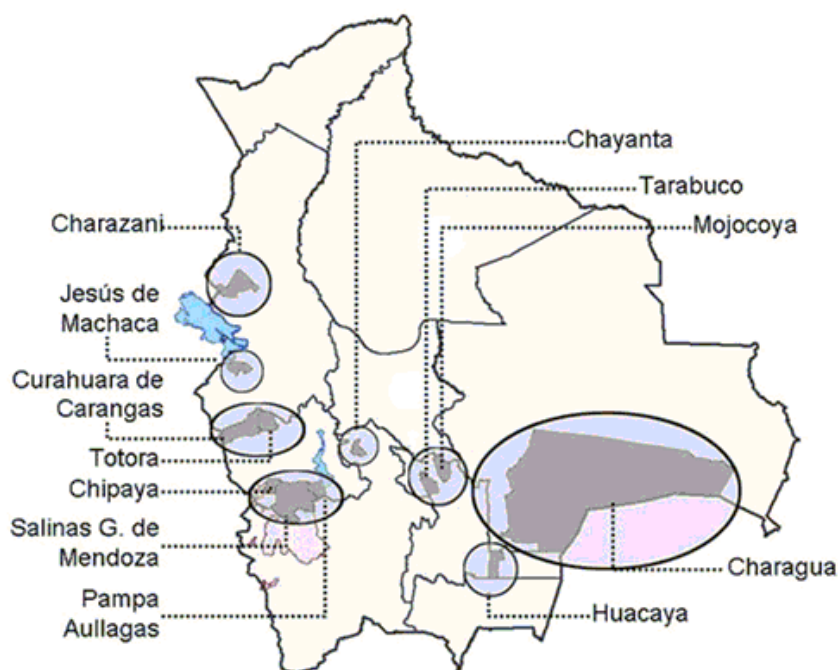
#### FICHA PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Más que ver la frecuencia de veces que aparece la noticia sobre las autonomías indígenas en general y de Charagua en particular se analizará:

- El contexto de la noticia
- El contenido de la noticia
- Los argumentos a favor o en contra de la AIOC
- Las propuestas políticas, filosóficas y los alcances simbólicos y de significados socioculturales, y de gestión territorial que sostienen esos reportes periodísticos.
- De quién o quiénes viene la noticia

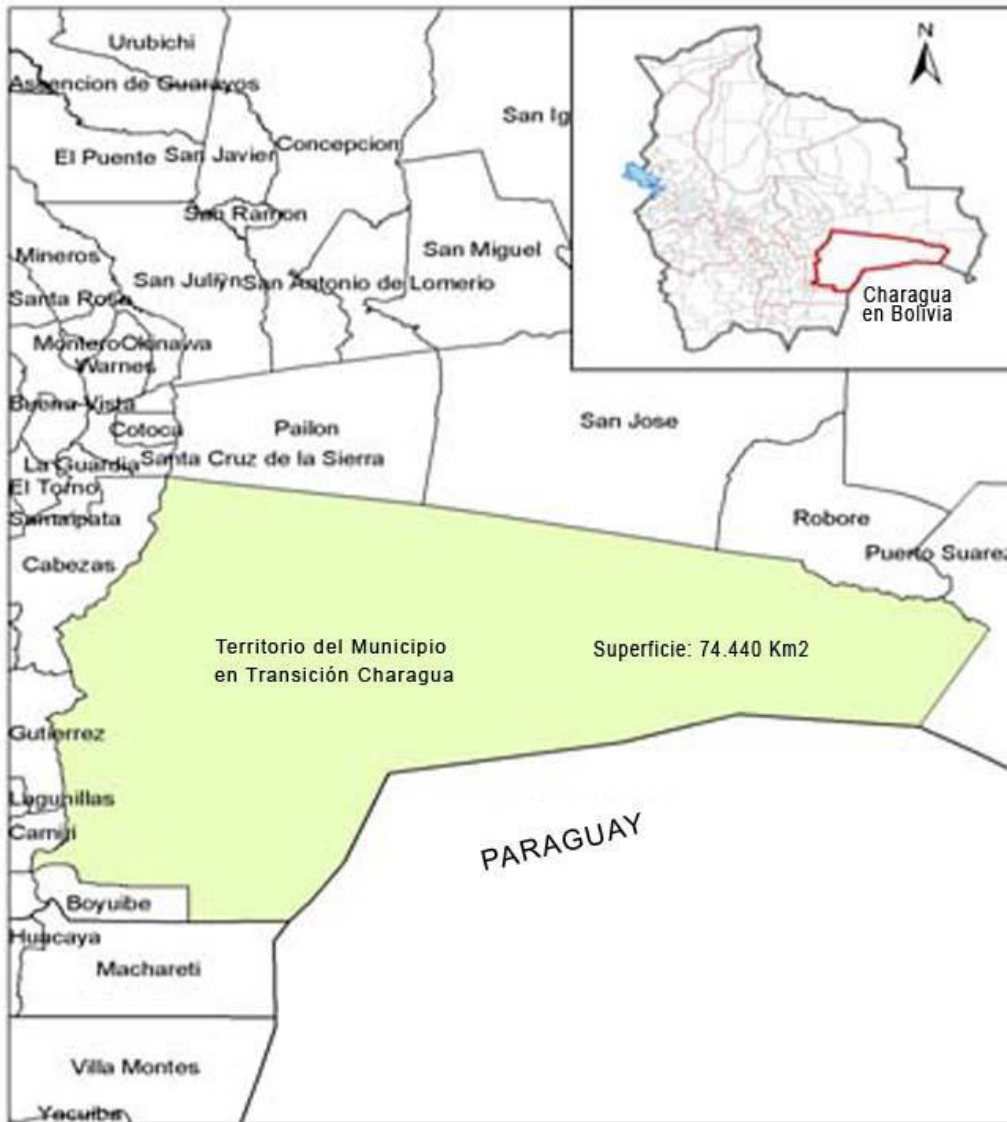
### ANEXO N° 4.

**Mapa N° 1. Bolivia: Municipios que ganaron el referéndum de conversión a Autonomías IOC.**



ANEXO N° 5.

Mapa N° 2. Ubicación geográfica del territorio AIOC de Charagua



## ANEXO N° 6.

**TABLA N° 17. Demandas educativas de las comunidades de Charagua**

Preguntas	Propuestas en la educación de las 4 zonas
¿Cómo queremos que sea la educación en nuestro territorio?	Educación gratuita, obligatoria, de calidad, participativa, activa, productiva, competitiva, tecnológica, comunitaria, contextualizada, intracultural, intercultural, plurilingüe, sin discriminación de cultura, raza, religión e idioma y con equidad de género.
- ¿Qué quisiéramos que nuestros hijos aprendan en nuestro territorio?	Principios, valores y costumbres de acuerdo a las diferentes identidades culturales.  Conocimiento de la historia del pueblo guaraní, la organización y la formación para ser buenos líderes y dirigentes.  Valores de respeto, amor, buen vivir y para la convivencia con los demás y con el medio ambiente.  En las cuatro zonas del territorio autónomo como L1 será el guaraní y como L2 el castellano. En los centros urbanos la L1 será el castellano y como L2 se podrá elegir una de las lenguas originarias presentes en el territorio de Charagua.
- ¿Qué personas deben participar de la educación de nuestros hijos?	Padres de familia, autoridades comunales o tutores, arakuaiyas (sabios guaraníes), profesores, directores de unidades educativas y director distrital.
- ¿Cómo quisiéramos que sean nuestros profesores?	Participativo, dinámico, creativo, responsables, especialistas en la materia con vocación de servicio, ética profesional con conocimiento y competencia de calidad, con conocimiento metodológicos adecuados al contexto.
- ¿De qué forma tienen que enseñar los profesores a nuestros hijos?	De forma estricta con metodología contextualizada teórico – práctica y participativa con responsabilidad compartida, promoviendo valores éticos y de respeto mutuo a las diferentes culturas.
- ¿Cómo quisiéramos que sea el calendario escolar?	De acuerdo al clima.
- ¿Además de la escuela, en que espacios o lugares creen que se debe aprender?	En el hogar, en el chaco, en el templo, canchas deportivas, reuniones, talleres, espacios de la comunidad,. Centros de salud, medios audiovisuales e internet.

Fuente: Archivo de la Asamblea Autónoma Guaraní de Charagua.

## **ANEXO N° 7.**

### **Capítulo I Educación: Estatuto de la Autonomía Guaraní de Charagua Iyambae.**

Artículo 86.- (Educación) El Gobierno Autónomo Guaraní Charagua Iyambae promueve una Educación gratuita, obligatoria, de calidad, participativa, activa, productiva, competitiva, técnica tecnológica, comunitaria, contextualizada, intracultural, intercultural, plurilingüe, sin discriminación de cultura, religión e idioma y con equidad de género en el marco de la Constitución Política del Estado plurinacional, que tome como referencia fundamental la cosmovisión Guaraní.

Artículo 87.- (Fortalecimiento de la Educación) El Gobierno Autónomo Guaraní Charagua Iyambae, con el fin de fortalecer la educación dentro del territorio Autónomo Guaraní Charagua Iyambae, realiza las siguientes acciones:

- a. Formula, aprueba y ejecuta planes de educación a partir de políticas y estrategias del Estado Plurinacional en el ámbito de su Jurisdicción Territorial Autónoma Guaraní, en el marco de la currícula regionalizada, incorporando los principios, valores, costumbres, historia, cultura, cosmovisión, medicina tradicional y saberes ancestrales del Pueblo- Nación Guaraní y de las diferentes identidades culturales que la integran.
- b. Apoya la actualización y capacitación continua de profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores y comprometidos con la democracia y las transformaciones sociales, para la mejora de la calidad educativa.
- c. Fomenta y apoya la participación social comunitaria en la gestión educativa, con el objetivo de integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad, a partir de la solución colectiva a los problemas comunitarios y Zonales.
- d. Garantiza la implementación de la currícula regionalizada, a partir de características socioculturales y socio productivas de cada Zona, con objetivos que consolidan y desarrollan la interculturalidad, resguardan, fortalezcan y desarrollan los saberes, las técnicas, la lengua, la espiritualidad y cosmovisiones ancestrales de la Nación Guaraní.

- e. Fortalece la participación social comunitaria para garantizar el control social en la educación, de manera coordinada en las instancias de decisión colectiva.
- f. Apoya la educación inclusiva de personas con discapacidad, dificultades de aprendizaje y personas con talentos extraordinarios de manera oportuna y pertinente a sus necesidades y expectativas.
- g. Impulsa la profesionalización de jóvenes, mujeres y hombres que habitan en la entidad autónoma en base a una planificación que responda a sus necesidades.
- h. Promueve y prioriza la educación formal de mujeres en sus distintos niveles.
- i. Impulsa la educación alternativa y especial, democrática, participativa, comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe y de calidad que promueva la equidad de género con la misma calidad del sistema regular.
- j. Prioriza y Garantiza el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes, a la educación primaria y secundaria dando igualdad de oportunidades.
- k. Reconoce, promueve e impulsa la participación de los Arakua Iya en todo el sistema educativo formal y alternativo.
- l. Gestiona el acceso a todas las formas de tecnología en la educación.

Artículo 88.- (Enseñanza de lenguas)

- I. El Gobierno Autónomo de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae promueve y apoya la enseñanza de la lengua Guaraní en la educación formal, considerando diagnósticos socio -lingüístico en cada Zona, conforme a la Constitución Política del Estado y las Leyes.
- II. Promueve la enseñanza de idiomas extranjeros de acuerdo a planes del Estado Plurinacional y a solicitud de alguna Zona de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae.
- III. Impulsa y cogestiona con el Estado Plurinacional la creación del Instituto de Lenguas y Culturas de la Nación Guaraní en el marco de las leyes vigentes.

Artículo 89.- (Responsabilidad en la Educación)

- I. La educación es la más alta responsabilidad del Gobierno Autónomo Guaraní Charagua Iyambae.
- II. El Ñemboati Reta (Órgano de Decisión Colectiva) apoya en la formulación, ejecución, seguimiento, evaluación y fiscalización de las políticas, planes y programas educativos, garantizando la aplicación de la currícula regionalizada, en el marco de sus competencias.
- III. El desarrollo de planes, programas, y proyectos en el ámbito educativo debe estar coordinado con el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), al ser la instancia que planifica, ejecuta y realiza el seguimiento de políticas educativas de la nación Guaraní con un enfoque de interculturalidad y de equidad de género.