

Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural

Carmen OSUNA

Departamento de Antropología Social y Cultural, UNED
cosuna@fsf.uned.es

Recibido: 24 de junio de 2012

Aceptado: 30 de mayo de 2013

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión sobre la llamada “Revolución Educativa” en Bolivia, proceso de transformación educativa que propone la educación intercultural como uno de sus pilares fundamentales. A través de un análisis de fuentes teóricas y legislativas, así como de material etnográfico obtenido por la autora durante su trabajo de campo (2008-2010), el artículo pretende subrayar una serie de contradicciones que podrían estar contribuyendo, inesperadamente, a procesos de (re)esencialización cultural y profundización de la desigualdad social.

Palabras clave: Educación intercultural, identidad étnica, descolonización, Bolivia, Revolución Educativa, etnografía escolar.

Intercultural Education and Revolución Educativa in Bolivia. Analyzing Processes of Cultural (Re)Essentialization

ABSTRACT

The article explores the “Education Revolution” in Bolivia, an educational initiative proposing intercultural education as one of its fundamental axes. Based on ethnographic evidence gathered during two years of fieldwork in La Paz between 2008 and 2010, I highlight a fundamental contradiction in this process: I argue that both an increasing inequality gap as well as the (re)essentialization of indigenous cultures are unintended consequences of the Education Revolution.

Key words: Intercultural Education, Ethnic Identity, Decolonization, Bolivia, Educational Revolution, School Ethnography.

Sumario: 1. Introducción. 2. Lo *propio* y lo *ajeno* en el currículum educativo-escolar. 3. Lo *propio* y lo *ajeno* en la práctica educativa-escolar. 4. Reflexiones finales. En la encrucijada de la descolonización. 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

En diciembre de 2010, la Asamblea Legislativa Boliviana aprobó la Ley de la Educación N. 070 «Avelino Siñani - Elizardo Pérez» que recoge el mandato constitucional de que la educación boliviana deberá ser «intracultural, intercultural y plurilingüe» (art. 1.6.). Esta ley surge como producto de la llamada «Revolución Educativa» que busca responder a la «esperanza del pueblo» boliviano y mejorar «la calidad de vida de todos los ciudadanos» (OEI 2011) «a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas» y potenciando los «saberes, conocimientos e idiomas» de los pueblos indígenas (Ley de la Educación, art. 3.8). La Revolución Educativa, que comenzó en 2006, tiene sus raíces en un proceso de descolonización que busca poner fin a las fronteras étnicas y convertir «lo indígena en lo nacional» sin, por ello, «desconocer el conocimiento

universal» (Patzí 2007a). Lo indígena como «lo propio» y lo universal como «lo ajeno» se convirtieron así en la clave para «pensar en el derecho a la particularidad cultural» (Klesing-Rempel, 1999). En este sentido, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs)¹, organizaciones clave en este proceso, comenzaron a «recopilar y sistematizar los saberes y conocimientos de cada pueblo» (CNC-CEPOs 2008: 8). La construcción de un nuevo modelo educativo estaba en marcha.

En 2008 llegué a Bolivia para desarrollar mi investigación sobre educación intercultural² e inmediatamente me sentí inmersa en un momento de cambio y transformación educativa. Sin embargo, a lo largo de mi trabajo de campo, descubriría que las nuevas orientaciones no son tan nuevas, sino que se basan en antiguas demandas y, paradójicamente, guardan cierta consonancia con viejas leyes y decretos.

A lo largo de este artículo, pretendo establecer un diálogo entre estas orientaciones e ideas para subrayar la importancia de aspectos que, desde mi punto de vista, podrían estar debilitando la actual perspectiva descolonizadora. Para ello, me basaré en dos de los pilares fundamentales de las nuevas políticas: la educación intracultural, intercultural y plurilingüe y la educación productiva, analizaré fuentes legislativas, y emplearé material etnográfico producido durante mi trabajo de campo. «Lo propio» y «lo ajeno» en relación al currículum y a la práctica escolar se erigen como ejes de articulación.

2. *Lo propio y lo ajeno en el currículum educativo-escolar*

Cuando le pregunté a uno de los principales responsables de las nuevas políticas públicas en Educación sobre la Revolución Educativa, me dijo que lo fundamental del proceso era conseguir la transformación del currículum a partir del «consenso de la población en general» y para que la interculturalidad estuviera representada «en todas las áreas y subsistemas del nuevo modelo educativo» (entrevista a técnico del Ministerio de Educación³, diciembre de 2009).

Estas tres ideas fundamentales reflejan, de un modo muy esquemático, los principales puntos que los técnicos de las oficinas del Ministerio de Educación, dirigentes indígenas e investigadores del campo educativo criticaban de la anterior Reforma Educativa en 1994⁴: no fue transformadora, no fue participativa y se limitó, en lo que

¹ Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) fueron creados en la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994) como consejos de participación popular con funciones relativas a la participación y ejecución de las políticas educativas, en especial en relación a la educación intercultural y bilingüe (art. 6.5). Los Consejos Educativos siguen en activo, han crecido en número y mantienen su posición como «Instancias de Participación Social Comunitaria» (Ley de la Educación 070, art. 92).

² Este artículo se basa en mi trabajo de campo en Bolivia (2008-2010). En la investigación me interesaba conocer y analizar las ideas vinculadas a la educación intercultural en el nuevo contexto de Revolución Educativa en dos ámbitos de acción, a nivel de políticas públicas, por un lado, y a nivel de práctica educativa en aula, por otro (ver Osuna 2011). El artículo se enmarca en el proyecto de investigación «Estrategias de participación y prevención del racismo en las escuelas II» (FFI2009-08762).

³ Utilizo «técnico del Ministerio de Educación» para designar a las personas que tan amablemente me concedieron entrevistas y que trabajaban en diferentes áreas del Ministerio, todos ellos vinculados a la planificación y gestión del cambio en las políticas públicas educativas. Todos ellos autoidentificados como pertenecientes a un pueblo indígena.

⁴ La idea de la educación intercultural no surge con la Revolución Educativa, sino que tiene su origen en una serie de proyectos que comenzaron a implementarse en la década de los años setenta, a través de convenios

a educación intercultural se refiere, a desarrollar, en el área rural, una serie de experiencias piloto centradas en el componente bilingüe:

«No he visto ningún cambio aunque los hubiese en los planes» (entrevista a maestra de escuela, marzo de 2010).

«Se convirtió en una máquina de contratación de consultores para pagarles y lo efectivo no se dio» (entrevista a técnico del Ministerio de Educación, marzo de 2009).

«No hubo currículo propio con el enfoque indígena (...) La educación intercultural bilingüe cayó en educación bilingüe nomás» (entrevista a dirigente indígena, noviembre de 2008).

Debido a éstas y otras carencias, la actual Revolución Educativa se asienta en un proceso de descolonización que pretende contribuir a la «edificación de sociedades más equitativas y justas» (Walsh 2007: 85) y busca «poner fin a las fronteras étnicas» para que cada persona sea «valorada por su propia capacidad y no pueda subordinarse a estigmatizaciones étnicas, lingüísticas, raciales y otras formas de discriminación» (Patzí 2007b). En este contexto y con esta finalidad, en octubre de 2010, el Congreso Plurinacional aprobó la *Ley contra el Racismo y toda forma de Discriminación* que recoge la interculturalidad como principio general y que, en relación con el ámbito educativo, expresa la necesidad de diseñar y poner en marcha políticas que incluyan en sus contenidos la historia y los derechos de los pueblos indígenas (art. 6.1.b).

Por su parte, la participación y el consenso en la construcción del nuevo currículum plurinacional comenzó en 2006, a partir de la conformación de la *Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana* en la que tomaron parte veintidós representantes de diversas instituciones, y en la que se elaboró un anteproyecto de ley basándose en una serie de documentos anteriores, entre ellos, el llamado «Libro Verde», propuesta educativa de los pueblos indígenas y originarios de Bolivia (MEyC 2008). Una vez aprobado el anteproyecto de ley, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, comenzaron a «recopilar y sistematizar los saberes y conocimientos de cada pueblo» para elaborar currículos regionalizados, cuya finalidad será la de complementar el currículum base plurinacional (CNC-CEPOs 2008: 8). Esta complementariedad curricular se considera un principio fundamental de la *nueva educación intercultural*, puesto que trata de incorporar en todo el sistema educativo (área urbana incluida) «la sabiduría de las naciones indígenas y originarias (...) junto a los contenidos de la sabiduría considerada universal, de manera combinada, complementaria y/o independiente» (Copa 2007: 255-256). De este modo, se espera, además, enmendar el tercer gran error que cometió la Reforma Educativa de 1994 al limitar la educación intercultural bilingüe a las áreas rurales (Albó 1999: 21).

La incorporación de los saberes y conocimientos indígenas al currículum educativo cristaliza conceptualmente en el cambio nominal de la educación intercultural bilingüe, que ha pasado a denominarse educación *intracultural, intercultural y plurlingüe*. ¿Qué significan estos dos nuevos componentes?

entre los gobiernos bolivianos y organismos internacionales de cooperación (Osuna 2011, 2012). Desde 1994, la educación intercultural se habría convertido en política pública (Muñoz Cruz 1997) a través de una Reforma Educativa que buscaba el reconocimiento y valoración «de la diversidad étnica, cultural y lingüística» de la sociedad boliviana pero que, apenas doce años más tarde, fue rechazada.

El «plurilingüismo» responde al horizonte descolonizador por el que los idiomas indígenas y originarios se han de convertir en instrumentos de comunicación de todos los escenarios de la esfera pública boliviana (Choque 2007). En este sentido, la nueva Constitución reconoció como idiomas oficiales del Estado «el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos» (treinta y seis en total) y estableció que las instancias gubernamentales deben utilizar «al menos dos idiomas oficiales», el castellano y una lengua originaria dependiendo del «uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión» (CPE, art. 5.II). El plurilingüismo supone, a su vez, el aprendizaje del castellano, de una lengua indígena y de una extranjera en todas las escuelas del sistema educativo boliviano, independientemente de su carácter y ubicación (Ley de la educación 070, art. 7).

La «intraculturalidad», por su parte, se refiere a la recuperación y fortalecimiento de las culturas de los pueblos indígenas y a la introducción de sus saberes y conocimientos en el currículum educativo (art. 6.I) con el fin de empoderar a las personas y coadyuvar al proceso descolonizador y de lucha contra la discriminación. Todo proceso intercultural, debe comenzar a partir del fortalecimiento intracultural:

«Hay que recuperar que el hermano campesino⁵ sienta que es igual que el otro y, si recuperamos la identidad primero con la intraculturalidad, entonces podrán hablar de igual a igual» (entrevista a técnico del Ministerio de Educación, diciembre de 2009).

En este sentido, considero interesante señalar que uno de los antecedentes que inspira la actual Revolución Educativa es la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata⁶ (1931-1940), que persiste en el ideario nacional como una de las mejores experiencias de educación indígena surgidas e implementadas «desde abajo» (López 2005: 77), y es presentada como el paradigma de la educación indígena desde la perspectiva indígena (Brienen 2005: 139). Sus impulsores fueron Avelino Siñani y Elizardo Pérez en cuyo reconocimiento se han incluido sus nombres en la nueva ley educativa⁷. En este texto me interesa destacar especialmente el hecho de que Warisata es recordada por haber desarrollado un currículum en concordancia con la vida de la comunidad indígena y con sus formas de reproducción social⁸ y, por lo tanto, se ha convertido en un icono de resistencia contra la instrumentalización de las escuelas

⁵ Considero que es necesario aclarar un asunto terminológico en relación a los llamados «pueblos indígenas». La nueva Constitución Política del Estado oficializó el término de «naciones y pueblos indígena originario campesinos». En mis entrevistas con técnicos del Ministerio pertenecientes a un pueblo indígena, comprobé que empleaban palabras de autoidentificación (indígena, originario, campesino) de modo indistinto. En este artículo, y en lo que a mi discurso se refiere, he optado por hablar de pueblos indígenas para acotar el término y homogeneizar mi criterio.

⁶ Proyecto educativo que se desarrolló en Warisata (en el altiplano boliviano) centrado en vincular la educación y la organización política y social de la comunidad. Esta iniciativa dio lugar a la creación de escuelas rurales a través de su estructura organizativa en base a los *núcleos* educativos que aglutinaban pequeñas escuelas diseminadas por el altiplano. Su enfoque era técnico y productivo, basándose en talleres de producción (Pérez 1992 [1962]).

⁷ Como especifiqué en la introducción, esta nueva ley se aprobó en diciembre de 2010 con el nombre de Ley de la Educación N. 070 «Avelino Siñani – Elizardo Pérez». Ambos maestros, el primero de origen aymara, el segundo, mestizo.

⁸ Esta relación es descrita por Salazar (1992 [1943]: 17-30).

estatales y su afán de aculturar al indio (Claure 1989). Sin embargo, hay autores que se muestran críticos con Warisata. Brienen (2005: 140) señala que la «Declaración de Principios» de la escuela-ayllu no distaba mucho del *Estatuto para la educación de la raza indígena* de 1919⁹, en el que se estipulaba una división oficial entre el currículo urbano y el indígena, centrándose el último en agricultura, arte y artesanías aplicadas, y omitiendo materias académicas como la filosofía y la literatura. Por su parte, López (2005) pone de relieve la «vocación mestizante» de esta escuela que «se traducían en el deseo de incorporar al indígena al mercado, al convertirlo en productor semi industrial y también en consumidor» (López 2005: 69-70). La ya citada «Declaración de Principios» de la escuela-ayllu (Pérez 1992 [1962]) contiene los siguientes artículos que, en mi opinión, sustentan ambas críticas:

«La pedagogía de la escuela indígena debe estar fundamentada en la experiencia social de la vida indígena, y sus leyes deben ser fruto de esa experiencia (...) dentro y para el radio económico en que deben desarrollar su existencia. Esto quiere decir que el indio será educado para vivir en el agro, cultivarlo, impulsarlo, enriquecerlo, llevarlo a la expresión máxima de riqueza» (Principio n° 2; Pérez 1992 [1962]: 169).

«Todo núcleo escolar debe tener una economía aislada, propia, emergente de su sistema educativo (...) Nuestro ideal es que (...) se conviertan en grandes centros fabriles, que reemplacen a la pequeña industria indígena y subviertan de este modo al primitivismo de la vida aborígen por la introducción de medios modernos de comodidad y estética (...) Así podremos (...) llamar un día a nuestras escuelas (...) el núcleo escolar de la madera, o el núcleo escolar de las papas, chuño, ocas, cebada, quinua, trigo, etc.» (Principio n° 4; Pérez 1992 [1962]: 170).

La vocación productiva de la escuela-ayllu de Warisata ha inspirado, hoy en día, uno de los principios fundamentales del nuevo modelo educativo: la educación productiva y territorial, orientada, entre otras cosas, a fortalecer la gestión territorial de los pueblos indígenas. Para alcanzar este tipo de educación, «el currículo tiene que estar articulado a las vocaciones y cadenas de producción, disolviendo las fronteras entre las instituciones educativas y el entorno sociocomunitario productivo» (MEyC 2008: 23). «Lo propio» y «lo ajeno» están también presentes en la educación productiva que pretende articular «saberes, conocimientos y prácticas productivas ancestrales con los conocimientos tecnológicos occidentales» (MEyC)¹⁰.

En las entrevistas que realicé durante mi trabajo de campo, tuve la oportunidad de preguntar sobre los objetivos y finalidad de este principio educativo y sobre cómo se había pensado su práctica, tanto en áreas rurales, como en áreas urbanas. Reproduzco a continuación un fragmento de entrevista que considero revelador:

«La escuela no está aislada, sino que está directamente relacionada con la comunidad (...) si la comunidad es agrícola entonces dentro de esta unidad educativa en el aspecto productivo se tiene que enseñar qué cosa se produce en el medio y cómo se produce

⁹ Este Estatuto fue aprobado por Decreto Supremo en una época de profundo debate entre la élite sobre la población indígena y su rol en la sociedad. Para profundizar en este debate desde diferentes perspectivas: Choque, 2005; Choque y Quisbert, 2006; Irurozqui, 1994; Martínez, 1998.

¹⁰ Conferencia titulada «Educación Productiva. Sistema Productivo Plurinacional». Texto distribuido por el Ministerio de Educación y Culturas en La Paz, 17-21 de noviembre de 2008.

y que eso responda a las necesidades de la población. Entonces si ellos producen (...) por decir papa, entonces en la escuela le tienen que enseñar qué clase de papa hay y cómo se pueden solucionar algunos problemas dentro de la producción (...) utilizando método científico y aplicando los conocimientos ancestrales, ¿cómo nuestros abuelos combatían a las plagas? (...) estos bachilleres van a salir con un título de técnicos agropecuarios, ahora eso para el área rural. En el área urbana no hay espacio para producir agricultura, ganadería ni nada de eso, pero sí por ejemplo, pueden producir textos, monografías... Qué se yo, eso también es educación productiva, ellos producen sus propios textos, investigación y producción literaria, que también responde a las necesidades de la población» (entrevista con miembro de un CEPO, noviembre de 2008).

Resulta paradójico encontrar similitudes entre el discurso de este miembro de uno de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y algunas de las estipulaciones del *Estatuto para la educación de la raza indígena* ya citado anteriormente y que data de 1919¹¹. En este Estatuto, se distinguían tres modalidades educativas: escuelas elementales, de trabajo y normales¹². Las escuelas elementales correspondían a las de educación primaria y, según el Estatuto, «toda la enseñanza en general se determinará por la práctica de los trabajos manuales» (art. 8.b) que «serán practicados tratándose de utilizar las materias primas de la región» dando, los maestros, «suma preferencia a las tareas de arboricultura (...) despertando el amor del indígena al árbol y al arbusto autóctonos de la región» (art. 12). Las escuelas de trabajo, por su parte, estarían situadas en zonas con más densidad de población indígena y se desarrollarían aprovechando «los elementos naturales característicos de la zona a fin de situar sobre ellos la subsistencia, la industria y el perfeccionamiento» de los indígenas de la región (art. 2). El Estatuto hacía hincapié, por tanto, en la formación en la agricultura para que los estudiantes pudieran «desenvolverse con éxito en el medio en que vive» (art. 1).

A la vista del discurso y de las fuentes legislativas, vemos cómo mientras el Estatuto define claramente el *campo educativo* de los pueblos indígenas, restringiéndolo al área rural, el miembro del Consejo Educativo señala, a su vez, una clara división entre la educación productiva orientada para el área rural, y la orientada para el área urbana, en la que se asocia lo productivo a un tipo de producción más intelectual. El énfasis de la educación productiva ligada al territorio tiene su explicación en una preocupación creciente sobre la migración de la población indígena desde el área rural al área urbana y el interés por reducir este proceso. En una entrevista, un técnico del Ministerio de Educación, encargado de las nuevas políticas curriculares, me habló sobre esta preocupación en relación a la anterior tendencia estatal de aculturación y afirmando que las políticas, de alguna manera, «siguen fomentando la migración». Para luchar contra esto, insistía en la urgencia del proceso de cambio y así frenar la «desindigenización» de los pueblos, dejando atrás el hecho de que «hasta nosotros mismos nos hemos colonizado» (entrevista a técnico del Ministerio de Educación, abril de 2010).

¹¹ Recordemos que Brienen (2005) encuentra similitudes entre este Estatuto y la experiencia de la escuela ayllu de Warisata. Teniendo en cuenta que el nuevo proceso se basa, a su vez, en esta experiencia educativa, la relación no resulta tan sorprendente, aunque, desde mi punto de vista, sí absolutamente paradójica.

¹² Las escuelas normales, en las que no me detengo, tenían como finalidad formar a individuos que se dedicarían a «civilizar» al indígena (art. 2).

Ante mi pregunta de qué significa «colonizarse» y qué es «lo propio» con referente a «lo ajeno», las respuestas de los dirigentes y políticos indígenas siempre destilaban cierta ambigüedad, ya que únicamente señalaban, con absoluta seguridad, la lengua como característica de «lo propio». Desde mi punto de vista, esta ambigüedad hace referencia a la tensión y contradicción entre «la particularidad étnica y la «universalidad»» (Díaz-Polanco 1999: 205-206). Esta tensión se refleja, también, en el siguiente párrafo de la propuesta de diseño curricular de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios:

«No concebimos lo cultural como una entidad estática y sin posibilidades de cambio (...) para que la cultura otorgue sentido a todo lo que hacen los individuos debe tener el atributo de permanecer en el tiempo y, asimismo, debe otorgar la posibilidad de distinguir entre los aspectos que perduran y aquellos que cambian» (CNC-CEPOs 2008: 25).

Pero ¿qué perdura y qué cambia? O dicho de otro modo, «¿Qué es lo ajeno?», «¿Cuáles son las fronteras, quién las construye, modifica, deconstruye?» (Hamel 1999: 154).

A pesar de la tensión existente, quiero insistir en la idea de que la educación productiva aboga por la articulación del currículum «a las vocaciones y cadenas productivas del contexto socio-cultural y natural», en una clara apuesta por una educación productiva que permita, entre otras cosas, frenar los procesos migratorios a las ciudades (MEyC 2008). En un intento de ilustrar este tipo de educación, un técnico del Ministerio habló, en el I Encuentro Pedagógico Plurinacional¹³, de una pequeña comunidad quechua dónde, tradicionalmente, se cultivan flores para su venta. Según explicó, la educación productiva, para esta comunidad, se desarrollaría a través de las técnicas de la floricultura, de manera que los estudiantes pudieran aportar a la economía familiar y a la sustentabilidad comunitaria. La educación de estos estudiantes se dirigía hacia la vocación «agricultora» de la región y reforzaría el sistema productivo local, fortaleciendo, así, la cohesión identitaria y destruyendo las fronteras entre escuela y comunidad.

La importancia de la conexión escuela-comunidad es uno de los fundamentos de las teorías constructivistas y su importancia ha sido apuntada por múltiples investigadores de diversas disciplinas y desde diferentes perspectivas (Vigotsky 1995; Freire 2009 [1970]; Arnold y Yapita 2000; Aguado, Mata y Gil-Jaurena 2005). En este sentido, Mora (2008) hace un estudio de la importancia de la educación productiva («técnica, tecnológica, productiva y profesional») defendiendo que no debe ser «de segunda categoría (...) destinada a los sectores pobres y excluidos del sistema educativo» sino que debería formar parte integral de los procesos de aprendizaje y enseñanza como parte de la filosofía de una educación transformadora (Mora 2008: 201-202). La nueva ley educativa promueve este tipo de educación para todos los niveles e instituciones del sistema educativo. Sin embargo, en los discursos de los dirigentes y políticos afines al cambio destaca un elemento que, desde mi punto de vista, puede relacionarse con los postulados y discriminación de leyes anteriores: el deseo de frenar la migración del campo a la ciudad y, por tanto, de que el indígena permanezca en su comunidad. El ejemplo de la floricultura habla de una educación

¹³ Celebrado en la ciudad de La Paz del 17 al 21 de noviembre de 2008.

productiva que conduce a los estudiantes a una vocación específica (de acuerdo con la propia ley) y podría coartar sus deseos y posibilidades de realizar otros estudios o disfrutar de otras aspiraciones que implicarían procesos de movilidad. El *Estatuto para la educación de la raza indígena* de 1919 centraba el currículum indígena en la agricultura, el arte y las artesanías aplicadas (Brienen 2005). El *Código de la Educación* de Bolivia (1955), producto de la Revolución Nacional de 1952, que enfatizó la creación de una nación homogénea, sentó las bases de división de la educación regular en un sistema escolar urbano y un el sistema escolar campesino¹⁴ (art. 120). El punto 4 del artículo 120 del este Código especificaba que la finalidad del sistema escolar campesino era desarrollar sus «aptitudes vocacionales, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región (...) para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo» (Código de la Educación 1990 [1955]: 32).

La Revolución Educativa actual se está apoyando en una serie de principios y fundamentos entre los que se encuentran la educación productiva y la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. El currículum base plurinacional se ha construido a partir de la recuperación de saberes y conocimientos, de talleres de socialización, de encuentros pedagógicos, de intercambio de opiniones, experiencias, etc. y, sin embargo, considero fundamental poner de relieve que los discursos de actuales dirigentes indígenas, técnicos del Ministerio de Educación y otros profesionales relacionados con la Revolución Educativa, guardan una paradójica similitud con leyes y discursos contra los que se quiere luchar en el actual proceso descolonizador, con el peligro de convertirse en medidas contraproducentes y/o no aceptadas por la propia población auto-denominada y auto-identificada como indígena.

Si esto ocurre en el discurso teórico, ¿cómo se interpretan estos discursos en la práctica educativa? Si bien durante mi estancia en Bolivia (2008-2010) la actual ley de educación todavía no había sido aprobada, considero que la información recabada durante el periodo de trabajo en dos escuelas, en diálogo con entrevistas a diferentes actores, me permite ilustrar prácticas escolares para señalar contradicciones y resistencias ante el actual proceso de cambio.

3. *Lo propio y lo ajeno en la práctica educativa-escolar*

Como ya señalé, uno de los retos de la actual Revolución Educativa es la implementación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo, área urbana incluida. En la Reforma de 1994, los pocos intentos que se llevaron a cabo (y que resultaron fallidos) se produjeron en escuelas ubicadas en zonas urbano-populares bajo la presunción de que, debido al número de estudiantes indígenas, la diversidad cultural se reflejaba de un modo más complejo (Mengoa 1999).

¹⁴ A partir de 1947 el Movimiento Nacional Revolucionario «campesinizó» a los indios a través del control sindical (Rivera 1986: 70-75). Platt lo explica así: «... la palabra indio no era sino una mera supervivencia «feudal», originada por la conquista española. El mestizaje racial era de tal naturaleza, según ellos [caudillos del MNR], que el país debía admitir su propio mestizaje. No habría indios ni blancos (...) los indios se convertirían en «campesinos». ¿Acaso no eran «trabajadores del campo»? (Platt 1982: 18-19).

El Consejo Educativo Aymara también decidió comenzar la implementación de la nueva educación intracultural, intercultural y plurilingüe en la ciudad de El Alto, un área urbana con mayoría de población aymara¹⁵. Sin embargo, no siempre tuvieron éxito:

«Nosotros como Consejo Educativo Aymara estamos en eso (...) la intra-interculturalidad pareciera un discurso pero lo que tiene que darse cuenta cada persona es de «quién soy yo, me identifico como aymara o como tal pueblo» dependiendo del contexto territorial donde vivo. No puedo negarme... Ahora, en esta escuelita de la plaza se nos negaron por la lengua, sus papás son hablantes aymara y migrantes del campo, unos piensan que la lengua es un atraso (entrevista a miembro del Consejo Educativo) Aymara, septiembre de 2010).

Como ya he indicado anteriormente, la lengua es el único componente que los dirigentes a los que entrevisté reconocían, sin ningún tipo de ambigüedad, como un elemento de «lo propio». De esta manera, no aceptar el aprendizaje del aymara se considera prueba inequívoca de estar colonizado. Por supuesto, no es mi intención dejar de lado la violencia del poder simbólico y explícito al que las lenguas indígenas (y los propios indígenas) han sido históricamente sometidas. Tanto, que muchas de ellas se encuentran en proceso, no sólo de revitalización, sino de recuperación para evitar la desaparición¹⁶. Tampoco es mi intención dejar de lado la capacidad de agencia de las personas (indígenas o no). ¿Qué se esconde, pues, detrás de la noción de atraso? En el caso al que se refiere el dirigente del Consejo Educativo no puedo aportar datos específicos en tanto que no tuve acceso a hablar con los padres y madres de familia de dicha escuela. Sin embargo, la lengua como «lo propio» sí surgió en la práctica educativa y en los discursos de los agentes sociales de las escuelas donde desarrollé mi etnografía. Quisiera, a través de algunos ejemplos, poner de relieve procesos que complejizan la encrucijada identitaria de las personas que se autoidentificaron como aymara en mi estudio.

En una de las escuelas, el aprendizaje de la lengua aymara era obligatorio, también lo era el inglés. La nueva ley educativa todavía no había sido aprobada pero, según el equipo directivo del colegio, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe ya estaba siendo implementada y, en este sentido, el aprendizaje de una lengua originaria y una lengua extranjera eran muestra del componente plurilingüe. Los estudiantes aprendían la lengua aymara con un *yatichiri*¹⁷ que empleaba un material elaborado por él mismo y metodologías que buscaban que los estudiantes aprendieran divirtiéndose y a partir de experiencias vivenciales. Algunos ya hablaban aymara como primera lengua, de manera que el aprendizaje les era útil para reforzar su escritura y para, según el propio *yatichiri*, elevar su autoestima al reconocer su lengua como un valor en sí mismo (entrevista, diciembre de 2009). En mi trabajo en la escuela tuve la oportunidad de asistir a sus clases en quinto y sexto de primaria, donde observé estu-

¹⁵ Según Rossel y Rojas en El Alto «tres de cada cuatro habitantes se declara aymara» (Rossel y Rojas, citado en Paz Auraco [coord.] 2010: 229).

¹⁶ «Para las tierras bajas de Bolivia, están en grado vulnerable seis lenguas; en peligro once lenguas; seriamente en peligro ocho lenguas; en situación críticas diez lenguas y extintas cuatro lenguas. Las lenguas indígenas originarias de tierras altas tampoco están del todo a salvo, menos aún el uru y el kallawayaya» (Carvajal s.f.).

¹⁷ Palabra aymara que significa «maestro».

diantes autoidentificados como aymara¹⁸ cantando en su lengua, haciendo ejercicios rápidamente e incluso ufanándose delante de sus compañeros. Según el *yatichiri*, el problema principal eran los estudiantes más mayores, los que rozaban la adolescencia, aunque, en su opinión, la identidad aymara todavía se podía *recuperar*:

«Lo bueno es que está dentro y hay que sacar (...) cuando le doy oraciones en aymara termina rápido. A veces quiere, otras no, otras le da vergüenza de qué van a decir sus amigos...» (entrevista, diciembre de 2009).

En una ocasión, sin embargo, una madre de familia me dijo que su hija (auto-identificada como mestiza) pasaba fines de semana en la casa de la *avergonzada* estudiante «viendo películas aymara y en aymara» con lo que, poco a poco y gracias a su amiga, estaba aprendiendo la lengua. Ambos testimonios (sobre la misma adolescente) entran en clara contradicción. En mi opinión, quizá la clave se encuentra en la diferencia en los modos de entender «lo propio» entre el *yatichiri* y la adolescente. Ver películas y escuchar música hip hop se encontraban en el repertorio identitario de la última, cómo «pisar el chuño» y otro tipo de rituales, en el repertorio del maestro. Uno de los grupos de hip hop más relevantes en Bolivia es *Ukamau y ke*¹⁹. Este grupo contaba con gran popularidad entre los estudiantes y profesores de la escuela, puesto que algunos de ellos conocían a sus componentes. Sus canciones eran utilizadas por algunos docentes para provocar debates y reflexiones. Sin embargo, ni su mensaje ni la *aymaridad* eran empleados por el *yatichiri* en sus clases. En sus letras, se encuentran mensajes de orgullo hacia «lo indio», hacia «ser hijos de pollera», en definitiva, un mensaje muy relacionado con el que quería transmitir el *yatichiri* en su práctica educativa. Reflejo a continuación dos testimonios, el primero del maestro, el segundo del vocalista del grupo de hip hop, para mostrar el paralelismo:

«Yo comparto la [ley] Avelino Siñani (...) porque rescata muchas cosas de lo nuestro, primero saber quiénes somos, cuáles son nuestras costumbres (...) Primero es enseñar con la visión de acá, pero no con la de afuera para hacer siempre ilusiones y anhelos que yo soy de afuera, que voy a ser como de afuera... [Le pregunto: ¿qué es lo nuestro?] en mi caso lo aymara, yo soy aymara, Bolivia es diverso, tiene treinta y seis naciones, lenguas, costumbres... más que todo es primero para mí, como aymara, es destacar lo mío» (entrevista al *yatichiri*, diciembre de 2009).

«Te están mamando [engañando] los canales y la radio, sólo muestran lo de afuera y de lo nuestro nada que ver (...) también estar orgulloso de ser hijos de pollera (...) yo soy indio ¿y qué putas? (...) cuando me dicen indio me siento orgulloso porque eso es Bolivia y nada más (Friedman-Rodovsky 2010) (...) Nosotros queremos hacer sentir orgullosos a nuestra gente, el quechua, el guarayo, el guaraní, el aymara (...). Recuperar esa cultura a través de la música es nuestro aporte» (Indymedia 2009)

La escuela buscaba, sin embargo, que el aprendizaje del aymara estuviera conectado con las «tradiciones, costumbres y saberes ancestrales» (documento oficial,

¹⁸ En 2006 se aprobó, mediante la Resolución Ministerial 311/2006, el «Registro Único de Estudiantes» (RUDE), padrón escolar de seguimiento y control del estudiante. Consta de varias preguntas, una de ellas hace referencia a la «adscripción étnica». El RUDE lo rellenan los tutores legales de los estudiantes en el momento de la matrícula. Este registro fue, para mí, una interesante herramienta de análisis (ver Osuna 2011: 128-130).

¹⁹ Ukamau es una expresión aymara que significa «así es».

proyecto pedagógico) por lo que el *yatichiri* contextualizaba la lengua en prácticas culturales como la elaboración de comidas típicas, la limpia de acequia, cosecha de chuño o representación del matrimonio aymara²⁰. Era, en este tipo de actividades, en las que los estudiantes adolescentes mostraban reticencias a la hora de participar, fueran aymaras o no. En mi opinión, cabe preguntarse si, entre otras cosas, los estudiantes se sentían reflejados en las imágenes con las que el maestro y la escuela intentaban representar «lo propio», «lo aymara». No niego, sin embargo, la importancia que estos aprendizajes pueden tener para empoderar una serie de prácticas que todavía están vigentes. No obstante, considero fundamental poner de relieve la importancia de no provocar ni alimentar procesos de (re)esencialización donde muchos de los actores sociales, pertenecientes a los grupos excluidos, no se sientan representados. La contextualización del aprendizaje y la revalorización de «lo propio» en esta escuela, bien podría realizarse con un acercamiento más afín a los intereses de sus estudiantes, lo que quizá hubiese provocado una participación más entusiasta y, a su vez, procesos de reflexión crítica sobre «lo aymara» y su complejidad.

Por otro lado, esta misma escuela fue creada con la finalidad de generar un espacio justo e igualitario para todos los estudiantes «independientemente de su origen y condición» en un intento de luchar contra las desigualdades sociales existentes en Bolivia (entrevista a maestra, mayo de 2009). Por esta razón, y según sus estatutos, aceptaban un cincuenta por ciento de estudiantes provenientes de la ciudad y otro tanto del área semirural, más concretamente de la comunidad donde se ubicaba y de comunidades aledañas, todas ellas cercanas a la ciudad de El Alto. Conscientes de las diferencias económicas existentes entre unas familias y otras, el equipo directivo había decidido crear un sistema diferenciado de pensiones por el que, las familias del campo, pagaban un monto inferior de mensualidad y podían, además, retribuir a la escuela con trabajo o aportando alimentos para el desayuno escolar en la hora del recreo. Como sus fundadores se habían inspirado en la escuela ayllu de Warisata, una de sus finalidades era conseguir una escuela autosuficiente y en consonancia con el entorno comunal en el que estaba edificada²¹. Por ello y según me dijo una maestra, el «espíritu de Warisata» se reflejaba en dos ejes: participación de las familias por un lado y la educación productiva, por otro (entrevista, junio de 2009). En el primer eje, padres y madres de familia, tomaban parte, de manera obligatoria, en dos tipos de actividades: trabajos comunitarios y talleres de formación. En los primeros, que según me confirmó una de las maestras estaban inspirados en la lógica comunal aymara, las familias participaban en tareas relacionadas con la preparación de material didáctico, del terreno para el huerto escolar, levantar muros, apisonar tierra, etc. En los segundos, las familias participaban en talleres en los que se abordaban cuestiones de interés para el equipo directivo. El segundo eje, en relación a la educación productiva, se cristalizaba a través de la presencia de animales en la escuela, un huerto y un jardín farmacéutico, de cuyo cuidado se encargaban los propios estudiantes. Los productos de dichas actividades se ponían a la venta de manera que cada curso ahorraba dinero

²⁰ Estas actividades están copiadas, directamente, de la programación del curso (aymara) elaborada por el *yatichiri*.

²¹ En el proyecto pedagógico de la escuela este entorno está calificado como «zona rural aymara».

para financiar viajes de estudio que, a su vez, alimentaban un proceso educativo basado en experiencias vivenciales y significativas.

Una vez más, quisiera destacar que más allá de lo interesante de esta propuesta, y aplicando una mirada etnográfica a las prácticas cotidianas en la escuela, este tipo de educación productiva y contextualizada conllevaba efectos inesperados en relación con la profundización de estereotipos y desigualdades. Voy a tratar de argumentar esta afirmación a partir de varios ejemplos basados en entrevistas y fragmentos de historias de vida.

El equipo docente y directivo de la escuela consideraba prioritario empoderar a los estudiantes (aymaras) de la comunidad. Así lo expresaba el director del centro en una entrevista:

«Acá buscamos en lo cotidiano (...) que el niño se empodere de la figura de que cuando trabajan la chacra ellos cuenten cómo [la] trabajan sus papás, qué cosas conocen ellos de la chacra y muchas veces ellos se sienten pero así... muy contentos de mostrar que [la] saben trabajar (...) Entonces la figura del conocimiento no pasa solamente porque esa figura dominante de siempre (...) de que se exprese en los libros (...) desde la ciudad, sino también de los saberes que ellos tienen» (entrevista, mayo de 2009).

En mi opinión, el problema se encuentra en el propio planteamiento, es decir, la constante asociación entre lo aymara y lo rural, la búsqueda del empoderamiento a través de actividades consideradas, desde el equipo directivo, como «propias de lo aymara», y una falta de complejidad a la hora de percibir las condiciones de vida del contexto en el que se ubicaba y desenvolvía la escuela. Es decir, intentar que los estudiantes sintieran como significativo su entorno social y familiar no debía traducirse en obviar las condiciones económicas y sociales que podían conllevar las prácticas por las que la escuela quería empoderarles y conducir, de este modo, a una reflexión sobre las mismas. Reproduzco a continuación un fragmento de la historia de vida de la madre de una alumna aymara para ilustrar la complejidad con la que ella misma entendía y explicaba su identidad, que contrasta con la simplicidad con la que sus acciones eran percibidas por la escuela:

«Doña Dora²² es una mujer aymara, de la comunidad, que tiene tierras en propiedad y siembra en ellas diversos tipos de verduras y hortalizas. Habla a su hija en aymara, viste pollera, se peina con trenzas, forma parte, por su distrito, de la organización de mujeres campesinas indígenas originarias Bartolina Sisa²³... Lucha por sus derechos y está orgullosa de su identidad. Trabaja todo el día en la tierra, a veces ayudada por su hija, siempre por su hermana. Se levanta a las tres de la mañana para llevar los productos de su chacra desde la comunidad a la ciudad de El Alto, allí se los vende a mayoristas que los distribuyen entre otras vendedoras. Lamenta que su labor apenas se vea recompensada económicamente. No obstante, confiesa ser feliz trabajando su tierra, aunque también dice que es demasiado duro, que no quiere lo mismo para su *wawa*²⁴. Después de sacar a su hija de la escuela, me contó que le gustaba que aprendieran aymara, y también que tuvieran animales, pero encontraba que el nivel en materias importantes no era el adecuado. Comparaba a su hija con otras niñas de la comunidad

²² Nombre ficticio.

²³ Más información de esta organización en <http://www.bartolinasisa.org/>

²⁴ Palabra aymara que significa bebé. Según el contexto se aplica para hija/o, niña/o.

y percibía que iba muy atrasada en lengua y matemáticas. Doña Dora trabajaba en la cocina de la escuela para pagar menos mensualidad. Sin embargo no siempre podía cumplir con su turno porque sus obligaciones eran muchas y muy variadas. Cada vez que no cumplía, tenía que pagar una multa por lo que, finalmente, el gasto era más del que podía afrontar en una escuela en la que, por otro lado, sentía que su hija no avanzaba como debía. Del mismo modo, si faltaba al trabajo comunitario, Doña Dora tenía que pagar otra multa y algunas veces no tenía más remedio que faltar, porque otras obligaciones la esperaban. De modo que una actividad inspirada en, supuestamente, su propia lógica (la lógica comunal aymara) se convertía en una carga. Finalmente sacó a su hija del colegio y la matriculó en una escuela pública en la ciudad de El Alto» (fragmento elaborado a partir de material de mi diario de campo y entrevista-charlas informales con Doña Dora).

A través de este relato de historia de vida, he querido mostrar cómo una mujer orgullosa de su propia identidad, que trabaja su chacra, que habla a su hija en su lengua y que es miembro de una organización de mujeres campesinas que luchan por sus derechos, complejiza su cotidianeidad a través de una serie de dificultades a las que debe enfrentarse tanto en su actividad laboral como en relación con las obligaciones que le exige la escuela. Una escuela que, por otra parte, aspira a empoderar a su hija a través de fomentar el orgullo de trabajar la chacra (sin profundizar en la situación socio-económica) y que inscrita en la «lógica comunal aymara» exige una serie de compromisos difíciles de compatibilizar en la vida de las personas de la comunidad. Mientras Doña Dora me explicó la decisión de cambiar a su hija de colegio a través de una rica y compleja serie de circunstancias, la conclusión de algunos profesores de la escuela fue más sencilla y estereotipada: Doña Dora necesitaba el dinero y quería que su hija cobrara el Bono Juancito Pinto, dotación económica por parte del Gobierno que sólo se cobra en las escuelas públicas del país²⁵. Es decir, esta conclusión estaba negando la capacidad de Doña Dora para apreciar y juzgar el tipo de educación que recibía su hija y presuponiendo, además, que anteponía el dinero en su orden de prioridades. En más de una ocasión, tanto en conversaciones informales como en entrevistas con personas vinculadas al ámbito educativo, escuché el estereotipo negativo de que los aymaras no se preocupan de la educación de sus hijos y que quieren que aprendan lo básico y «nomás trabajen». De manera inconsciente y a partir de su discurso, estos docentes estaban legitimando y reforzando el estereotipo.

Por otro lado, en los talleres formativos a los que padres y madres de familia estaban obligados a participar, algunos profesores de la escuela detectaban tensiones en las relaciones establecidas entre los que provenían de la comunidad aymara y de la ciudad. Una de las docentes asumía cierta responsabilidad porque, en su opinión, la escuela empleaba metodologías en las que era necesario un tipo de habilidades que no todas las personas de la comunidad poseían como, por ejemplo, un nivel fluido en escritura y lectura en español. Por este motivo, esta persona defendía que era necesario emplear maneras de participación más acordes con aquellas que los aymara utilizaban (entrevista a maestra, abril de 2010). Otros docentes explicaban la escasa participación de las familias aymara debido a la «timidez» (entrevista maestro, junio

²⁵ El Bono Juancito Pinto fue creado por el primer gobierno de Evo Morales como medida para luchar contra la deserción escolar» (MEyC 2008: 25).

de 2009), un rasgo de la personalidad que muchas personas atribuyen a los indígenas en general y a los aymaras en particular, y que, tal y como percibí, es utilizado también por algunos aymara para legitimar su comportamiento aunque, es necesario resaltar, con un leve e importante matiz. Varias madres de la escuela explicaban así su escasa participación en los talleres:

«Somos tímidas porque no sabemos hablar correctamente [castellano] y siempre nos hacen bajo»²⁶ (entrevista, agosto de 2010).

«En el taller han hablado algunas mamás de más, más de vestir²⁷, por demás han hablado (...) he notado que la gente [de clase] alta siempre han discriminado a los de la pollera (...) yo creo que no nos dan espacio a participar, ellas nomás hablan, de más hablan» (entrevista, agosto de 2010).

Mientras en el discurso de la docente se percibe una justificación de la no-participación a partir de la autoexclusión, es interesante cómo en el discurso de las dos madres de familia, se encuentra un componente que complejiza esta no-participación: la discriminación de la que se sienten víctimas. Ninguna habló de metodologías con las que se sintieran incómodas, ninguna se refirió a sus habilidades en lectoescritura. Ninguna reclamó formas «propias» de expresión.

En definitiva, a través de estos ejemplos he intentado ilustrar cómo la educación productiva e intercultural implementada en esta escuela estaba, en mi opinión, ignorando la capacidad de agencia de algunos actores sociales, sus discursos, sus razones y circunstancias y, ante todo, la complejidad con la que estas personas concebían su propia identidad a través de una mirada no sólo hacia ellas mismas sino, también, en diálogo con otros.

4. Reflexiones finales. La encrucijada de la descolonización

Prada (2007) indica que no es lo mismo reflexionar sobre la descolonización que llevar a cabo un proceso descolonizador que implica «hacer política» (Prada 2007:111-112). No es mi intención en este epígrafe final abrir un profundo debate teórico sobre la descolonización y sus implicaciones político-prácticas. Sin embargo, sí considero conveniente subrayar brevemente algunas propuestas teóricas. Walsh (2005) considera necesario el «reconocimiento y fortalecimiento de lo propio por parte de los grupos históricamente subalternizados como paso esencial» en los procesos de transformación, si bien señala la necesidad de no caer en «fundamentalismos étnicos» (Walsh 2005: 27). Mignolo (2003), por su parte, habla de la importancia del «pensamiento fronterizo» y Santos (2010) de «ecología de saberes», ideas que, *grosso modo*, reflexionan sobre la necesidad de descentralizar el conocimiento hegemónico occidental que ha subalternizado otras formas de generación de conocimiento, y reclama la de establecer un diálogo con las mismas. Estos procesos de transformación están basados, al menos en Bolivia, en una «refundación del Estado» que implica el

²⁶ La expresión «hacer bajo» es sinónimo de «discriminar».

²⁷ Se refiere a mujeres que no visten pollera. En este caso en específico, a las mujeres que vienen de la ciudad y que no son aymara.

descentramiento de la cultura dominante y su definición del «orden constitucional del país» (Tapia 2007: 66), lo que condujo a una Asamblea Constituyente y a la aprobación de una Nueva Constitución Política del Estado. Sin embargo, esto conlleva sus dificultades; Santos señala concretamente siete, entre las que se encuentra una pregunta que se convierte, en mi opinión, en una de las principales paradojas: «¿cómo se puede transformar radicalmente una entidad cuando el objetivo último es, de hecho, mantenerla?»; este mismo autor defiende que el objetivo de la refundación no es la eliminación del Estado sino su transformación, para lo que hacen falta alianzas entre los grupos históricamente más oprimidos «con grupos clases sociales más amplios» (Santos 2010: 55)

Teniendo esto en cuenta como punto de partida de mis reflexiones finales, me propongo subrayar una serie de aspectos para poner de relieve contradicciones y desafíos del proceso descolonizador y la Revolución Educativa.

El reconocimiento de «lo propio» es un proceso que, llevado a la práctica y dependiendo de la interpretación de los agentes sociales, puede conducir a procesos de (re) esencialización que provoquen, inesperadamente, la profundización de estereotipos y amplíen brechas de desigualdad social. A lo largo del artículo he ilustrado esta idea con ejemplos de mi material etnográfico para apoyar el argumento de que la enseñanza de «lo propio» podría estar imponiendo estereotipos identitarios y adjudicando reacciones, habilidades y comportamientos a partir de una adscripción étnica (aymara). Las nuevas orientaciones y, ante todo, la interpretación de las mismas en los discursos de actores educativos, podrían estar estrechando la identificación de lo indígena con lo rural, apoyando itinerarios educativos que podrían tener como efecto impedir la movilidad de un área a otra, y que podrían estar truncando inquietudes educativas y sociales, porque el currículum educativo sitúa a cada cual *donde le corresponde*. Pero se trata de un efecto pernicioso y contrario a las intenciones de la Revolución Educativa y del proceso descolonizador que, en palabras de García Linera deberían, precisamente, permitir que los indígenas se «proyecten en todos los niveles de mando de Bolivia» (Svampa y Stefanoni 2007: 151). Y es que «lo propio» en relación con la descolonización puede interpretarse de maneras muy distintas. Mientras Walsh (2005) advierte de la necesidad de no caer en fundamentalismos étnicos y construir nuevos horizontes a través de un pensamiento crítico fronterizo que permita construir nuevas sociedades, Untoja (2007) habla de la necesidad de deconstruir y destruir todo símbolo de la cultura occidental, hasta el punto de criticar el término de «originario» para referirse a los aymaras y quechuas; denominación que, por otro lado, emplea la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional.

Existen diversos niveles de contradicción. Esto no constituye, desde mi punto de vista, una debilidad. Sin embargo, tensiones discursivas y ambigüedad en las definiciones pueden desembocar, tal y como he intentado demostrar a lo largo del artículo, en una educación intercultural que puede profundizar y reproducir desigualdades (Bourdieu y Passeron 2001 [1970]) y estereotipos. El presidente Evo Morales exige «que le enseñen matemática, física, química» a los indígenas del área rural, alertado por una educación deficiente que impide a los indígenas formarse en estas áreas de conocimiento (Svampa y Stefanoni 2007: 156). Mientras, los técnicos del Ministerio de Educación y planificadores de nuevas leyes educativas establecen, discursivamente,

te, conexiones directas entre el área rural y una educación orientada a la agricultura. Por su parte, los Consejos Educativos defienden, al menos en papel, la dinamicidad de las culturas indígenas (CNC 2008). Mientras algunos intelectuales defienden la destrucción de todo símbolo occidental (Untoja 2007), otros denuncian el peligro de transformar el indianismo en folklore (Prada 2007). «Lo propio» y «lo ajeno» se mimetizan atravesando una frontera invisible y permeable, en la que definir qué es «propio» y qué es «ajeno» puede convertirse en un diálogo de estereotipos y esencializaciones y en el que, como indica Prada (2007), definir qué o quién es descolonizado y qué o quién es colonizado puede tener como consecuencia la adscripción de posiciones radicales y maniqueas.

Considero que la figura de Evo Morales como Presidente ha empoderado a un sector de la población que, sin duda, ha sido oprimido, subalternizado y victimizado. Un sector cuyos procesos de generación de conocimiento fueron reprimidos, dominados e incluso exterminados por el orden colonial (Quijano 1992). El proceso de refundación estatal, con todas sus contradicciones, visibiliza y respalda el surgimiento de otras formas de expresión. Sin embargo, también considero que el proceso de descolonización no debería conducir a prácticas educativas que pongan en duda la capacidad de agencia de los actores sociales pertenecientes a grupos excluidos, bajo la presunción de que no aceptan su identidad. El ejemplo de Doña Dora y de la adolescente que escucha y se identifica con el hip hop son muestra de que las culturas indígenas son dinámicas, de que sus miembros son diversos, de que las categorizaciones generan bloques estáticos y estereotipos y de que las bienintencionadas (re) interpretaciones de discursos y medidas políticas y educativas a veces tienen como efecto la anulación y reducción a estereotipos de la subjetividad de las personas.

5. Referencias bibliográficas

- AGUADO, Teresa, Inés GIL-JAURENA y Patricia MATA
2005 *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata – MEC
- ALBÓ, Xavier
1999 «Diversidad cultural en ámbitos escolares urbanos», en *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos*, Nora Mengoa, ed., pp. 21-30. La Paz: CEBIAE.
- ARNOLD, Denise. y Juan de dios YAPITA
2000 *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA – ILCA.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON
2001 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* [1970]. Madrid: Popular.
- BRIENEN, Marten
2005 «Por qué Warisata no es lo que parece», en *Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad*, Nichols Robins, ed., pp.: 133-150. La Paz: Plural.

CARVAJAL, Juan

- s.f. «Lenguas indígena originarias de Bolivia en riesgo de extinción». <http://www.cepos.bo/articulos/index/lenguas-indigena-originarias-de-bolivia-en-riesgo-de-extincion>, con acceso el 4/6/2012.

CLAURE, Karen

- 1989 *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: HISBOL.

CNC-CEPOS (COMITÉ NACIONAL DE COORDINACIÓN - CONSEJOS EDUCATIVOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE BOLIVIA)

- 2008 *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz: CNC-CEPOS.

COPA, Cosme

- 2007 «Lineamientos para un currículo educativo pluricultural», en *Saberes y conocimientos comunitarios ancestrales y territorialidad educativa del Qullanasuyu*, Consejo Educativo Aymara, ed., pp. 251-271. El Alto-La Paz: Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia.

CHOQUE, Eugenia

- 2007 «Los idiomas indígenas como forma de descolonizar», en *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*, pp. 417-423. La Paz: Fundación AUTAPO – Educación para el Desarrollo.

CHOQUE, Roberto

- 2005 *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional*. La Paz: UNIH – PAKAXA.

CHOQUE, Roberto y Cristina QUISBERT

- 2006 *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: UNIH – PAKAXA

DÍAZ-POLANCO, Héctor

- 1999 «Universalidad y particularidad. La solución autonómica», en *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Ursula Klesing-Rempel, ed., pp. 205-223. México: Plaza y Valdés – IZZ/DVV.

FREIRE, Paulo

- 2009 *Pedagogia do oprimido* [1970]. São Paulo: Paz e Terra.

FRIEDMAN-RODOVSKY, Noah

- 2010 «Ukamau y Ke en fotos». <http://vimeo.com/11918668>, con acceso el 14/6/2012.

HAMEL, Rainer Enrique

- 1999 «Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?», en *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Ursula Klesing-Rempel, ed., pp. 149-189. México: Plaza y Valdés – IZZ/DVV.

INDYMEDIA

- 2009 «UKAMAU Y KE, hip hop de la Bolivia combativa ‘Usar lo que el Imperio nos da, como un instrumento de lucha’». <http://sucre.indymedia.org/es/2009/05/45744.shtml>, con acceso el 14/6/ 2012.

IRUROZQUI, Marta

- 1994 *La armonía de las desigualdades. Elites y conflictos de poder en Bolivia*. La Paz: Campo Iris.

KLESING-REMPEL, Ursula (ed.)

1999 *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés – IIZ/DVV.

LÓPEZ, Luis Enrique

2005 *De requicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes – Plural.

MARTINEZ, Françoise

1998 «Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 1: 63-94.

MENGOA, Nora

1999 «Diversidad cultural y procesos educativos, lineamientos para una propuesta de educación intercultural en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia», en *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbano*, Nora Mengoa, ed., pp. 11-20. La Paz: CEBIAE.

MIGNOLO, Walter

2003 *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS, BOLIVIA

2008 *Compilado de documentos curriculares. Primer encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: MEyC

MORA, David

2008 «Educación técnica, tecnológica, productiva y profesional en América Latina y el Caribe», en *Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar en educación*, David Mora y Sylvia de Alarcón, eds., pp. 197-292. La Paz: Instituto Internacional de Integración.

MUÑOZ CRUZ, Héctor

1997 *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. La Paz: UNICEF.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

2011 «Bolivia: 'Ha llegado la hora de emprender la revolución educativa, tecnológica y ética'». <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8409>, con acceso el 25/5/2012.

OSUNA, Carmen

2011 *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

2012 «En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica». *Revista Educación* 358: 38-58.

PATZI, Félix

2007a *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Análisis de la reforma educativa en Bolivia)*. La Paz: Driva.

2007b «Conferencia: Aproximaciones teóricas y políticas a los procesos de descolonización de la educación», en *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*, Ministerio de Educación y Cultura, ed., pp. 137-146. La Paz: Fundación AUTAPO – Educación para el Desarrollo.

PAZ AURACO, Verónica (ed.)

- 2010 *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2010. Los cambios detrás del cambio. Desigualdades y movilidad social en Bolivia*. La Paz: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PÉREZ, Elizardo

- 1992 *Warisata. La escuela-ayllu* [1962]. La Paz: CERES – HISBOL.

PLATT, Tristan

- 1982 *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

PRADA, Raúl

- 2007 «¿Qué es descolonizar al Estado?», en *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*, Ministerio de Educación y Cultura, ed., pp. 110-118. La Paz: Fundación AUTAPO – Educación para el Desarrollo.

QUIJANO, Aníbal

- 1992 «Colonialidad y modernidad-racionalidad», en *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Heraclio Bonilla, ed., pp. 437-448. Quito: Tercer Mundo Eds. – FLACSO – Libri Mundi.

RIVERA, Silvia

- 1986 *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. La Paz: Hisbol.

SALAZAR MOSTAJO, Carlos

- 1992 «¡Warisata Mía!» [1943], en *Warisata. La Escuela-Ayllu*, de Elizardo Pérez, pp. 17-30. La Paz: CERES – HISBOL.

SANTOS, Boaventura de Sousa

- 2010 *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Antropofagia.

SVAMPA, Maristella y Pablo STEFANONI

- 2007 «‘Evo simboliza el quiebre de un imaginario restringido a la subalternidad de los indígenas’. Entrevista con Álvaro García Linera, vicepresidente de Bolivia», en *Reinventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, Estado y poscolonialidad*, Karin Monasterios, Pablo Stefanoni y Hervé Do Alto, eds., pp. 47-70. La Paz: CLACSO – Plural.

TAPIA, Luis

- 2007 «El triple descentramiento. Igualdad y cogobierno en Bolivia», en *Reinventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, Estado y poscolonialidad*, Karin Monasterios, Pablo Stefanoni y Hervé Do Alto, eds., pp. 47-70. La Paz: CLACSO – Plural.

UNTOJA, Fernando

- 2007 «Políticas de descolonización de la educación», en *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*, Ministerio de Educación y Cultura, ed., pp. 80-95. La Paz: Fundación AUTAPO – Educación para el Desarrollo.

WALSH, Catherine

- 2005 «Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad», en *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Catherine Walsh, ed., pp. 13-35. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Abya-Yala.

2007 «Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo». *Revista Boliviana de Educación Pretextos Educativos* 7: 81-89.

VIGOTSKY, Lev

1995 *Obras escogidas*. Madrid: Visor – MEC.